



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA APLICADA

FÁTIMA CARLA FURTADO SILVA MARQUES

**“EU NÃO SEI LER”: UM ESTUDO SOBRE MUDANÇAS NO DESEMPENHO
LEITOR E EM CRENÇAS AUTOEXCLUDENTES DE ALUNOS DO SEXTO ANO
DE UMA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DE PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA**

FORTALEZA –CEARÁ

2016

FÁTIMA CARLA FURTADO SILVA MARQUES

“EU NÃO SEI LER”: UM ESTUDO SOBRE MUDANÇAS NO DESEMPENHO
LEITOR E EM CRENÇAS AUTOEXCLUDENTES DE ALUNOS DO SEXTO ANO DE
UMA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DE PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguagem e Interação.

Orientadora: Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão.

FORTALEZA – CEARÁ
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Marques, Fátima Carla Furtado Silva.

Eu não sei ler: um estudo sobre mudanças no desempenho leitor e em crenças autoexcludentes de alunos do sexto ano de uma escola pública a partir de práticas de leitura literária [recurso eletrônico] / Fátima Carla Furtado Silva Marques. - 2016.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 108 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2016.

Área de concentração: Linguagem e Interação.
Orientação: Prof.ª Dra. Cleudene de Oliveira Aragão.

1. Leitura literária. 2. Crenças auto-excludentes.
3. Compreensão leitora. I. Título.

FÁTIMA CARLA FURTADO SILVA MARQUES

**"EU NÃO SEI LER": UM ESTUDO SOBRE MUDANÇAS NO DESEMPENHO
LEITOR E EM CRENÇAS AUTOEXCLUDENTES DE ALUNOS DO SEXTO ANO
DE UMA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DE PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguagem e Interação.

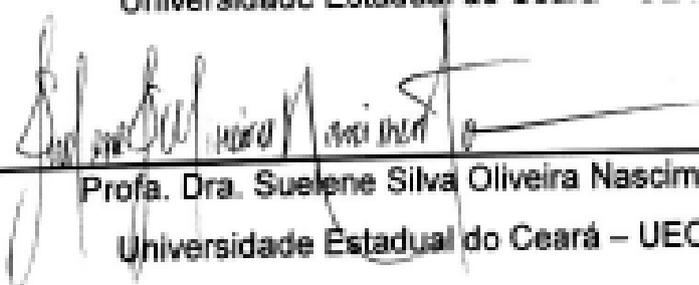
Aprovada em 23/05/16

BANCA EXAMINADORA



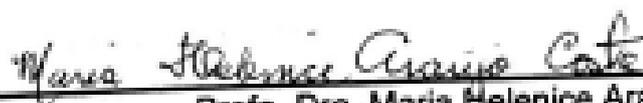
Profa. Dra. Claudene de Oliveira Aragão (orientadora)

Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profa. Dra. Suelene Silva Oliveira Nascimento

Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profa. Dra. Maria Helenice Araújo Costa

Universidade Estadual do Ceará – UECE

*À minha mãe, Bettina,
professora da minha vida.*

AGRADECIMENTOS

À minha mãe por todo o afeto que se tornou força para continuar a caminhada.

Ao meu filho Arthur por ser a minha maior fonte de inspiração e amor.

Ao Paulo Antônio, amor da minha vida, por ser um grande companheiro há tantos anos e por ter me levantado a cada tropeço ou vontade de desistir.

Ao meu irmão João, por ser sempre tão disposto a cuidar de mim e a me ajudar sempre que preciso.

À minha vó Fransquinha, porque ter um título é bom, mas dar orgulho pra vovó não tem preço!

Às Sarahs, Mari, Suyá e Bia, por serem fontes de maravilhosas lembranças de uma juventude inspiradora!

À Monique, por ter dividido comigo, sempre com muito bom humor, todos os percalços e descobertas que ocorrem quando professoras de escola se metem no mundo acadêmico.

À Cleudene, querida professora e orientadora, por todas as contribuições nessa pesquisa, pela leveza, sabedoria e bom humor a cada encontro de orientação, e por defender a pesquisa acadêmica enquanto oportunidade de mudar realidades desiguais.

Às professoras Helenice e Suelene, pelas sábias contribuições nas bancas de qualificação e defesa.

Aos meus alunos e ex-alunos que sempre me inspiram a melhorar como professora, pesquisadora e ser humano.

RESUMO

Essa pesquisa tem como objetivo principal formular propostas didáticas que auxiliem no processo do letramento literário e que promovam melhoria no desenvolvimento da compreensão leitora de jovens da periferia de Fortaleza. Acreditamos ser importante a realização de uma reflexão a respeito das orientações de letramento que são modeladas pela escola que, muitas vezes, é a única agenciadora de leitura literária (COLOMER, 2007). Para isso, realizamos uma pesquisa-ação com uma turma de uma escola pública da prefeitura de Fortaleza, totalizando 30h/a de intervenção com uma sequência didática de leitura literária (COSSON, 2011). Durante a nossa pesquisa buscamos analisar as possíveis mudanças no sistema de crenças (BARCELOS, 2011) de alunos do 6º ano de uma escola pública de Fortaleza quanto à sua inclusão na comunidade de leitores após um trabalho sistemático de práticas de leitura literária e avaliar uma melhora no desempenho leitor desses alunos. Inicialmente realizamos uma revisão dos estudos e teorias a respeito do uso do texto literário em aulas de língua materna para o desenvolvimento da compreensão leitora. Após os estudos teóricos, iniciamos a fase prática da pesquisa: aplicação de um questionário sociocultural e perfil leitor e de um pré-teste de compreensão leitora, elaboração de sequências didáticas com textos literários, realização de sequências didáticas de práticas de leitura literária, reaplicação dos questionários e do teste de compreensão leitora, análise e comparação dos dados encontrados. Os resultados dessa pesquisa mostram uma significativa melhora nos níveis de compreensão leitora da turma. Porém, percebemos que mesmo que essa melhora não possa ser vista com grande destaque se formos analisar individualmente cada participante, de um modo geral, a turma apresentou bons avanços, mesmo levando em consideração o curto período de tempo e de horas/aula dedicadas à inovação didática introduzida em nossa pesquisa.

Palavras-chave: Leitura literária. Crenças auto-excludentes. Compreensão leitora.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo formular propuestas educativas para ayudar en el proceso de literacidad literaria y para promover la mejora en el desarrollo de la comprensión lectora de los jóvenes de la periferia de Fortaleza. Creemos que es importante llevar a cabo una discusión sobre las directrices de literacidad que se modelan por la escuela, que a menudo es la única agenciadora de la lectura literaria (COLOMER, 2007). Con este fin, se realizó una investigación-acción con un grupo en una escuela pública de la ciudad de Fortaleza, por un total de 30h / la intervención con una secuencia didáctica de lectura literaria (COSSON, 2011). Durante nuestra investigación se analizan los posibles cambios en el sistema de creencias (BARCELOS, 2011) de estudiantes del sexto año de una escuela pública de Fortaleza sobre su inclusión en la comunidad de lectores después de un trabajo sistemático de prácticas de lectura literaria y evaluamos una mejora en el desempeño lector de estos estudiantes. Inicialmente se realizó una revisión de los estudios y teorías sobre el uso de texto literario en las clases de lengua materna para el desarrollo de la comprensión lectora. Después de los estudios teóricos, comenzamos la fase práctica de la investigación: aplicación de un cuestionario sobre el perfil socioeconómico y lector, un test de comprensión de lectura previo a las prácticas de lectura, elaboración de secuencias didácticas con textos literarios, la realización de la secuencia de instrucción de las prácticas de lectura literaria, una nueva aplicación del cuestionarios y pruebas de comprensión de lectura, análisis y comparación de los datos encontrados. Los resultados de esta investigación demuestran una mejora significativa en el nivel de la comprensión lectora del grupo. Sin embargo, nos damos cuenta de que a pesar de esta mejora no puede ser vista con gran énfasis si se analiza individualmente cada participante, en general, la clase mostró un buen progreso, incluso teniendo en cuenta el corto período de tiempo y horas / clase dedicadas a la innovación didáctica presentada en nuestra investigación.

Palavras-clave: Lectura literaria. Creencias. Comprensión de lectura.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Ranking na capital: Índice de rendimento por bairro | 41 |
|--|----|

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-------------|--|----|
| Quadro 1 - | Questões do teste, tópicos e descritores da Prova Brasil | 48 |
| Quadro 2 – | Textos utilizados nas sequências didáticas de leitura literária..... | 52 |
| Quadro 3 - | Questionário de crenças: Você sabe ler?.....; | 56 |
| Quadro 4 - | Questionário de crenças: Você tem dificuldade para entender o que lê?..... | 57 |
| Quadro 5 - | Questionário de crenças: Se sua resposta anterior for AFIRMATIVA, as dificuldades são do tipo | 58 |
| Quadro 6 - | Questionário de crenças: Qual a função da leitura? | 59 |
| Quadro 7 - | Questionário de crenças: Com que frequência você costuma ler? | 60 |
| Quadro 8 - | Questionário de crenças: Por quais motivos você lê?..... | 61 |
| Quadro 9 - | Questionário de crenças: Em qual situação você abandona uma leitura?..... | 62 |
| Quadro 10 - | Questionário de crenças: Você costuma ler mais textos impressos ou digitais? | 63 |
| Quadro 11 - | Questionário de crenças: Em quais desses suportes você lê mais?...61 | |
| Quadro 12 - | Questionário de crenças: Em que local você costuma ler? | 64 |
| Quadro 13 - | Resultado do pré-teste de compreensão leitora | 65 |
| Quadro 14 - | Resultado do pós-teste de compreensão leitora | 66 |
| Quadro 15 – | Comparativo do teste de compreensão leitora | 67 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|--|
| Anresc | Avaliação Nacional do Rendimento Escolar |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| GPLEER | Grupo de Pesquisa Literatura: estudo, ensino e (re)leitura de mundo |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| Ipece | Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PNBE | Programa Nacional Biblioteca da Escola |
| PosLA | Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada |
| SME | Secretaria Municipal de Educação |
| UECE | Universidade Estadual do Ceará |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 13 |
| 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 19 |
| 2.1 | LEITURA EM LÍNGUA MATERNA..... | 19 |
| 2.1.1.1 | Concepções de leitura | 19 |
| 2.1.1.2 | Níveis de compreensão leitora | 22 |
| 2.1.1.3 | Os estudos do letramento | 26 |
| 2.2 | LEITURA LITERÁRIA E FORMAÇÃO DO LEITOR NA ESCOLA | 29 |
| 2.2.1.1 | Letramento literário | 30 |
| 2.2.2 | Texto literário, leitura literária e competência literária | 31 |
| 2.2.3 | Ensino de leitura literária (educação literária) | 32 |
| 2.2.4 | Sequências didáticas de leitura literária | 36 |
| 2.3 | O ESTUDO DE CRENÇAS | 36 |
| 2.3.1 | Conceitos de crenças | 37 |
| 2.3.2 | Crenças sobre leitura literária | 38 |
| 2.3.3 | Crenças excludentes | 38 |
| 3 | METODOLOGIA | 41 |
| 3.1 | TIPO DE PESQUISA | 41 |
| 3.2 | CONTEXTO DA PESQUISA | 41 |
| 3.3 | PARTICIPANTES | 43 |
| 3.4 | PROCEDIMENTOS | 44 |
| 3.5 | INSTRUMENTOS | 45 |
| 3.5.1 | Questionário de perfil socioeconômico | 45 |
| 3.5.2 | Questionário inicial de crenças e perfil leitor | 46 |
| 3.5.3 | Questionário final de crenças e perfil leitor | 46 |
| 3.5.4 | Pré-teste de compreensão leitora | 46 |
| 3.5.5 | Pós-teste de compreensão leitora | 48 |
| 3.5.6 | Atividades de leitura literária | 48 |
| 4 | ANÁLISE DOS DADOS | 54 |
| 4.1 | ANÁLISE DE CRENÇAS SOBRE LEITURA E PERFIL LEITOR..... | 54 |
| 4.1.2 | Crenças sobre leitura e perfil leitor | 55 |
| 4.2 | ANÁLISE DA MELHORA NO DESEMPENHO LEITOR DOS ALUNOS .. | 64 |

| | | |
|----------|---|-----|
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 68 |
| | REFERÊNCIAS | 71 |
| | APÊNDICES | 77 |
| | APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PERFIL SOCIOECONÔMICO..... | 78 |
| | APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE CRENÇAS E PERFIL LEITOR..... | 79 |
| | APÊNDICE C – ATIVIDADE 1 DE LEITURA LITERÁRIA..... | 81 |
| | APÊNDICE D – ATIVIDADE 2 DE LEITURA LITERÁRIA..... | 84 |
| | APÊNDICE E - ATIVIDADE 3 DE LEITURA LITERÁRIA..... | 86 |
| | APÊNDICE F - ATIVIDADE 4 DE LEITURA LITERÁRIA..... | 89 |
| | APÊNDICE G - ATIVIDADE 5 DE LEITURA LITERÁRIA..... | 92 |
| | APÊNDICE H - ATIVIDADE 6 DE LEITURA LITERÁRIA..... | 94 |
| | APÊNDICE I - ATIVIDADE 7 DE LEITURA LITERÁRIA..... | 97 |
| | APÊNDICE J - ATIVIDADE 8 DE LEITURA LITERÁRIA..... | 99 |
| | APÊNDICE K - ATIVIDADE 9 DE LEITURA LITERÁRIA..... | 103 |
| | APÊNDICE L - ATIVIDADE 10 DE LEITURA LITERÁRIA..... | 105 |
| | ANEXOS | 107 |
| | ANEXO A – TESTE DE COMPREENSÃO LEITORA..... | 108 |

1 INTRODUÇÃO

Periodicamente o Brasil participa de avaliações educacionais nacionais e internacionais que, ao nos apresentarem seus resultados, não nos deixam dúvidas a respeito da urgência de construirmos projetos de formação de leitores. A edição do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) do ano de 2012, novamente, e vergonhosamente, colocou o Brasil em 55º lugar (num *ranking* de 65 países), em um exame que avaliou habilidades de leitura de jovens de 15 anos.

De acordo com o *Relatório Nacional – PISA 2012* apresentado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) ¹, esses números nos mostram claramente que, segundo os critérios de avaliação adotados, nossos alunos são capazes apenas de localizar informações explícitas no texto e fazer conexões simples.

Segundo Rojo (2009), os diversos sistemas de avaliação, tanto nacionais quanto estrangeiros, pretendem “medir resultados da educação básica em termos de construção de capacidades e competências pelos alunos. Uma das competências centrais avaliadas diz respeito a um aspecto fundamental dos letramentos: as capacidades leitoras.” (ROJO, 2009, p.31)

Resultados como estes já são de conhecimento de todos há muito tempo. Porém, esse tipo de resultado deveria provocar mudanças no rumo que está tomando, há muitos anos, o ensino de língua materna no nosso país. Dessa forma, acreditamos que o objetivo central das atividades das aulas de língua materna deveria ser a formação do leitor e que, sobretudo os programas de Língua Portuguesa deveriam se tornar essencialmente programas de leitura. Essa ideia de transformar nossos programas de Língua Portuguesa em programas de ensino da leitura responde a uma urgência num país de baixíssimo grau de letramento e de pouquíssimos leitores.

Ao contrário, o que temos vivenciado atualmente é o que Cosson (2011, p. 23) chama de “falência do ensino da leitura”. De acordo com a avaliação feita pelo autor, a leitura não está sendo trabalhada na escola através de práticas que garantam a função essencial de “construir e reconstruir a palavra que nos

¹ Documento disponível no site:

http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf

humaniza”. Com isso, acreditamos que essa deficiência no ensino da leitura é muito prejudicial aos alunos, pois defendemos que as práticas de leitura podem promover mudanças em suas formas de ver o mundo e a eles mesmos.

Conforme ressalta Antunes (2003), o gosto pela leitura literária só se desenvolve por meio do fascínio. Entretanto, esse fascínio só pode ser alcançado, se houver estímulo em sala de aula e oportunidades de leitura em que o aluno possa ter contato com diferentes gêneros literários, numa abordagem que promova o encantamento e também o desenvolvimento da compreensão leitora.

Sabemos que em sociedades como a nossa, cujos traços característicos são a exclusão e o autoritarismo, as oportunidades culturais não chegam de forma igual a todas as camadas sociais. Percebemos, particularmente, esse tipo exclusão cultural quando analisamos o acesso à literatura, por se tratar de uma arte escrita e que, portanto, necessita de conhecimentos linguísticos ainda não acessíveis a todos.

Defendemos que o letramento literário pode desempenhar um papel importante na alteração desse quadro de exclusão e violência no qual estão imersas as comunidades periféricas, pois o desenvolvimento do hábito da leitura literária viabiliza o senso crítico, fazendo com que o leitor se situe no mundo exterior.

O termo “comunidade periférica” utilizado na nossa pesquisa baseia-se na definição de periferia apresentada por Durhan (1996), na qual a autora destaca que a população pobre está em toda a parte nas grandes cidades, porém há um lugar onde se concentra, um espaço que lhe é próprio e onde se constitui a expressão mais clara de seu modo de vida. É a chamada periferia, situada nos bairros mais distantes, mais pobres, menos servidos pelos serviços públicos.

E foi numa comunidade periférica que desenvolvemos a nossa pesquisa, relacionando leitura de texto literário, ensino de língua materna, desenvolvimento da compreensão leitora e letramento literário.

O texto literário vai além da simples demonstração dos fatos, pois destaca pensamentos complexos que os permeiam, diferenciando o homem de cada época e de cada lugar, envolvido em seus processos histórico-sociais. Sendo assim, percebemos na linguagem literária uma inquietante capacidade de deixar vazios que são preenchidos quando o leitor interage com o texto, unindo à leitura suas experiências anteriores, aproveitando-se da plurissignificação do texto literário para executar leituras variadas.

Dessa forma, ao refletirmos sobre a possibilidade de a literatura proporcionar um processo de letramento mais completo e subjetivo, surgem as seguintes questões que nortearão nossa pesquisa: (1) Que mudanças podem ser percebidas nas crenças de alunos do 6º ano de uma escola pública de Fortaleza quanto à sua inclusão na comunidade de leitores após um trabalho sistemático de práticas de leitura literária?; (2) Em que medida os textos literários podem modificar o perfil leitor de alunos do 6º ano através da realização de sequências didáticas de leitura literária?; (3) Em que aspectos da compreensão leitora pode melhorar o desempenho leitor de alunos do 6º ano de uma escola pública após um trabalho sistemático de práticas de leitura literária?

Para respondermos esses questionamentos, o objetivo geral da nossa pesquisa foi formular propostas didáticas que auxiliassem no processo do letramento literário e que promovessem melhoria no desenvolvimento da compreensão leitora proficiente de jovens da periferia de Fortaleza.

De forma mais específica, apresentamos ainda outros objetivos: 1) analisar as possíveis mudanças no sistema de crenças de alunos do 6º ano de uma escola pública de Fortaleza quanto à sua inclusão na comunidade de leitores após um trabalho sistemático de práticas de leitura literária; 2) averiguar se a aplicação de sequências didáticas de leitura literária pode modificar o perfil leitor de alunos do 6º ano; e 3) avaliar o desempenho leitor de alunos do 6º ano de uma escola pública antes e depois de práticas de leitura literária.

Acreditamos ser importante a realização de uma reflexão a respeito das orientações de letramento que são modeladas pela escola que, muitas vezes, é a única agenciadora de leitura literária.

Privar os estudantes da rede pública de ensino do acesso a textos literários é reforçar uma desigualdade cultural existente entre pobres e ricos, pois, caso esse tipo de leitura não seja promovido na escola (um espaço teoricamente democrático e com acesso para todos) as obras literárias continuarão a ser comercializadas e acessíveis apenas a quem puder pagar por elas.

Através da nossa experiência profissional como professora de Literatura e Língua Portuguesa, de escolas públicas situadas na periferia de Fortaleza, percebemos a necessidade da discussão sobre igualdade social, em confronto com a situação de desigualdade cultural a que estão submetidos os jovens que vivem na periferia urbana.

Nas *Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Fortaleza*, organizada por Teixeira & Dias (2011), essa relação entre leitura e igualdade social se apresenta de forma contundente quando as autores nos esclarecem que “(...)a história do Brasil mostra que existe um descompasso da realidade vivida no Brasil em relação às orientações oficiais sobre o que se deveria ser e ter por direito.” (TEIXEIRA & DIAS, 2011, p.76)

Dessa forma, compreendemos que a leitura literária pode ser utilizada como um meio de compreensão e enfrentamento das questões relacionadas aos fenômenos de exclusão social e, conseqüentemente, pode afastar os alunos da escuridão do desconhecimento, promovendo reflexões que possibilitem o desenvolvimento do conhecimento e do autoconhecimento.

Portanto, acreditamos que uma educação literária séria e bem intencionada deve utilizar de maneira criativa os recursos da literatura para explorar a realidade local, bem como a universal, na construção de uma sociedade mais igualitária, garantidora de direitos fundamentais, mais fraterna e especialmente formada por indivíduos de sentido crítico aguçado.

A importância do desempenho da criticidade a não-limitação da palavra escrita nela mesma é o que Freire (2005) defende, ao afirmar que a leitura não se limita à decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. Para o autor, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2005, p.11)

No entanto, compreender como se devem realizar mediações de leitura para garantir que os jovens dela se apropriem como prática cultural é algo complexo. E aí está a necessidade de pesquisas e propostas de ensino relacionadas ao tema, já que os estudos decorrentes dessa inquietação apontam o quanto o processo de leitura vai muito além da decodificação; passa pela compreensão do que está escrito, pela busca e atribuição de sentidos ao texto escrito e pela elaboração dos significados.

Sendo assim, defendemos que, para que esse processo se efetive de fato, faz-se necessária a apropriação da linguagem escrita como instrumento da cultura

humana, em práticas efetivas e autênticas de leitura e escrita, e, portanto, que sejam ensinadas cumprindo seu papel humanizador.

Acreditamos que o letramento literário pode ser um instrumento essencial para a formação de cidadãos críticos, pois a literatura torna o indivíduo um ser criativo e sistematizador de informações. Ela permite ao sujeito a aquisição de informações e conhecimentos que lhes serão úteis à aprendizagem de várias outras atividades, dessa forma contribuindo para o seu crescimento intelectual e social.

É no momento da interpretação de textos que percebemos a diferença entre o letramento literário feito na escola e a leitura literária que fazemos de forma independente. Portanto, é interessante observar que para que o aluno tenha prazer na leitura ele precisa passar pelo letramento literário. Ao realizarmos essas reflexões, percebemos que a escola tem um papel fundamental nesse momento e talvez seja ela a principal responsável pela formação e consolidação de alunos leitores que sejam críticos e cidadãos atuantes de fato.

Dessa forma, consideramos necessária a realização de estudos que busquem levantar informações e compreender as práticas e orientações de letramento literário de jovens da periferia. Tais estudos devem contribuir para uma mudança na escola que vise a adaptação às particularidades da comunidade, a fim de que esses educandos possam, a partir da mediação dos professores, construir bases sólidas para o desenvolvimento de uma competência leitora proficiente e crítica, sendo a leitura um motor de inclusão social.

Ao buscarmos pesquisas recentes que tratam com atenção a relação entre leitura literária e desenvolvimento de capacidades leitoras, encontramos algumas pesquisas que tratam do letramento literário no ensino de línguas no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), particularmente teses e dissertações de participantes do Grupo de Pesquisa *Literatura: estudo, ensino e (re)leitura de mundo* (GP LEER), do qual fazemos parte.

Porém, não encontramos nenhuma pesquisa sobre letramento literário que o concebesse como um aliado no ensino de compreensão leitora em língua materna, pois observamos que a grande maioria das pesquisas do programa com essa temática propõe práticas de leitura literária voltadas exclusivamente para o ensino de línguas estrangeiras.

Gabriel (2013), em sua dissertação *Crenças sobre o uso do texto literário no ensino de Francês/Língua Estrangeira: uma experiência de letramento literário com professores em formação na UECE* trata de práticas de leitura literária em aulas de Francês/Língua Estrangeira, a fim de verificar as possíveis mudanças nas crenças de professores em formação. Pesquisa que difere da nossa, entre outras coisas, por nosso foco ser o aluno-leitor em formação e não o professor.

Silva (2010), em sua pesquisa intitulada *O uso do texto literário nas aulas de espanhol no ensino médio de escolas públicas de Fortaleza: relação entre as crenças e a prática docente de egressos da UECE* também pesquisou a questão do letramento literário com foco em crenças de professores iniciantes, relacionando-a com a prática de leitura literária em aulas de língua espanhola de salas de aula de ensino médio em escolas públicas de Fortaleza.

Machado (2011), em sua pesquisa *Alfabetização e letramento literário no 2º ano do ensino fundamental de nove anos: funções e usos da literatura infantil*, procura estabelecer qual o papel da literatura infantil na escola na aquisição inicial da leitura e escrita. A pesquisa de Machado (2011) se aproxima da nossa por abordar o letramento literário em aulas de língua materna de uma escola pública, mas não contempla práticas de leitura literária voltadas para jovens estudantes dos anos finais do ensino fundamental, nem faz diretamente referência quanto à possibilidade de o letramento literário se tornar ferramenta de inclusão social.

A relevância desta pesquisa, portanto, reside na necessidade de compreender o letramento literário como uma forma de prática social, alertando os educadores quanto ao cuidado com o texto literário nas aulas de língua materna para que ele não se perca em uma “escolarização” que o desvincula da sociedade, limitando seu poder humanizador e libertário.

Portanto, nossa pesquisa pretende contribuir para o conhecimento de uma proposta de letramento literário e sua utilização em sala de aula, durante processos de ensino-aprendizagem de leitura e literatura nos anos finais do Ensino Fundamental. E por fim, nossa pesquisa tentará mostrar a importância da literatura na escola, que, ao estabelecer relações entre o real e o ficcional, o subjetivo e o objetivo, a leitura literária nos oferece “instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.” (COSSON, 2011, p. 30).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 LEITURA EM LÍNGUA MATERNA

Atividade de destaque nas relações humanas, a leitura está presente no nosso cotidiano desde cedo, pois, a partir do momento em que passamos a perceber e a interpretar o mundo a nossa volta, temos, na leitura, a concretização efetiva de uma capacidade que nos permitirá realizar as mais diversas atividades.

As vastas pesquisas na área da Linguística Aplicada têm construído um riquíssimo aparato teórico ligado ao estudo e ao ensino desse processo tão vivo que é a leitura. Esse tema tão amplo é o que vem recebendo maior atenção por parte dos pesquisadores que se interessam pelo ensino da língua materna.

Apresentaremos nesse tópico alguns conceitos importantes e as concepções de leitura que norteiam a nossa pesquisa. Sabemos da importância de o professor de línguas ter esse conhecimento para se situar pedagogicamente e saber reconhecer a sua prática e o rumo que está dando ao seu trabalho pedagógico.

2.1.1 Concepções de leitura

Ler não é apenas decifrar códigos, é um processo muito mais complexo, pois permite que o leitor perceba uma associação lógica no encadeamento das ideias apresentadas de acordo com as intenções de cada texto. De acordo com Cassany (2006), a visão mais moderna de leitura estabelece que ler é compreender, pois envolve processos cognitivos que vão além da visão mecânica do que seja leitura. Dessa forma, o autor nos esclarece que a leitura permite ao leitor compreender as entrelinhas, tanto das ideias propostas pelo autor como as possíveis manipulações contidas nos textos.

De acordo com Koch e Elias (2009), baseando-se numa concepção sociocognitivo-interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processo de interação, o sentido de um texto é construído na interação texto-leitor. Portanto, a leitura pode ser concebida como dialógica, já que não acontece sozinha, pois se trata de uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, e se realiza baseada em elementos linguísticos, mas também necessita da mobilização de um conjunto de saberes particulares ao evento comunicativo.

Conforme cita Lajolo (2001, p.45), “é preciso que o leitor tenha possibilidade de percepção e reconhecimento, mesmo que de forma inconsciente, dos elementos de linguagem que o texto manipula.” Dessa forma, o leitor poderá relacionar o que foi lido com a sua história de vida, tornando-se um sujeito ativo em relação à leitura, desenvolvendo assim sua formação crítica e ideológica.

Sendo assim, a complexidade do processo de leitura envolve diversos tipos de conhecimento, como, por exemplo, os conhecimentos do leitor sobre a sua própria língua, sobre a vida, sobre a natureza dos textos, os gêneros do discurso e sobre os processos e as estratégias específicas para obtenção do significado da informação registrada através da escrita.

Levando esse tipo de conceito de leitura para as reflexões relacionadas ao ensino da língua materna, perceberemos que um dos objetivos principais das práticas de leitura deve ser o desenvolvimento de capacidades leitoras mais complexas. Portanto, as aulas voltadas para alunos leitores devem incluir estratégias pedagógicas direcionadas para o aprimoramento do conhecimento linguístico dos leitores em formação, para a expansão das experiências de vida e do conhecimento que possuem sobre o mundo e para o desenvolvimento de competências específicas de leitura.

Quanto aos documentos oficiais, trazemos os conceitos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que destacam que a leitura

é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. (BRASIL, 1998, p. 53)

Portanto, podemos perceber que os conceitos mais atuais de leitura se estabelecem com base na noção de interação texto-leitor-mundo, e estabelecem que o sentido é resultado desse processo interativo e social. Há também um conceito de leitura que vai além da noção de interação, nos trazendo a ideia da leitura que ocorre dentro de um sistema altamente complexo.

De acordo com Franco (2011), a linguagem não é somente um sistema cognitivo e social, mas é, sobretudo, um sistema adaptativo complexo, sendo a leitura uma atividade complexa e dinâmica, com um fluxo de informações multidimensional. Essa complexidade do sistema de leitura

é justificada pela existência de múltiplos agentes (leitor, autor, texto, contexto social, contexto histórico, contexto linguístico, conhecimento de mundo, frustrações, expectativas, crenças etc.) que se inter-relacionam durante o ato de ler. Essa complexidade, aliada à abertura do sistema, contribuem para a dinamicidade do sistema de leitura. (FRANCO, 2011, p.41)

Ainda de acordo com a pesquisa apresentada pelo autor, o significado não ocorre somente da interação leitor-autor, mas “emerge a partir da interação do leitor com múltiplos elementos presentes dentro e fora do sistema de leitura”. (FRANCO, 2011, p. 44).

Cassany (2006) nos apresenta três concepções de leitura: a linguística, a psicolinguística e a sociocultural. Para a concepção linguística, ler é compreender o valor semântico de cada palavra, portanto, o significado, encontrado unicamente no texto, é “único, estável, objetivo e independente dos leitores e das condições de leitura”. Ao refletirmos sobre a aprendizagem da leitura baseados nessa concepção, percebemos que essa aprendizagem limita-se a questões essencialmente linguísticas de compreensão de unidades léxicas e regras de combinação da língua.

Já a concepção psicolinguística, compreende a leitura a partir de processos cognitivos, e estabelece que os sentidos do texto são estabelecidos com a ajuda de esquemas de conhecimento relacionados a nossa memória. Portanto, o significado do texto não é mais considerado único e estável, pois é estabelecido na mente do leitor a partir de seus conhecimentos prévios e varia de acordo com cada indivíduo.

O autor nos apresenta a concepção sociocultural, esclarecendo que não se trata de descobrir simplesmente se a leitura se constrói na mente ou no próprio texto. Ele destaca que tanto uma análise semântica na busca do sentido quanto uma análise relacionada ao conhecimento prévio do leitor tem origem social. E é justamente nesse caráter social do discurso que o autor caracteriza essa terceira concepção. E nossa pesquisa se baseará justamente nessa concepção de leitura.

Para Cassany (2006), discurso, autor e leitor não podem ser estudados de maneira isolada, já que nas práticas comunicativas que envolvem leitura esses elementos se completam na construção do sentido. O autor destaca ainda que

para a concepção sociocultural, ler não é só um processo psicobiológico realizado com unidades linguísticas e capacidade metalinguísticas. Também é uma prática cultural inserida em uma comunidade particular, que possui uma

história, uma tradição e hábitos e práticas comunicativas específicas. (CASSANY, 2006, p. 38)²

Recorremos também aos estudos de Freire (2005) para analisar as concepções de leitura. Na sua compreensão crítica do ato de ler, o autor considera que a “leitura não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 2005, p. 11).

A concepção apresentada por Freire (2005) completa nossa forma de conceber a leitura de forma sociocultural, ainda mais quando o autor destaca o conceito de “leitura do mundo”, que proporciona ao leitor ter uma postura crítica frente aos textos lidos e nos apresenta uma concepção crítica-reflexiva de leitura.

Para Freire (2005), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2005, p. 11). Essa concepção sociocultural e crítica-reflexiva da leitura deve fazer parte do conhecimento e das práticas escolares propostas pelos professores, de forma que eles possam desenvolver em seus alunos o exercício de uma cidadania crítica através da palavra e atuantes através de suas vivências no mundo.

2.1.2 Níveis de compreensão leitora

O professor de língua materna, tenha ele conhecimento ou não das teorias relacionadas às concepções de leitura, apresenta através de sua prática a forma como encara o processo leitor. Através das práticas de leitura que ele propõe em sala de aula, fica evidente qual a concepção que ele carrega como norte, seja de forma consciente ou não.

Saber de que forma ocorre a compreensão leitora e como podemos desenvolvê-la em sala de aula é de extrema importância, pois a capacidade de entender um texto e a possibilidade de ensinar os alunos a desenvolver essa

² Tradução da autora. No original: “*para la orientación sociocultural, leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales.*” (CASSANY, 2006, p. 38)

capacidade são aspectos fundamentais para um ensino efetivo de leitura. Ao nos falar sobre leitura e compreensão leitora, Kleiman (2004), destaca que

os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler. (KLEIMAN, 2004, p. 14)

Portanto, podemos destacar o aspecto cognitivo e social da leitura, pois a compreensão leitora acontece através do encontro de informações apresentadas no contexto (social) com o conhecimento de mundo do leitor (social/cognitivo).

Outro autor que defende o caráter interacional e social da compreensão leitora é Marcuschi (2008). Segundo o autor, a compreensão leitora não deve ser entendida como resultado de ações individuais e isoladas do meio social ao qual o leitor pertence. O autor esclarece que o sentido do texto depende não só do texto em si, mas também dos conhecimentos prévios do leitor, construídos através de suas vivências sociais.

Outra reflexão importante a se fazer é a de que a compreensão leitora não se limita somente a um processo de identificação de informações dadas de forma pronta e acabada. Ao contrário, se trata de um processo de construção de sentidos com base em atividades inferenciais.

Para que a compreensão leitora realmente ocorra é importante o desenvolvimento de habilidades ligadas à leitura e à interação. Portanto, é importante compreendermos que atividades de leitura não devem ocorrer de forma aleatória ou vazia de sentido, mas devem ser realizadas através de reais vivências sociais e culturais.

Ao pensarmos na leitura realizada no contexto escolar, percebemos que, muitas vezes, ela é realizada de forma descontextualizada através de propostas e práticas sem objetivos claros. O reconhecimento por parte dos alunos do objetivo da leitura a ser realizada é de extrema importância, pois os objetivos funcionam como verdadeiros guias no processo leitor. Dessa forma, vazia de sentido social, a leitura não consegue atingir níveis satisfatórios de compreensão. Para Kleiman (2002, p. 30), "quando se trata de leitura, de interação à distância através do texto, na maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter ideias de onde quer chegar".

Segundo os estudos de Solé (1998), a compreensão da leitura depende dos conhecimentos prévios, dos objetivos da leitura e da motivação. Na leitura ativamos esses conhecimentos prévios e estabelecemos relações entre o texto e o que já sabemos.

Também buscando estabelecer concepções norteadoras sobre a compreensão leitora, Marcuschi (2008) apresenta dois modelos teóricos divergentes que tratam da compreensão leitora e estabelecem duas máximas: *compreender é decodificar* e *compreender é inferir*. O primeiro modelo baseia-se na noção de língua como código, uma noção de referência extensionalista na relação linguagem-mundo e uma concepção de texto como continente. O segundo modelo toma a compreensão como inferência, baseia-se em uma noção de língua como atividade sociointerativa e cognitiva, com uma noção de texto como evento construído na relação situacional.

Ao refletirmos sobre o processo de compreensão leitora e a construção dos sentidos em textos literários, como os que foram utilizados em nossa pesquisa, podemos destacar a multiplicidade de sentidos que podem ser apreendidos em práticas de leitura literária. Porém, essa multiplicidade de sentidos, já que o texto literário apresenta uma linguagem conotativa e subjetiva, não deve ocorrer de forma arbitrária.

Dessa forma, mesmo não sabendo quantas interpretações são possíveis em um determinado texto literário, é possível dizermos que algumas delas não são possíveis. O texto literário, apesar da sua linguagem criativa e poética, não autoriza toda e qualquer leitura que se faça, sobretudo quando falamos da compreensão leitora, mais restrita que a interpretação.

Daí a importância de que seja feito um trabalho baseado em práticas que deixem claro que a compreensão leitora é uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução de sentidos, em que certa margem de criatividade é permitida, mas há que se estabelecer constantemente relações semânticas que justifiquem escolhas e caminhos escolhidos.

Ao refletir sobre todo esse processo complexo de desenvolvimento da compreensão leitora, Colomer & Camps (2002) nos apresentam duas causas das principais dificuldades de compreensão leitora dos alunos. A primeira é que os alunos não dominam os níveis intermediários da informação do texto. Segundo as autoras, isso ocorre porque os alunos leitores não possuem “esquemas textuais

claros e não reconhecem as chaves que o autor usa para revelar como é organizada a informação, nem a importância que devem atribuir ao conjunto do texto” (p. 79). Portanto, esse déficit é decorrente do desconhecimento por parte do aluno das estruturas textuais mais frequentes e das marcas formais que possibilitam o desdobramento de pistas textuais, que continuarão “obscuras” caso o leitor não seja capaz de decifrá-las.

A segunda causa apresentada pelas autoras é o fato de alguns leitores não dominarem as estratégias de controle de sua própria compreensão. Essa falta de domínio do processo leitor, faz com que os leitores não se conscientizem dos problemas no desenvolvimento da compreensão leitora. E não estando cientes disso, tornam-se incapazes de “retificar sua interpretação”. (p. 80)

Colomer & Camps (2002) nos apresentam ainda algumas experiências de ensino da compreensão leitora e propõem algumas práticas como: incrementar a iniciativa dos alunos, utilizar formas gráficas de representação, oferecer modelos de compreensão e controle, aumentar a sensibilidade às incoerências do texto, utilizar técnicas de discussão coletiva, ajudar a interiorizar orientações a serem seguidas e relacionar a compreensão com a produção de textos.

Sanchez Miguel *et al.* (2012) destacam a importância do ensino da compreensão leitora numa proposta que vai além de simplesmente ajudar a compreender. Para os autores, ensinar a compreender através do ensino explícito de competências leitoras, contribui para o desenvolvimento de “uma rede cada vez mais rica e interconectada de conhecimentos” (p. 82).

De forma bem clara e objetiva, Sanchez Miguel *et al.* (2012) nos apresentam três níveis de compreensão leitora que são determinados de acordo com a profundidade da construção de representações mentais a partir do texto lido: *superficial, profundo e crítico-reflexivo*.

De acordo com a análise feita pelos autores, a *compreensão superficial* ocorre quando o leitor se limita a extrair o “significado” do texto, ou seja, pensar no que diz o texto. A *compreensão profunda* está relacionada a processos de interpretação do texto, ocorre quando o leitor deixa de pensar *no* texto para pensar *com* o texto.

Para além de se limitar no que está dito no texto ou pensar junto com ele, a *compreensão crítica-reflexiva* propõe repensá-lo. Esse nível de compreensão ocorre quando o leitor “é capaz de constatar e resolver possíveis inconsistências entre duas

afirmações que aparecem no texto ou entre vários textos” (SANCHEZ MIGUEL *et al.*, 2012, p. 60). Quando o leitor atinge esse nível de compreensão, torna-se capaz, entre outras coisas, de “julgar a qualidade do texto, suas finalidades e o grau em que essas finalidades são alcançadas”. (SANCHEZ MIGUEL *et al.*, 2012, p. 60)

Sobre essa leitura crítico-reflexiva, Koch e Elias (2009, p.18) afirmam que é aquela na qual “processamos, criticamos, contrastamos e avaliamos as informações que nos são apresentadas, produzindo sentido para o que lemos”.

Diante das considerações feitas até aqui, destacamos mais uma vez a importância do desenvolvimento da leitura crítica dos jovens alunos, ainda mais os envolvidos na nossa pesquisa, pois estes se encontram, já de início, em situação de exclusão social, por serem moradores da periferia e por serem estudantes de escola pública.

Essa desigualdade representada, de forma mais sistemática, na escola pública é discutida nos estudos de Spozati (2000), quando a autora faz um comparativo entre escola pública e escola particular ao realizar um estudo sobre exclusão social e fracasso escolar, e destacando que

de um lado, temos crianças e jovens, com suas realidades pessoais e familiares que permeiam o comportamento e aproveitamento escolar de modo a facilitá-los ou não na direção do não-fracasso escolar. Aí surgem variantes que vão desde pertencer a uma família de baixa renda e numerosa, em que as condições financeiras impedem a manutenção de um membro na escola, até a falta de escolas em determinados bairros da cidade. De outro lado, temos escolas em péssimo estado de conservação e/ou com orientações pedagógicas excludentes. O poder público, em sua quase totalidade, encara o problema da educação de forma bancária, sob a ótica dos equipamentos escolares, descolado do território físico, social e de cidadania onde se instalam as escolas. Da mesma forma, a escola pública é vista como aquela destinada para os que não têm cidadania, não têm direitos. (SPOZATI, 2000, p. 28)

Portanto, percebemos que através de práticas de leitura desse tipo (crítica-reflexiva) um fator favorável na diminuição desse quadro de desigualdade através de uma proposta de ensino e desenvolvimento de competências leitoras que empoderem esse aluno como produtor de discurso autoral e crítico e, não mais, como mero consumidor.

2.1.3 Os estudos do letramento

Na metade da década de 80, aqui no Brasil, os pesquisadores que se dedicavam a estudar as práticas de uso da língua escrita encontraram no termo “letramento” o conceito que estava faltando para dar conta de fenômenos que ultrapassavam o termo “alfabetização”, pois abrangia os aspectos sóciohistóricos dos usos da escrita e se diferenciava das noções mecanicistas apresentadas até então pelos usos restritos do termo “alfabetização”.

Porém, é preciso deixar claro que quando falamos desse conceito mecanicista da escrita, não nos referimos ao conceito de alfabetização apresentado por Paulo Freire, já que a alfabetização defendida pelo autor aproxima-se do que hoje chamamos de letramento, pois Freire (2005) compreende a alfabetização como algo que leva o sujeito a organizar seu pensamento de forma sistematizada, uma prática sociocultural de uso da língua escrita que pode vir a ser libertadora, algo que o leva a desenvolver a capacidade de realizar reflexões críticas e que provoca transformações sociais.

Conforme esclarece Kleiman (1995), o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização. Mais do que ao conhecimento de um código simbólico, o termo “letramento” faz referência ao domínio de um conjunto de práticas sociais centradas na escrita. De acordo com a autora (1995, p. 21), o termo letramento passou a ser utilizado para se referir a um “conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares do uso da escrita, incluindo-as, porém”.

Rojo (2009) faz uma distinção clara entre os termos alfabetismo e letramento. A autora esclarece que o alfabetismo tem foco individual, estabelecido pelas capacidades e competências escolares e valorizadas de leitura e escrita em uma perspectiva psicológica. Já o termo letramento está relacionado com os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita, sejam esses usos e práticas valorizados ou não, ocorridos em contextos sociais diversos. Nesse sentido, é cada vez mais comum o uso do termo no plural - *letramentos* - o que pode indicar as diferenças entre as práticas de leitura, originadas de seus múltiplos objetivos, formas e objetos, nos diversos contextos e suportes com que convivemos.

De acordo com Soares (2005), subjacentes ao claro limite estabelecido entre indivíduos letrados e iletrados, podemos considerar duas dimensões do letramento: a individual e a social. Quando é focalizada apenas a primeira dimensão, o letramento é visto como a posse individual de tecnologias complementares aos atos de ler e escrever. Ao focalizar a segunda, o letramento é visto como um fenômeno cultural, ou seja, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita bem como as exigências sociais do seu uso.

Soares (2005) faz ainda outra distinção interessante entre duas versões do conceito de letramento e sua dimensão social: a versão “fraca” e a versão “forte”. De acordo com a autora, a versão “fraca” estaria voltada para uma interpretação mais progressista e liberal, já que letramento estaria definido com base em “habilidades necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social” (p. 72).

Dessa forma, entendemos que a versão “fraca” refere-se ao uso de habilidades de leitura e escrita, através de “mecanismos de adaptação” (ROJO, 2009, p. 99), para atender a exigências sociais. Podemos, portanto, relacionar essas ideias com o conceito de “alfabetismo funcional” (ROJO, 2009, p. 41), amplamente difundido na mídia quando saem resultados, geralmente negativos, de pesquisas nacionais sobre como anda a leitura dos jovens estudantes do nosso país.

Outra perspectiva é apresentada pela versão “forte” do letramento proposta por Soares (2005), que nos apresenta uma interpretação radical, revolucionária e crítica. Na versão “forte”, o letramento não é mais visto simplesmente como um

instrumento neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais. (SOARES, 2005, p. 74, 75)

Portanto, a versão “forte” do letramento aproxima-se da visão de alfabetização proposta por Freire (2005), pois não promove a adaptação do indivíduo na sociedade, mas vai além e colabora “para o resgate da autoestima, para a construção de identidades fortes, para a potencialização de poderes, (empoderamento) dos agentes sociais” (ROJO, 2009, p.100). Trataremos mais a respeito dessa visão radical e revolucionária de letramento ao abordamos o “letramento crítico” no próximo tópico.

Segundo Kleiman (1995); Rojo (2009); Marcuschi (2008); Soares (2005), para o indivíduo inserir-se socialmente, ele precisa ser capaz de compreender os usos sociais da leitura e da escrita, mesmo que não tenha o domínio de um código escrito, mesmo que não seja alfabetizado e não tenha passado pelo processo de escolarização.

Para esses autores, ser letrado e ser alfabetizado são condições relacionadas, porém diferentes. Dessa forma, um indivíduo pode ser alfabetizado, ou seja, ter o domínio de uma tecnologia de ler e escrever, mas não ser letrado, isto é, não ser capaz de, funcionalmente, exercer o uso da leitura e da escrita socialmente e em práticas de inserção cultural.

Nesse sentido, pode-se compreender o conceito de alfabetização como o processo de aquisição de um código escrito, cuja transmissão quase que invariavelmente, cabe à escola. Para se compreender o letramento, é preciso considerar não apenas o aspecto linguístico das práticas de leitura e de escrita, mas também os fatores sociais e políticos que se relacionam com essas práticas de linguagem.

Conforme afirma Soares (2005), a sociedade atual começa a enfrentar uma realidade que exige a participação nas relações sociais e a inserção em práticas variadas de leitura e escrita. Não basta para o sujeito simplesmente saber ler e escrever, ter o domínio de uma tecnologia, mas saber fazer uso dela, transformando seu estado ou condição como consequência do domínio dessa tecnologia.

A esse poder humanizador de transformação social, Freire (2001, p. 23) dá o nome de “inteligência do mundo”. Segundo o autor, esse tipo de inteligência implica a apropriação de valores e ideias na sua interioridade, significa também, pensar sobre eles, desenvolvendo uma posição crítica.

2.2 LEITURA LITERÁRIA E FORMAÇÃO DO LEITOR NA ESCOLA

A leitura literária pode apresentar aspectos positivos na formação do leitor na escola, pois através da literatura podemos ter acesso a uma grande diversidade de textos, a uma multiplicidade de formas e a uma pluralidade de temas.

Essa multiplicidade pode ser muito bem aproveitada em sala de aula, uma vez que “a literatura incorpora de maneira única os diversos discursos e estruturas

textuais de uma sociedade” (COSSON, 2014, p. 49). Ainda de acordo com Cosson (2014), com toda essa variedade

a literatura não só pode atender a demandas muito específicas de leitura, como também permite ao leitor calibrar sua leitura de acordo com a capacidade de compreensão, sem que ele perca seu interesse pelo texto, pois uma temática ou registro textual apresenta uma série de gradações de dificuldade em suas realizações concretas, havendo obras mais e menos elaboradas dentro de um mesmo tipo de texto. (COSSON, 2014, p.50)

É sobre os avanços que a leitura literária pode trazer para o desenvolvimento da compreensão leitora que iremos tratar nesse tópico. Apresentaremos conceitos e abordagens relacionadas ao letramento literário, competência literária, educação literária e sequências didáticas de leitura literária.

2.2.1 Letramento literário

As reflexões apresentadas pela relação entre letramento e literatura têm contemplado questões relevantes de pesquisa, tais como: a análise do processo de escolarização da literatura; as práticas de formação de leitores e de professores; as especificidades da leitura do texto literário; etc. São investigações que podem trazer muitas contribuições para refletirmos sobre a formação de leitores de texto literário na escola (COSSON, 2011; PAULINO, 2001).

Baseado nessas reflexões a respeito de letramento literário e ensino, Cosson (2011) afirma que

na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. (COSSON, 2011, p. 66)

Cosson (2011) defende ainda que o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio, especialmente com relação ao trabalho da escola básica. No desenvolvimento desse tipo de letramento, busca-se formar, segundo o autor, uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na

sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo.

O autor completa ainda dizendo que no letramento literário não podemos simplesmente exigir que o aluno leia a obra e ao final faça uma prova ou ficha sobre o texto lido, pois a leitura é construída a partir dos mecanismos que a escola desenvolve para a proficiência da leitura literária. Na verdade, nenhum conteúdo deveria ser ensinado assim, nenhum trabalho com a língua e a linguagem deveria ser feito assim e nenhuma leitura deveria ser feita meramente com esse fim.

Em seu texto, Cosson (2011) apresenta um interesse claro pelo ensino de literatura na escola básica, levantando quatro etapas necessárias à iniciação do letramento literário: a *motivação*, a *introdução*, a *leitura* e a *interpretação*.

Contudo, é a interpretação que nos traz uma importante visão a respeito dos resultados do letramento. Conforme o autor, a interpretação se dá em dois momentos: um interior e outro exterior. O momento interior compreende a decifração, é chamado de encontro do leitor com a obra e não pode, de forma alguma, ser substituído por algum tipo de intermediação como resumo do livro, filme, minisséries. Já o momento exterior é a “materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2011, p. 65). A escola tem papel de destaque nesse momento, visto ser ela a principal responsável pela formação e consolidação de alunos leitores, para que sejam críticos e cidadãos atuantes de fato.

O letramento literário precisa, ainda, acompanhar as três etapas básicas do processo de leitura - *antecipação*, *decifração do código* e *interpretação*. Segundo Cosson (2011), a linguagem literária compreende três tipos de aprendizagem: a *aprendizagem da literatura* (que se dá através da experiência estética do mundo por meio da palavra, instiga os sentidos, os sentimentos e a intimidade, pois há uma relação tátil, visual, sensorial, emocional do leitor com o texto); a *aprendizagem sobre a literatura* (que envolve os conhecimentos de história, teoria e crítica; dominante nos currículos escolares); a *aprendizagem por meio da literatura* (que está relacionada aos saberes e às habilidades proporcionadas aos usuários pela prática da leitura literária; ampliação do universo cultural do leitor através dos tantos temas humanos, sociais, políticos, ideológicos e filosóficos que são tratados nos gêneros literários).

2.2.2 Texto literário, leitura literária e competência literária

Na leitura do texto literário, o leitor implica-se de forma mais emotiva, criativa e humanizadora, pois esse tipo de leitura proporciona a possibilidade de se estabelecerem reflexões a partir da relação entre o texto literário, o leitor e o “mundo real”.

Segundo Candido (1995), esse poder humanizador do texto literário destaca no leitor características essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. Segundo o autor, “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 1995, p. 249).

Para Colomer (2001), a literatura é a representação cultural do mundo e da experiência, além disso, tem a ver com a linguagem. Sendo assim, a autora defende que “o texto literário como discurso é capaz de absorver todo tipo de forma de linguagem e de transformar as formas de realização linguística habituais no mundo ordinário.” Sobre o leitor, Colomer (2001) estabelece que o contato com uma diversidade de textos literários proporciona aos alunos o conhecimento da diversidade social e cultural ao mesmo tempo em que estes podem ser apresentados a questões filosóficas abordadas ao longo do tempo.

Ao refletir sobre a formação do leitor literário, Colomer (2007) destaca que a leitura de obras especificamente literárias contempla ao menos três funções sociais: introduzir o leitor na cultura escrita e na leitura; desenvolver capacidade interpretativa que permita tanto uma socialização mais rica e lúdica dos indivíduos, quanto a experimentação de um prazer literário que se constrói ao longo do processo; e estimular a formação de cidadãos preparados para enfrentar a diversidade social e cultural do contexto atual.

2.2.3 Ensino de leitura literária (educação literária)

Alguns estudiosos apresentam diversas críticas quanto à escolarização da leitura literária, como Lajolo (1991) e Soares (1991), ao refletirem sobre práticas que

levam à perda de aspectos primordiais da leitura literária, como a fruição estética e a multiplicidade de sentidos. Esses problemas podem estar relacionados ao tipo de ensino apresentado ou à concepção de leitura apresentada.

Porém, não podemos esquecer que muitas vezes a escola se torna o único meio agenciador de práticas de leitura literária, principalmente em escolas localizadas na periferia, como é o caso da escola na qual aplicaremos nossa pesquisa.

De qualquer forma, não nos interessa polemizar sobre escolarizar ou não a literatura, mas sim refletir sobre a forma como esse processo se dá. Interessa-nos muito mais apresentar estudos a respeito das práticas de leitura literária que atualmente ocorrem em nossas escolas e refletir sobre práticas que realmente possam desenvolver a compreensão leitora dos alunos.

Ao analisar aspectos relacionados à leitura de textos literários na escola, Soares (1991) destaca dois tipos de escolarização da literatura. A escolarização adequada, que “conduz eficazmente às práticas de leitura presentes no contexto social” e a escolarização inadequada, tal qual como frequentemente presenciamos hoje nas escolas: distante das práticas sociais de leitura, do ensino interdisciplinar, contribuindo para o isolamento da literatura das demais áreas do conhecimento e para a aversão ao texto literário por parte do aluno.

Entretanto, não podemos negar que é na escola que o aluno entra em um contato mais sistemático com a leitura. Nesse sentido, Silva (2006) propõe que os professores se empenhem em desenvolver atividades que contemplem a adequada escolarização da leitura e da literatura de forma a promover a autonomia do aluno/sujeito, ultrapassando a sala de aula e alcançando práticas sociais de leitura que permeiam e transformam a sociedade.

A dificuldade do entendimento do texto literário por parte dos alunos pode ser causada pela própria organização do ensino de literatura, que leva a escola a uma postura tradicionalmente prescritiva ao estabelecer o significado dos textos, ou seja, o texto deve significar aquilo que o crítico, o livro didático e o professor afirmam sobre ele.

Lajolo (1991) discute o mau uso que muitos professores fazem dos textos literários porque, ao invés de serem utilizados como elementos de suporte para discussões, formação de ideias, tomada de posições, muitas vezes são fragmentados em frases e/ou palavras, para exercitar a habilidade de montar,

desmontar, classificar, definir categorias que muitas vezes não permitem um progresso superior, mas levam o aluno a uma ação mecânica de completar, dividir, marcar, enumerar, entre outros. Esse problema não é exclusivo do trabalho que se faz com texto literário, pois permeia os diversos contatos dos alunos com todos os tipos de textos.

Dessa forma, conforme defende Colomer (2007), o educador não consegue despertar em seus alunos o prazer pela leitura, e, muitas vezes, pode atingir um efeito contrário, fazendo com que os alunos criem extrema aversão à leitura literária, comprometendo efetivamente o envolvimento do leitor aprendiz com a leitura.

Dentre atividades que podem desenvolver a competência leitora e literária dos aprendizes leitores, podemos citar projetos ou unidades prolongados de trabalho como a que vamos aplicar em nossa pesquisa. Colomer (2007) sugere a elaboração de projetos como atividade de pós-leitura. Por seu caráter contínuo e prolongado, esse tipo de atividade possibilita que as aulas atinjam um sentido de atividade habitual e necessária em uma sociedade alfabetizada.

Candido (1995) defende o ensino do texto literário na escola, considerando que o acesso à literatura mais que um dever da escola, é um direito humano, um valor que não pode ser suprimido das oportunidades de formação. O autor considera a literatura um bem indispensável à nossa sobrevivência, imprescindível à existência humana. Para ele, o acesso à arte e à literatura é direito humano. O universo da ficção, da poesia e da literatura é uma necessidade universal, é o sonho acordado das civilizações, fator indispensável de humanização.

Ao pesquisar estudos que fundamentassem nossa vontade de relacionar práticas de leitura literária com o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos, percebemos nas teorias propostas por Zilberman (2009) boas contribuições. Para a autora, o ensino de literatura está a serviço da leitura e tem como um de seus objetivos formar leitores.

De acordo com as ideias defendidas por Zilberman (2009), para que o aluno habilitado à leitura seja “transformado” num leitor, é necessária a mediação do professor, fundamentada numa proposta de ensino que perceba nas práticas de leitura uma excelente possibilidade para apresentar novas perspectivas aos alunos. Através dessas práticas, o professor permitirá que esse aluno-leitor reflita sobre sua realidade e posicione-se criticamente diante dela.

Ao defender a presença das práticas de leitura literária na escola, a autora esclarece que

o recurso à literatura pode desencadear com eficiência um novo pacto entre os estudantes e o texto, assim como entre o aluno e o professor. No primeiro caso, trata-se de estimular uma vivência singular com a obra, visando ao enriquecimento pessoal do leitor, sem finalidades precípuas ou cobranças ulteriores. Já que a leitura é necessariamente uma descoberta de mundo, procedida segundo a imaginação e a experiência individual, cumpre deixar que este processo se viabilize na sua plenitude. (ZILBERMAN, 2009, p. 35)

Quanto ao ensino da leitura literária, Paulino e Cosson (2009) esclarecem que objetivo é promover o letramento literário e, dessa forma, desenvolver de forma positiva a formação de sua identidade e a da comunidade na qual ele está inserido. Os autores também nos apresentam outros benefícios das práticas de leitura literária na escola, como a formação própria de um repertório literário, a ampliação e fortalecimento das relações entre o indivíduo e a sociedade, a construção e desconstrução dos sentidos, a realização de leituras e análises críticas da sociedade.

Essa criticidade, também muito destacada por Freire (1986), implica a

apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. Não será, por isso mesmo, algo apenas resultante das modificações econômicas, por grandes e importantes que sejam. A criticidade, como a entendemos, há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias. (FREIRE, 1986, p.61)

Como Freire (1986) relaciona leitura, cidadania e criticidade, acreditamos que a leitura literária pode auxiliar no avanço da formação da criticidade do aluno-leitor, uma vez que o auxilia durante a formação da sua identidade social, refletindo sobre aspectos relacionados à comunidade onde vive e na formação de sua conscientização sobre o mundo que o cerca.

2.2.4 Sequências didáticas de leitura literária

Em seus estudos, Cosson (2011) apresenta alguns métodos para o trabalho com o texto literário que ultrapassam os limites do ensino tradicional e limitado e exploram esse tipo de leitura de forma mais ampla e libertadora. O autor sugere

algumas estratégias para que o ensino da literatura possa promover a sistematização necessária e, para tanto, podemos seguir umas sequências didáticas básica que deve ser desenvolvida em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A sequência básica precisa de fatores como a motivação, que se torna um meio de preparação para a realização da leitura e é considerada pelo autor como uma estratégia de antecipação. A motivação é o primeiro passo do letramento literário e consiste em preparar o aluno para entrar no texto. Segundo o autor, o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação. A introdução é a apresentação do autor e da obra e, independentemente, da estratégia utilizada para introduzir a obra, o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos seus alunos.

Outra etapa é a da leitura de início, realizada de forma individual e silenciosa, e seguida da leitura oral e expressiva, realizada de preferência pelo educador. A realização da interpretação da leitura de forma coletiva torna-se um modo de compartilhamento do texto. O objetivo da sequência básica é a realização da produção de leituras significativas do texto literário.

A sequência expandida, além dos quatro passos da sequência básica, possui mais cinco passos de aprofundamento: primeira interpretação, contextualização (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática), segunda interpretação, expansão e experiência reveladora. A diferença de uma sequência para outra está na complexidade do trabalho a ser desenvolvido.

A sequência básica está mais próxima dos alunos dos anos iniciais 1º ao 9º ano, portanto, mais adequada aos sujeitos da nossa pesquisa; já a expandida pode ser direcionada aos alunos do ensino fundamental II e ensino médio.

2.3 O ESTUDO DE CRENÇAS

Pesquisar sobre as crenças dos alunos nos possibilita uma melhor percepção da forma como eles compreendem o processo da leitura e de que forma se percebem como leitores. Portanto, em nossa pesquisa decidimos adentrar nos estudos sobre crenças, pois vimos nesse caminho, uma forma de compreender

como os alunos se veem no processo da leitura, analisando aspectos cognitivos e também socioculturais.

Compreendemos que esse refletir sobre as crenças dos alunos é uma forma de entender os possíveis bloqueios criados para que a compreensão leitora não se desenvolva de forma satisfatória. Dessa forma, a seguir analisaremos alguns conceitos de crenças, as crenças relacionadas à leitura na escola e as crenças excludentes presentes no cotidiano escolar, particularmente, durante as aulas de leitura.

2.3.1 Conceitos de crenças

Com um conceito tão antigo quanto nossa existência, as crenças fazem parte do pensamento humano e, de acordo com o que defendem alguns pesquisadores que citaremos a seguir, têm forte influência no processo de formação de leitores.

Na Linguística Aplicada é Barcelos (2006) quem nos orienta ao estabelecer um conceito que aponta que as crenças “são sociais, (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais”. (BARCELOS, 2006, p. 18).

Ao fazer um apanhado dos estudos sobre crenças, a autora estabelece que as crenças são dinâmicas (mutáveis de acordo com o tempo e situação), experienciais (determinadas de acordo com as construções e experiências dos aprendizes), emergentes e contextuais (nascem do contexto da interação que ocorre nos grupos sociais), mediadas (regulam a aprendizagem), paradoxais (sociais e ao mesmo tempo individuais, compartilhadas e diversas, mas ao mesmo tempo uniformes).

Ao apresentar a trajetória dos estudos das crenças na Língua Aplicada, Barcelos (2004) nos aponta três momentos que coexistem até hoje. No primeiro momento, as crenças são investigadas, em sua maioria, através de questionários fechados (*likert-scale*). A desvantagem apontada pela autora para esse tipo de questionário é o fato de apresentarem afirmações abstratas sobre crenças. Outra crítica da autora é que o aprendiz, muitas vezes é caracterizado como “inadequado para aprender” (p. 134), pois apresenta “crenças errôneas” a respeito da aprendizagem de línguas.

Barcelos (2004) também nos esclarece que esse tipo de abordagem ignora a perspectiva do aluno, distancia o aluno de suas crenças, distanciando também o

aprendiz (ideal) do aluno (real), já que “o foco passa a ser o que os alunos precisam saber, ao invés de o que eles sabem”. (p. 135).

O segundo momento nos apresenta uma abordagem metacognitiva, dessa forma, concebe as crenças como conhecimento metacognitivo e aproxima as pesquisas sobre crenças das pesquisas sobre estratégias de aprendizagem. Na metodologia, utiliza-se de entrevistas e autorrelatos, o que possibilita uma maior reflexão dos alunos sobre suas experiências. Para a autora, essa abordagem apresenta como desvantagem o fato de não apresentar o contexto como dado da pesquisa.

O terceiro momento nos apresenta uma maior diversidade na metodologia das pesquisas e nos apresenta diferentes percepções. O contexto, até então ignorado nas abordagens citadas anteriormente, é agora investigado. Agora o aprendiz é visto como um agente social que interage em seus contextos, o que possibilita ao pesquisador conhecer com uma maior riqueza de detalhes as crenças dos alunos e o contexto no qual essas crenças se desenvolvem.

A desvantagem apresentada pela autora para a abordagem contextual é o fato de esse tipo de estudo levar muito tempo e ser limitado a um número pequeno de participantes, pois, do contrário, torna-se inviável.

2.3.2 Crenças sobre leitura literária

O Grupo de Pesquisa *Literatura: Estudo, Ensino e (Re) leitura do mundo (GPLEER)*, do qual fazemos parte, já apresentou diversas pesquisas que relacionam crenças, leitura e texto literário. O grupo faz parte do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e é coordenado pela professora Dra. Cleudene de Oliveira Aragão, orientadora desta pesquisa.

Podemos destacar os estudos realizados por Rodrigues (2011), que pesquisou as crenças de alunos do ensino médio quanto ao uso do texto literário nas aulas de espanhol. Gabriel (2013) também explorou as crenças nas aulas de língua estrangeira, só que destacando as crenças de professores de francês em formação.

Mais recentemente, tivemos a pesquisa de Lopes (2015) que abordou as crenças de alunos sobre a leitura de texto literário em aulas de espanhol (língua

estrangeira), e a pesquisa de Pereira (2015) que analisou as crenças de alunos do ensino médio com o objetivo de avaliar a compreensão leitora crítica.

Em nossa pesquisa analisamos as crenças dos alunos sobre leitura em aulas de língua materna.

2.3.3 Crenças excludentes

Ao abordar os aspectos referentes à relação entre a escola básica, inclusão social e a constituição da cidadania, os PCN do Ensino Fundamental (1998) afirmam que a garantia do acesso aos saberes elaborados socialmente são de extrema importância, pois estes são tidos como instrumentos de socialização, desenvolvimento e exercício da cidadania democrática. Para tanto, a escola deve ser

um espaço de formação e informação, em que a aprendizagem de conteúdos deve necessariamente favorecer a inserção do aluno no dia a dia das questões sociais marcantes e em um universo cultural maior. (...) ...se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente. (BRASIL, 1998, p. 57)

Com a educação escolar sendo vista como uma possibilidade de propiciar aprendizagens significativas que levem ao exercício da cidadania, é muito importante que tenhamos a compreensão de que certos pensamentos ou comportamentos excludentes são extremamente prejudiciais para que esse processo de aprendizagem ocorra.

A leitura revela, muitas vezes, um ângulo educativo da literatura, pois, como afirmam Zilberman e Silva (1990), “o texto artístico talvez não ensine nada nem se pretenda a isso, mas seu consumo induz algumas práticas socializantes, que estimuladas mostram-se democráticas porque igualitárias”.

Ao refletir sobre a importância das crenças no processo de ensino-aprendizagem, Barcelos (2011) nos apresenta uma reflexão bastante pertinente quanto à relação que existe entre crenças, aprendizagem de línguas e inclusão. Destacando essas ideias, a autora defende que “a consciência a respeito das crenças de alunos e professores em sala de aula pode contribuir para que os alunos

se sintam menos excluídos” (BARCELOS, 2011, p.19) e possam, dessa forma, reconstruir suas identidades como aprendizes.

Na realidade apresentada na sala de aula da nossa pesquisa, encontramos, cotidianamente, uma fala que exemplifica uma das “crenças que nos mutilam e negam a nós mesmos oportunidades de aprendizagem” (BARCELOS, 2011, p. 24). Essa fala se faz presente quando há uma proposta de atividade em que os alunos são convidados a realizar uma leitura e, ao se depararem com esse convite, verbalizam que não realizarão tal atividade porque “tia, eu não sei ler”.

Consideramos importante refletirmos a respeito dessa afirmação quando ela nos mostra um quadro de exclusão dos próprios alunos, ou seja, são crenças autoexcludentes, pois o aluno entende que não pode participar daquela comunidade imaginada (no caso, podemos chamar de “comunidade de leitores”) e não se identificam como aprendizes naquela aula de leitura. Não conseguem achar sentido em uma atividade que os exclui.

Barcelos (2011) nos apresenta quatro tipos de crenças excludentes presentes no ensino e aprendizagem de línguas: *crenças e práticas dos professores sobre seus alunos, crenças excludentes do professor sobre si mesmo, crenças autoexcludentes dos alunos e crenças excludentes da sociedade.*

Em nossa pesquisa, partindo da afirmação “tia, eu não sei ler”, já ouvida por diversas vezes no nosso contexto de pesquisa, destacaremos as crenças autoexcludentes dos alunos, e buscaremos compreender de que forma essas crenças podem ser limitantes, excluindo esses alunos do processo de aprender.

Ao relacionar crenças e inclusão social, Barcelos (2011) chama a nossa atenção para o fato de que a inclusão não deve ser vista somente para a pessoa com deficiência, defende ainda que a exclusão ocorre

com todos que não são reconhecidos na comunidade de aprendizagem de sala de aula ou quaisquer outros contextos, ou quando nossas comunidades imaginadas são negadas, ou nossas crenças não são ouvidas em sala.[...] Excluimo-nos e somos excluídos baseados em crenças limitantes sobre nós mesmos. (BARCELOS, 2011, p.24)

A sala de aula, para além de despertar conhecimento, desperta também emoções, angústias, alegrias. “A sala de aula tem uma dimensão emocional e social” (BARCELOS, 2011, p.24). Ao se dar conta dessa complexidade que envolve os momentos vivenciados em sala de aula, o professor compreende que para ajudar

os alunos a aprenderem, é preciso compreender suas identidades, suas emoções, suas crenças.

Dessa forma, o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos pode ser realizado com mais chances de sucesso, pois de posse dessas informações relacionadas à dimensão social e emocional dos alunos, o professor pode preparar e realizar experiências de aprendizagem que os façam se sentir bem sucedidos e inseridos nessas comunidades imaginadas, como leitores e usuários da língua.

3 METODOLOGIA

Nesse tópico, descreveremos a pesquisa do ponto de vista metodológico, contemplando o tipo de pesquisa, o contexto, os participantes, os procedimentos (fases) da análise e os instrumentos utilizados.

3.1 TIPO DE PESQUISA

A presente pesquisa pode ser classificada como pesquisa-ação, pois a professora-pesquisadora teve a oportunidade de, através de sua ação pedagógica, aumentar sua percepção sobre o processo de ensino-aprendizagem e promover mudanças necessárias para o aprimoramento da compreensão leitora dos alunos.

A pesquisa-ação é uma maneira privilegiada de gerar reflexões e conhecimentos sobre a sala de aula e, segundo Moita Lopes (1996, p. 89), é uma “forma de avanço educacional, já que envolve o professor na reflexão crítica de seu trabalho”.

Esse envolvimento do professor na pesquisa leva-o além da mera recepção de conhecimentos científicos e faz com que ele possa virar produtor de conhecimento acadêmico, embasado primordialmente na sua prática pedagógica no “chão da escola”, e não somente mergulhado em livros e pesquisas feitas, muitas vezes distantes da realidade de qualquer professor.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Maria Helenilce C. L. Martins, localizada no Conjunto Palmeiras, periferia de Fortaleza. Segundo matéria publicada no jornal *Diário do Nordeste* (05/11/12), uma pesquisa feita pelo *Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará* (Ipece) em 2012³, considerou o Conjunto Palmeiras o bairro em que há mais pessoas vivendo em situação de extrema pobreza.

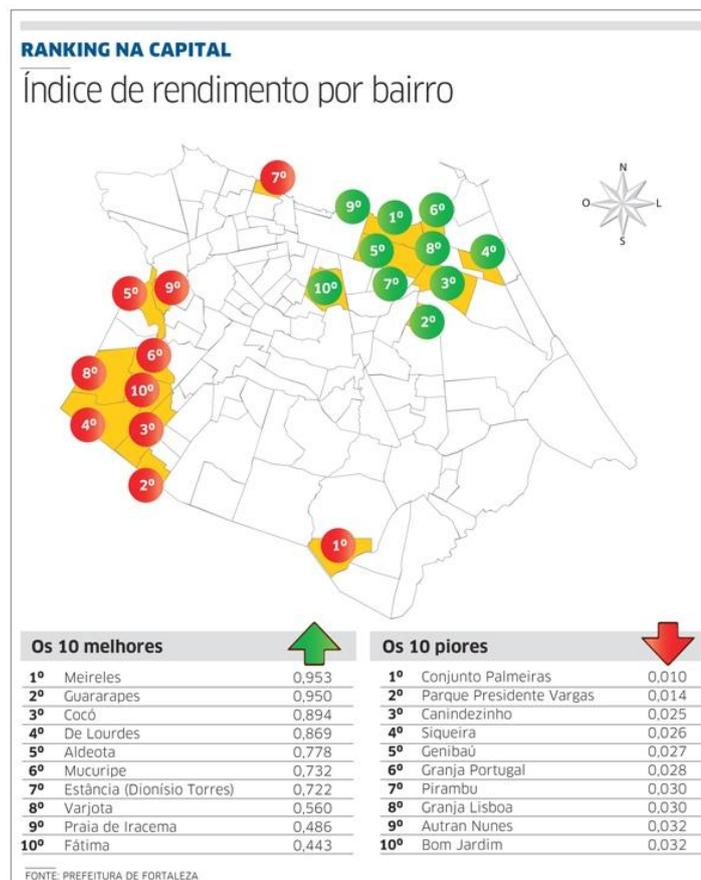
³ A notícia a respeito da pesquisa pode ser encontrada no site do jornal *Diário do Nordeste* no endereço <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/negocios/online/conjunto-palmeiras-e-o-bairro-da-capital-com-mais-pessoas-na-extrema-pobreza-1.830397>

Entende-se por situação de extrema pobreza uma renda familiar inferior a 70 reais *per capita*. No caso do conjunto Palmeira, na época da pesquisa, o número de pessoas vivendo nessa situação era de 6.277.

Em um levantamento um pouco mais atual, feito em 2014 pela prefeitura de Fortaleza, o bairro se mantém no *ranking* da pobreza na capital. Com base nos dados do censo demográfico coletado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o conjunto Palmeiras foi apontado como o bairro com menor renda média mensal da capital.

Em um índice que varia de 0 a 1, o bairro obteve a nota 0,010. Na outra ponta do *ranking* está o bairro Meireles, com nota 0,953. A pesquisa pode ser demonstrada no quadro abaixo, divulgado pelo jornal *Diário do Nordeste*:

Figura 1 – Ranking na capital: Índice de rendimento por bairro



Fonte: Jornal *Diário do Nordeste*

<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/negocios/conj-palmeiras-tem-o-menor-indice-de-renda-de-fortaleza-1.817318>

Portanto, percebemos uma excelente oportunidade de se fazer ciência em uma localidade permeada por sinais de exclusão e violência. E, através de uma

pesquisa científica, termos a possibilidade de modificar, mesmo que minimamente, esse cenário desigual, pelo menos para os estudantes diretamente ligados à nossa pesquisa.

O local da pesquisa também foi determinado pelo fato de a pesquisadora ser professora de Língua Portuguesa da escola há seis anos e ter acesso livre e contato quase diário com os alunos participantes da pesquisa.

A escola, fundada há 33 anos, possui em torno de mil alunos distribuídos nos três turnos. As turmas diurnas são do 5º ao 9º ano e noturnas, da EJA I à EJA V.

A pesquisa foi realizada com a turma do 6º ano do turno vespertino, na qual sou professora da disciplina de Língua Portuguesa. A turma possui 30 alunos matriculados, mas por conta de algumas evasões, somente 20 alunos frequentam as aulas de forma assídua.

A escolha dessa turma se deu pelos seguintes motivos: o fato de a professora ter acesso direto à turma e já possuir um bom vínculo afetivo e pedagógico com os alunos, o que poderia facilitar alguns procedimentos práticos da pesquisa, e o baixo índice apresentado pelas turmas de 5º ano da escola (série na qual os alunos envolvidos na pesquisa se encontravam, exceto os repetentes) nas avaliações de larga escala realizadas a cada ano.

A carga horária do ensino fundamental de Língua Portuguesa estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação (SME) é de 4 horas/aula por semana. Utilizamos 2 horas/aula semanais para desenvolvermos as sequências de atividades propostas na pesquisa.

3.3 PARTICIPANTES

Participaram da nossa pesquisa 16 alunos, número de estudantes que realmente frequentam as aulas de uma turma do 6º ano do ensino fundamental. Esses alunos moram no entorno da escola, têm entre 11 e 14 anos de idade e, em sua grande maioria, apresentam notável dificuldade de leitura e escrita.

Apesar de todos os alunos da turma fazerem parte da pesquisa, somente foram considerados PARTICIPANTES, para análise final dos dados, aqueles alunos que, efetivamente, participaram de todas as etapas da pesquisa na escola, num total de 16 alunos.

Através de um questionário socioeconômico aplicado no início da pesquisa, foi possível levantarmos informações a respeito de alguns aspectos da realidade vivida por esses alunos.

Dos 16 alunos participantes, 7 vivem com menos de um salário mínimo como renda familiar mensal, 5 apresentam renda de um salário mínimo, e somente 3 alunos apresentam renda mensal familiar de dois salários mínimos ou mais.

Um aspecto que agrava a situação financeira dessas famílias é o fato de os núcleos familiares serem muito numerosos. Nos nossos questionários, observamos que 6 alunos afirmaram depender da renda mensal familiar 6 pessoas ou mais. Esses números comprovam a realidade de desigualdade social a que essas famílias estão submetidas.

Quanto ao grau de instrução dos responsáveis pelos nossos alunos participantes, destacamos que 1 responsável nunca frequentou a escola, 4 não concluíram o ensino fundamental, 6 apresentam ensino fundamental completo e 5 concluíram o ensino médio. Nenhum apresenta acesso ao ensino superior.

3.4 PROCEDIMENTOS

Inicialmente realizamos uma revisão dos estudos e teorias a respeito do uso do texto literário em aulas de língua materna para o desenvolvimento da compreensão leitora. Após os estudos teóricos, iniciamos a fase prática da pesquisa que ocorreu basicamente em cinco etapas: a) aplicação de um questionário (sociocultural e perfil leitor) e de um pré-teste de compreensão leitora⁴; b) elaboração de sequências didáticas com textos literários; c) realização de práticas de leitura literária (sequências didáticas)⁵; d) reaplicação do questionário (sociocultural e perfil leitor) e do teste de compreensão leitora; e) análise e comparação dos dados encontrados.

É importante ressaltarmos que somente foram considerados na análise dos dados os questionários e testes respondidos pelos alunos que participaram de todas as sequências didáticas, ou seja, aqueles que concluíram todo o processo de desenvolvimento de práticas de leitura literária.

⁴ Conforme apêndices A e B e anexo A.

⁵ Conforme apêndices C, D, E, F, G, H, I, J, K, L.

A aplicação dos questionários iniciais (socioeconômico, perfil leitor e crenças) e dos pré-testes de compreensão leitora foi uma importante etapa da pesquisa, pois pudemos perceber, de forma mais direcionada, a situação e o nível de desenvolvimento leitor no qual os alunos se encontravam.

Após os questionários e testes, realizados no primeiro dia prático da pesquisa, preparamos sequências didáticas a serem utilizadas nas aulas que se estenderam por três meses (outubro, novembro e dezembro), com três horas/aula por semana. No total foram 30 horas/aula dedicadas às sequências de leitura literária e 10 textos e atividades de leitura realizados.

Ao final da realização de todas as sequências didáticas aplicamos os pós-testes de compreensão leitora, bem como o questionário de análise do perfil leitor e de crenças. Nosso objetivo era verificar quais mudanças ocorreram e as possibilidades de desenvolvimento da capacidade leitora a partir do letramento literário. Pretendíamos também analisar de que forma as crenças iniciais se modificariam (ou não) após o envolvimento dos alunos em sequências didáticas de leitura literária.

3.5 INSTRUMENTOS

Descreveremos neste tópico os instrumentos que foram utilizados na nossa pesquisa quando estivemos em contato com os participantes. Utilizamos seis instrumentos de coleta de dados, direcionados aos alunos participantes da pesquisa.

3.5.1 Questionário de perfil socioeconômico

Com o intuito de conhecer o perfil socioeconômico e cultural dos alunos, esse questionário foi formado por cinco questões objetivas. Tem a função de apresentar informações sobre a realidade social dos alunos e levantar informações a respeito da exclusão social que não se limita somente ao que é básico para se viver, mas chega também com muita força ao que nos alimenta culturalmente.

É importante destacarmos a dificuldade que os alunos tiveram de responder algumas perguntas, mesmo elas sendo elaboradas em uma linguagem direta e objetiva. Foi necessário que nós lêssemos em voz alta junto com a turma, pois eram muitas as dúvidas – “o que é renda?” “quanto é um salário mínimo?” “o que são

cômodos?” – e explicasse as opções de resposta para que eles conseguissem realizar o questionário da forma mais verdadeira possível.

3.5.2 Questionário inicial de crenças e perfil leitor

Escolhemos o instrumento do tipo questionário por ser uma forma prática e eficaz na realização de coleta de dados. Nosso questionário de crenças ⁶apresenta dez perguntas objetivas e de múltipla escolha, com o objetivo de nos ajudar a perceber as crenças dos alunos quanto à sua capacidade leitora, crenças autoexcludentes, hábitos de leitura e dificuldades vivenciadas enquanto leitores.

O questionário inicial de crenças e perfil leitor foi aplicado logo no início da parte prática de nossa pesquisa com todos os alunos presentes, mas somente consideramos os questionários respondidos pelos alunos que participaram de todas as etapas da pesquisa.

3.5.3 Questionário final de crenças e perfil leitor

Esse questionário nos possibilitou analisar a presença de alguma modificação nas crenças dos alunos enquanto leitores, após as sequências didáticas de 30 h/a voltadas para a leitura literária. O questionário final de crenças é idêntico ao questionário inicial para que não houvesse alteração nos parâmetros comparativos.

3.5.4 Pré-teste de compreensão leitora

O teste de compreensão leitora foi elaborado com questões retiradas do Portal do Ministério da Educação relacionadas a simulados da Prova Brasil⁷. A escolha da Prova Brasil se deu por ser uma avaliação já reconhecida, validada nacionalmente, e por possuir uma matriz de referência com descritores adequados a cada período de escolarização, considerando-se aquilo que pode ser avaliado por meio de questões de múltipla escolha.

⁶ Apêndice B.

⁷ Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc (também denominada "Prova Brasil") é uma avaliação censitária que envolve alunos do 5º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas do país, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ao produzir informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa (com ênfase em leitura) e em Matemática

Outra informação importante é que a escola na qual realizamos a pesquisa, de acordo com o a Prova Brasil realizada em 2013, obteve média de proficiência 159,1, enquadrando-se no nível 2 de proficiência.

A escala de nível de Língua Portuguesa determinada pelo Ministério da Educação vai do nível 1 ao nível 9 para o 5º ano, ou seja, o resultado apresentado pela escola não é nada satisfatório.

Nosso teste de compreensão leitora⁸ foi formado por dez questões objetivas (a, b, c, d). Nosso objetivo com a realização do pré-teste foi verificar o desempenho leitor dos alunos antes da realização das sequências didáticas de leitura literária.

A matriz de referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil é composta por seis tópicos relacionados a habilidades desenvolvidas pelos alunos, e dentro de cada tópico há um conjunto de descritores ligados às competências desenvolvidas. Os descritores relacionados a cada questão do nosso teste de compreensão leitora estão relacionados no quadro abaixo:

QUADRO 1 – Questões do teste, tópicos e descritores da Prova Brasil

| Questões | Tópico | Descritor |
|-----------------|---|---|
| 01 | Tópico I - Procedimentos de Leitura | D6 - Identificar o tema de um texto. |
| 02 | Tópico I - Procedimentos de Leitura | D4 - Inferir uma informação implícita em um texto. |
| 03 | Tópico IV - Coerência e Coesão no Processamento do Texto | D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. |
| 04 | Tópico V - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido | D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. |

⁸ Anexo A.

| | | |
|----|---|---|
| 05 | Tópico VI. Variação Linguística | D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto. |
| 06 | Tópico I - Procedimentos de Leitura | D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. |
| 07 | Tópico I - Procedimentos de Leitura | D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. |
| 08 | Tópico II - Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto | D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. |
| 09 | Tópico I - Procedimentos de Leitura | D4 - Inferir uma informação implícita em um texto. |
| 10 | Tópico I - Procedimentos de Leitura | D6 - Identificar o tema de um texto. |

Fonte: Matriz de referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil

3.5.5 Pós-teste de compreensão leitora

O pós-teste de compreensão leitora é idêntico ao pré-teste. Ele foi aplicado ao final das sequências didáticas de leitura literária, com o objetivo de avaliar o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos após as 30 h/a das sequências didáticas e servir de parâmetro comparativo na análise final dos dados.

3.5.6 Atividades de leitura literária⁹

Todas as atividades de leitura que realizamos durante as 30 h/a das nossas sequências didáticas foram realizadas através do texto literário. Para além de

⁹ Todas as atividades estão nos apêndices C, D, E, F, G, H, I, J, K e L.

aprimorar a capacidade leitora dos alunos envolvidos na pesquisa, havia um audacioso desejo pedagógico de vê-los descobrindo o prazer da leitura literária e os encantos subjetivos da palavra. Com uma pesquisa voltada para a prática de leitura literária, procuramos verificar possíveis mudanças nas crenças dos alunos enquanto leitores.

Através de uma busca pelos livros disponibilizados na biblioteca da escola, selecionamos dez textos, de diferentes obras, autores e gêneros.

É importante destacarmos a importância do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)¹⁰, para a formação de leitores, especialmente quanto ao acesso a um acervo de leitura literária. Criado em 1997 e executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), esse programa distribui obras para as bibliotecas das escolas públicas brasileiras que atendem aos segmentos da educação básica.

É claro que reconhecemos que somente a distribuição dos livros não garante a efetiva promoção da leitura pelos alunos, mas a realização desse tipo de política pública de acesso ao livro “é vital para a composição dos acervos de bibliotecas escolares e um dos mecanismos mais eficazes para a democratização da leitura” (PAIVA, 2012, p. 20).

A autora ainda nos chama a atenção para aspectos que legitimam o programa no que diz respeito à qualidade das obras selecionadas e distribuídas para as escolas, pois os processos de seleção dos acervos

se pautam por três critérios básicos: a qualidade textual, que se revela nos aspectos estéticos, literários e éticos, na estruturação narrativa, poética e imagética, em uma escolha vocabular que não só respeite, mas, também amplie o repertório linguístico dos leitores da faixa etária correspondente a cada uma das edições do programa; a qualidade temática, que se manifesta na diversidade e adequação dos temas, no atendimento aos interesses dos leitores, aos diferentes contextos sociais e culturais em que vivem e ao nível dos conhecimentos prévios que possuem; a qualidade gráfica, que se traduz na excelência de um projeto gráfico capaz de motivar e enriquecer a interação do leitor com o livro, e na qualidade estética das ilustrações; a articulação entre texto e ilustrações e o uso de recursos gráficos adequados aos leitores. (PAIVA, 2012, p.15)

¹⁰ O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), promovido pelo governo federal, é responsável pela distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência nas bibliotecas das escolas públicas do país. Tem como objetivo principal a democratização do acesso a obras de literatura brasileira e estrangeira, infantis e juvenis, e materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras.

A qualidade dos livros é, de certa forma, assegurada por esses critérios de seleção e a distribuição dos livros já é algo consolidado na maioria das escolas públicas do país. É o que nós podemos constatar, inclusive, na escola na qual desenvolvemos a nossa pesquisa. A biblioteca tem um excelente acervo de livros literários, porém, não podemos deixar de falar nas “barreiras” que se enfrenta quando há uma tentativa de fazer acontecer uma efetiva democratização da leitura.

Há três anos, as bibliotecas das escolas municipais estão sem nenhum profissional responsável diretamente por elas. Antes disso, havia em cada biblioteca um professor que, após ser aprovado em uma seleção interna promovida pela Secretaria de Municipal de Educação, era o mediador daquele espaço. Porém, com a mudança na gestão municipal, o então novo secretário de educação determinou que todos os professores que estavam lotados nas bibliotecas voltassem para a sala de aula. Ao que me parece, foi uma atitude de “redução de custos”.

Essa determinação não seria tão grave se não fosse o fato de não haver mais nenhum outro profissional responsável por essa biblioteca, a não ser aquele professor. As consequências dessa “determinação administrativa” são extremamente pedagógicas. As bibliotecas foram fechadas. Não havia quem se responsabilizasse pelo acervo, quem recebesse as caixas do PNBE, tombasse as novas obras, emprestasse livros para os alunos e professores, mediasse atividades de leitura na biblioteca.

Na escola na qual desenvolvemos a pesquisa, a realidade era (e é ainda) exatamente essa. A saída foi que cada professor se responsabilizasse por levar a sua turma para aquele espaço de leitura. Se quisesse. Se desse.

Estamos destacando esse fato, para que seja mais perceptível como era o local de onde selecionamos as obras (excelentes, por sinal) para a elaboração das nossas atividades de leitura literária. A nossa vontade era que as atividades fossem realizadas na própria biblioteca, mas não havia espaço nem organização que possibilitasse isso. A biblioteca era um novo depósito de livros. Livros didáticos perdidos pelos alunos, livros didáticos que sobraram após distribuição, livros do PNBE ainda nas caixas e livros empoeirados.

Dessa forma, fica a reflexão a respeito do que pensam os gestores públicos quanto a programas de democratização da leitura. A distribuição do acervo por programas do Ministério da Educação não é suficiente se a efetivação da mediação da leitura dessas obras não ocorrer nos “chãos das escolas”.

Outro aspecto importante é que a tarefa dos mediadores de leitura no contexto escolar (no caso das escolas públicas de Fortaleza cabe somente ao professor, pois não existem bibliotecários, ou outros profissionais com essa função) é fazer esses livros circularem nas mãos e nos olhos dos alunos. É aí que nos deparamos com o já conhecido problema da formação dos mediadores de leitura. Essa reflexão é importante, pois consideramos grave o fato de o acesso ao livro já estar garantido, mas o seu uso longe de se concretizar.

Passados quase vinte anos da realização efetiva de uma política de distribuição de acervos de literatura para as bibliotecas das escolas públicas, “é urgente o investimento em uma política sistemática e efetiva de formação de mediadores de leitura para que se vislumbre a tão almejada democratização cultural por meio da leitura” (PAIVA, 2012, p.23).

Através de uma busca pelos livros disponibilizados na biblioteca da escola, selecionamos dez textos, de diferentes obras, autores e gêneros. Apesar de buscarmos a diversidade dos gêneros, como já conhecíamos os alunos desde o início do ano letivo, optamos por priorizar o conto, por notarmos nos alunos envolvidos na pesquisa uma predileção por textos narrativos e pela leitura de histórias, mas também utilizamos poemas e crônicas.

QUADRO 2 – Textos utilizados nas sequências didáticas de leitura literária

| Atividade | Texto | Autor | Gênero |
|-----------|---|-------------------|---------|
| 1ª | <i>Mania de explicação</i> | Adriana Falcão | Poema |
| 2ª | <i>Aula de leitura</i> | Ricardo Azevedo | Poema |
| 3ª | <i>A zebra</i> | Marina Colasanti | Conto |
| 4ª | <i>A triste história da rainha Jurata e do pescador</i> | Anna Klacewicz | Lenda |
| 5ª | <i>Dona Nininha, coitada</i> | Luís F. Veríssimo | Crônica |
| 6ª | <i>A roça do pé da letra</i> | Ana Maria Machado | Conto |
| 7ª | <i>Zoiuda</i> | Luís Vilela | Conto |
| 8ª | <i>As três fiandeiras</i> | Ana Maria Machado | Conto |
| 9ª | <i>Seguros no escuro</i> | Marina Colasanti | Poema |
| 10ª | <i>A menina que só pensava</i> | Adriana Falcão | Conto |

| | | | |
|--|-------------------------|--|--|
| | <i>em daqui a pouco</i> | | |
|--|-------------------------|--|--|

Fonte: elaborado pela autora.

Todo o material das atividades de leitura baseou-se em textos autênticos e não adaptados. Quando dizemos textos autênticos e não adaptados, queremos destacar o fato de os alunos terem tido acesso ao texto original. Ou seja, apesar de não estarem com a obra (livro) em mãos, estavam com a obra (texto) na íntegra da mesma forma como aparece no livro. Não houve nenhuma modificação.

Procuramos levar a obra (o livro em si) para apresentá-la antes que a leitura iniciasse, mostrando as ilustrações, apresentação geral da obra e autor, permitindo o máximo possível que a turma pudesse se sentir em contato com o livro, incluídos como leitores ativos, e não somente realizando mais uma atividade proposta pela professora como uma exigência escolar.

A carga horária da professora-pesquisadora com a turma de Língua Portuguesa era de 4 h/a semanais, porém para que nos dedicássemos às sequências didáticas foram utilizadas somente 2 h/a por semana, para que, nas outras 2 h/a a professora pudesse dar continuidade ao conteúdo da grade curricular da disciplina.

As aulas destinadas às sequências didáticas apresentavam três momentos principais: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Na pré-leitura nós apresentávamos o texto a ser lido e questionávamos os alunos para que eles realizassem predições sobre o texto que iríamos ler. Era também uma oportunidade para que pudéssemos apresentar a obra na qual o texto estava inserido. Nesse momento eles tinham muita curiosidade de saber se o livro era grande ou pequeno, quantos outros textos havia no livro e como eram as ilustrações.

No momento da leitura, nós entregávamos uma cópia do texto a ser lido (já que era inviável que cada aluno estivesse com um livro) e destinávamos um tempo de concentração e leitura efetiva do texto. Durante cerca de quinze minutos, os alunos deveriam estar totalmente dedicados à leitura, com o intuito de compreender aquele texto, apropriar-se daquela linguagem e decifrar os mistérios que fossem aparecendo.

Esse momento da leitura ocorreu de forma tranquila e os alunos realmente compreenderam que naquele momento não poderiam fazer coisas alheias à leitura, já que o decorrer da aula seria sobre aquele texto e seria bem mais prazeroso se eles já tivessem compreendido bem o texto. Importante destacarmos também que a leitura ocorreu de forma tranquila, pois o momento da leitura já fazia parte da rotina das aulas de Língua Portuguesa de forma sistemática.

A leitura era feita de forma individualizada e silenciosa. Optamos por trabalhar a leitura coletiva somente na leitura dos poemas, para que pudéssemos destacar aspectos de ritmo e sonoridade.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A partir desse capítulo, daremos início à análise e discussão dos dados coletados durante nossa pesquisa. Lembramos que levaremos em conta, para efeitos comparativos, somente os dados apresentados pelos alunos que participaram de todas as etapas da pesquisa, desde a aplicação inicial dos questionários, realização das sequências didáticas até reaplicação dos questionários de desempenho leitor e crenças sobre leitura.

Esse tópico está dividido em duas partes: (1) Análise de crenças sobre a leitura e perfil leitor dos alunos, na qual analisamos as mudanças nas crenças dos alunos sobre a própria capacidade leitora, a frequência de leitura, hábitos de leitura, dificuldades encontradas enquanto leitores e a função da leitura; (2) Análise da melhora no desempenho leitor dos alunos, quando faremos uma avaliação das mudanças percebidas ao compararmos os testes de compreensão leitora realizados antes e depois das sequências didáticas de leitura literária.

4.1 ANÁLISE DE CRENÇAS SOBRE LEITURA E PERFIL LEITOR DOS ALUNOS

Inicialmente analisamos o questionário inicial de crenças e perfil leitor, aplicado logo no começo da nossa pesquisa em contato com os alunos. Nosso objetivo com esse questionário foi traçar um perfil dos alunos com relação às práticas de leitura e compreender em que proporção alguns deles se sentiam excluídos das práticas de leitura realizadas na escola ou fora dela.

Em seguida apresentamos os dados demonstrados no questionário final de crenças e perfil leitor e, a partir de então, traçamos apontamentos comparativos de análise.

4.1.2 Crenças sobre leitura e perfil leitor

Fazemos agora um comparativo entre o questionário de crença/perfil leitor inicial e final. Relembramos que os questionários foram aplicados antes e reaplicados após as sequências didáticas de leitura literária, com o objetivo de nos ajudar a perceber as possíveis mudanças nas crenças dos alunos quanto à capacidade leitora, crenças autoexcludentes, hábitos de leitura e dificuldades

vivenciadas enquanto leitores. Ao todo, 16 alunos-participantes responderam aos questionários.

Apresentamos quadros com a pergunta, as opções de resposta, a quantidade de alunos que escolheu determinada resposta e quais participantes escolheram determinado item como resposta. A quantidade apresentada no questionário inicial está ao lado da quantidade de resposta apresentada no questionário final.

O questionário aplicado apresentava dez questões objetivas. As questões 1, 2 e 3 questionavam sobre aspectos relacionados à forma como os alunos se viam quanto a sua capacidade leitora e as dificuldades que encontravam na prática enquanto leitor.

QUADRO 3 - Questionário de crenças: Você sabe ler?

| 1- Você já sabe ler? | INICIAL | INICIAL | FINAL | FINAL |
|---|---------|--|-------|---|
| a) Sim, leio muito. | 2 | P10 P6 | 2 | P10 P6 |
| b) Sim, mas tenho dificuldade com textos grandes. | 11 | P1 P2 P3 P4 P7 P8 P11 P12 P13 P14 P15 | 13 | P1 P2 P3 P4 P5 P7 P8 P9 P11 P12 P13 P14 P15 |
| c) Não, só sei ler palavras e pequenas frases. | 2 | P5 P9 | 1 | P16 |
| d) Não, não entendo quase nada. | 1 | P16 | 0 | - |

Fonte: elaborado pela autora.

Os itens a e b apresentam uma resposta positiva quanto à capacidade leitora. Os alunos que marcaram um dos dois itens, 13 no questionário inicial e 15 no questionário final, já se consideram leitores de textos.

Podemos observar uma pequena mudança positiva na crença de 3 participantes. O P5 e o P9 no questionário inicial haviam respondido com o item c, ou seja, consideravam não saber ler, pois liam apenas palavras e pequenas frases. Essa resposta foi modificada no questionário final, ao escolherem o item b, por considerarem que sim, sabem ler, apesar da dificuldade com textos grandes.

De acordo com os estudos de Barcelos (2011) sobre crenças excludentes, essa mudança de crenças apresentada nessa questão nos mostra uma melhora quanto às “crenças que nos mutilam e negam a nós mesmos oportunidades de aprendizagem” (BARCELOS, 2011, p. 24).

Antes o aluno não se via como um participante daquela “comunidade de leitores”, portanto não conseguia estabelecer relações de aprendizagem naquela aula de leitura por sentir-se excluído.

Outro participante que apresentou mudança de crença na questão 1 foi o P16 que, apesar de ter escolhido novamente uma resposta negativa quanto a se considerar leitor, não escolheu mais a opção que dizia “não entendo nada”.

QUADRO 4 - Questionário de crenças: Você tem dificuldade para entender o que lê?

| 2-Você tem dificuldade para entender o que lê? | INICIAL | INICIAL | FINAL | FINAL |
|--|---------|---|-------|--|
| a) Sim, não entendo quase nada. | 2 | P16 P13 | 0 | - |
| b) Sim, tenho dificuldade. | 8 | P1 P3 P4 P5 P7 P12 P14 P15 | 3 | P4 P5 P16 |
| c) Algumas vezes eu não entendo. | 4 | P2 P8 P9 P11 | 9 | P2 P3 P8 P9 P11 P12 P13 P14 P15 |
| d) Entendo quase tudo. | 2 | P6 P10 | 4 | P1 P6 P7 P10 |

Fonte: elaborado pela autora.

A segunda pergunta refere-se à presença ou não de dificuldades no entendimento de textos. Analisando as respostas, podemos avaliar que houve uma diminuição considerável na quantidade de alunos que respondeu “sim” quando perguntados se encontravam dificuldades para entenderem o que leem.

No questionário inicial, 10 alunos responderam “sim” e no questionário final esse número diminuiu para apenas 3 alunos. Uma grande mudança pode ser

percebida nas respostas do P13, que antes dizia não entender quase nada do que lia e depois respondeu não entender somente algumas vezes.

O P7 antes havia respondido ter dificuldade e a mudança pode ser percebida quando ele, no questionário final, afirma “entender quase tudo que lê”.

Ao analisarmos somente as crenças não podemos afirmar que realmente houve um avanço no desempenho leitor desses alunos, mas podemos defender que houve uma melhora na forma como eles se percebem enquanto leitores e um avanço na sua formação leitora, já que agora se sentem mais seguro.

QUADRO 5 - Questionário de crenças: Se sua resposta anterior for AFIRMATIVA, as dificuldades são do tipo:

| 3- Se sua resposta anterior for AFIRMATIVA, as dificuldade são do tipo: | INICIAL | INICIAL | FINAL | FINAL |
|--|----------------|--|--------------|-------------------------------------|
| a) Dificuldade em identificar as letras. | 1 | P16 | 0 | - |
| b) Dificuldade com o significado de algumas palavras. | 7 | P1 P5 P7 P9 P12 P13 P16 | 1 | P1 |
| c) Dificuldade em se concentrar na hora da leitura. | 7 | P3 P4 P7 P9 P12 P13 P15 | 5 | P3 P4 P5 P7 P9 |
| d) Dificuldade em encontrar um bom lugar para ler. | 12 | P1 P2 P3 P4 P6 P8 P9 P11 P12 P13 P14 P15 | 8 | P1 P2 P4 P6 P9 P12 P13 P14 |
| e) Dificuldade em identificar as ideias principais do texto. | 11 | P2 P3 P6 P8 P9 P11 P12 P13 P14 P15 P16 | 6 | P9 P11 P12 P13 P14 P16 |
| f) Dificuldade em compreender os detalhes do texto. | 6 | P4 P8 P11 P14 P15 P16 | 5 | P4 P8 P14 P15 P16 |
| g) Não tenho nenhuma dificuldade. | 1 | P10 | 1 | P10 |
| h) Outras dificuldades. Quais? | 0 | - | 0 | - |

Fonte: elaborado pela autora.

A terceira pergunta do questionário de crenças tinha como objetivo identificar os tipos de dificuldades enfrentadas pelos alunos enquanto leitores. Chamou-nos a atenção o grande número de alunos que afirmam ter dificuldade em “encontrar um

bom lugar para ler”. Apesar de esse número ter diminuído um pouco nas respostas do questionário final. Acreditamos que essa questão do lugar para ler esteja relacionada à situação econômica dos alunos, visto que no questionário socioeconômico respondido por eles no início da nossa pesquisa, muitos disseram viver em casa com somente dois cômodos.

Outra dificuldade encontrada na maioria dos alunos foi a de “identificar as ideias principais do texto”. No questionário inicial, 11 alunos marcaram essa opção, número que diminuiu para 6 no questionário final. Talvez com a rotina de leitura estabelecida na realização sistemática das atividades de leitura literária os alunos tenham se sentido mais seguros para identificar o assunto do texto lido.

QUADRO 6 - Questionário de crenças: Qual a função da leitura?

| 4- Qual a função da leitura? | INICIAL | INICIAL | FINAL | FINAL |
|--|---------|-----------------------------------|-------|--|
| a) Ajudar a melhorar a disciplina em sala de aula. | 4 | P2 P3 P8 P14 | 0 | - |
| b) Ajudar nas notas da escola. | 7 | P1 P4 P7 P10 P11 P15 P16 | 9 | P2 P3 P5 P8 P9 P11 P14 P15 P16 |
| c) Ajudar a atuar como cidadão. | 1 | P6 | 7 | P1 P4 P6 P7 P10 P12 P13 |
| d) Ajudar a melhorar os “erros de português”. | 3 | P9 P12 P13 | 0 | - |
| e) Outra. | 0 | - | 0 | - |

Fonte: elaborado pela autora.

Com o questionamento que fizemos na questão 4, queríamos perceber a visão dos alunos quanto à função da leitura, ou seja, de que forma a leitura poderia interferir nas práticas que eles estão inseridos. É importante lembrarmos que não há uma resposta certa no estudo de crenças. As opções que colocamos foram inspiradas em comentários e conversas informais com os alunos em sala de aula quando o assunto é leitura.

Tanto no questionário inicial quanto no questionário final, a resposta mais escolhida pelos alunos foi o item b, ou seja, acreditam que a função principal da leitura seja “ajudar nas notas da escola”. Acreditamos que a maioria dos alunos

tenha escolhido esse item porque ainda não perceberam a função social da leitura, a função que ultrapassa o muro das escolas e está presente em quase todas as nossas atitudes.

Após analisarmos as respostas, outro aspecto que nos chamou atenção foi a mudança ocorrida na escolha do item a. No início, 4 alunos acreditavam ser função da leitura “disciplinar os alunos”. No final da nossa pesquisa, esse número caiu pra 0. A mesma diminuição foi percebida no item d “ajudar a melhorar os erros de português”. No início, 3 alunos escolheram essa opção, que, ao final, também havia diminuído pra 0.

Dessa forma, podemos analisar, satisfatoriamente, que houve um aumento no número de alunos que relacionam a função da leitura com a aquisição de conhecimento (ler para aprender), com um aumento no número de respostas do item b.

Percebemos também um aumento no número de alunos que, de certa forma, compreendeu a relação existente entre leitura e cidadania, percebendo, mesmo que minimamente, a função social da leitura.

No questionário inicial, somente o P6 havia marcado o item c, que estabelece que a principal função da leitura é “ajudar a atuar como cidadão”. No questionário feito após um trabalho sistemática com leitura literária, o número de participantes que optou pelo item c como resposta aumento para 7.

O P1, P4, P7 e P10 no início compreendiam a função da leitura de forma a limitá-la ao contexto escolar, ao responder que a função da leitura é “melhorar as notas”. Já o P12 e o P13, quem antes haviam relacionado a função da leitura com auxiliar na melhoria dos “erros de português”, marcando o item d, mostraram uma mudança no sistema de crenças ao perceberam que a função da leitura está ligada à sua atuação enquanto cidadãos.

QUADRO 7 - Questionário de crenças: Com que frequência você costuma ler?

| 5- Com que frequência você costuma ler? | INICIAL | INICIAL | FINAL | FINAL |
|--|----------------|---------------------|--------------|---------------------------------------|
| a) Sempre. | 1 | P10 | 2 | P6 P10 |
| b) De vez em quando. | 4 | P4 P6 P13 P15 | 10 | P1 P3 P4 P7 P8 P9 P11 P13 |

| | | | | |
|-----------------|---|--|---|---------------------|
| | | | | P14 P15 |
| c) Quase nunca. | 8 | P1 P3 P5 P7 P8 P11 P12 P14 | 4 | P2 P5 P12 P16 |
| d) Nunca. | 2 | P2 P16 | 0 | - |

Fonte: elaborado pela autora.

A pergunta 5 está relacionada aos hábitos de leitura do aluno, mais precisamente quanto à frequência de leitura. Nessa questão percebemos uma mudança positiva, pois no questionário inicial, a maioria (10 alunos) marcou os itens c e d, ou seja, não lia nunca ou quase nunca. Essa resposta diminuiu muito quando aplicado o questionário final (somente 4 alunos). Acreditamos que mesmo que a frequência de leitura não tenha aumentado para esses alunos, pelo menos a consciência de que o que estão fazendo é leitura melhorou, já que pelo menos durante as atividades de leitura esses alunos estavam presentes e estavam lendo.

QUADRO 8 - Questionário de crenças: Por quais motivos você lê?

| 6- Por quais motivos você lê? | INICIAL | INICIAL | FINAL | FINAL |
|---|---------|---|-------|---------------------------------|
| a) Por prazer, porque eu tenho vontade. | 2 | P6 P10 | 5 | P7 P8 P10 P11 P12 |
| b) Por obrigação, na escola. | 11 | P1 P3 P4 P5 P7 P8 P9 P11 P12 P14 P15 | 5 | P1 P2 P3 P4 P13 |
| c) Outros | 0 | - | 1 | P6 (Para aprender coisas novas) |

Fonte: elaborado pela autora.

A pergunta 6 está relacionada às motivações individuais dos alunos para a leitura. Nessa questão pudemos perceber uma forte mudança, principalmente para os alunos que antes afirmavam ler “por obrigação, na escola”. Ou seja, não encontravam nenhuma motivação pessoal para ler além da escola. Esse aspecto é muito prejudicial quando se quer desenvolver o hábito de leitura, sobretudo o hábito da leitura literária.

No questionário inicial, 11 participantes disseram ler “por obrigação” e somente 2 alunos disseram ler “por prazer, por vontade própria”. Esse número modificou muito após as sequências didáticas de leitura literária. O número de alunos que diziam ler somente por obrigação diminuiu para 5, e o número de alunos que diziam ler por prazer aumentou para 5. Acreditamos que essa mudança pode ter sido motivada pelo contato dos alunos com o texto literário e também por ter havido, durante nossas sequências didáticas, uma rotina de leitura bem sistematizada e planejada.

QUADRO 9 - Questionário de crenças: Em qual situação você abandona uma leitura?

| 7- Em qual situação você abandona uma leitura? | INICIAL | INICIAL | FINAL | FINAL |
|---|----------------|--|--------------|--|
| a) Quando acho chato. | 1 | P6 | 4 | P6 P12 P11 P13 |
| b) Quando acho difícil. | 14 | P1 P2 P3 P4 P5 P7 P8 P9 P10 P11 P12 P14 P15 P16 | 6 | P2 P4 P7 P9 P8 P15 |
| c) Quando não tenho tempo. | 7 | P1 P3 P6 P7 P10 P14 P15 | 12 | P1 P3 P4 P6 P7 P8 P9 P10 P11 P12 P14 P15 |
| d) Outros motivos | 0 | - | 0 | - |

Fonte: elaborado pela autora.

A questão 7 também está relacionada a um hábito de leitura, pois tínhamos como objetivo compreender em quais situações os alunos abandonam uma leitura.

Ao analisarmos as respostas, verificamos que após, as sequências didáticas, diminuiu o número de alunos que afirmavam abandonar uma leitura quando achavam difícil. Esse fato pode ter ocorrido porque os alunos descobriram novas formas de solucionar problemas e dificuldades que aparecem durante uma leitura.

Essa descoberta provavelmente ocorreu durante as inúmeras vezes que apareciam dificuldades de leitura de algum aluno e, coletivamente, essas dificuldades e dúvidas eram resolvidas. É como se os alunos tivessem percebido que geralmente há alguma dificuldade, seja com relação ao vocabulário, à temática

do texto, a aspectos de coesão ou outro tipo de “barreira” que dificulte a leitura, mas que isso não é motivo para pará-la.

QUADRO 10 - Questionário de crenças: Você costuma ler mais em textos impressos ou digitais?

| 8- Você costuma ler mais textos impressos ou digitais? | INICIAL | INICIAL | FINAL | FINAL |
|---|----------------|----------------------------|--------------|--|
| a) Impressos. | 5 | P5 P8 P9 P16 P12 | 4 | P5 P8 P9 P16 |
| b) Digitais. | 4 | P2 P4 P11 P13 | 1 | P2 |
| c) Impressos e digitais. | 7 | P1 P3 P6 P7 P10 P14 P15 | 12 | P1 P3 P4 P6 P7 P9 P10 P11 P12 P13 P14 P15 |

Fonte: elaborado pela autora.

A questão 8 está relacionada ao hábito de ler textos impressos e digitais. A maior mudança percebida foi o aumento de alunos que responderam ler tanto textos impressos quanto digitais e a diminuição de alunos que disseram ler mais textos digitais do que impressos. O fato de os alunos lerem textos digitais ou impressos é relevante, pois o texto literário ainda não está muito presente na escola em sua versão nos suportes digitais, aparecendo de forma mais frequente em textos impressos.

QUADRO 11 - Questionário de crenças: Em quais desses suportes você lê mais?

| 9- Em quais desses suportes você lê mais? | INICIAL | INICIAL | FINAL | FINAL |
|--|----------------|--|--------------|--|
| a) Livros | 10 | P1 P2 P4 P5 P6 P9 P10 P13 P15 P16 | 15 | P1 P2 P3 P4 P6 P7 P8 P9 P5 P10 P12 P13 P14 P15 P16 |
| b) Revistas | 1 | P6 | 1 | P6 |
| c) Sites | 6 | P4 P7 P8 P9 P10 P11 | 6 | P3 P7 P9 P10 P11 P8 |
| d) Jornais | 0 | - | 0 | - |

| | | | | |
|----------------------------------|---|-------------------------------|---|-----------------------------------|
| e) Outros: aplicativo do celular | 7 | P2 P3 P7 P9 P12 P14 P15 | 8 | P2 P3 P7 P8 P12 P13 P14 P15 |
|----------------------------------|---|-------------------------------|---|-----------------------------------|

Fonte: elaborado pela autora.

Quanto à pergunta 9 do questionário de crenças, o que nos chamou atenção foi o baixo índice de leitura em suportes de textos informativos impressos (jornais e revistas). Talvez porque não seja um hábito dessa faixa etária e também porque é um suporte pago e sem distribuição gratuita, nem acesso pela escola, o que dificulta o acesso das camadas sociais mais desfavorecidas.

Percebemos também um aumento no número de alunos que dizem ler mais através de livros. Fato que pode ter ocorrido por conta de um contato mais frequente com os livros, sobretudo os livros da biblioteca da escola, durante nossas sequências didáticas.

QUADRO 12 - Questionário de crenças: Em que local você costuma ler?

| 10- ler? | Em que local você costuma | INICIAL | INICIAL | FINAL | FINAL |
|-------------|---------------------------|---------|--|-------|---|
| a) | Escola | 15 | P1 P3 P4 P5 P6 P7 P8 P9 P10 P11 P12 P14 P15 P16 | 15 | P1 P3 P4 P5 P6 P7 P8 P9 P10 P11 P12 P13 P14 P15 P16 |
| b) | Casa | 2 | P6 P10 | 7 | P1 P6 P7 P10 P11 P12 P13 |
| c) | Outros: projeto social | 2 | P2 P13 | 2 | P2 P13 |

Fonte: elaborado pela autora.

Com o questionamento proposto na pergunta 10, podemos observar que o local de referência quando o assunto é leitura é a escola, principal agência de letramento. Tanto no questionário inicial quanto no final, quase todos os alunos (15) responderam ser a escola o lugar no qual mais costumam ler.

Quanto aos alunos que costumam ler em casa, esse número foi bem menor. No questionário inicial, somente 2 alunos responderam ter o hábito de ler em casa. Analisamos de forma satisfatória que esse número aumentou para 7 após as

sequências de leitura literária. De certa forma, isso sinaliza uma melhora no desenvolvimento de hábitos de leitura.

4.2 ANÁLISE DA MELHORA NO DESEMPENHO LEITOR DOS ALUNOS

A partir de agora, passamos a analisar o desempenho leitor dos alunos que foram submetidos à nossas sequências didáticas de leitura literária. Lembramos que a compreensão leitora dos alunos foi avaliada através de um teste de leitura aplicado antes do início das sequências didáticas, e reaplicado na finalização das 30h/a.

Inicialmente iremos expor, através do quadro abaixo, os erros e acertos dos 16 participantes no pré-teste de compreensão leitora.

QUADRO 13 – Resultado do pré-teste de compreensão leitora

| QUESTÃO | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 | P12 | P13 | P14 | P15 | P16 | ACERTOS |
|-------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---------|
| 01 | E | E | E | C | C | C | E | C | E | C | E | E | C | C | E | E | 07 |
| 02 | C | C | E | E | E | E | C | C | E | C | E | C | C | E | C | C | 09 |
| 03 | C | C | C | E | E | C | C | E | E | C | E | C | E | E | C | E | 08 |
| 04 | C | C | C | E | E | C | E | E | C | C | C | E | E | C | E | E | 08 |
| 05 | E | E | E | E | E | C | E | C | E | C | E | C | E | E | C | E | 05 |
| 06 | C | C | E | C | C | C | E | E | C | C | E | C | E | C | E | E | 09 |
| 07 | E | C | E | E | E | C | E | E | E | C | E | E | E | C | E | E | 04 |
| 08 | E | E | E | C | E | C | E | E | E | C | E | E | C | C | E | E | 05 |
| 09 | C | C | E | E | E | C | C | E | E | C | C | E | E | E | E | E | 06 |
| 10 | E | E | C | E | E | C | C | E | E | C | C | E | E | E | E | E | 05 |
| TOTAL DE ACERTOS | 5 | 6 | 3 | 3 | 2 | 9 | 4 | 3 | 2 | 10 | 3 | 4 | 3 | 5 | 3 | 1 | |

Fonte: elaborado pela autora.

Ao analisarmos o quadro do **pré-teste de compreensão leitora**, podemos perceber que somente 5 participantes acertaram 50% das questões ou mais, 9 alunos acertaram 3 questões ou menos. Essas duas observações nos dão uma amostra do nível da dificuldade enfrentada pela turma quanto à leitura e compreensão de textos.

Esse baixo índice se torna ainda mais grave quando sabemos que as questões foram retiradas de simulados para a Prova Brasil, ou seja, o público-alvo seriam alunos do 5º ano, um ano anterior ao que a turma se encontra.

Ao analisarmos as questões, percebemos que as mais acertadas pelos alunos foram as questões 2 e 6, pois 9 alunos acertaram cada uma. Na questão 2, os alunos deveriam ser capazes de “inferir uma informação implícita em um texto” e na questão 6 os alunos deveriam ser capazes de “distinguir um fato da opinião relativa a esse fato”.

O que podemos observar é que as referidas questões apresentam os descritores relacionados ao mesmo tópico das matrizes de referência da Prova Brasil, o tópico I (Procedimentos de leitura). Nesse tópico, são abordadas competências básicas que serão demonstradas por meio de habilidades como localizar informações explícitas e inferir as implícitas em um texto.

A questão que apresentou menor número de acertos foi a questão 7, na qual os alunos deveriam ser capazes de “inferir o sentido de uma palavra ou expressão”.

QUADRO 14- Resultado do pós-teste de compreensão leitora

| Q | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 | P12 | P13 | P14 | P15 | P16 | ACERTOS |
|-------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---------|
| 01 | C | C | E | C | C | C | C | C | E | C | E | C | C | C | E | E | 11 |
| 02 | C | C | E | E | E | E | C | C | E | C | E | C | C | E | C | E | 08 |
| 03 | C | C | C | E | E | C | C | E | E | C | E | C | E | E | C | E | 08 |
| 04 | C | C | C | C | C | C | E | E | C | C | C | E | E | C | E | E | 10 |
| 05 | E | E | E | E | E | C | E | C | E | C | E | C | E | E | C | E | 05 |
| 06 | C | C | E | C | C | C | C | E | E | C | E | C | E | C | E | E | 09 |
| 07 | E | C | E | E | E | C | C | E | E | C | E | E | E | C | E | C | 06 |
| 08 | E | E | C | C | E | C | C | E | E | C | E | E | C | C | E | E | 07 |
| 09 | C | C | E | E | E | C | C | E | E | C | C | E | E | E | E | E | 06 |
| 10 | C | E | C | C | E | C | C | E | E | C | C | C | E | C | E | E | 09 |
| TOTAL DE ACERTOS | 7 | 7 | 4 | 5 | 3 | 9 | 8 | 3 | 1 | 10 | 3 | 6 | 3 | 6 | 3 | 1 | |

Fonte: elaborado pela autora.

Ao analisarmos o quadro do **pós-teste de compreensão leitora**, observamos que o número de alunos que acertaram mais de 50% das questões aumentou. No pré-teste apenas 5 participantes atingiram essa quantidade, já no pós-teste 8 participantes conseguiram acertar cinco questões ou mais. Esse aumento configura uma melhora no desempenho leitor da turma.

Outro aspecto que demonstra essa melhora é a diminuição da quantidade de alunos que acertaram somente três questões ou menos. No pré-teste foram 9 alunos, no pós-teste contabilizamos 7 alunos.

As questões com maior número de acertos foram as questões 1 e 4. A questão 1 foi acertada por 11 alunos e exigia que o aluno fosse capaz de “identificar o tema de um texto”. Observamos um avanço quanto a esse descritor, pois no teste realizado antes das sequências didáticas de leitura literária, somente 7 alunos haviam acertado essa questão.

Na questão 4 os alunos deveriam ser capazes de “identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações”. Houve uma pequena melhora na quantidade de alunos que conseguiram acertar essa questão.

Ao avaliarmos o desempenho individual de cada participante, podemos destacar que alguns apresentaram uma considerável melhora no desempenho leitor, outros mantiveram com o mesmo nível de acertos e um participante diminuiu o número de acertos, como podemos observar no quadro a seguir:

QUADRO 15 – Comparativo do teste de compreensão leitora

| Participante | Acertos no pré-teste | Acertos no pós-teste |
|---------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| P1 | 5 | 7 |
| P2 | 6 | 7 |
| P3 | 3 | 4 |
| P4 | 3 | 5 |
| P5 | 2 | 3 |
| P6 | 9 | 9 |
| P7 | 4 | 8 |
| P8 | 3 | 3 |
| P9 | 2 | 1 |
| P10 | 10 | 10 |
| P11 | 3 | 3 |
| P12 | 4 | 6 |
| P13 | 3 | 3 |
| P14 | 5 | 6 |
| P15 | 3 | 3 |
| P16 | 1 | 1 |

Fonte: elaborado pela autora.

Dos 16 alunos participantes da pesquisa, a metade (8) apresentou uma melhora no desempenho leitor, de acordo com o teste de compreensão leitora que utilizamos para avaliá-los.

Acreditamos que essa melhora tenha ocorrido por conta de um contato constante e sistemático com textos diversos. É importante destacarmos também que houve uma maior conscientização da turma a respeito do processo leitor e de orientações sobre estratégias de leitura.

Outro aspecto que acreditamos ter contribuído para essa melhora é que as atividades propostas foram, em sua maioria, baseadas nas experiências de ensino da compreensão leitora sugeridas por Colomer & Camps (2002), cujos objetivos são: oferecer modelos de compreensão e controle; aumentar a sensibilidade às incoerências do texto; utilizar técnicas de discussão coletiva; ajudar a interiorizar orientações a serem seguidas; e relacionar a compreensão com a produção de textos.

Os participantes P1, P2, P3, P5 e P14 apresentaram uma pequena melhora no teste de compreensão leitora, acertando uma questão a mais no pós-teste quando comparamos com o resultado do pré-teste.

O P7 foi quem mais apresentou melhora no desempenho leitor, com um aumento de 4 acertos após a participação nas sequências didáticas de leitura literária.

Os resultados apresentados pelo P16 se destacam pelo baixíssimo nível de desempenho leitor e por não ter havido nenhuma melhora em sua compreensão leitora, ou pelo menos, nenhuma que pudéssemos observar nos testes realizados.

O que podemos observar depois das análises realizadas é que houve uma significativa melhora nos níveis de compreensão leitora da turma. Portanto, entendemos que mesmo que essa melhora não possa ser vista com grande destaque se formos analisar cada participante, de um modo geral, a turma apresentou bons avanços, mesmo levando em consideração o curto período de tempo e de horas/aula dedicadas à inovação didática introduzida em nossa pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa pesquisa, compreendendo a leitura literária como uma excelente aliada das aulas de língua materna para a melhoria do desempenho leitor dos alunos, procuramos propor sequências didáticas que pudessem auxiliar os professores que buscam uma maneira de levar para seus alunos o texto literário de forma mais sistematizada.

Longe de acharmos que temos uma “fórmula mágica” de aliar, com sucesso, leitura literária e práticas de ensino, porque isso seria audacioso e enganoso demais, nosso objetivo principal e geral foi formular propostas didáticas que auxiliassem no processo do letramento literário e que promovessem melhoria no desenvolvimento da compreensão leitora de jovens da periferia de Fortaleza.

De forma mais específica, estabelecemos três objetivos: 1) analisar as possíveis mudanças no sistema de crenças de alunos do 6º ano de uma escola pública de Fortaleza quanto à sua inclusão na comunidade de leitores após um trabalho sistemático de práticas de leitura literária; 2) averiguar se a aplicação de sequências didáticas de leitura literária pode modificar o perfil leitor de alunos do 6º ano? e 3) avaliar o desempenho leitor de alunos do 6º ano de uma escola pública antes e depois de práticas de leitura literária.

Após as atividades práticas da pesquisa na escola e análise dos dados realizados no capítulo 4, quando avaliamos as informações apresentadas nos questionários e testes aplicados, podemos dizer que nossos objetivos foram alcançados. A seguir, iremos propor algumas respostas às questões que nortearam a nossa pesquisa.

Em relação à nossa **primeira questão de pesquisa** - *Que mudanças podem ser percebidas nas crenças de alunos do 6º ano de uma escola pública de Fortaleza quanto à sua inclusão na comunidade de leitores após um trabalho sistemático de práticas de leitura literária?* - podemos dizer que as mudanças percebidas foram, sobretudo, na tomada de consciência do que seja a leitura e todo o processo que a envolve. O fato de haver uma rotina semanal de leitura de forma sistematizada fez com que os alunos se preparassem para aquele momento, de forma a irem desenvolvendo hábitos que os faziam se sentir incluídos na comunidade de leitores.

Algumas crenças autoexcludentes faziam com que esses alunos não demonstrassem nenhum interesse de participação nas aulas que envolvessem

leitura, afinal, apesar de estarem no 6º ano do ensino fundamental e, alguns, estarem numa faixa etária mais adiantada, simplesmente verbalizavam, “*Tia, eu não sei ler*”. Não podemos afirmar que essa crença foi extinta em sua totalidade, mas podemos defender que houve um grande avanço na promoção da inclusão na comunidade de leitores, sobretudo ao fato de que vários passaram a ver a leitura literária como um instrumento para formar cidadãos. Um processo que para ser realmente completo deveria se estender por toda a vida escolar desses alunos.

Com relação à **segunda questão de pesquisa** - *Em que medida os textos literários podem modificar o perfil leitor de alunos do 6º ano através da realização de sequências didáticas de leitura literária?* - acreditamos que encontramos uma resposta positiva a partir dos dados analisados. Após a realização dos questionários de crenças e perfil leitor, observamos diversas modificações nas crenças dos alunos participantes, sobretudo no que se refere ao fato de vários alunos mudarem sua crença de que apenas liam por obrigação, pois responderam positivamente quanto à descoberta da leitura prazerosa, que nasce da própria vontade e, não necessariamente, de algum comando da escola.

Além disso, alguns alunos que, antes da realização das sequências didáticas de leitura literária, não se consideravam leitores, passaram a ter segurança para dizer que sabem ler, apesar de algumas dificuldades. Outra mudança que pudemos observar foi em alguns hábitos de leitura, pois alguns alunos que antes diziam não ler nunca, passaram a ler com certa frequência (mesmo que essa leitura seja a da aula de língua portuguesa mas, como ela passou a acontecer efetivamente, cremos que aí está um avanço).

Com relação à **terceira questão de pesquisa** - *Em que aspectos da compreensão leitora pode melhorar o desempenho leitor de alunos do 6º ano de uma escola pública após um trabalho sistemático de práticas de leitura literária?* – para respondê-la recorreremos à análise de dados feita com base no teste de compreensão leitora.

Analisando os números de acertos antes e depois das sequências didáticas de leitura literária composta por 30h/a, observamos que metade da turma apresentou uma melhora significativa nas respostas dadas às questões de compreensão leitora. Obviamente, essa melhora não pôde ser percebida em todos os participantes, já que há fatores que influenciam no desempenho dos alunos que

ficam fora de controle da professora-pesquisadora, como, por exemplo, alguns casos extremos de indisciplina e distúrbios de aprendizagem.

É importante ressaltarmos o fato de termos realizado uma pesquisa-ação na qual a professora-pesquisadora percebeu, na sua realidade pedagógica diária, essa necessidade de avaliar o trabalho que estava sendo feito com o texto literário e criar novas formas de fazê-lo, dentro da própria grade de horário das aulas. Esse fato traz mais credibilidade para o trabalho realizado, já que nenhuma realidade foi criada e preparada exclusivamente para as sequências didáticas que queríamos propor. A realidade já estava posta. O ano letivo já estava acontecendo.

Entendemos também que o que apresentamos em nossa pesquisa foi o recorte de uma realidade, entre tantas outras que existem. O tempo disponível para a realização de uma pesquisa como essa é curto e procuramos nos adequar a ele da melhor maneira possível, mas sempre conscientes das nossas limitações. Provavelmente, se pudéssemos ter uma carga horária maior para a parte prática da nossa pesquisa, os resultados talvez fossem mais visíveis e talvez pudéssemos ter percebido aspectos sobre os quais não podemos formular conclusões.

Dessa forma, ficam algumas sugestões e questionamentos que podem fomentar novas pesquisas relacionadas ao nosso tema: qual seria a melhor forma de selecionar os textos literários para os alunos? Qual a forma mais rica de se trabalhar com o texto após a leitura? Que habilidades linguísticas não podem deixar de ser trabalhadas em uma aula de leitura literária?

A sala de aula é um mundo. E muitas são as questões que nos intrigam e nos fazem refletir na busca de mediar de forma cada vez mais positiva as leituras que nela ocorrem. Esperamos que as contribuições da nossa pesquisa, sejam elas teóricas, práticas, metodológicas ou pedagógicas, possam de alguma forma trazer um pouco de reflexão na busca incansável de aprimorar a ação docente.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- AZEVEDO, Ricardo. Aula de leitura. In: AZEVEDO, Ricardo. **Dezenove poemas desengonçados**. São Paulo: Ática. p.41-42, 2004.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, p. 71-92, 2011.
- _____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, 2006.
- _____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.
- BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, p. 243-250, 1995.
- CASSANY, D. **Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea**. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006.
- CASSANY, D. & CASTELLÀ, J. M. Aproximación a la literacidad crítica. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v.28, n.2, 353-374, jul/dez, 2010.
- COLASANTI, Marina. **Antes de virar gigante e outras histórias**. São Paulo: Ática, p. 26 a 28, 2010.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Editora Global, 2007.
- _____. **La enseñanza de la literatura como construcción de sentido**. São Paulo: Editora Global, 2001 p. 6-23.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2011.
- _____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- DURHAM, E. R. **A sociedade vista da periferia**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 1, n. 1, 1996.
- FALCÃO, A. A menina que só pensava em daqui a pouco. In: FALCÃO, A. **Sete histórias para contar**. São Paulo: Moderna, 2008. P. 6 a 12.

_____. **Mania de explicação.** São Paulo: Moderna, 2011.

FRANCO, Claudio de P. Por uma abordagem complexa de leitura. In: TAVARES, K.; BECHER, S.; FRANCO, C. (Orgs.). **Ensino de Leitura:** fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, p. 26-48, 2011.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **A importância do ato da ler.** São Paulo: Editora Cortez, 2005.

GABRIEL, G. de A. **Práticas de leitura literária em aulas de FLE:** desmistificando crenças sobre o texto literário em contexto de formação de professores de Francês na UECE. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1996.

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

_____. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2002.

_____. Abordagens de leitura. Scripta. Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22 2004.

KOCH, I. V., ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2009.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** Porto Alegre: Mercado Aberto, p. 51-62, 1991.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 2001.

LOPES, Paulo Henrique M. **A leitura de obras literárias nos cursos de língua estrangeira:** de justificativa para avaliação oral a um uso eficaz para o fomento da competência leitora. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, 2015.

MACHADO, Ana Maria. A roça do pé da letra. In: MACHADO, Ana Maria. **Nas asas do mar.** São Paulo: Ática, p. 83 a 86, 2010.

MACHADO, Ana Maria. As três fiandeiras. In: MACHADO, Ana Maria. **Contos de Grimm:** volume 2. São Paulo: Moderna. p. 129 a 133, 2011

- MACHADO, Miriam Raquel Piazzzi. **Alfabetização e letramento literário no 2º ano do ensino fundamental de nove anos**: funções e usos da literatura infantil. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista São Paulo, 2011.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MOITA LOPES, L. P. & ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL/MEC/SEB/DPEM. **Orientações curriculares de ensino médio**. Brasília, DF, 2004.
- PAIVA, Aparecida (org.). **Literatura fora da caixa**: O PNBE na escola – distribuição, circulação e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2012.
- PAULINO, M. G. Letramento literário: por vielas e alamedas. **Revista da FACED/UFBA**, n.05, p. 117-125, 2001.
- PAULINO, G. e COSSON, R. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (orgs). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.
- PEREIRA (2015) **Textos literários e práticas de leitura crítica nas aulas de língua espanhola**: análise do desempenho da compreensão leitora de alunos da 3ª série do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, 2015.
- RODRIGUES, V. L. B. **O uso do texto literário nas aulas de espanhol nas turmas de 2º ano do ensino médio de uma escola particular de Porto Velho**: a relação entre os documentos oficiais e as crenças da comunidade escolar. 2011, Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, 2011.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- RUDIO, F. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- SANCHEZ MIGUEL, E.; PÉREZ, J. R; PARDO, J. R. **Leitura na sala de aula**: como ajudar os professores a formar bons leitores. Porto Alegre: Penso, 2012.
- SILVA, I. M. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola editorial, 2006.
- SILVA, G. M. **O uso do texto literário nas aulas de espanhol no ensino médio de escolas públicas de Fortaleza: relação entre as crenças e a prática docente de egressos da UECE**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, VERSIANI, M. Z. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, p. 17 a 48, 1991.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SPOZATI, A. Exclusão social e fracasso escolar. **Revista Em Aberto**. Brasília, vol. 17, n. 71, p. 21 a 32, jan de 2000

TEIXEIRA, Flávia R., DIAS, Ana Maria I. (Org.) **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Fortaleza**, Fortaleza: Edições SME, 2011.

VERÍSSIMO, Luís F. Dona Nininha, coitada. In: VERÍSSIMO, Luís F. **Festa de criança**. São Paulo: Ática, p. 93 a 95, 2005.

VILELA. L. Zoiuda. In: CONY, C. H. e outros. **Histórias de bichos**. São Paulo: Ática, 2001.

WIRZCHOWSKI, L., KLACEWICZ, Anna. **O dragão de Wawel e outras lendas polonesas**. Rio de Janeiro: Record, 2006. p. 71 a 77.

ZILBERMAN, R. SILVA, E. **Literatura e pedagogia**: ponto e contraponto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura da literatura. In ZILBERMAN & RÖSING (orgs.) **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global/ALB, p. 31 a 57, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário de perfil socioeconômico**1- Quanto à renda mensal da sua família, marque a opção mais adequada a sua realidade:**

- a) Vivemos somente do Bolsa Família.
- b) Vivemos de “bicos” (menos de um salário mínimo).
- c) Um salário mínimo.
- d) Dois salários mínimos.
- e) Três salários mínimos ou mais.

2- Quantas pessoas vivem dessa renda?

- a) Duas.
- b) três.
- c) quatro.
- d) cinco ou mais.

3- Qual o grau de instrução do seu responsável? (Se forem dois, responder o grau de instrução mais alto)

- a) Nunca frequentou a escola/não alfabetizado.
- b) Ensino fundamental incompleto.
- c) Ensino fundamental completo.
- d) Ensino médio incompleto.
- e) Ensino médio completo.
- f) Ensino superior incompleto.
- g) Ensino superior completo.

4- Quantos cômodos há na sua casa?

- a) Um.
- b) Dois.
- c) Três.
- d) Quatro.

5- Marque a(s) opção(ões) de lazer cultural que você já vivenciou:

- | | |
|--------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Cinema. | <input type="checkbox"/> Shows musicais. |
| <input type="checkbox"/> Museu. | <input type="checkbox"/> Saraus. |
| <input type="checkbox"/> Teatro. | <input type="checkbox"/> Arte de rua. |
| <input type="checkbox"/> Biblioteca. | <input type="checkbox"/> Galerias de arte. |

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE CRENÇAS E PERFIL LEITOR

1. Você já sabe ler textos?

- a. Sim. Leio muito.
- b. Sim, mas tenho dificuldade com textos grandes.
- c. Não, só sei ler palavras e pequenas frases.
- d. Não, não entendo nada.

2. Com que frequência você costuma ler?

- a. Sempre.
- b. De vez em quando.
- c. Quase nunca.
- d. Nunca.

3. Por que motivos você lê?

- a. Por prazer.
- b. Por obrigação (na escola).
- c. Outros: _____

4. Em qual situação você abandona uma?

- a. Quando acho chato.
- b. Quando acho difícil.
- c. Quando não tenho tempo.
- d. Outros motivos: _____

5. Você costuma ler mais textos impressos ou em meios digitais?

- a. Impressos b. Meios Digitais c. impressos e digitais

6. Em qual desses suportes você lê mais:

OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- a. Livros b. Revistas c. Sites d. Jornais
- e. Outros: _____

7. Onde você costuma ler?

OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- a. Escola
- b. Casa

c. Outros: _____

8. Você tem dificuldades para entender o que você lê?

- a. Não entendo nada.
- b. Entendo quase tudo.
- c. Algumas vezes não entendo.
- d. Bastante
- e. Não sei/não respondo

9. Se sua resposta anterior foi AFIRMATIVA, as dificuldades são do tipo:

OBS: Você pode marcar mais de uma opção.

- a. Dificuldade em identificar as letras.
- b. Dificuldades com o significado das palavras.
- c. Dificuldade em se concentrar na leitura.
- d. Dificuldade em encontrar um bom lugar para ler.
- e. Dificuldades em identificar as ideias principais do texto.
- f. Dificuldades em identificar os detalhes do texto.
- g. Não tenho nenhuma dificuldade
- h. Outra(s) dificuldade(s). Qual(is)? _____

10. Qual a função da leitura?

- () Ajudar a melhorar a disciplina dos alunos.
- () Ajudar nas notas da escola.
- () Ajudar a atuar como um cidadão.
- () Ajudar a melhorar os “erros de português”.
- () Outra: _____

APÊNDICE C – Atividade 1 de leitura literária

Texto: Mania de Explicação (poema)**Autora: Adriana Falcão**

MANIA DE EXPLICAÇÃO

Era uma menina que gostava de inventar uma explicação para cada coisa.
Explicação é uma frase que se acha mais importante do que a palavra.
As pessoas até se irritavam, irritação é um alarme de carro que dispara bem no meio de seu peito, com aquela menina explicando o tempo todo o que a população inteira já sabia. Quando ela se dava conta, todo mundo tinha ido embora. Então ela ficava lá, explicando, sozinha.
Solidão é uma ilha com saudade de barco.
Saudade é quando o momento tenta fugir da lembrança pra acontecer de novo e não consegue.
Lembrança é quando, mesmo sem autorização, seu pensamento reapresenta um capítulo.
Autorização é quando a coisa é tão importante que só dizer "eu deixo" é pouco.
Pouco é menos da metade.
Muito é quando os dedos da mão não são suficientes.
Desespero são dez milhões de fogareiros acesos dentro de sua cabeça.
Angústia é um nó muito apertado bem no meio do sossego.
Agonia é quando o maestro de você se perde completamente. Preocupação é uma cola que não deixa o que não aconteceu ainda sair de seu pensamento.
Indecisão é quando você sabe muito bem o que quer mas acha que devia querer outra coisa.
Certeza é quando a idéia cansa de procurar e pára.
Intuição é quando seu coração dá um pulinho no futuro e volta rápido.
Pressentimento é quando passa em você o trailer de um filme que pode ser que nem exista.
Renúncia é um não que não queria ser ele.
Sucesso é quando você faz o que sempre fez só que todo mundo percebe.
Vaidade é um espelho onisciente, onipotente e onipresente. Vergonha é um pano preto que você quer pra se cobrir naquela hora.
Orgulho é uma guarita entre você e o da frente.
Ansiedade é quando faltam cinco minutos sempre para o que quer que seja.
Indiferença é quando os minutos não se interessam por nada especialmente.
Interesse é um ponto de exclamação ou de interrogação no final do sentimento.
Sentimento é a língua que o coração usa quando precisa mandar algum recado.
Raiva é quando o cachorro que mora em você mostra os dentes.

Tristeza é uma mão gigante que aperta seu coração.
 Alegria é um bloco de Carnaval que não liga se não é fevereiro.
 Felicidade é um agora que não tem pressa nenhuma.
 Amizade é quando você não faz questão de você e se empresta pros outros.
 Decepção é quando você risca em algo ou em alguém um xis preto ou vermelho.
 Desilusão é quando anoitece em você contra a vontade do dia.
 Culpa é quando você cisma que podia ter feito diferente, mas, geralmente, não podia.
 Perdão é quando o Natal acontece em maio, por exemplo.
 Desculpa é uma frase que pretende ser um beijo.
 Excitação é quando os beijos estão desatinados pra sair de sua boca depressa.
 Desatino é um desataque de prudência.
 Prudência é um buraco de fechadura na porta do tempo.
 Lucidez é um acesso de loucura ao contrário.
 Razão é quando o cuidado aproveita que a emoção está dormindo e assume o mandato.
 Emoção é um tango que ainda não foi feito.
 Ainda é quando a vontade está no meio do caminho.
 Vontade é um desejo que cisma que você é a casa dele.
 Desejo é uma boca com sede.
 Paixão é quando apesar da placa "perigo" o desejo vai e entra.
 Amor é quando a paixão não tem outro compromisso marcado. Não. Amor é um exagero... Também não. É um desadoro... Uma batelada? Um enxame, um dilúvio, um mundaréu, uma insanidade, um destempero, um despropósito, um descontrole, uma necessidade, um desapego? Talvez porque não tivesse sentido, talvez porque não houvesse explicação, esse negócio de amor ela não sabia explicar, a menina.

FALCÃO, Adriana. **Mania de explicação**. São Paulo: Moderna, 2011.

Pré-leitura

- Em imagem projetada, observar com a turma a capa do livro. (Na capa, aparece várias vezes o rosto da personagem principal com pequenas diferenças em sua expressão). Observar com os alunos que cada expressão pode revelar um sentimento da menina.
- Levantar hipóteses a respeito das possíveis explicações que poderão aparecer no texto.

Leitura

- Inicialmente, realizar leitura silenciosa do texto.
- Realizar o *coro falado*¹¹.

Pós-leitura

1. Analisar com a turma o tipo de explicação que aparece no texto e a brincadeira poética feita pela autora, destacando a semelhança com os verbetes de dicionário.
2. Propor uma atividade de “produção de explicações”. Entregar pra cada aluno um termo em um pequeno papel e pedir que ele elabore uma explicação para aquele termo, de forma sintética, em uma frase (LEMBRANÇA – SAUDADE – ESPERANÇA – REMÉDIO – PRESENTIMENTO – SUFOCO – MEDO – FELICIDADE - AMOR). Compartilhar com a turma as explicações.
3. Produzir mural com as explicações poéticas feitas pelos alunos.

¹¹ O coro falado é uma “recitação conjunta de um poema ou texto narrativo em que o som das vozes se alterna ou é emitido em uníssono, com ou sem acompanhamento musical (...) Ao se apropriar do texto para recitá-lo, o leitor precisa construir um sentido que vai guiar sua voz, precisa interpretar o texto para poder guardá-lo no coração” (COSSON, 2014)

APÊNDICE D – Atividade 2 de leitura literária

Texto: Aula de leitura (poema)**Autor: Ricardo Azevedo**

AULA DE LEITURA

A leitura é muito mais
do que decifrar palavras.
Quem quiser parar pra ver
pode até se surpreender:
vai ler nas folhas do chão,
se é outono ou se é verão;
nas ondas soltas do mar,
se é hora de navegar;
e no jeito da pessoa,
se trabalha ou se é à-toa;
na cara do lutador,
quando está sentindo dor;
vai ler na casa de alguém
o gosto que o dono tem;
e no pelo do cachorro,
se é melhor gritar socorro;
e na cinza da fumaça,
o tamanho da desgraça;
e no tom que sopra o vento,
se corre o barco ou vai lento;
também na cor da fruta,
e no cheiro da comida,
e no ronco do motor,
e nos dentes do cavalo,
e na pele da pessoa,
e no brilho do sorriso,
vai ler nas nuvens do céu,
vai ler na palma da mão,
vai ler até nas estrelas
e no som do coração.
Uma arte que dá medo
é a de ler um olhar,
pois os olhos têm segredos
difíceis de decifrar.

AZEVEDO, Ricardo. **Dezenove poemas desengonçados**. São Paulo: Ática, 1999.**Pré-leitura**

- Fazer os seguintes questionamentos aos alunos: “O que é leitura?” “O que seria uma aula de leitura?” “O que é que nós podemos ler, além de textos?”.

Leitura

- Realizar o *coro falado* em duplas.
- Assistir ao vídeo-poema “Aula de leitura”
<https://www.youtube.com/watch?v=FC4cg6fFTUs>

Pós-leitura

1. Refazer os questionamentos feitos anteriormente a respeito das formas possíveis de se realizar uma leitura, agora de acordo com o que foi lido no poema.
2. Fazer reflexão coletiva: em que outros “lugares” podemos ler, além dos apontados no texto? Que leituras seriam essas?
3. Realizar atividade escrita de compreensão leitora a respeito do poema.

ATIVIDADE PROPOSTA

- 1- De acordo com o poema, o que significa dizer que a leitura é muito mais do que decifras palavras?
- 2- Explique que tipo de leitura pode fazer ao observar
 - a) O chão
 - b) O mar
 - c) A pessoa
- 3- Explique com suas palavras de que forma poderemos “ler”:
 - a) Na pele da pessoa
 - b) Nas nuvens do céu
 - c) No som do coração
 - d) Na cor da fruta
- 4- E você, que tipo de leitura, para além dos textos, costuma fazer?

APÊNDICE E - Atividade 3 de leitura literária

Texto: A zebra (conto)

Autora: Marina Colasanti

Entrei e dei de cara com a zebra. Comia as samambaias. Imóvel, temi que se assustasse com minha presença, meu susto. Mas não pareceu se alterar. Olhos fixos, varava minha transparência.

Uma zebra na sala. Vinda de onde? Ela serena. Eu pronta ao recuo, tensa. Devagar me aproximo em passos duros. Encanto irrefreável, o pelo brilha na obediência das listras, preto novo, branco gasto, amarelo. A crina fura, aparada. E o cheiro de pasto. Há um tremor de expectativa nas orelhas, o prumo da cauda pende. Zebra, cavalo precioso.

A porta do jardim está aberta, não há marcas no gramado. De onde então? Afasto-me sem dar-lhe as costas, com medo que avance, ou que não faça nada embora eu o permita. Saio, fecho a porta devagar, sem intimidade para deixa-la assim sozinha, de portas abertas. E vou tentar descobrir.

Saberia alguém? Ninguém sabe. Os empregados não viram chegar, os vizinhos não a viram passar, ninguém é dono. Há algum circo, televisão, filmagem? Nada. No bairro quieto, a calma sem zebras.

Desisto. Abro a porta de novo. A zebra na sala, sem por quê. Mas uma zebra, enfim, agora minha.

Minha zebra. Olho mais. A ponta da orelha rompida de velha cicatriz. O pelo no joelho – é joelho mesmo que zebra tem? – gasto a pele grossa. Mas os cascos brilhantes. Não é nova minha zebra. Já andou muito, apascentou noutros pastos seu olhar ruminante.

Mas onde andou? Tento um ruído, chamo com o estalar dos dedos. E ele vem suave, a baba verde de samambaias espumando no focinho. Ouso alisá-la. Duro, o músculo não se entrega por baixo da pele, e eu percebo que o gesto é pelo prazer do tato, prazer meu, não dela. Liso, limpo, pelo preto. Liso, limpo, pelo branco. O dedo na listra, acompanhando. A mão perdida em simetrias.

E porque ela não vai embora naquele dia nem naquela noite, e porque fechei a porta envidraçada, a zebra agora mora na minha sala.

Esperando quando chego, acordada quando acordo, sempre de pé, quieta. Trago folhas da rua, ramos de flores, alfafa. Ele come tudo devagar como se tudo tivesse o mesmo gosto. Que comia antes? Olho o gramado sem marcas e me pergunto, olho o joelho gasto e me pergunto.

Já perguntei a ela sem resposta. Nem olha para fora. É um animal sem saudades. Então, quem a trouxe? Ninguém nunca a reclamou, não houve anúncios, ninguém a perdeu. O mistério de listras pasta na minha sala.

Veio de longe, é claro, não há zebras na cidade. Veio sozinha. Mas por que até aqui, por que minha casa? Zebra, você não existe se não se justifica. E de que vale te querer bem se a qualquer momento posso te perder?

Aos poucos a pergunta cresce fortalecida no silêncio. Eu preciso saber. Então planto flores no gramado para atraí-la, e tento surpreender em seu olhar uma direção além da porta fechada.

Ela não se trai.

Nem quando me escondo durante horas e espio seus movimentos.

Nem no dia em que não resisto, e pela primeira vez deixo aberta a porta envidraçada. De orelhas paradas come as avencas que eu trouxe, ignorando o ar que vem de fora.

À noite o silêncio não me conta nada. De manhã, no gramado, as marcas dos cascos se confundem com as flores.

COLASANTI, Marina. *A zebra*. In: COLASANTI, Marina. **Antes de virar gigante e outras histórias**. São Paulo: Ática, 2010. P. 26 a 28

Pré-leitura

- Esclarecer aos alunos que o texto que será lido trata-se de um conto fantástico porque apresentará muitos aspectos e acontecimentos do mundo fantasioso.
- Conversar informalmente a respeito da personagem zebra: o que sabem sobre esse animal, onde ele vive, características...

Pós-leitura

- 1) O narrador do texto é personagem, ou seja, também faz parte da história. Que informações sobre esse narrador você seria capaz de arriscar saber após a leitura? Escreva algumas.
- 2) Conte como foi o primeiro encontro do narrador-personagem com a zebra: qual a reação, que sentimento surgiu, como e onde ambos estavam...
- 3) O narrador tentou descobrir de onde aquela zebra tinha vindo, mas sua investigação foi em vão. Quais as observações feitas por esse narrador ao tentar descobrir a origem daquele animal? Explique-as.
- 4) De repente, a zebra torna-se propriedade do narrador. Copie a parte do texto na qual ele deixa bem clara que a posse da zebra, a partir daquele momento, era dele.
- 5) Retire do texto expressões usadas pelo narrador para fazer descrições quanto:
 - a) À aparência física da zebra
 - b) Ao comportamento da zebra

- 6) Ao final do texto, o narrador nos conta que “De manhã, no gramado, as marcas dos cascos se confundem com as flores.” Converse com seus colegas e responda: que informação podemos perceber nessa frase? Como termina essa história?

APÊNDICE F - Atividade 4 de leitura literária

Texto: A triste história da rainha Jurata e o do pescador (lenda)

Autoras: Anna Klacewica e Letícia Wierzchowski

Nas profundezas do mare Báltico vivia a rainha Jurata em seu castelo de âmbar. Jurata era uma rainha muito bela, de espírito generoso, e governava com sabedoria e justiça as águas daquele mar. Era amada por todos os seus súditos, e amava a todos de igual maneira, protegendo desde o mais feroz dos peixes até a mais pequenina das sardinhas, sempre com igual desvelo e retidão.

Certo dia, estando a rainha, assistida pelas sereias de sua corte, a dar audiência num dos magníficos salões de seu castelo de âmbar, trouxeram-lhe a notícia de que um pescador jogava suas redes no mar todo dia ao anoitecer, tirando-as cheias de peixes que ele levava para vender numa aldeia próxima. A boa rainha Jurata ficou muito revoltada, pois não admitia que levassem seus súditos para a morte.

Enquanto andava pelo salão de um lado a outro, a força da sua ira fez espumarem ondas do mar, e a luz, que rebrilhava nas douradas gotas de âmbar do lustre pendente no teto do salão, se apagou como num sopro.

- Tal coisa é imperdoável – arquejava a rainha enfurecida. – Não posso permitir que levem do mar meus súditos. Vou castigar quem fez isso! Vou castiga-lo esta noite mesmo, assim que ele ousar atirar sua rede nos meus domínios!

As sereias concordaram que tal ato merecia uma terrível punição e, junto com elas, Jurata pôs-se a traçar um plano. Ao cair da noite, iriam todas à superfície do mar no exato local onde o pescador jogava a rede. Com seu misterioso canto, as sereias haveriam de enfeitiçá-lo; assim trariam-no às profundezas do mar, onde ele morreria afogado.

Anoiteceu, e a rainha saiu em sua canoa de âmbar, sendo seguida pelas sereias, que vinham em conchas puxadas por cavalos marinhos. O vento, que era amido de Jurato, levou sua canoa até beira-mar, no exato local onde o pescador se ocupava em limpar suas redes antes de iniciar o trabalho.

Ao vê-lo, conforme o planejado, as sereias começaram imediatamente a cantar. Mais uma vez o vento veio-lhes em auxílio, levando seu canto até os ouvidos desatentos do jovem e laborioso pescador.

Quando ouviu aquela imponderável melodia, o pescador levantou o rosto de sua rede e deu com os olhos na rainha Jurata, sentada na canoa de âmbar, a poucos metros de onde ele estava. A rainha era de uma beleza indescritível, a música da sereia encheu seus olhos de lágrimas, e o coração do jovem pescador tremeu-lhe dentro do peito. Ele sorriu para Jurata, e em seu sorriso havia o mais puro amor.

Nesse momento, aconteceu uma coisa extraordinária: a rainha, que tinha ido até o mundo dos homens disposta à vingança, perdeu toda a sua ira. Com um gesto, fez com que as sereias parassem de cantar, dizendo assim ao pescador:

- Sou Jurata, a rainha do mar Báltico. Vim até aqui para puni-lo por tirar os peixes do mar. O mar é meu reino, e os peixes são meus súditos. Era portanto minha obrigação castiga-lo pelo que tu vinhas fazendo. No entanto, não posso. Apaixonei-me assim que te vi.

O jovem pescador olhou dentro dos olhos verdes da rainha e respondeu humildemente:

- Perdoa-me, senhora. Jamais hei de estragar a paz do vosso reino outra vez. Eu também me apaixonei pela senhora, e hei de ser vosso fiel servo para o resto da minha vida. – Apontou as redes que jaziam no chão e disse: - Ainda hoje vou queimá-las, e nunca mais pescarei um único peixe.

A rainha então lhe disse:

- Todo dia ao anoitecer eu virei ver-te. Meu coração também é teu.

Depois disso, Jurata e todo seu séquito desaparecerem nas profundezas do mar. O pescador ficou na beira da praia ainda muito tempo, com os olhos pregados na água, e somente quando o dia raiou foi que destruiu suas redes e voltou para casa. Desde tal dia, a rainha Jurata e o jovem pescador passaram a se encontrar naquela praia, e a cada novo encontro era mais difícil a separação ao raiar da aurora.

Tempos depois, Perkun, o soberano das tempestades, ficou sabendo desses encontros secretos, e não perdoou a rainha Jurata por se apaixonar por um simples mortal. Enfurecido, jogou seus terríveis raios sobre o palácio de Jurata; as paredes de âmbar, não resistindo ao seu furor, desabaram, soterrando a rainha e toda a sua corte.

A vingança de Perkun alcançou também o pescador, pois naquela mesma noite, depois de uma prolongada e inútil espera à beira-mar, ele saiu para o oceano em sua canoa à procura da rainha de seus amores. A fúria das ondas jogou-o contra uma parede de rochas, e um turbilhão de água puxou o pobre pescador enamorado para o fundo do mar.

Diz-se que ele está lá até hoje, preso às pedras que despedaçaram sua canoa, e que sofre eternamente pela audácia de se apaixonar pela rainha Jurata. Cada vez que uma tempestade enraivece o mar Báltico, o vento traz lá das profundezas o incessante lamento do jovem pescador, e as ondas jogam à beira da praia pedaços de âmbar, os restos do castelo onde viveu a bela rainha Jurata.

Pré-leitura

- Apresentar a obra completa *O dragão de Wawel e outras lendas polonesas* (livro), com imagem da capa projetada, e comentários informativos sobre as autoras.
- Mostrar mapa da Europa, destacando a Polônia e apresentando algumas informações sobre o país.
- Retomar o título do livro e o termo “lendas polonesas”, perguntar aos alunos que lendas eles conhecem e se sabem dizer de qual país são essas lendas.
- Apresentar título da lenda escolhida para a leitura *A triste história da rainha Jurata e o do pescador*.

Leitura

- Realizar leitura silenciosa.
- *A hora do conto*¹²

Pós-leitura

- Retomar oralmente com os alunos os acontecimentos narrados na lenda, organizá-los mentalmente de acordo com a ordem em que ocorreram.
- Solicitar que, em duplas, os alunos produzam uma resenha do texto lido.
- Retomar partes da resenha (sinopse, caracterização da obra, apreciação da obra). Explicar cada parte com exemplos práticos.
- Recolher os textos produzidos para divulgação na escola.

¹² A hora do conto é um exemplo típico da leitura em voz alta do professor com os alunos ao seu redor, e, de acordo com o que Cosson (2014) destaca, “a leitura oralizada cumpre uma função primordial na aprendizagem dos gestos da leitura, que o aluno observa no professor e, acima de tudo, na construção cultural dos sentidos, reforçando no aluno o sentimento de pertencimento àquela comunidade”. (COSSON, 2014, p. 106)

APÊNDICE G - Atividade 5 de leitura literária

Texto: Dona Nininha, coitada (crônica)

Autor: Luís Fernando Veríssimo

A dona Nininha só tinha uma preocupação na vida, que era a saúde do marido. E este, que toda a vida gostara de brincar com dona Nininha, depois que se aposentou inventou uma brincadeira nova. Fingia que morria, só para assustar dona Nininha.

Dona Nininha voltava para a sala onde deixara o marido lendo o jornal e o encontrava com a cabeça atirada para trás, os olhos e a boca abertos, as mãos soltas de cada lado da cadeira, o jornal espalhado dramaticamente pelo chão. Dona Nininha dava um grito e corria para o marido, e este se dobrava de tanto rir. Coitada de dona Nininha.

Em meio a uma conversa, o marido deixava cair a cabeça para a frente e ficava imóvel. Dona Nininha chamava o marido. Chamava mais alto. Dizia "Ai, meu Deus" e o sacudia. Quando, já quase fora de si, levantava para ir buscar ajuda, ouvia a voz dele:

- Onde é que você vai, Nininha? Senta aí e fica quieta.

Uma vez, num almoço de domingo, toda a família reunida, justamente quando dona Nininha começava a se queixar do marido para a família, ele caiu de repente com a cara no prato de macarrão. Houve correria. Metade da família acudiu a suposta vítima de síncope e a outra dona Nininha, que quase desmaiara. E então o marido de dona Nininha levantou a cabeça, disse que o macarrão estava frio e pediu outro prato. E apontou para a cara da mulher, às gargalhadas. Todos acharam que era uma brincadeira de muito mau gosto, mas não puderam deixar de sorrir. Aqueles dois...

O filho mais velho tentou dissuadir o pai.

- Assim o senhor ainda mata a mamãe.

O velho não respondeu. Estava rindo tanto, só de se lembrar da cara de susto da mulher, que não conseguia responder.

Os netos é que ficaram entusiasmados. Tornaram-se cúmplices da brincadeira do avô. Davam palpites.

- Vô, finge que cai no banheiro. Faz bastante barulho. A vó vem correndo e te encontra estirado no chão.

- Peladão!

O velho ria e prometia que ia tentar aquela.

Todas as manhãs dona Nininha sacudia o marido, que acordava mas não abria os olhos. Só quando dona Nininha botava o ouvido contra o seu peito, já choramingando, para ouvir o seu coração, é que ele saltava e exclamava:

- Bom dia!

Dona Nininha, entre assustada e aliviada, gritava:

- Você ainda me mata!

- Ora, Nininha.

Um dia dona Nininha sacudiu, sacudiu, mas o marido não acordou mesmo. Veio o médico, veio toda a família. Prepararam o velho para o velório, fizeram

arranjos para o enterro. E a todas essas dona Nininha desconfiada, com o olho vivo, decidida que desta vez não seria enganada.

Quem foi ao enterro conta que até a hora de fecharem o caixão dona Nininha ficou alerta ao lado do corpo, com um meio sorriso nos lábios. Se fosse fingimento, ele ia ver!

Coitada da dona Nininha.

VERÍSSIMO, Luís F. Dona Nininha, coitada. In: VERÍSSIMO, Luís F. **Festa de criança**. São Paulo: Ática, 2005. P. 93 a 95.

Pré-leitura

- Apresentação do livro “Festa de criança” no qual o texto está inserido (apresentação do autor, análise da capa, explicação das partes do livro).
- Com esse título, como vocês imaginam que seja a Dona Nininha, personagem principal?
- A expressão “coitada” nos desperta que tipo de sentimento por dona Nininha?
- Por que será que Dona Nininha é chamada de “coitada” já no título do texto?

Pós-leitura

- 1) Já no título do texto o autor destaca a palavra “coitada”. Que tipo de sentimento essa expressão desperta no leitor? Explique.
- 2) Qual era a maior ocupação de Dona Nininha?
- 3) Qual era a brincadeira favorita do marido de dona Nininha? Explique.
- 4) O que a família pensava a respeito das brincadeiras do marido de dona Nininha que a assustavam? O que os filhos e netos pensavam a respeito?
- 5) Que contribuição os netos deram para as brincadeiras diárias com dona Nininha?
- 6) Como foi o comportamento de dona Nininha ao encontrar o marido morto e durante o enterro? Explique por que a senhora se comportou dessa forma.

APÊNDICE H - Atividade 6 de leitura literária

Texto: A roça do pé da letra (conto)

Autora: Ana Maria Machado

Depois de algumas curvas e algumas retas, algumas descidas e algumas subidas, algumas sombras e uma soleira, foram chegando a um campo todo plantadinho de milho, bem verde, cheio de pássaros por todo lado. No meio do milharal, um vulto de chapéu, numa capa que balançava no vento, parecia o dono de toda aquela plantação.

- Vamos lá falar com ele. Deve ser o fazendeiro e pode até arrumar um cantinho para a gente passar a noite aí.

Mas Flávia, que enxergava muito bem de verdade, mesmo sem precisar ver em curva, foi logo corrigindo:

- Não é fazendeiro, não. É um espantalho.

- E essa passarada toda aí em volta? – admirou-se Helena.

- Sei lá. Mas que é um espantalho, isso é.

Era mesmo. Os amigos foram chegando perto e vendo melhor.

- Boa tarde!

- Boa tarde, meus jovens amigos.

Flávia logo achou que era um jeito maio antigo de falar, como se ele fosse um senhor muito velho. Foi perguntando com muito respeito e com palavras das histórias que a avó dela contava:

- Será que o senhor sabe de algum lugar nessas redondezas onde possamos conseguir pousada para esta noite?

O espantalho respondeu:

- Não sei, não, meus amigos, porque nunca saio daqui e se eu fosse nessas redondezas ficava tonto.

- Tonto? – se espantaram os três.

- Todas as coisas que ficam rodando me deixam tonto. Não me dou bem com as redondezas. Gosto mesmo é de ficar parado.

E enquanto os três se olhavam com vontade de rir, ele continuava:

- Mas podemos perguntar aos pássaros. Eles vivem voando e pousando em todo lugar. Quem pousa deve conhecer todas as pousadas.

Helena aproveitou para matar a curiosidade:

- Eles são seus amigos, é? Pensei que espantalho não se dava bem com passarinho.

O espantalho achou graça:

- Claro que somos amigos, bons vizinhos... Eles me ajudam muito no meu trabalho. Graças a eles é que posso me orgulhar de ser um bom espantalho.

- Um bom espantalho? – admirou-se Tipiti, olhando a passarada bicando o milharal em volta.

- Nenhum outro espanta alho tão bem quanto eu.

- Mas o senhor não devia espantar aves?

- Não sou espantave. Sou espantalho. Pode procurar em todo esse milharal que não encontra nenhum pé de alho. Mesmo quando tem algum tentando entrar, os passarinhos voam até lá e puxam o pé dele.

- E se estiver enterrado muito fundo?

- Quando o alho é sorrateiro, eu também sou rateiro – explicou o espantalho todo orgulhoso.

- Acho que não entendi bem – disse Helena.

Tem muito rato neste campo que é meu amigo. Também os ratos me auxiliam a não faltar com meu dever e a bem desempenhar meus deveres profissionais...

Flávia achou que o espantalho esta ficando outra vez meio solene e era capaz de desembestar a fazer discurso. Achou melhor interromper:

- Quer dizer que o senhor leva tudo muito sério, não é? Com o senhor é tudo ali no pé da letra?

- Exatamente. A menina percebeu bem o que ocorre. Mas não pense que é por isso que meu nome é Pé da Letra.

- E por que é, então? Por que o senhor faz gol de letra?

- Porque meu pé é de letra. Veja só. Eu sou todo de palha, menos o meu pé. É que um dia passou um carro pela estrada e jogaram um jornal pela janela. O vento trouxe o jornal até aqui perto. Quando o lavrador chegou, não gostou de vera roça suja de papel e apertou o jornal para dentro da minha bota, que tinha ficado mesmo muito vazia. E eu fiquei sendo Pé de Letra.

- Por isso é que o senhor espanta alho e tem passarinho no milharal – concluiu Flávia.

- Não... – recomeçou ele. – Eu sou espantalho e cumpro meu dever...

Ninguém aguentava que ele comesse tudo de novo. Flavia foi apressando a despedida:

- Está certo. Cada um espanta o que lhe dá na telha. Tem gente que é útil e tem gente que cumpre o seu dever. Cada um fica na sua. Até logo, e bom trabalho.

E lá se foram, deixando Pé da Letra cheio de perguntas. Como é que pode dar na telha? E quem mora em casa de telhado de palha? E quem fica em pé no meio do campo sem telhado? E aquela coisa de gente que cumpre o seu dever? Afinal, ele não era gente... E ficar na sua? Na sua o quê? Na sua casa? Na sua janela? Na sua telha? Ah, aquelas crianças eram muito complicadas. Ele era capaz de garantir que elas não tinham letra no pé, deviam ter letra na cabeça...

MACHADO, Ana Maria. A roça do pé da letra. In: MACHADO, Ana Maria. **Nas asas do mar**. São Paulo: Ática, 2011. P. 83 a 86.

Pré-leitura

- Divididos em grupos de 4 integrantes, os alunos receberão fichas com expressões populares como “as paredes têm ouvidos”, “a boca do fogão”, “uma pulga atrás da orelha”, “leva tudo ao pé da letra” etc.
- Conversar informalmente sobre os sentidos das expressões (conotativo e denotativo).
- Questionar: Vocês conhecem a expressão “ao pé da letra”? O que ela significa?
- O que é uma roça? Você já foi a uma roça? Como ela é? O que tem na roça? Já ouviu ou leu histórias que se passavam na roça? Como eram?
- Como seria “A roça do pé da letra”? (título do texto que será lido)

Pós-leitura

- Entregue o texto lido para a professora e junto com seu grupo, elabore um texto que reinterprete a história “A roça do pé da letra” só que contada com o espantalho sendo o narrador-personagem. Não esqueça de descrever a roça e contar detalhes do encontro do espantalho com as crianças.

APÊNDICE I - Atividade 7 de leitura literária

Texto: Zoiuda (conto)

Autor: Luís Vilela

ZOIÚDA

Luiz Vilela

Zoiúda... Foi numa noite que ele conheceu Zoiúda. Foi numa noite - e nem poderia ser de outra forma, já que, como as prostitutas e as estrelas, as lagartixas também são seres da noite e só nela ou de preferência nela se mostram - que ele a viu pela primeira vez.

Era uma sexta-feira, ele tinha acabado de chegar da rua: quando se aproximou da talha para tomar um copo d'água, lá estava a lagartixa, na parede, perto do vitrô que dava para a área de serviço do apartamento onde morava, no décimo andar. Era esbranquiçada, um pouco mais cabeçudinha que o comum e quase rabicó. Mas foram os olhos, foram os olhos o que mais lhe chamou a atenção: exorbitados, duas bolinhas brilhantes, parecendo duas miçangas. Observou-a mais um pouco, acabou de tomar a água e, o corpo pedindo cama depois dos muitos copos de chope, ele foi dormir.

Na noite seguinte - de novo o bar, de novo as conversas e as bebidas, conversas e bebidas que só serviam para matar o tempo e para matar dentro dele alguma coisa que ele não sabia bem o quê, mas que sabia ser essencial-, ao chegar em casa, acender a luz da cozinha e se aproximar da talha, viu de novo a lagartixa, quase no mesmo lugar da véspera. Sim, era ela, ele não tinha a menor dúvida, apesar de estar meio de porre: ali estava o toquinho de rabo, ali estavam os olhos, os olhos desmedidos. "Zoiúda", disse, como que batizando-a. Nela, nenhuma reação, a não ser, pareceu-lhe, estatelar mais ainda os já de si estatelados olhos. E ficaram os dois novamente se olhando, ele pensando se haveria naquela cabecinha algo como o pensamento, algo que...

Na terceira noite, domingo, o mesmo bar e os mesmos amigos e as mesmas conversas e bebidas, ele, num momento de quase convulsivo tédio ("isso mesmo", se diria depois, "convulsivo tédio"), lembrou-se de Zoiúda, isolando-se por alguns minutos do ambiente ao redor, um leve sorriso lhe aflorando aos lábios. "O que foi?", perguntou a amiga que estava a seu lado, na mesa. "Estou me lembrando da Zoiúda", ele respondeu. "Aquele dos nossos tempos de faculdade?", perguntou a amiga. "Não", ele disse, "é outra; essa eu acho que nem chegou a prestar o vestibular...".

"Zoiúda, Zoiudinha", disse em voz alta, depois de entrar em casa e acender a luz. Como em quase todas as noites, foi direto à cozinha. Mas... Zoiúda não estava lá. Não estava. Ficou meio decepcionado. Tinha certeza que... Chamou-a, uma vez, duas, três, esperando que ela, ouvindo sua voz, aparecesse, vinda lá de fora, da área ou até do paredão do prédio; mas ela não apareceu. "Essas mulheres... A gente não pode mesmo confiar...". Aliás aquela, ele pensou, não só mulher não era, como talvez nem fêmea fosse, pois lera uma vez que nas espécies animais o macho quase sempre tem a cabeça maior; além disso, a cauda... A cauda, a cabeça e tinha ainda mais alguma coisa, alguma coisa que ele até agora, de manhã, no carro,

estava tentando lembrar, enquanto se dirigia para a escola (uma escola pública num dos bairros mais longes da capital, onde dava aulas de português para um bando de adolescentes desinteressados e distraídos).

Não, não lembrava; podia desistir. Mas também, diabo, que importância tinha aquilo? Nenhuma, nenhuma importância. "Apareceu uma lagartixa no meu apartamento", contou, no intervalo. "Uma?", o colega admirou-se. "Pois lá em casa, uma ocasião, tinha umas 300. Mas aí eles me ensinaram um veneno, e eu pus: não ficou uma só para contar a história. Se você quiser, eu posso te passar o nome." "Eu tenho pavor", confessou a colega, "eu tenho pavor de lagartixa. Se eu souber que tem uma dentro de casa, eu simplesmente não durmo. Uma vez eu quase telefonei chamando o Corpo de Bombeiros, vocês acreditam?". "Acho que eu sou meio maluco", ele disse, "acho que eu sou mesmo meio maluco" -mas nenhum dos dois estava mais prestando atenção nele.

À noite, naquela plena segunda-feira, ele não saiu, substituindo o bar pela TV -a mesmice pela idiotice, pensou. Sentou-se só de short (era outubro, um calorão danado), acomodou-se na poltrona da sala, pegou o controle remoto e ligou a televisão. Algum tempo depois, ao sentir sede, foi até a cozinha e... "Zoiúda!", exclamou, com a alegria de um menino, "você está aí!...". Estava; ali estava ela de novo, próximo à talha, e, como sempre, permaneceu impassível - ou lá dentro, àquela hora, o minúsculo coração também estaria batendo um pouquinho mais forte?...

O certo é que, entre aparições e desapareções, entre o atento silêncio dela e as peremptórias declarações dele -"Zoiúda, tirando minha mãe, você é a única criatura que eu amo hoje no mundo"-, Zoiúda passou a ser para ele uma... uma espécie de companhia. Afinal, num apartamento onde havia somente ele de gente e onde, por dificuldade em criá-los, não havia cachorro, gato ou passarinho, ela era uma presença, um ser vivo a quem ele podia dirigir a palavra, embora não houvesse resposta - mas para que resposta? Não queria resposta. Queria apenas falar. Apenas isso. "Né, Zoiúda?"

E assim, como nas histórias antigas, foram se passando os dias. Até que, tendo de fazer uma viagem e se ausentar por uma semana, ao voltar, ele não viu mais Zoiúda. Partira para outras bandas? Morrera? Ele não sabia. O fato é que não a viu mais, em nenhuma noite.

Sentiu falta dela? Imagine; imagine um homem sentir falta de uma lagartixa... Claro que ele não sentiu. Mas sentiu - tinha de admitir- que aquele apartamento ficara um pouco mais vazio e aqueles fins-de-noite um pouco mais tristes.

VILELA, L. Zoiuda. In: CONY, C. H. e outros. **Histórias de bichos**. São Paulo: Ática, 2010.

Pré-leitura

- Refletir com a turma a respeito da temática que encontraremos no texto do dia: SOLIDÃO. Quem já se sentiu sozinho? O que é uma pessoa solitária?
- Apresentar a obra *História de bichos*, trazendo informações relevantes para a leitura.

- Relacionar o título do livro com o título do texto que será lido: Zoiuda. Deixar que os alunos façam suposições: que bicho será o escolhido pelo autor do texto? Quem será a Zoiuda? Qual o motivo desse nome pra personagem?

Leitura

- Leitura silenciosa.

Pós-leitura

- Retomar oralmente os principais aspectos abordados no texto, questionar a turma sobre possíveis dúvidas de vocabulário ou compreensão geral do texto.
- Realização, em duplas, de atividade escrita de compreensão leitora:
 - 1. Sobre o primeiro encontro do homem com a lagartixa, escreva informações sobre:**
 - a) Em que ocorreu esse encontro?**
 - b) O que o homem fez após perceber a presença da lagartixa?**
 - c) O que mais chamou a atenção do homem ao ver o animal?**
 - 2. Como a lagartixa é descrita pelo narrador?**
 - 3. Explique com suas palavras como era a rotina do homem e apresente informações sobre ele e sua rotina.**
 - 4. O homem chega a comparar Zoiuda com uma mulher. Em que momento isso acontece?**
 - 5. Qual a reação das pessoas ao ouvirem o homem falar sobre a lagartixa? Por que só o homem dava muita importância ao fato de ter encontrado uma lagartixa? Comente.**
 - 6. De que forma ocorreu a “separação” do homem com a lagartixa? Como ele reagiu?**

APÊNDICE J - Atividade 8 de leitura literária

Texto: As três fiandeiras (conto)

Autora: Ana Maria Machado

Era uma vez uma moça preguiçosa que não gostava de fiar. Por mais que a mãe reclamasse, não adiantava nada. No final, a mãe foi ficando tão zangada e tão sem paciência, que bateu nela, e a moça começou a chorar.

Ora, acontece que a rainha estava passando bem nessa hora. Quando ouviu o choro da moça, mandou a carruagem parar, entrou na casa e perguntou à mãe porque é que ela estava batendo na filha com tanta força que dava para ouvir os gritos lá da estrada.

A mulher ficou com vergonha de dizer que a filha era preguiçosa. Por isso, respondeu:

- Não consigo fazer ela parar de fiar. A única coisa que ela quer fazer, o tempo todo, é ficar fiando, fiando. Eu sou pobre, não tenho dinheiro para comprar tanto linho bruto.

A rainha respondeu:

- Não há nada que eu goste mais do que o som de alguém fiando, nada que me faça tão feliz como ouvir o barulho da roca girando... Deixe-me levar sua filha comigo para o palácio. Lá eu tenho linho cru com fartura, e ela vai poder fiar à vontade, tudo o que quiser...

A mãe adorou a ideia e a rainha levou a moça. Quando chegaram ao palácio, ela subiu as escadarias com a jovem e lhe mostrou três aposentos, repletos do mais fino linho para ser fiado do chão até o teto.

- É só fiar esse linho – disse ela. – Se você conseguir, pode se casar com meu filho mais velho. Você pode ser pobre, mas não faz mal. É uma boa trabalhadora, e não precisa de dote melhor do que esse.

A moça estava morrendo de medo, porque sabia muito bem que não ia ser capaz de fiar todo aquele linho nem que vivesse trezentos anos e passasse todos os seus dias sentada trabalhando, da manhã à noite. Por isso, quando ficou sozinha, começou a chorar.

Chorou três dias e três noites, sem mover um dedo. No terceiro dia, a rainha veio até o quarto. Ficou muito surpresa, ao ver que nem um pouquinho do linho tinha sido fiado, mas a moça explicou que nem conseguira começar, porque estava com muitas saudades da mãe.

A rainha aceitou a desculpa, mas ao sair recomendou:

- Espero que você comece amanhã.

A moça não sabia o que ia fazer. Em seu desespero, sentou-se junto à janela. Olhando para fora, viu três mulheres que se aproximavam. A primeira tinha um pé

largo e chato. A segunda tinha o lábio inferior tão grande que ficava pendurado em cima do queixo. A terceira tinha um polegar imenso.

As três pararam junto à janela, olharam para cima e perguntaram à moça qual era o problema dela. A jovem então explicou tudo o que havia acontecido e as mulheres se ofereceram para ajudá-la.

- Nós vamos fiar todo esse linho para você – disseram – e bem depressa. Só queremos que você nos convide para o seu casamento, não se envergonhe de nós, apresente-nos como se fôssemos suas primas, e nos deixe sentar à sua mesa.

- Com a maior boa vontade! – prometeu a moça. – Vamos, entrem! Podem começar a trabalhar agorinha mesmo.

Assim, ela abriu a porta para as três mulheres esquisitas, e quando elas entraram, a moça ajeitou um lugarzinho no primeiro aposento, para que elas pudessem se sentar e começar a fiar.

A primeira puxava o fio e tocava o pedal, a segunda molhava a linha, a terceira torcia o fio e batia na mesa com o polegar. E cada vez que ela batia, caía no chão uma meada pronta, e jamais um fio foi fiado tão fino.

Cada vez que a rainha entrava no quarto, a moça escondia as três fiandeiras e mostrava a grande quantidade de fios feitos, de tal modo que a rainha já nem tinha mais como elogiar. Quando o primeiro aposento se esvaziou, passaram ao segundo, e depois para o terceiro e, em pouco tempo, não faltava fiar mais nada.

Então as três mulheres se despediram e disseram para a moça:

- Não se esqueça de sua promessa. Vai ser sua sorte.

Quando a rainha viu os aposentos vazios e aquela imensa pilha de meadas de fio prontinhas, mandou fazer os preparativos para o casamento. O noivo estava muito contente porque ia ganhar uma mulher tão esperta e trabalhadora, e lhe fazia muitos elogios.

- Eu tenho três primas que sempre foram muito boas para mim – disse a moça – e não acho que seja direito esquecer delas agora, quando estou feliz. Será que vocês me deixam convidá-las para a festa do casamento e pedir que elas sentem à mesa conosco?

A rainha e o noivo disseram:

- Claro que sim! Por que não iríamos deixar?

Quando a festa começou, as três solteironas apareceram, metidas numas roupas ridículas. Mas a noiva disse:

- Que bom que vocês vieram, primas queridas!

- Deus do céu! – espantou-se o noivo – Onde é que você foi arrumar umas primas tão horrorosas?

Foi até junto da que tinha o pé largo e chato e perguntou:

- Como é que o seu pé ficou assim?

- Pedalando a roca, - disse ela – pedalando a roca...

O noivo foi até junto da segunda e perguntou:

- Como é que o seu lábio ficou assim?

- Lambendo o fio, - disse ela – lambendo o fio...

E ele perguntou à terceira:

- Como é que seu polegar ficou assim?
- Torcendo a linha... – disse ela – torcendo a linha...

O príncipe ficou horrorizado e disse:

- Nesse caso, minha linda noite nunca mais vai tocar numa roca.

E desse dia em diante nunca mais ninguém nem sonhou em obrigas ela a fiar aquele linho cru horrível.

MACHADO, Ana Maria. As três fiandeiras. In: MACHADO, Ana Maria. **Contos de Grimm**: volume 2. São Paulo: Moderna, 2011. P. 129 a 133.

Pré-leitura

- Questionar os alunos a respeito do conhecimento sobre os contos clássicos, como “Cinderela”, “João e Maria”, “O ganso de ouro”, quem seriam os autores dessas obras, de que época elas seriam.
- Apresentar a autora Ana Maria Machado e a coleção *Contos de Grimm*.

Leitura

- Leitura silenciosa.

Pós-leitura

- Reconto oral feito por alguns alunos voluntários.
- Coletivamente, produzir lista de termos que não poderiam faltar na escrita do texto, por exemplo, moça preguiçosa, rainha, fiar, linho, príncipe etc.
- Reconto escrito feito individualmente por todos os alunos. (Produza um reconto da história que você acabou de ler. O desafio é não esquecer nenhum dos termos que apareceram na nossa lista feita anteriormente.)

APÊNDICE K - Atividade 9 de leitura literária

Texto: Seguros no escuro (poema)

Autora: Marina Colasanti

*Todas as noites
olho e procuro
debaixo da cama
o monstro escuro.
Só quando dele
não tem nem cheiro
boto a cabeça no travesseiro.*

*Todas as noites
leve e fagueiro
o monstro escuro
toca a coberta
pra ver se durmo
ou se estou desperta.
Só quando vê que não há perigo
deita comigo
e dorme seguro.*

COLASANTI, Marina. **Antes de virar gigante e outras histórias**. São Paulo: Ática, 2010. P. 83

Pré-leitura

- Conversa informal com a turma: Quem tem medo do escuro? Por que tantas pessoas têm esse medo? O que imaginamos haver no escuro? Quem confere embaixo da cama antes de dormir?
- Analisar o título “Seguros no escuro”. Esclarecer que a leitura do dia será de um poema.

Leitura

- Realizar o *coro falado*.

Pós-leitura

- Realização de atividade de compreensão leitora:
 1. **Que tipo de medo é apresentado no poema?**
 2. **Quem tem medo do monstro escuro é uma menina ou um menino? Que pista no texto nos faz saber essa resposta?**
 3. **Explique o que significa a expressão “não tem nem cheiro” na primeira estrofe.**
 4. **O que as duas personagens conferem para poderem dormir seguras?**
 5. **No final do poema, a menina e o monstro dormem juntos. Como isso é possível?**

- Correção coletiva da atividade.

APÊNDICE L - Atividade 10 de leitura literária

Texto: A menina que só pensava em daqui a pouco (conto)

Autora: Adriana Falcão

Sempre que estava rodando, deixando o vento brincar de balão com a sua saia, a menina pensava:

- Daqui a pouco eu vou pular amarelinha.

Daqui a pouco, quando estava pulando amarelinha, seu corpo pulava, mas seu pensamento continuava pensando:

- Depois vou balançar no balanço. Quando acabar de balançar no balanço, vou botar minha boneca pra dormir. Quando a minha boneca dormir, vou beber água. Quando acabar de beber água, vou fazer xixi. Quando acabar de fazer xixi, vou tomar banho. Quando acabar de tomar banho, vou dormir. Quando acabar de dormir, vou acordar. Quando eu acordar, vai ser amanhã. E quando amanhã acabar, vai começar outro dia.

Todo dia a menina pensava no que ia acontecer no outro dia. Mas, quando o outro dia chegava, ela não podia pensar no que estava acontecendo, porque o seu pensamento estava ocupado. O pensamento da menina nunca estava ali, nem “quando”, nem “onde” ela estava. Quando um “daqui a pouco” chegava, a menina já estava pensando em outro. E, quando esse outro chegava, ela não estava mais pensando nele.

Um dia, a menina estava lá, rodando, pensando em daqui a pouco, daqui a mais um pouquinho, daqui a mais um pouco, daqui a um pouco mais, quando pensou que, daqui a muitos “daqui a pouco”, ela não ia mais brincar de rodar, nem ia pular amarelinha. Não ia mais se balançar no balanço. Não ia mais botar a boneca pra dormir. Ela não ia mais ser uma menina.

- O que eu vou pensar nessa hora, tantos “daqui a pouco” depois desse agora? Como será que eu vou ser? O que vai acontecer? O que é que eu vou fazer?

Ela não sabia.

Só sabia que os “daqui a pouco” são muitos e chegam muito rápido. Um atrás do outro. Os daqui a pouco não acabam. Mas os “agora” vão embora a cada daqui a pouco que chega.

De repente, o vento soprou mais forte, estufou a saia num imenso balão redondo, e a menina descobriu como gostava daqueles momentos ali, quando o vento ventava, ela rodava, tudo era só aquilo, mais nada. E daqui a pouco?

- Daqui a pouco eu não sei – pensou a menina.

E o seu pensamento voltou correndo para o agora, doido pra aproveitar aquele momento.

FALCÃO, A. A menina que só pensava em daqui a pouco. In: FALCÃO, A. **Sete histórias para contar**. São Paulo: Moderna, 2008. P. 6 a 12.

Pré-leitura

- Refletir sobre a expressão “daqui a pouco”: o que significa, quando utilizamos, utilizamos muito ou pouco?
- Refletir sobre a expressão “agora”. Qual a diferença entre as duas expressões?
- Analisar o título do texto e fazer suposições a respeito do texto que será lido.

Leitura

- Realizar leitura silenciosa.
- *A hora do conto* com auxílio das ilustrações do livro projetadas em slides.

Pós-leitura

- Analisar oralmente e coletivamente o texto:
 1. Em que momento a menina pensava em “daqui a pouco”? Qual o problema de se pensar sempre no “daqui a pouco”? Quais as consequências?
 2. Em que momento a menina entendeu que o importante era viver o “agora”? Em que parte do texto o narrador apresenta essa descoberta?
 3. Qual a importância do vento nessa história? O que você acha que ele representa?
- Produção coletiva de texto para divulgação na escola:
Em grupo, faça como a autora do texto que lemos hoje, produza uma pequena história em que um menino ou uma menina só pensava em...
 - () que horas são?
 - () e quando isso acabar?
 - () e se?
 - () pra onde vamos depois?

ANEXOS

ANEXO A – Teste de compreensão leitora¹³

Texto 1

Qualquer vida é muita dentro da floresta

Se a gente olha de cima, parece tudo parado.
Mas por dentro é diferente.
A floresta está sempre em movimento.
Há uma vida dentro dela que se transforma
sem parar.
Vem o vento.
Vem a chuva.
Caem as folhas.
E nascem novas folhas.
Das flores saem os frutos.
E os frutos são alimento.
Os pássaros deixam cair as sementes.
Das sementes nascem novas árvores.
As luzes dos vaga-lumes são estrelas na
terra.
E com o sol vem o dia.
Esquenta a mata.
Ilumina as folhas.
Tudo tem cor e movimento.

ÍNDIOS TICUNA. Qualquer vida é muita dentro da floresta. In: O livro das árvores. 2. ed. Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües, 1998. p. 48

QUESTÃO 01

A ideia central do texto é

- (A) a chuva na floresta.
- (B) a importância do Sol.
- (C) a vida na floresta.
- (D) o movimento das águas.

QUESTÃO 02

O que diz o trecho

“Esquenta a mata.

Ilumina as folhas.

Tudo tem cor e movimento.” (v. 17-19)

acontece porque

- (A) aparecem estrelas.
- (B) brotam flores.
- (C) chega o Sol.
- (D) vem o vento.

¹³ Questões retiradas do Portal do MEC – Simulados da PROVA BRASIL.

QUESTÃO 03

No trecho “Há uma vida dentro dela que se transforma sem parar.” (v. 4-5), a palavra sublinhada refere-se à

- (A) floresta.
- (B) chuva.
- (C) terra.
- (D) cor.

Texto 2

**Feias, sujas e imbatíveis
(fragmento)**

As baratas estão na Terra há mais de 200 milhões de anos, sobrevivem tanto no deserto como nos polos e podem ficar até 30 dias sem comer. Vai encarar?

Férias, sol e praia são alguns dos bons motivos para comemorar a chegada do verão e achar que essa é a melhor estação do ano. E realmente seria, se não fosse por um único detalhe: as baratas. Assim como nós, elas também ficam bem animadas com o calor. Aproveitam a aceleração de seus processos bioquímicos para se reproduzirem mais rápido e, claro, para passearem livremente por todos os cômodos de nossas casas.

Nessa época do ano, as chances de dar de cara com a visitante indesejada, ao acordar durante a noite para beber água ou ir ao banheiro, são três vezes maiores.

Revista Galileu. Rio de Janeiro: Globo, Nº 151, Fev. 2004, p.26.

QUESTÃO 04

No trecho “Vai encarar?” (l.2), o ponto de interrogação tem o efeito de

- (A) apresentar.
- (B) avisar.
- (C) desafiar.
- (D) questionar.

QUESTÃO 05

A expressão “Vai encarar?” (l.2), é marca de linguagem

- (A) científica.
- (B) formal.
- (C) informal.
- (D) regional.

Texto 3

A boneca Guilhermina

Esta é a minha boneca, a Guilhermina. Ela é uma boneca muito bonita, que faz xixi e cocô. Ela é muito boazinha também. Faz tudo o que eu mando. Na hora de dormir, reclama um pouco. Mas depois que pega no sono, dorme a noite inteira! Às vezes ela acorda no meio da noite e diz que está com sede. Daí eu dou água para ela. Daí ela faz xixi e eu troco a fralda dela. Então eu ponho a Guilhermina dentro do armário, de castigo. Mas

quando ela chora, eu não aguento. Eu vou até lá e pego a minha boneca no colo. A Guilhermina é a boneca mais bonita da rua.

MUILAERT, A. *A boneca Guilhermina*. In: *As reportagens de Penélope*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997, p. 17. Coleção Castelo Rá-Tim-Bum – Vol. 8.

QUESTÃO 6

O trecho “A Guilhermina é a boneca mais bonita da rua” (ℓ. 14-16) expressa

- (A) uma opinião da dona sobre a sua boneca.
- (B) um comentário das amigas da dona da boneca.
- (C) um desejo da dona de Guilhermina.
- (D) um fato acontecido com a boneca e a sua dona.

QUESTÃO 7

No trecho “Mas quando ela chora, eu não aguento” (ℓ. 6), a expressão sublinhada significa, em relação à dona da boneca, sentimento de

- (A) paciência.
- (B) pena.
- (C) raiva.
- (D) solidão.

Texto 4

O menino que mentia

Um pastor costumava levar seu rebanho para fora da aldeia. Um dia resolveu pregar uma peça nos vizinhos.

- Um lobo! Um lobo! Socorro! Ele vai comer minhas ovelhas! Os vizinhos largaram o trabalho e saíram correndo para o campo para socorrer o menino. Mas encontraram-no às gargalhadas. Não havia lobo nenhum.

Ainda outra vez ele fez a mesma brincadeira e todos vieram ajudar; e ele caçou de todos.

Mas um dia o lobo apareceu de fato e começou a atacar as ovelhas. Morrendo de medo, o menino saiu correndo.

- Um lobo! Um lobo! Socorro!

Os vizinhos ouviram, mas acharam que era caçada. Ninguém socorreu e o pastor perdeu todo o rebanho.

Ninguém acredita quando o mentiroso fala a verdade.

BENNETT, William J. *O livro das virtudes para crianças*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

QUESTÃO 8

O texto tem a finalidade de

- (A) dar uma informação.
- (B) fazer uma propaganda.
- (C) registrar um acontecimento.
- (D) transmitir um ensinamento.

QUESTÃO 9

No final da história, pode-se entender que

- (A) as ovelhas fugiram do pastor.
- (B) os vizinhos assustaram o rebanho.
- (C) o lobo comeu todo o rebanho.
- (D) o jovem pastor pediu socorro.

Texto 5

SOBRENOME

Como vocês sabem
Frankenstein foi feito
com pedaços de pessoas diferentes:
a perna era de uma, o braço de outra
a cabeça de uma terceira
e assim por diante.
Além de o resultado
ter sido um desastre
houve um grave problema
na hora em que Frankenstein
foi tirar carteira de identidade.
Como dar identidade
a quem era uma mistura
de várias pessoas?
A coisa só se resolveu
quando alguém lembrou
que num condomínio
cada apartamento
é de um dono diferente.
Foi assim que Frankenstein Condomínio
ganhou nome e sobrenome
como toda gente.

PAES, José Paulo. *Lé com Cré*. São Paulo: Ática, 1996.

QUESTÃO 10

- O assunto do texto é como
- (A) as pessoas resolvem seus problemas.
 - (B) as pessoas tiram carteira de identidade.
 - (C) o condomínio de um prédio é formado.
 - (D) o Frankenstein ganhou um sobrenome.