

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

ISABELA FEITOSA LIMA GARCIA

**PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA EM LÍNGUA INGLESA PARA A
MELHORA DA COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DE ENSINO MÉDIO DE
UMA ESCOLA PÚBLICA DE QUIXADÁ**

FORTALEZA - CEARÁ

2017

ISABELA FEITOSA LIMA GARCIA

PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA EM LÍNGUA INGLESA PARA A MELHORA DA
COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DE ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA
PÚBLICA DE QUIXADÁ

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 parcial para a obtenção do grau de mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguagem e Interação.

Orientadora: Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão.

FORTALEZA - CEARÁ

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Garcia, Isabela Feitosa Lima .

Práticas de leitura literária em Língua Inglesa para a melhora da compreensão leitora de alunos de Ensino Médio de uma escola pública de Quixadá [recurso eletrônico] / Isabela Feitosa Lima Garcia. - 2017.

1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 123 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, 2017.

Área de concentração: Linguagem e Interação.

Orientação: Prof.^a Dra. Cleudene de Oliveira Aragão.

1. Leitura. 2. Letramento Literário. 3. Língua Inglesa. 4. Ensino Médio. I. Título.

ISABELA FEITOSA LIMA GARCIA

PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA EM LÍNGUA INGLESA PARA A MELHORA DA
COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DE ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA
PÚBLICA DE QUIXADÁ

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 parcial para a obtenção do grau de Mestre em
Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguagem e
Interação.

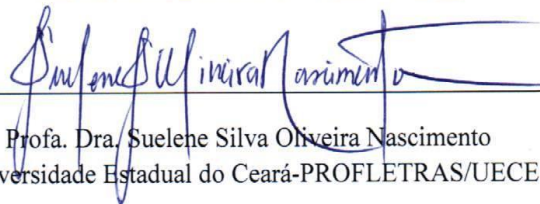
Orientadora: Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão.

Aprovada em 17 / 02 / 17.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Cleudene de Oliveira Aragão (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profa. Dra. Suelene Silva Oliveira Nascimento
Universidade Estadual do Ceará-PROFLETRAS/UECE



Profa. Dra. Rozania Maria Alves de Moraes
Universidade Estadual do Ceará-UECE

Aos professores de língua inglesa, em especial aos da rede pública de ensino, que lutam para fazer a diferença no que concerne à valorização do ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, irmãos, irmãs e familiares, em especial minha querida irmã Carol, pela contribuições durante minha formação, não apenas profissional, mas também pessoal, presente em todos os momentos, desejando meu sucesso.

Ao meu esposo, pelo amor, carinho, apoio e flexibilidade nos momentos de maiores necessidades e pela contribuição para a concretização dessa trajetória.

Aos meus preciosos amigos, pelo apoio nos momentos de dificuldades e pelo companheirismo. Muito obrigada por contribuírem para a realização desta vitória!

Às professoras Jaquelânia Aristides e Rozânia Moraes, pelas contribuições no momento da qualificação do projeto.

À minha orientadora, professora Dra. Cleudene de Oliveira Aragão, pela paciência, apoio, atenção, motivação, instrução e dedicação oferecidas durante esta etapa de minha vida acadêmica, principalmente, na construção deste trabalho, por acreditar no meu potencial e, em alguns momentos, agir como uma mãe.

Às queridas professoras Cláudia Régia, Jaquelânia Aristides, Valdênia Silva, Vânia Castelo, Élide Chaves, Helenice Araújo, Rozânia Moraes, Nukácia Meyre, Aluiza Alves e ao professor Carlos Carvalho, pela motivação, amizade, compreensão, apoio, paciência e contribuição durante o curso de pós-graduação.

Aos meus alunos e minhas alunas da turma 3ª série A da escola participante da pesquisa por tornarem essa investigação possível.

Aos meus queridos alunos e alunas do curso de Letras-Inglês da FECLESC, pelo carinho, confiança, apoio e amizade durante os quatro anos convivência.

Aos meus queridos e queridas colegas do curso de Mestrado, em especial Filipe, Hylo, Jéssica, Katharine, Lidiane, Michelle, Neuma, Nicollas e Vanessa, pelo apoio, amizade, companheirismo e por torceram pela realização desta conquista.

Ao meu grande amigo Ricelly Jáder, pela cumplicidade, amizade, apoio e carinho dedicados durante minha jornada acadêmica, profissional e pessoal.

“A literatura sempre antecipa a vida. Ela não a copia, mas molda-a segundo seu propósito.”

(Oscar Wilde)

RESUMO

Muitas são as pesquisas sobre competência leitora em língua estrangeira, todavia há poucos trabalhos que apontam o letramento literário em LE como prática social no âmbito educacional e em outros contextos institucionais e sociais. No contexto do ensino de línguas estrangeiras, deve-se desenvolver o letramento literário, pois há necessidade de estudantes se tornarem participantes informados e críticos no campo social e político de suas comunidades. A proposta apresentada se justifica pela observável necessidade de questionar, teorizar e provocar certas mudanças na prática cotidiana relacionada ao letramento literário em língua inglesa, em turmas de ensino médio em escolas públicas da rede estadual de ensino, por observarmos que a leitura de textos literários nas referidas escolas não costuma ser uma prática comum. Desse modo, o objetivo do nosso trabalho é propor experiências de leitura de textos literários de língua inglesa em uma escola pública de Quixadá, desenvolvendo assim, o letramento literário em língua inglesa com uma turma de alunos do 3º ano do Ensino Médio. A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Quixadá durante o segundo semestre do ano letivo de 2016 e contou com a participação efetiva de seis alunos. Trata-se de uma pesquisa-ação. Para sua efetivação, utilizamos os seguintes instrumentos de pesquisa: testes de compreensão leitora inicial e final, diário de bordo, atividades de leitura literária e questionário de sondagem sobre as atividades de leitura literária. Como referencial teórico, utilizamos Aragão (2006), Antunes (2003), Cosson (2007,2014), Kleiman (1999), Soares (2009), Oliveira (2014), Collie e Slater (1987), Tomitch (2009), Sanchez Miguel (2012), Nuttall (2005), Lazar (2012), Violetta-irene (2015), Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002), entre outros. Sendo assim, expomos e discutimos aqui como ocorreram as atividades de leitura literária (minicontos e poemas) que realizamos na turma do 3º ano “A” de uma escola pública de Quixadá. Quanto ao que foi aplicado, observamos que os alunos participantes da pesquisa, de um modo geral, demonstraram mais interesse pelas aulas em que trabalhamos com o texto literário em língua inglesa do que pelas aulas sem esses textos. Além disso, alguns alunos relataram em sala que os textos literários trabalhados tornam a aula mais interessante, uma vez que tratam de assuntos do cotidiano deles.

Palavras-chave: Leitura. Letramento Literário. Língua Inglesa. Ensino Médio.

ABSTRACT

There are many researches on reading competence in a foreign language, however there are few studies that point out to literary literacy in FL as a social practice in the educational field and in other institutional and social contexts. In the context of foreign language teaching, literary literacy should be developed, once students need to become informed and critical participants in the social and political field of their communities. The present proposal is justified by the observable necessity of questioning, theorizing and provoking certain changes in the daily practice related to literary literacy in English language in high school classes in public schools of the state school system, since we observe that the reading of literary texts in the mentioned schools is not a common practice. Therefore, the objective of this work aims at experiences of reading English language literary texts in a public school in Quixadá, thus developing literary literacy in English with the students of the 3rd year of high school. The research was carried out in a public school in Quixadá during the second semester of 2016 school year and had the effective participation of six students. This is a research-action. For its effectiveness, the following research tools were used: initial and final reading comprehension tests, logbook, literary reading activities and survey questionnaire on literary reading activities. As theoretical reference of the thesis in question, it was used Aragão (2006), Antunes (2003), Cosson (2007,2014), Kleiman (1999), Soares (2009), Oliveira (2014), Collie e Slater (1987), Tomitch (2009), Sanchez Miguel (2012), Nuttall (2005), Lazar (2012), Violetta-irene (2015), Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002), among others. Thus, we show and discuss here how the activities of literary reading (short short stories and poems) occurred in the group of the third year "A" of a public school in Quixadá. Concerning what was applied, we observed that the students who took part in the research, in general, showed more interest in the classes in which the literary texts in English were worked than in the classes without those texts. In addition, some students reported in the classroom that the studied literary texts made the class more interesting to them, since the texts are related with the pupil's everyday issues.

Keywords: Reading. Literary Literacy. English Language. High School.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Textos utilizados nas atividades de leitura literária.....	61
Tabela 2 - Desempenho dos participantes nas atividades de leitura literária.....	77
Tabela 3 - Teste de compreensão leitora – quantidade de alunos por questões respondidas corretamente.....	84
Tabela 4 - Desempenho dos alunos no pré-teste e pós-teste de leitura (Comparação de dados).....	87
Tabela 5 - Participação geral dos alunos nas atividades de leitura literária e nos testes.....	88

LISTA DE ABREVIATURAS

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GPLEER	Grupo de Pesquisa Literatura, Estudo, Ensino e (Re)leitura do mundo
LA	Linguística Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ILE	Inglês Língua Estrangeira
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LL	Letramento Literário
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PosLA	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
TL	Texto Literário
UECE	Universidade Estadual do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	FUNDAMENTOS TEÓRICOS	20
2.1	LEITURA EM LÍNGUA INGLESA	20
2.1.1	Concepções de leitura e Compreensão leitora	20
2.1.2	Ensino de leitura em inglês no ensino médio	28
2.2	LEITURA LITERÁRIA EM LÍNGUA INGLESA	32
2.2.1	Concepções de literário	32
2.2.2	Letramento Literário e práticas de leitura literária	35
2.2.3	Letramento literário e práticas de leitura literária em língua Inglesa	39
2.2.4	Práticas de leitura literária em língua inglesa	40
3	FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS.....	50
3.1	TIPO OU CATEGORIA DA PESQUISA	50
3.2	CONTEXTO DA PESQUISA.....	51
3.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA	52
3.4	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	53
3.4.1	Desenvolvimento das aulas	54
3.5	INSTRUMENTOS	58
3.5.1	Teste de compreensão leitora inicial e final	58
3.5.2	Diário de bordo.....	59
3.5.3	Atividades de leitura literária	60
3.5.4	Questionário de sondagem sobre as atividades de leitura literária	62
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	63
4.1	DESEMPENHO E PERCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES NAS ATIVIDADES DE LEITURA LITERÁRIA.....	63
4.1.1	Desempenho dos participantes nas atividades de Leitura Literária	65
4.1.1.1	Análise da atividade literária 1	65
4.1.1.2	Análise da atividade literária 2	67
4.1.1.3	Análise da atividade literária 3	68

4.1.1.4	Análise da atividade literária 4	69
4.1.1.5	Análise da atividade literária 5	71
4.1.1.6	Análise da atividade literária 6	72
4.1.1.7	Análise da atividade literária 7	73
4.1.1.8	Análise da atividade literária 8	75
4.1.1.9	Análise do desempenho geral dos participantes nas atividades de leitura literária	77
4.1.2	Percepção dos participantes quanto às atividades de leitura literária	78
4.1.2.1	Questionário de sondagem da Atividade Literária 1	79
4.1.2.2	Questionário de sondagem da Atividade Literária 2	79
4.1.2.3	Questionário de sondagem da Atividade Literária 3	80
4.1.2.4	Questionário de sondagem da Atividade Literária 4	80
4.1.2.5	Questionário de sondagem da Atividade Literária 5	81
4.1.2.6	Questionário de sondagem da Atividade Literária 6	81
4.1.2.7	Questionário de sondagem da Atividade Literária 7	82
4.1.2.8	Questionário de sondagem da Atividade Literária 8	82
4.2	DESEMPENHO NOS TESTES DE COMPREENSÃO LEITORA.....	84
4.2.1	Análise do pré-teste de compreensão leitora.....	84
4.2.2	Análise do pós-teste de compreensão leitora.....	86
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
	REFERÊNCIAS	93
	APÊNDICES	98
	APÊNDICE A - Calendário de execução da pesquisa – 2016.2	99
	APÊNDICE B - Teste de compreensão leitora inicial e final	100
	APÊNDICE C – Atividade Literária 1	103
	APÊNDICE D – Atividade Literária 2	104
	APÊNDICE E – Atividade Literária 3	105
	APÊNDICE F – Atividade Literária 4	106
	APÊNDICE G – Atividade Literária 5	108
	APÊNDICE H – Atividade Literária 6.....	109

APÊNDICE I – Atividade Literária 7	110
APÊNDICE J – Atividade Literária 8	111
ANEXOS	112
ANEXO A - Questionário de sondagem sobre as atividades de leitura literária	113
ANEXO B - Comprovante de autorização do Comitê de Ética	114
ANEXO C - Termo de consentimento livre e esclarecido	115
ANEXO D - Termo de consentimento livre e esclarecido aos pais	116
ANEXO E - Termo de anuência da escola.....	118
ANEXO F - Termo de anuência da CREDE 12	120
ANEXO G - Plano anual de Língua Inglesa	122

1 INTRODUÇÃO

Nosso interesse pelo tema letramento literário em língua inglesa surgiu no ano de 2012. Ao longo de mais de dois anos como professora da disciplina de estágio supervisionado de língua inglesa IV, do curso de Letras-Inglês em uma universidade pública localizada no Sertão Central cearense. Tivemos a oportunidade de perceber, empiricamente, nas turmas acompanhadas no estágio, a ausência do texto literário de língua inglesa, tanto no livro didático adotado pelas escolas, quanto em materiais extras utilizados pelos professores em sala. Tendo em vista que o texto literário é essencial na formação do sujeito, tentamos compreender o seu (não) lugar na escola pública no Ensino Médio.

Durante as discussões dos textos nas aulas teóricas da disciplina de estágio supervisionado de língua inglesa IV (regência), a ausência do texto literário no ensino médio era um dos temas mais discutidos pelos alunos da disciplina mencionada. Questões como: por que não há literatura nos livros didáticos de inglês providos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para as escolas? Por que muitos professores não utilizam o texto literário nas aulas de língua inglesa no ensino médio? Em que momento da disciplina os alunos trabalham literatura? Os professores não conhecem os benefícios da leitura literária? Por que, quando se trabalha o texto literário, se usa como pretexto para explorar a gramática da língua?

Essas questões originaram-se a partir das experiências dos alunos estagiários em algumas escolas públicas de ensino médio de Quixadá. Geralmente, os alunos visitam a escola em que realizarão o estágio de regência antes de entrarem na sala de aula. Nesta visita, eles conversam com a equipe gestora da escola e com o (a) professor (a) regente da disciplina e da turma em que ministrarão as aulas do estágio. O professor regente orienta os estagiários no que concerne aos conteúdos a serem trabalhados e, muitas vezes, em como devem estruturá-los e conduzi-los em sala. Em uma visita a uma dessas escolas para acompanhar uma determinada aluna, a pesquisadora deste trabalho teve a oportunidade de observar uma de suas aulas numa turma de 1ª série do turno vespertino. Embora a estagiária tenha utilizado um texto em sua aula, ela o fez com o objetivo de ensinar gramática (modo imperativo). Os alunos da turma deveriam ler o texto indicado e identificar frases no modo imperativo, ou seja, a proposta não foi trabalhar a compreensão leitora, mas localizar frases no texto. Ressaltamos que o texto utilizado era extenso e trazia uma temática interessante – A internet.

A experiência relatada acima, e inúmeras outras que vivenciamos nesse período de mais de dois anos de visitas às escolas e observação de aulas de alunos estagiários, levaram-nos a refletir sobre a função e o uso do texto e, principalmente, do texto literário em

língua inglesa na educação básica, mais especificamente, no Ensino Médio da rede estadual de ensino. Percebemos, a partir das aulas observadas, que quase não se usa o texto literário em sala e, quando o professor utiliza, seu principal objetivo é trabalhar conteúdos gramaticais da língua alvo.

Na tentativa de responder aos questionamentos feitos pelos alunos da disciplina de estágio, elencamos algumas razões que nos fazem pensar a respeito de possíveis respostas às perguntas sobre o não uso do texto literário: carga horária reduzida para as disciplinas de língua estrangeira; profissionais lecionando a disciplina de língua estrangeira sem ter formação para tal ou ainda professores com formação, mas desmotivados e não leitores literários; grande carga de trabalho nas escolas; dentre outras. Perguntamo-nos se não seria possível, mesmo diante de tantas adversidades, fazer um esforço e inserir, de forma sistemática, o texto literário nas aulas de língua inglesa nas turmas de ensino médio das escolas públicas?

Com esta pesquisa, pretendemos promover a melhora na compreensão leitora de alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Quixadá, por meio do texto literário em língua inglesa, a partir da realidade da escola pública atual. Desse modo, trataremos do letramento literário em língua inglesa nas escolas públicas da rede estadual de ensino, por observarmos que a leitura de textos literários nas escolas não costuma ser uma prática comum. Para tanto, elaboramos atividades de compreensão leitora com textos literários com o intuito de desenvolver práticas de leitura literária e, desse modo, contribuir mais efetivamente para o desenvolvimento do desempenho leitor e da competência literária dos alunos participantes desta pesquisa.

Muitas são as pesquisas sobre competência leitora, letramento literário, ensino de língua inglesa, desenvolvimento da competência leitora, todavia poucos são os trabalhos sobre letramento literário em língua inglesa no ensino médio para o desenvolvimento da competência leitora. Alguns pesquisadores desenvolveram trabalhos sobre o letramento literário em língua materna, outros apontam para o letramento literário em língua estrangeira de uma forma geral, há ainda aqueles que tratam do letramento literário em língua inglesa, porém, não no Ensino Médio e, há pesquisas sobre o letramento literário em língua inglesa em escolas públicas, mas não no contexto em que realizamos nossa pesquisa, ou seja, buscamos promover o letramento literário em língua inglesa no Ensino Médio numa escola pública do Sertão Central cearense.

Em relação aos autores que desenvolveram pesquisas sobre os temas mencionados, dialogamos com Figueiredo (2009), pois a autora trata do ensino-aprendizagem

de língua inglesa como prática de letramento social e historicamente situada. Enquanto Xipas (2013) desenvolve um trabalho sobre a necessidade do letramento literário em línguas estrangeiras, não especificamente em língua inglesa. As autoras Yamakawa e Santos (2012) discutem o papel do texto literário em sala de aula de língua inglesa visando à formação do leitor, ou seja, formar leitores a partir do uso do texto literário. Seguindo a mesma perspectiva de Yamakawa e Santos (2012), Silva e Silveira (2013) propõem desafios e possibilidades na formação de leitores por meio do letramento literário na escola. Zappone (2008) envereda pelos modelos de letramento literário e o ensino da literatura, apontando alguns problemas enfrentados em sala de aula no Brasil. No âmbito do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE, mais especificamente de nosso grupo de pesquisa – Literatura: Estudo, Ensino e (Re) leitura do mundo (GPLEER), Pereira (2015) analisa o desempenho da compreensão leitora usando textos literários nas aulas de língua espanhola, enquanto Silva (2011) investiga as crenças dos egressos do curso de letras Espanhol da UECE sobre o uso ou não do texto literário como ferramenta para o desenvolvimento da compreensão leitora no ensino/aprendizagem de E/LE no Ensino Médio de Escolas Públicas de Fortaleza. Mota (2012) propõe a inserção do texto literário como ferramenta para a produção oral de alunos de nível intermediário de inglês como língua estrangeira.

Portanto, ainda não há um grande número de pesquisas sobre letramento literário no âmbito de línguas estrangeiras. Logo, carecemos de mais pesquisas sobre esta temática no ambiente escolar. Para Kleiman (1999), o conceito de letramento envolve práticas sociais, culturais e discursivas de um determinado grupo social, que utiliza a escrita como sistema simbólico e, também, na condição de tecnologia em contextos e situações específicas do cotidiano. Há inúmeros tipos de letramentos. Dentre eles, destacamos o letramento literário, cerne de nossa pesquisa.

Deve-se promover o letramento literário, não só por razões pragmáticas, mas também pela necessidade dos estudantes se tornarem participantes informados e críticos no campo social e político de suas comunidades. Ao trabalharmos a leitura literária em sala, temos a oportunidade de explorar questões culturais e sociais, além ampliar o conhecimento de mundo.

Na atual relação sala de aula-mundo, percebe-se certo descompasso entre aquilo que se ensina e aquilo que se aprende. Muitos professores têm o conhecimento e as informações necessárias para conduzir o educando pelos caminhos da leitura literária, porém, limitam-se ao uso do livro didático, este que é apenas mais um suporte, embora muitas vezes seja considerado o material didático mais importante em sala. No geral, “as leituras em língua

estrangeira efetivadas dentro do espaço escolar não encontram sentido porque elas desprezam os contextos em que os textos foram produzidos e desconsideram os contextos dos próprios alunos.” (YAMAKAWA; SANTOS, 2012, p. 178). Com o contexto em que os textos foram produzidos desconsiderados e o contexto de vida dos alunos deixados de lado, a leitura perde o propósito em sala de aula, uma vez que pode tornar-se algo sem sentido para os alunos.

Desse modo, o aluno não é estimulado a fazer questionamentos e ressignificar valores. Uma das formas de fazê-lo seria explorar a relação do texto com as experiências de vida do aluno, atividade fundamental no processo de identificação do leitor com o texto lido.

Uma das vantagens da leitura literária é a visão mais abrangente de mundo que o leitor adquire a partir do ato da leitura. Um leitor literário compreende melhor a realidade, e pode se mostrar hábil na busca por mudanças políticas e sociais, entre outros aspectos relacionados à vida em comunidade. Por outro lado, não se afirma que a leitura de textos literários seja a salvação ou solução para todos os males da humanidade. O que é dito é que ela tem um papel de grande importância na formação do homem, pois é a partir desta que podemos obter informações em relação a qualquer contexto e área de conhecimento, contribuindo assim, para a formação cultural e pessoal do indivíduo.

É a partir da leitura de textos literários que o homem conhecerá outros mundos, sejam imaginários ou baseados na realidade, entrando assim em contato com a natureza humana, quer dizer, com as atitudes do ser humano, que tanto podem ser bondosas quanto maldosas, pois a complexidade é uma de suas características. Nesse sentido, a utilização do texto literário é incentivada, inclusive, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): “A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens.” (BRASIL, 1998, p. 37)

Para tanto, selecionamos uma escola de Ensino Médio, situada no bairro São João na cidade de Quixadá, no Sertão Central, para a efetivação da nossa proposta. Tendo em vista os avanços ocorridos no ensino de leitura no que diz respeito a projetos desenvolvidos dentro e fora da escola, embora de maneira ainda tímida, não podemos mais conceber uma educação que ainda se paute pelo tradicionalismo limítrofe das suas atividades no que concerne aos estudos da leitura literária. Assim, essa busca por um “lugar” para os textos literários dentro da sala de aula de língua estrangeira do Ensino Médio, nos faz levantar alguns questionamentos, sobre os quais discorreremos mais adiante.

Considerando os aspectos discutidos sobre leitura e letramento literário nas escolas públicas do Ensino básico, é pertinente um estudo que consiga responder às seguintes

questões:

- Como atividades de compreensão leitora de textos literários em LI podem contribuir para a melhora no desempenho leitor de alunos do 3º ano do Ensino Médio?
- Que tipo de atividades de compreensão leitora de textos literários, segundo a percepção dos alunos, são melhores para um trabalho de letramento literário em língua inglesa?
- De que forma um trabalho sistemático de práticas de leitura literária em LI desenvolvido em uma turma de 3º ano do Ensino Médio contribuiria para a melhora no desempenho em compreensão leitora desses alunos?

No que diz respeito à relevância da proposta que apresentamos, ressaltamos que a mesma se justifica pela observável necessidade de questionar, teorizar e provocar certas mudanças na prática cotidiana relacionada ao letramento em turmas do Ensino Médio. Ou seja, um letramento que não se dê de forma mecânica, mas que tome como eixo da sua execução o texto literário em língua inglesa.

No entanto, apesar do avanço nas pesquisas sobre letramento literário, ainda não se explorou sobre práticas de leitura literária em língua inglesa com gêneros literários nas escolas públicas de ensino médio em Quixadá, especificamente numa escola localizada em uma periferia do município. Dentre os gêneros literários a serem trabalhados, utilizaremos o poema e o miniconto. Desse modo, justificamos em parte, a relevância dessa pesquisa.

Nosso objetivo geral é averiguar se um trabalho sistemático de práticas de leitura literária em Língua Inglesa, com alunos do 3º ano do Ensino Médio da Educação Básica, pode contribuir para promover o letramento literário em inglês como língua estrangeira, através da melhora no desempenho em compreensão leitora e literária dos alunos-participantes. Para atingirmos o objetivo geral de nossa pesquisa, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Averiguar como atividades de compreensão leitora de textos literários em LI podem contribuir para a melhora no desempenho leitor de alunos do 3º ano do Ensino Médio.
- Verificar que tipo de atividades de compreensão leitora de textos literários, segundo a percepção dos alunos, seriam melhores para um trabalho de letramento literário em língua inglesa
- Averiguar como um trabalho sistemático de práticas de leitura literária em LI, desenvolvido em uma turma de 3º ano do Ensino Médio, contribuiria para a melhora no desempenho em compreensão leitora desses alunos.

Após ministrarmos as aulas e aplicarmos nossa proposta, constatamos que o gênero que teve mais aceitação foi o poema. Pois, segundo os alunos, podemos trabalhá-lo de forma dinâmica em apenas um encontro. Além disso, os alunos gostaram do contato que tiveram com os textos literários e afirmaram que melhoraram a compreensão leitora em Língua Inglesa, como constatamos por meio dos testes de leitura.

Desse modo, organizamos a dissertação da seguinte forma: na primeira parte, destinada aos fundamentos teóricos, apresentamos algumas reflexões sobre compreensão leitora e competência leitora, o ensino de leitura em língua estrangeira no Ensino Médio, algumas concepções de literatura, letramento literário e práticas de leitura literária em Língua Inglesa. Dividimos os aspectos em dois tópicos: no primeiro tópico “Leitura em língua inglesa,” tratamos de algumas concepções de leitura, compreensão e competência leitora e ainda sobre o ensino de leitura em língua estrangeira no Ensino Médio. No segundo tópico “Leitura literária em língua inglesa,” discutimos as concepções de literatura, letramento literário e práticas de leitura literária em Língua Inglesa.

Na segunda parte deste trabalho, descrevemos os fundamentos metodológicos. Inicialmente, caracterizamos a pesquisa, neste caso, pesquisa-ação, expondo suas características e objetivos inerentes ao nosso objetivo geral. Para melhor esclarecer o leitor, descrevemos detalhadamente nossa investigação, destacando contexto, participantes, procedimentos adotados na pesquisa, uma breve descrição do desenvolvimento das aulas e os instrumentos utilizados: testes, diário de bordo, atividades de leitura literária e questionário de sondagem.

Na terceira e última parte, discutimos e analisamos os dados obtidos na investigação. Dividimos este tópico em duas partes: Desempenho e percepção dos participantes nas atividades de leitura literária e Desempenho nos testes de compreensão leitora. Na primeira parte, analisamos o desempenho da leitura literária realizada pelos alunos e os questionários de sondagem das atividades desenvolvidas em cada encontro. Na segunda e última parte, analisamos o perfil dos alunos/participantes no que concerne ao desempenho leitor no ensino médio, após todas as atividades aplicadas por meio da análise do pré-teste de leitura (anterior às práticas de leitura literária) e do pós-teste de leitura (posterior às práticas de leitura literária).

Por fim, apresentamos a parte das considerações finais, na qual expomos os resultados deste estudo e suas contribuições para o campo de investigação em leitura literária em língua inglesa no Ensino Médio.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 LEITURA EM LÍNGUA INGLESA

Muitas são as pesquisas sobre leitura e o poder de transformação que ela carrega. Há tempos se discute acerca da “definição” de leitura, porém ainda há dificuldade de encontrar uma definição precisa o suficiente. Podemos dizer que compartilhamos de várias definições, de perspectivas diversas e uma não anula a outra. Nesta seção, trataremos da compreensão leitora e competência leitora, e ainda sobre o ensino de leitura em língua estrangeira no Ensino Médio.

2.1.1 Concepções de leitura e Compreensão leitora

O processo de aquisição da leitura, normalmente, inicia-se na infância com a decodificação de sinais e se prolonga *ad infinitum* pelo resto da vida. Dada a diversidade de textos e as variadas formas de lê-los. Embora a criança desenvolva as habilidades de leitura que Freire (2001) denomina de “leitura de mundo”. Há vários modelos/categorias de leitura e diferentes graus de habilidade de ler. Ler faz parte da vida do homem, é seu guia, sua trajetória de vida, sua fuga, seu poder, sua sabedoria e também realização. Freire (2001, p. 11) declara: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra.” Para o autor, leitura está primeiramente relacionada ao mundo, a todas as experiências do indivíduo, desde as mais simples como brincar embaixo de árvores quando criança até as mais complexas, como perceber como o mundo gira e funciona, ou compreender o sistema em que estamos inseridos.

Martins (2007) aponta três níveis básicos de leitura: sensorial, emocional e racional. Estes estão inter-relacionados e ajudam o leitor a conhecer melhor o objeto de leitura de acordo com suas necessidades e interesses, bem como o contexto social em que está inserido.

O primeiro nível está relacionado aos sentidos: visão, tato, audição, olfato e paladar. Esse nível começa a se desenvolver a partir do nascimento, quando o indivíduo começa a se relacionar com o meio à sua volta. Podemos tomar como exemplo, a criança nos seus primeiros anos de vida, em que ela toca tudo que vê, observa as imagens e as cores que a seduzem. Ela coloca objetos na boca e fica atenta aos sons emitidos por seus pais quando contam histórias. Neste caso, a criança encontra-se num momento de descobertas e é

nesse estágio de sua existência que começa a despertar o gosto por aquilo que agrada os seus sentidos. Assim é a leitura sensorial: não se escolhe o que se lê pelo conteúdo, mas através do que se vê, se toca, se cheira, se ouve e se saboreia, são fatos motivados pela curiosidade e geradores de conhecimento.

O segundo nível relaciona-se com os sentimentos, ou seja, não há objetividade. O leitor é envolvido pelas emoções provocadas pelo texto, o que o torna vulnerável, pois o que sente, muitas vezes, não é controlável, por se tratar do interior e dos prazeres despertados. A leitura emocional é prazerosa, agita/estimula as frustrações, alegrias, aventuras, medos, paixões e lembranças. Assim sendo, somos dominados pelas emoções em muitas situações. Um romance, por exemplo, nos faz lembrar momentos, experiências da vida, até mesmo sonhos e fantasias, mesmo que lido apenas superficialmente. Desse modo, somos guiados pelos sentimentos e, tendemos a nos colocar no lugar dos personagens e desenvolvermos, às vezes sem intenção, uma identificação com eles, pois o que importa é o que é provocado.

O último nível trata da razão, estágio em que o leitor passa a exigir mais do texto, pois ele já tem maturidade para tal, maturidade essa que foi obtida através dos dois níveis anteriores. Aqui há subjetividade, uma busca incessante pela intenção do autor, em que há questionamentos de como tal texto foi construído, o contexto, a linguagem, a forma. Nesse grau de leitura, reflete-se sobre a realidade social, a sociedade como um todo, o mundo; o leitor dialoga com o texto, faz indagações, sendo seu objetivo explorá-lo e compreendê-lo.

Os níveis iniciais são simples, porém à medida que o leitor vai adquirindo conhecimento e interagindo com o texto, ele eleva seu nível e passa a ler não apenas o que está escrito, mas também aquilo que não se mostra. Nesse caso, somente o leitor proficiente (aquele que vai além da decodificação, que busca significações no texto, que infere etc.) consegue atingir esse objetivo.

Além dos níveis de leitura expostos por Martins (2007), explicitaremos os níveis ou tipos de compreensão leitora defendidos por Sanchez Miguel (2012). O autor nos apresenta três tipos: compreensão superficial, compreensão profunda ou reflexiva e compreensão crítico-reflexiva.

No nível superficial, o leitor é capaz de compreender o que diz o texto, uma vez que seleciona e organiza as informações contidas nele. “Isso se evidenciaria em tarefas que requerem do aluno resumir o texto, parafraseá-lo e recordá-lo. A chave está em que todas essas tarefas exigem utilizar conceitos e ideias que estão presentes no texto ou são suscitadas diretamente por ele.” (SÁNCHEZ MIGUEL, 2012, p. 60). Ou seja, o leitor não necessita utilizar seus conhecimentos prévios ou recorrer as suas experiências leitoras, pois ele só

precisa compreender o que está na superfície do texto. É como ler um texto e recontá-lo para alguém usando somente o que há no texto.

No nível profundo ou reflexivo, ler está além da decodificação e de entender somente o que está contido no texto, ler é:

compreender o mundo ou situação a que se refere o texto. Uma tarefa avalia esse tipo de compreensão se, para resolvê-la, não for suficiente a informação contida no texto e o leitor tiver de recorrer aos seus conhecimentos e realizar algum processo de integração. (SÁNCHEZ MIGUEL, 2012, p.60).

Aqui, o leitor precisa recorrer ao seu conhecimento prévio, fazer inferências, suposições, etc., portanto, o leitor pode trazer informações e experiências externas para auxiliar na interpretação do texto, tornando-se parte do processo de leitura.

Por último, apresentamos o nível crítico-reflexivo. De acordo com esse nível, ler é ser capaz de “resolver tarefas nas quais deve julgar a qualidade do texto, suas finalidades e o grau em que essas finalidades são alcançadas.” (SÁNCHEZ MIGUEL, 2012, p.60). O leitor pode avaliar o texto de forma a contestar o que está nele contido, podendo concordar ou discordar do autor. Posiciona-se diante do texto e é capaz de fazer sua interpretação apresentando argumentos consistentes. Nesse nível de compreensão, o leitor recorre aos conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e culturais, além de utilizar sua experiência leitora.

Em suma, podemos afirmar que “na compreensão superficial, podemos *pensar no* que diz o texto; na profunda ou reflexiva, conseguimos *pensar com* o texto; e na crítico-reflexiva, *repensá-lo*.” (SÁNCHEZ MIGUEL, 2012, p.42). Em outras palavras, extrair, interpretar e refletir sobre o texto. Em consonância com o pensamento de Sanchez Miguel (2012) em relação aos níveis de compreensão, Kleiman (2014), afirma que:

Compreensão leitora é a faculdade – no sentido de capacidade cognitiva complexa – de entender os significados dos textos escritos. É também o processo por meio do qual são postas em funcionamento as estratégias cognitivas e habilidades necessárias para compreender, que permitem que o leitor extraia e construa significados do texto, simultaneamente, para fazer sentido da língua escrita. (KLEIMAN, 2014, p. 61).

Antunes (2003), afirma que a leitura crítica se realiza quando o leitor interpreta os aspectos ideológicos do texto, dos elementos e concepções que não estão na superfície da leitura, mas nas entrelinhas. Assim, é preciso que o leitor seja consciente da ausência de neutralidade no texto, pois há sempre um propósito incutido no que está escrito e, principalmente no que está implícito.

O leitor necessita fazer uso de todas as estratégias de leitura que conhece e dos conhecimentos adquiridos para construir os significados do texto. Para Martins (2007), a construção de sentido para se alcançar a compreensão plena da leitura se dá por dois aspectos: abrangência (conhecimento de vocabulário, semântica, gramática e estruturas sintáticas) e profundidade (significado correto das palavras dentro de um contexto, o que está nas entrelinhas). Um leitor proficiente necessita saber fazer inferências, possuir habilidades linguísticas e ter um conhecimento de mundo abrangente, para que, dessa forma, possa construir sentido para um texto, considerando sempre, (ou na maioria das vezes) o contexto social em que ele foi escrito.

De acordo com Martins (2007, p. 24-25), “a leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo.” Através de seu uso contínuo, é possível ter uma postura crítica, apontar alternativas, permitindo perceber diferenças e semelhanças entre sociedades diversas e culturas variadas. Por meio da leitura, a fantasia é estimulada e a percepção da realidade ativada, ao mesmo tempo em que a visão de mundo se modifica e se amplia.

Martins (2007) sintetiza inúmeras concepções de leitura em duas caracterizações: 1. Como uma decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta; 2. Como um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como naturais, econômicos e políticos. As duas caracterizações procedem e são necessárias, uma vez que se não há decodificação, não há compreensão; se não reconhecemos os signos linguísticos, não identificamos as palavras e as sentenças de um texto. Assim, não é possível fazer inferências e interpretações dando sentido ao texto lido sem a decodificação, pois sua ausência impossibilita a realização plena da compreensão. Além disso, “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida.” (KLEIMAN, 2013, p. 15).

Segundo Koch e Elias (2008), todo leitor recorre a uma série de estratégias na construção de sentido de um texto, entre elas as mais comuns são as estratégias de seleção; as de antecipação; as estratégias de inferências e as de verificação, em que tornamos possível verificar a eficácia das demais, confirmando ou não as suposições. Ademais, o indivíduo precisa ter consciência da necessidade da leitura, de sua compreensão e também de seu processo.

Uma das características fundamentais do processo da leitura é a capacidade que o

leitor possui de avaliar a qualidade da própria compreensão. O leitor deve saber quando está entendendo bem um texto, quando a compreensão está sendo parcial ou quando o texto não faz sentido. (LEFFA, 1996, p. 45). O leitor precisa saber como proceder na leitura. Ele precisa monitorar o que está lendo. Não se trata apenas da compreensão do conteúdo ou do que não está explícito no texto, mas dos processos utilizados no ato da leitura.

BROWN (1980) apud LEFFA (1996, p.46-47) destaca algumas atividades que levam à compreensão leitora:

- Definir o objetivo de uma determinada leitura;
- Identificar os segmentos mais e menos importantes de um texto;
- Distribuir a atenção de modo a se concentrar mais nos segmentos mais importantes;
- Avaliar a qualidade da compreensão que está sendo obtida da leitura;
- Determinar se os objetivos de uma determinada leitura estão sendo alcançados;
- Tomar as medidas corretivas quando falhas na compreensão são detectadas;
- Corrigir o rumo da leitura nos momentos de distração, divagações ou interrupções.

Podemos dizer que essas atividades são fundamentais, pois auxiliam o leitor na compreensão dos textos. Leffa (1996, p. 46) afirma que “a metacognição na leitura trata do problema do monitoramento da compreensão feito pelo próprio leitor durante o ato da leitura.” É importante ressaltar que, tanto o monitoramento da compreensão, quanto a identificação dos problemas que dificultam ou impossibilitam a compreensão, são essenciais para um melhor entendimento do texto.

Cassany (2006) nos apresenta três concepções de compreensão leitora: concepção linguística, concepção psicolinguística e concepção sociocultural. Segundo a concepção linguística, o significado está no texto. Ele é “único, estável, objetivo e independente dos leitores e das condições de leitura.” (CASSANY, 2006, p. 25).¹ Nessa concepção, leitores diferentes lerão o texto da mesma forma e obterão o mesmo significado, pois não se considera o contexto do leitor nem do lugar em que o texto foi construído, é uma questão puramente linguística. Já na concepção psicolinguística, o significado do texto é elaborado na mente do leitor, a partir do conhecimento prévio que ele possui. Assim, o significado varia de leitor para leitor dependendo do contexto e das circunstâncias. Por último, a concepção sociocultural, nessa perspectiva ler “é uma prática cultural inserida em uma comunidade particular, que possui uma história, uma tradição, hábitos e práticas especiais de

¹ “Único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura.” (CASSANY, 2006, p. 25).

comunicação." ² (CASSANY, 2006, p. 38). Além dos componentes linguísticos do texto, das inferências e do conhecimento prévio do leitor, aqui faz-se necessário conhecer também as particularidades de cada comunidade. (CASSANY, 2006).

É sabido que há várias teorias sobre como se dá a leitura. No texto “Por uma abordagem complexa de leitura”, Franco (2011) traça um panorama sobre os três principais processamentos de leitura, os chama de abordagens e apresenta uma nova abordagem. As três principais são: decodificadora, psicolinguística e interacional. Cada conceito agrega significados diferentes de linguagem. O primeiro modelo a ser abordado aqui é a decodificação de leitura ou ascendente (do inglês “bottom up”), que predominou nos anos de 1930 a 1960. Na perspectiva desse modelo, o leitor busca compreender o texto através do significado de cada unidade gramatical. Aqui, a construção do sentido é extraída somente do texto, a partir da decodificação do código escrito, não há intervenção do leitor. O texto serve como pretexto para o leitor decodificar as unidades linguísticas, como afirma Amorin (1997). Em meados de 1960, surge o segundo modelo a ser trabalhado, a abordagem psicolinguística ou descendente (do inglês “top-down”). Em oposição à abordagem decodificadora, a psicolinguística atribui ao leitor a construção de sentidos do texto, uma vez que considera-se o conhecimento prévio do leitor. E em 1980 surge a abordagem interacional ou conciliadora, uma junção da decodificadora e da psicolinguística, pois a interacional possui características de ambas. Aqui, o significado se encontra na interação texto-leitor, não somente no texto ou no leitor.

Já na abordagem complexa, a leitura é entendida como uma atividade complexa e dinâmica, uma vez que:

A 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. (FRANCO, 2011, p. 41).

Consideramos que essa abordagem é a mais adequada ao mundo atual, visto que a leitura já não pode ser vista como algo apenas bidirecional, pois “o fluxo de informações [...] é multidimensional, isto é, parte de cada e de todo elemento dentro e fora do SAC (sistema adaptativo complexo) de leitura.” (FRANCO, 2011, p. 41). Dessa forma, novas interações surgem com o compartilhamento de informações que ocorrem dentro do sistema e também com o ambiente externo.

² “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).

Nuttal (2005) afirma que lemos de diferentes formas e por razões diversas. Dentro da mesma perspectiva, Soares (2008) afirma que: “Ler, verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler” (SOARES, 2008, p.30-31). O tipo de texto que lemos varia de acordo com o propósito de leitura e ambos influenciam o modo como realizamos essa leitura. Não lemos um anúncio com o mesmo objetivo e da mesma maneira que lemos um poema, por exemplo. Cada leitor tem um objetivo a atingir quando pratica o ato de ler, os objetivos são os mais diversos: adquirir informações; estudar para uma prova; fazer consultas, deleite, etc.

De acordo com Antunes (2003), a leitura é uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e ainda, uma atividade de acesso às especificidades da escrita. Quando lemos, ampliamos nosso repertório de informações, pois a leitura nos permite novas ideias, concepções e perspectivas, bem como novas informações acerca do mundo que nos rodeia, favorecendo assim, o aprofundamento de nossos conhecimentos e a experiência gratuita do prazer estético, ou seja, ler por prazer, simplesmente para deleitar-se, sem nenhuma cobrança, apenas por encantamento pelo texto literário. Ler para entender as particularidades da escrita e compreender o que é típico da escrita formal dos textos de comunicação pública, o aprendizado do vocabulário específico de determinados gêneros ou áreas de conhecimento, padrões gramaticais, formas de organização sequencial e de apresentação dos diversos gêneros de textos escritos.

Cada um tem seu modo de interagir com o texto, o que vai depender das experiências de leitura que ela/ele possui e da diversidade de textos que lê. Cada tipo de texto requer habilidades de leitura distintas. Em relação ao uso da linguagem para o desenvolvimento da habilidade de leitura, Widdowson (2005, p. 127) afirma que:

A linguagem deve ser tal que o aprendiz se sinta com vontade de e capacitado a reagir a ela automaticamente enquanto discurso real. Isso significa, por um lado, que os textos tem de apelar aos interesses do aprendiz e de causar nele a impressão de que em alguma medida são relevantes às suas preocupações, e, por outro lado, tem de ser expressos num nível apropriado de dificuldade linguística. Os textos deveriam fazer uso de e ampliar o conhecimento de forma que o aprendiz ao mesmo tempo em que desenvolvesse o seu conhecimento de uso, derivasse assim a capacidade de leitura da habilidade de compreensão.

Podemos dizer que a competência leitora está associada a um compromisso social, ético e político. De acordo com Perrenoud (2000), competência é a capacidade do indivíduo de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, sem, contudo, limitar-se a eles. É a faculdade de mobilizar recursos cognitivos, saberes,

habilidades e informações, para solucionar, com eficácia, uma série de situações. Quando afirmamos que alguém tem competência para realizar determinada atividade, estamos nos referindo à capacidade, habilidade e conhecimento que esse indivíduo possui para tal. Além do exposto, vale ressaltar que nossas competências são influenciadas pelas nossas experiências, vivências e opções/escolhas.

Segundo Moreno (2011)³, ter competência não significa apenas saber fazer algo, mas saber fazer algo com esse conhecimento e usá-lo para obter sucesso. Sobre competência leitora, o autor afirma:

Um leitor competente é aquele sujeito capaz de ler um assunto com precisão e rapidez; alguém que desenvolveu um conjunto de competências e habilidades que lhe permitem interpretar os textos lidos e, portanto, interagir, manipulá-los e transformá-los de acordo com a situação comunicativa ou informativa.⁴ (MORENO, 2011, p. 55).

A competência leitora diz respeito, portanto, à capacidade e aptidão que um indivíduo tem na compreensão e interpretação de textos. Para desenvolver essa competência, necessita-se ter domínio de estratégias de leitura que auxiliem na identificação e compreensão dos elementos linguísticos, textuais e culturais presentes na leitura. Conforme os PCN+ de Língua Estrangeira (2002):

A competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio deve ser a da leitura e, por decorrência, a da interpretação. O substrato sobre o qual se apóia a aquisição dessas competências constitui-se no domínio de técnicas de leitura – tais como *skimming*, *scanning*, *prediction* – bem como na percepção e na identificação de índices de interpretação textual (gráficos, tabelas, datas, números, itemização, títulos e subtítulos, além de elementos de estilo e gênero). (BRASIL, 2002, p.97).

A leitura é considerada uma das principais habilidades da língua inglesa, pois é por meio dessa habilidade que desenvolvemos as outras três, a saber, escuta, escrita e fala. Além disso, nas provas externas da escola, como vestibulares e ENEM, a leitura em língua estrangeira, com foco na interpretação textual, ainda é a habilidade mais exigida.

Para o desenvolvimento da habilidade leitora em língua estrangeira, que discutimos a seguir, o aprendiz precisa ter interesse pelos textos e encontrar neles utilidade para sua vida cotidiana. Além disso, o nível dos textos deve ser adequado para o aprendiz,

³ [...] no se trata solo de saber hacer algo, sino saber hacer algo con ese conocimiento, usarlo en un contexto para tener éxito. (MORENO, 2011, p. 50). Todas as traduções do trabalho foram realizadas pela autora deste trabalho.

⁴ Un lector competente es aquel sujeto capaz de leer con precisión y rapidez; alguien que ha desarrollado un conjunto de habilidades y destrezas que le permiten interpretar los textos que lee y, por consiguiente, interactuar con ellos, manipularlos y transformarlos en función de una situación comunicativa o informativa. (MORENO, 2011, p. 55).

nem baixo a ponto de desmotivá-lo pela facilidade e, nem tão alto que o faça se sentir incapaz de compreendê-lo. (KRASHEN, 1987). Portanto, os textos devem ampliar o conhecimento do leitor.

2.1.2 Ensino de leitura em inglês no ensino médio

Com relação ao ensino de línguas estrangeiras, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN,1996) estabelece em seu Art. 36 que deverá ser incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, e que a mesma deverá ser escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. Geralmente, a segunda língua adotada pela escola é a língua espanhola, de oferta obrigatória e de matrícula facultativa para o aluno, segundo a lei 11.161, datada de 05 de agosto de 2005. Todavia, essa oferta pode mudar caso a Medida Provisória 746, publicada em setembro de 2016, seja aprovada, pois essa medida reestrutura o currículo do ensino médio no Brasil e retira a obrigatoriedade do espanhol do currículo escolar.

O ensino de inglês na educação básica tornou-se obrigatório desde a promulgação da LDBNE de 1996. O inglês é, ainda hoje, a língua mais ofertada nas escolas no que concerne ao ensino de língua estrangeira. Embora a língua inglesa esteja presente no currículo escolar e seja uma das principais disciplinas de língua estrangeira no ensino médio, muitos alunos concluem a última etapa da educação básica e não aprendem inglês. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) deve-se:

Pensar o ensino e a aprendizagem das Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio em termos de competências abrangentes e não estáticas, uma vez que uma língua é o veículo de comunicação de um povo por excelência e é através de sua forma de expressar-se que esse povo transmite sua cultura, suas tradições, seus conhecimentos. (BRASIL, 2000, p. 30).

Aprender uma língua estrangeira é conhecer outras culturas, suas tradições, perceber que há outras formas de vida em outros lugares do mundo. É acessar informações e adquirir conhecimento por meio dessa língua estrangeira, mesmo que esse conhecimento seja adquirido somente por meio da leitura do texto escrito. Por meio da leitura, é possível conhecer outras realidades tanto quanto dialogar com outras disciplinas na escola, pois abordar assuntos comuns a outras disciplinas estreita relações, uma vez que se faz necessário:

Desenvolver o ensino da língua estrangeira por meio da leitura e interpretação de textos variados, em atividades que remetam, sempre que possível, a uma perspectiva interdisciplinar e vinculada a contextos reais. Os assuntos e temas trazidos para a

sala de aula devem ter relação com o universo de interesses dos alunos do ensino médio, ou com o aprendizado que estiver ocorrendo em outras disciplinas, desde que não se configure uma interdisciplinaridade forçada. (BRASIL, 2002, p. 108).

O aluno necessita se perceber no texto, ver algum aspecto, seja cultural ou social, da sua realidade inserida naquele contexto. O tema do texto tem que interessar ao leitor, pois a leitura na escola é vista por muitos alunos como algo forçado, ou seja, na maioria dos casos, são os professores que escolhem os textos. A seleção de textos é feita para a turma. Ao fazê-la, o professor deve pensar nas necessidades dos alunos e considerar o contexto em que eles vivem, pois se não for um texto que os alunos se identifiquem, a compreensão leitora pode ser comprometida. Porém, se o professor conceber a leitura como interação, o processo de compreensão pode ser facilitado, pois:

É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual e o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. (KLEIMAN, 2013, p. 15).

Além da identificação do aluno com o texto, atentar para os níveis de conhecimento do nosso aluno é essencial, pois para um bom desempenho da compreensão leitora e construção do sentido do texto, faz-se necessário interagir com os diversos níveis de conhecimento mencionados. Todos os níveis apresentam relevância na compreensão, porém, o conhecimento prévio se destaca, considerando que todo leitor utiliza na leitura o que ele já aprendeu ao longo de sua jornada, ou seja, o que ele já sabe.

Podemos afirmar que a leitura é uma das principais habilidades a ser desenvolvida no ensino de línguas, tanto na educação básica quanto nos cursos de idiomas. Oliveira (2015) afirma que a leitura, se comparada às outras habilidades linguísticas, a saber, fala, escuta e escrita, se configura como a mais fácil de ser desenvolvida pelos aprendizes brasileiros. Podemos constatar essa afirmação ao ouvirmos relatos de pessoas que estudaram inglês. É muito comum ouvirmos a seguinte frase “Eu até consigo ler bem, mas...”. Desse modo, constatamos que a leitura é desenvolvida na escola, pois se o aluno consegue ler em inglês, significa que ele terá acesso à língua e sua cultura por meio do texto escrito.

Ao tratar da leitura em língua inglesa, Oliveira (2015) aponta algumas dificuldades no seu ensino e as categoriza em dois grupos. O primeiro é o das dificuldades textual-linguísticas, relacionadas ao nível de conhecimentos que os alunos possuem (ou não) da língua alvo e dos gêneros textuais. O segundo grupo é o das dificuldades de leitura, relacionadas às habilidades que eles possuem (ou não) como leitores em língua materna, que

são transferidas para a leitura em língua inglesa. Além dos dois grupos de dificuldades mencionados, o autor nos apresenta um terceiro grupo: a resistência que os alunos podem ter ao ler um texto que não escolheram. O professor deve explicar aos seus alunos os objetivos das leituras realizadas em sala, o porquê da seleção de alguns textos, os motivos pelos quais se lê determinados textos, afinal, não se lê apenas por lê, sem razão.

O ensino da leitura no ensino médio é pautado na compreensão de textos a partir de gêneros diversos. Os PCN+ de Língua Estrangeira Moderna defendem que:

O trabalho com textos de diversas naturezas mobilizará diferentes competências de leitura. Sugerimos que inicialmente se leiam textos de natureza denotativa, nos quais o número de tempos verbais varie entre três e quatro, e cuja extensão permita a leitura e a compreensão em uma aula. Gradualmente se chegará a textos mais complexos, de natureza denotativa ou conotativa, e com maior número de tempos e formas verbais. (BRASL, 2002, p. 113).

Há a preocupação em iniciar o ensino de leitura em língua inglesa a partir de textos denominados mais simples, como os de natureza denotativa e, somente quando o aluno conseguir compreender esse tipo de texto é que o professor poderá inserir/apresentar textos mais complexos. Além da leitura de forma graduada, faz-se necessário ensinar ao aluno a usar algumas estratégias e técnicas de leitura que o auxiliarão na compreensão textual, conforme destacam os PCN+ de Língua Estrangeira,

É essencial o desenvolvimento de técnicas de leitura que obrigatoriamente envolvam atividades de pré-leitura e de preparação para a compreensão propriamente dita: *guessing*, exploração oral prévia do assunto e dos temas, levando sempre em conta o conhecimento anterior do aluno. Técnicas como *skimming* e *scanning* do texto, levantamento de palavras-chave e pesquisa de vocabulário reforçam o aprendizado autônomo e significativo. (BRASL, 2002, p. 109).

Essas técnicas de leitura podem/devem ser usadas também no ensino de leitura em língua estrangeira. O professor precisa dominá-las e pensar no seu uso, ou seja, ser um professor leitor reflexivo para que, desse modo, possa ensiná-las para seus alunos e mostrar a necessidade de aprendê-las/desenvolvê-las.

Assim como as técnicas, as estratégias de leitura são essenciais para o desempenho da compreensão leitora. Brown (2001) lista 10 estratégias de leitura que podem auxiliar na compreensão leitora, são elas:

- a. Identificar o propósito da leitura;
- b. Usar regras e padrões grafêmicos para auxiliar na decodificação bottom-up;
- c. Usar diferentes técnicas de leitura silenciosa para uma leitura relativamente rápida;
- d. Passar os olhos no texto para obter as ideias principais;
- e. Examinar o texto para obter informações específicas;
- f. Usar grupo ou mapa semântico;
- g. Adivinhar quando não estiver certo;

- h. Analisar o vocabulário;
- i. Distinguir entre significado literal e implícito;
- j. Aproveitar os marcadores discursivos para processar as relações ⁵.

A compreensão que o leitor alcançará do texto depende do domínio das estratégias disponíveis, das técnicas de leitura usadas e de seu envolvimento com a leitura. A compreensão depende também do nível do leitor. Farrel (2003), por sua vez, aponta algumas estratégias usadas por leitores fluentes para a compreensão de um trecho de um texto, são elas: pular as palavras que não conhecem, fazer previsão sobre o significado; adivinhar o significado de palavras desconhecidas baseados no contexto; nem sempre traduzir para a sua L1 (Língua Materna); procurar por cognatos; possuir algum conhecimento a respeito do tópico; fazer inferências baseadas no título; perguntar a alguém quando não entenderem uma palavra; reler para verificar a compreensão; usar todas as informações do parágrafo; tentar compreender o significado de cada parágrafo através da sintaxe das frases.

Além das técnicas e estratégias de leitura mencionadas, faz-se necessário, de acordo com Tomitch (2009), a utilização de atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, pois estas são recomendadas por vários estudiosos da área da leitura. Na pré-leitura, podemos apresentar aos alunos atividades que tragam à tona o assunto do texto. Durante a fase da leitura, o professor deve propor alguma atividade a ser realizada no texto. E por fim, a pós-leitura, fase em que é possível fazer o elo entre o texto lido e a realidade do aluno, pois este é o momento em que se consolida o que foi aprendido por meio de outras atividades relevantes aos alunos. Ressaltamos que, no contexto de nossa pesquisa, no final de cada aula pedíamos aos alunos que expressassem suas opiniões sobre o texto e o que este acrescentou na vida deles.

A leitura, seja em língua materna ou em língua inglesa, possibilita que mudanças aconteçam o tempo todo pelo poder que lhe é atribuído. Realizar leituras é a base da transformação do ser humano. Ler um livro literário, de receitas, instruções de uso de algum aparelho eletrônico, como por exemplo, um *tablet*, ou a leitura de informações contidas nas embalagens dos alimentos adquiridos no supermercado, ou mais comumente, dos produtos comprados via internet. Portanto, tudo se lê: a roupa, a casa, os gestos, o comportamento, as imagens, a natureza, a voz, o lixo que voa na rua fora das lixeiras, a falta de depósitos de lixo,

⁵ 1. Identify the purpose in reading; 2. Use graphemic rules and patterns to aid in bottom-up decoding; 3. Use different silent reading techniques for relatively rapid reading; 4. Skim the text for main ideas; 5. Scan the text for specific information; 6. Use semantic mapping or clustering; 7. Guess when you aren't certain.; 8. Analyze vocabulary; 9. Distinguish between literal and implied meanings; 10. Capitalize on discourse markers to process relationships.

os aparelhos eletrodomésticos e também os eletrônicos. Ao ler um texto, tendemos a fazer associações com leituras anteriores, pois a cada leitura, novas estratégias são adotadas e utilizadas de acordo com nossa necessidade leitora.

2.2 LEITURA LITERÁRIA EM LÍNGUA INGLESA

O letramento literário em língua estrangeira é um desafio para aqueles que almejam inserir a literatura na vida escolar de seus estudantes. Por não ser fácil, muitos professores não trabalham com a literatura em sala de aula de LE. Muitas vezes, alegam que seus alunos não conseguem ler nem um anúncio em inglês. Nesta seção, trataremos de algumas concepções de literatura (CANDIDO, 2004, OLIVEIRA, 2010, LAZAR, 2012, VIOLETTA-IRENE, 2015), de letramento literário (COSSON, 2007, 2014) em língua inglesa e discutiremos sobre algumas práticas de leitura literária nesse idioma.

2.2.1 Concepções de literário

Há tempos se discute acerca da “definição” de literatura. Estudiosos lançaram diversas definições ao longo do tempo, mas ainda não há consenso sobre o conceito de “literário”. Aragão (2006) ao recopilar diversas concepções dos estudiosos sobre o que seja a obra de arte literária, apresenta alguns elementos que supostamente a definiriam:

[...] a aceitação da obra pela comunidade; a forma estética da mensagem; a intenção do autor; os valores artísticos do texto; os recursos formais que servem para “desautomatizar” a mensagem; os traços peculiares da linguagem artística, como a plurissignificação, a conotação; e, finalmente, a ficcionalidade (ARAGÃO, 2006, p. 46)⁶.

Pesquisadores discorrem sobre sua relevância e tentam responder a alguns questionamentos do tipo: o que é literatura, qual sua função na sociedade, se realmente é necessário conhecê-la, se é arte transformadora do homem, etc. Além das questões mencionadas, discute-se a possibilidade de a literatura ser uma “arma” poderosa, por ser

⁶ [...] la aceptación de la obra por la comunidad; la forma estética en la que presenta el mensaje; la intención del autor; los valores artísticos del texto; los recursos formales que sirven para “desautomatizar” el mensaje; los rasgos peculiares del lenguaje artístico, como la plurisignificación, la connotación, y, finalmente, la ficcionalidad. (ARAGÃO, 2006, p. 46).

considerada, por muitos, fonte de conhecimento, que trata do universo, do homem, da vida.

Refletindo sobre essa questão, Barthes (1989, p.19) diz que “[...] a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens.” Já Cosson (2007) afirma que a literatura é uma composição artística, mas não apenas isso, pois ela deleita, instrui, contesta, liberta, cria valores e os transmite ao ser.

Dentre as inúmeras definições, destacaremos a de Candido (2004, p.174) quando diz “Chamarei de literatura de maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade.” Para Candido (2004), a literatura é um bem incompressível, ou seja, não pode ser negado ao ser humano, pois, assim como a alimentação, a moradia, o vestuário, a saúde, a liberdade e a instrução, ela é um bem essencial à existência. Desse modo, a ausência dela pode gerar mutilação no indivíduo. A literatura é um bem incompressível porque humaniza o leitor, como afirma Candido (2004):

Entendo por humanização (...) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como exercício da reflexão, 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, cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensíveis e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2004, p. 180).

Por meio da literatura, o homem encontra um novo sentido para sua vida. Dessa forma, a literatura não pode ser deixada de lado, pois o ser humano, além de suprir as necessidades básicas de sua existência, precisa também, garantir estabilidade no que concerne à formação de sua humanidade, de sua espiritualidade. A literatura humaniza para o bem ou para o mal. O caminho percorrido dependerá do texto e do leitor, de sua experiência de leitura, do mundo, do que está a sua volta.

É sabido que a literatura atua como formadora de conhecimento, instigadora do saber e como encanto, de descobertas, tanto na vida de crianças e adolescentes quanto na vida de adultos. Além disso, uma das funções da literatura é educar. Conforme Zilberman e Silva (1990), a literatura educa, pois, por meio do texto literário, adquire-se uma visão mais ampla da sociedade, do ambiente em que se vive, bem como das pessoas, uma vez que ela permite o contato com outras culturas, comportamentos, épocas, vivências, além de nos conectar com a magia da ficção, sem deixar de ser verossímil, próxima do que se conhece. A leitura de textos diversos, a contação de histórias, os livros ilustrados, os contos populares, a poesia de cordel cantada por nossos pais, nossos avós e demais familiares educa e nos humaniza. A literatura ensina a partir do momento em que atua na vida do homem. Sobre esse poder, Todorov (2009,

p.76) afirma que:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajuda a viver. [...] ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro.

É comum ouvirmos comentários sobre como um determinado texto ou livro mudou a vida de alguém, sua maneira de agir e pensar o mundo. Geralmente esse tipo de leitor vê na literatura sua condição humana, ou seja, o leitor se vê numa história, identificando-se com personagens, aventuras, sofrimento, alegria, etc. Afinal, ela é como alimento para determinadas pessoas. Por isso, todo ser humano tem o direito de usufruir desse bem, de possuí-lo, uma vez que a ausência da literatura na vida pode causar sequelas na formação pessoal e profissional.

Quando em contato com a literatura, os estudantes tendem a expressarem suas emoções. De acordo com Lazar (2012) os gêneros literários podem ser bastante significativos na vida dos educandos, quando utilizados em sala de aula.

A literatura expõe os alunos a temas complexos e novos e a usos inesperados da linguagem. Um bom romance ou conto pode ser particularmente emocionante na medida em que envolve estudantes no suspense de desvendar o enredo. Esse envolvimento pode ser mais interessante para estudantes do que as pseudo-narrativas freqüentemente encontradas em livros didáticos. Uma peça pode envolver os alunos em dilemas de adultos. Um poema pode provocar uma resposta emocional poderosa dos alunos. Se os materiais são cuidadosamente escolhidos, os alunos sentirão que o que eles fazem na sala de aula é relevante e significativo para suas próprias vidas.⁷ (LAZAR, 2012, p. 15).

Dentre os gêneros literários mencionados por Lazar (2012), destacamos o conto e o poema. O conto por ser um dos gêneros mais utilizados em sala; e o poema, que provavelmente é o menos prestigiado no fazer pedagógico da sala de aula. (PINHEIRO, 2007) Na seção seguinte deste trabalho, nos debruçaremos um pouco sobre as razões pelas quais devemos usar o conto e o poema nas aulas de literatura. .

Na escola, o aluno tem contato (ou pelo menos deveria ter) com uma variedade de gêneros textuais. Porém, é o literário que engloba um universo maior de conhecimento e que pode, por ventura, incluir praticamente todos os outros. Um texto jurídico, uma receita, um

⁷ Literature exposes students to complex themes and fresh, unexpected uses of language. A good novel or short story may be particularly gripping in that it involves students in the suspense of unraveling the plot. This involvement may be more absorbing for students than the pseudo-narratives frequently found in course books. A play may engage students in complicated adult dilemmas. A poem may elicit a powerful emotional response from students. If the materials are carefully chosen, students will feel that what they do in the classroom is relevant and meaningful to their own lives. (LAZAR, 2012, p. 15).

discurso político, uma matéria de jornal, uma carta, um e-mail, etc, podem estar inseridos na obra literária. Logo, [...] “a obra literária é um objeto social. Para que ela exista, é preciso que alguém a escreva e que outro alguém a leia. Ela só existe enquanto obra neste intercâmbio social.” (LAJOLO, 1981, p.16). É possível afirmar que a obra literária é um dos textos mais completos dentre os demais, pois é complexo e também simples, acessível e, às vezes, de difícil compreensão. Além disso, há a relação autor-leitor que é intrínseca à obra literária, uma vez que a existência de um se dá em decorrência do outro.

Na atualidade, não seria fácil definir o que é literário e o que não é, mas pode-se afirmar que todo texto literário tem um saber, pois muita coisa mudou ao longo dos tempos. Muitas vezes, o literário está associado ao clássico, que pode ser definido como o que tem boa qualidade, é reconhecido por um público, que é bem elaborado e, independente do período de sua criação, é sempre atual. Cosson (2007) defende que:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem a renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. (COSSON, 2009, p. 17).

É por meio da literatura, assim como da arte em geral, que podemos saber da vida pelas experiências do outro e vivenciá-las. Eis uma das razões para se trabalhar textos literários nas aulas de língua estrangeira. Uma das formas de motivar os educandos é explorar a relação do texto literário com as experiências de vida deles e dos outros, atividade fundamental no processo de identificação do leitor com o que lê.

Além disso, propostas de leitura que estimulem a criatividade dos alunos se fazem imprescindíveis para a formação de leitores na escola. Por isso, adotaremos o conceito de letramento literário cunhado por Cosson (2007), que considera o letramento literário como uma interação permanente que se constrói e reconstrói ao longo da vida. Trabalharemos com essa perspectiva de letramento por acreditarmos que contempla nossos objetivos neste trabalho.

2.2.2 Letramento Literário e práticas de leitura literária

Antes de prosseguirmos na discussão sobre letramento literário, discorreremos um pouco sobre letramento. O termo letramento ainda é recente, pois seu uso com o significado

que temos na atualidade surgiu nos anos 80, mais precisamente em 1986, com os estudos de Mary Kato. Por isso, ainda há “confusão” no que concerne às diferenças entre letramento e alfabetização, ou mesmo letrado e alfabetizado. Alfabetizado é um termo designado para aquele que sabe ler e escrever, ao passo que letrado diz respeito àquele que sabe fazer uso da leitura e da escrita. “Alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam.” (SOARES, 2009, p.18). Nos dias de hoje fala-se bastante da necessidade do letramento, pois este está relacionado ao uso da leitura e da escrita vinculadas às práticas sociais. Segundo Street (1984, p.01), letramento é um “termo síntese para resumir as práticas sociais e concepções de leitura e escrita.” Já para Soares (2009, p.39), letramento é resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

Kleiman (1999), por sua vez, situa o letramento nas práticas sociais, culturais e discursivas de um determinado grupo social, que utiliza a escrita como sistema simbólico e, também, na condição de tecnologia em contextos e situações específicas do cotidiano. Ou seja, incorporar o uso da leitura e da escrita em atividades cotidianas exigidas pela sociedade, tais como compreender textos em prosa como reportagens, localizar informações em mapas, jornais, tabelas, etc. Na concepção de Mollica e Leal (2009), letramento traz o significado de múltiplos saberes de natureza social, política e cultural, com os quais os indivíduos podem ter contato em meio à comunidade em que se inserem com as mais variadas finalidades, independentemente de serem alfabetizados. As autoras ainda distinguem duas formas principais de letramento: o escolar, advindo da cultura grafocêntrica; e o social, relacionado ao conhecimento de mundo que cada um de nós traz e constrói. Dessa forma, constatamos que o conceito de letramento é dinâmico e vem sendo (re) construído ao longo do tempo e nos mais diversos contextos sociais.

Tavares (2009) nos apresenta o termo “letramentos”, que abrange os seguintes tipos de letramento: digital, literário, computacional, informacional, visual, midiático, entre outros. Segundo a autora, cada um destes letramentos faz alusão a um conjunto de habilidades que são acionadas pelas pessoas em situações e práticas discursivas distintas de letramento. Trataremos, aqui, de letramento literário. Segue a definição do termo, segundo Cosson (2014, p.185):

Letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. [...] Precisamos entender que o letramento literário começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido.

Depois, que é um processo de apropriação, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes.

Assim, o Letramento Literário está além do domínio da teoria literária, pois se trata da construção de sentidos a cada evento literário, desde as contações de histórias às interpretações de textos literários. É o impacto da literatura na vida do indivíduo.

Cosson (2007) apresenta ainda uma proposta de sequência básica para o ensino de literatura. De acordo com a sequência básica, o letramento literário na escola deve ser trabalhado levando em consideração quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. O primeiro passo consiste em motivar o aluno a se envolver com o texto a ser trabalhado, que pode ser apresentando um vídeo, uma música, outro texto que tenha relação com o que será trabalhado, uma peça teatral ou apenas um jogo dramático, dentre outras atividades que podem ser desenvolvidas. Em seguida a introdução, em que o professor apresenta ao aluno o autor e a obra, mas de maneira rápida, não se detendo a detalhes, apenas informações relevantes da vida do escritor e seus trabalhos mais importantes que tenham relação com o texto que será trabalhado. No terceiro passo, é realizada a leitura, esta pode se dar em três momentos: leitura silenciosa, leitura oral realizada pelo professor e por último, a leitura feita pela turma. Por último, é proporcionado ao aluno um momento de interação e interpretação com o texto, em que o docente aponta questões relativas ao texto lido e desenvolve atividades para que os educandos discutam. Para a finalização desta atividade, faz-se a extrapolação, em que os alunos fazem atividades relacionadas à interpretação do texto lido, extrapolando seus elementos.

A sequência básica de Cosson não é fixa, é mutável e pode ser aplicada em turmas de Ensino Fundamental ou Médio no ensino de Língua Materna e também de Língua Estrangeira. Depende da proposta apresentada pelo professor e como ela será trabalhada. É uma proposta prática, realizável para o ensino de literatura dentro da realidade atual, desde que o educador trabalhe com textos e ainda sugira títulos que permitam a reflexão por parte dos educandos. A proposta apresentada por Cosson (2007) objetiva o letramento literário, apontando sugestões que podem ser usadas em sala de aula para motivar o aluno à leitura do texto literário.

Assim, o letramento literário, seja em língua materna ou em língua estrangeira, se dá por meio das práticas sociais em que se utiliza a escrita literária e que possibilita ao leitor uma leitura mais crítica do que está a sua volta. Além disso, considera-se o contexto em que o texto foi escrito e aquele no qual o leitor está inserido. Portanto, cabe ao leitor inferir,

interpretar e construir, de uma forma crítica, sentidos do texto:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda a experiência estética é o que temos denominado aqui de letramento literário. (COSSON, 2007, p. 120).

As práticas de letramento literário em língua estrangeira ocorrem de diversas formas: em sites, blogs e perfis em redes sociais na internet, vendo séries, filmes, ouvindo músicas e lendo suas respectivas letras, jogando vídeo game, lendo fanfiction.⁸ Este último, ganha destaque dentre as práticas de letramento por se tratar de uma comunidade virtual de leitores em que fãs, principalmente jovens, se transformam em escritores e se inserem no universo da cultura escrita da contemporaneidade. O número de jovens que lê na tela, seja do computador, tablet ou celular cresce de forma acelerada.

O suporte mudou, mas o texto permanece. Santaella (2006) traça um perfil de três leitores: contemplativo, movente e imersivo. E mais adiante surge um novo tipo de leitor, o ubíquo. O primeiro tipo de leitor é o contemplativo, este que é meditativo da idade pré-industrial, o leitor da era do livro impresso e da imagem expositiva, fixa. Nascido no Renascimento perdura hegemonicamente até meados do século XIX. O segundo é o movente, leitor do mundo em movimento, dinâmico, híbrido, de misturas sógnicas, filho da Revolução Industrial e do aparecimento dos grandes centros urbanos: o homem na multidão. O terceiro é o imersivo, leitor que começa a emergir nos novos espaços incorpóreos da virtualidade. Este leitor lê na tela, pois há inúmeros aplicativos para fazer anotações no próprio texto, como no livro impresso, porém não é permitida a relação física com a obra lida, pois o texto eletrônico não é manuseado diretamente. Ele comanda a leitura por meio do clique do “mouse” e da tela do computador. E o quarto e último tipo é o ubíquo, que:

Ao leve toque do seu dedo no celular, em quaisquer circunstâncias, ele pode penetrar no ciberespaço informacional, assim como pode conversar silenciosamente com alguém ou com um grupo de pessoas a vinte centímetros ou a continentes de distância. O que lhe caracteriza é uma prontidão cognitiva ímpar para orientar-se entre nós e nexos multimídia, sem perder o controle da sua presença e do seu entorno no espaço físico em que está situado. (SANTAELLA, 2014, p. 35).

O leitor ubíquo processa informações diversas quase que simultaneamente, informações da tela, ou seja, do virtual e também do que acontece a sua volta. O leitor ubíquo

⁸ De acordo com Cosson (2014), fandon ou fanfiction é o texto do fã que reescreve, amplia ou dá continuidade à obra original ou aos personagens que admira, pra atingir uma constelação de textos ou gêneros de um sistema literário que tem a peculiaridade de se desenvolver na internet.

é ágil e consegue manter sua atenção no mundo ao seu redor e no mundo informacional.

Para diferenciar estes sujeitos, Santaella baseou-se nos tipos de habilidades sensoriais, perceptivas e cognitivas envolvidas nos processos e no ato de ler. Há uma sequencialidade histórica no aparecimento dos leitores, porém um não exclui o outro, podendo ser cumulativo. Além de ser um leitor em evolução, pertencente a seu tempo. O leitor virtual é o que mais se aproxima do ideal, uma vez que este é dinâmico e busca indícios no texto, além de ter acesso a mais informações simultâneas à leitura.

2.2.3 Letramento literário e práticas de leitura literária em língua Inglesa

A situação atual do letramento literário em língua inglesa nos preocupa, principalmente por causa das deficiências de domínio da leitura em língua inglesa dos educandos. Dos professores que lecionam a disciplina de língua inglesa, somente 39% tem formação específica em inglês, segundo o estudo “O Ensino de Inglês na Educação Básica Pública Brasileira”, realizado pelo Plano CDE para o British Council em 2015. A falta de formação específica em inglês da maioria dos professores contribui para o uso restrito do livro didático pela maior parte deles. Ressaltamos que as escolas públicas regulares passaram a ter um livro de inglês por aluno apenas a partir de 2012, ano em que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) distribuiu livros de língua estrangeira para todo o território nacional.

Acreditamos que a presença do livro didático na escola/sala de aula representa um avanço no que concerne ao ensino de línguas estrangeiras na escola pública. Todavia, o professor tem que estar ciente de que o livro didático é apenas um suporte, orientação e apoio ao educador. Entendemos por material didático todo material utilizado com fins didáticos pelo professor ou pelo aprendiz de forma a auxiliar na aprendizagem e no ensino de línguas. Conforme Vilaça (2009), o objetivo básico do material didático é facilitar a aprendizagem. O uso dos materiais didáticos contribui para a aprendizagem no ensino de línguas, pois eles auxiliam nesse processo de modo a proporcionar ao aprendiz formas diversas e dinâmicas de aprender determinados conteúdos. Por isso, o livro didático não deve ser o único recurso utilizado pelo educador em sala.

O livro didático de língua inglesa é tão relevante quanto o texto literário, pois tanto o livro didático quanto o literário são recursos complementares à aula e auxílio do educador e educando. Embora sua função, na realidade, esteja além da complementação que lhe é atribuída, pois, o livro didático de língua inglesa, por exemplo, é usado para ensinar

gramática e compreensão textual, atividades repetitivas, não despertando a curiosidade do leitor, este que não é estimulado a fazer questionamentos e reelaborar valores, o que pode ser realizado por meio de textos diversos, principalmente o texto literário.

Um dos princípios do ensino comunicativo de línguas é que ele deve incorporar o máximo de material **autêntico** possível. No caso da leitura, materiais autênticos são textos escritos para falantes nativos da L2, em contraposição a textos adaptados ou criados intencionalmente para os aprendizes da língua. (LIMA JR, 2016, p. 124).

Diferente do letramento literário em língua materna, o letramento literário em língua estrangeira é menos comum e, por vezes, mais difícil de ser consolidado, uma vez que a leitura em língua estrangeira é um desafio para muitos leitores.

Precisamos ser cuidadosos ao escolher um texto para trabalhar em sala. Não é interessante levar um texto de difícil compreensão. Além disso, faz-se necessário ter clareza do objetivo a ser atingido com o uso de determinado texto. Quando, após a leitura de um texto os alunos dizem que não gostaram, é provável que eles não tenham entendido ou que não tenham se identificado.

As pesquisas sobre letramento literário em língua inglesa ainda são tímidas. São poucos os trabalhos sobre a temática mencionada. Lourenço (2011) reflete sobre o letramento literário e (a ausência de) políticas públicas nacionais e estaduais para o ensino de literaturas em língua inglesa. Pois o texto literário é pouco utilizado na sala de aula de língua estrangeira por inúmeras razões. Uma delas é a carga horária que na maioria das vezes é desfavorável à disciplina de língua estrangeira nas escolas públicas. O número de horas é pouco, e o tempo limitado não permite dar atenção igual a todas as habilidades. “É por essa razão que os PCNs (BRASIL, 1999) recomendam que a ênfase seja dada ao desenvolvimento da habilidade de leitura.” (SCHMITZ, 2009, p. 14).

Além disso, em muitas escolas, a disciplina de língua inglesa é lecionada por professores de diferentes áreas para completar carga horária e, por esse motivo, muitas vezes nem mesmo a leitura é trabalhada como deveria. O ensino de Língua Inglesa ainda continua, em muitas escolas, descontextualizado. Com isso, há um grande prejuízo na aprendizagem dos alunos.

2.2.4 Práticas de leitura literária em língua inglesa

A relação do leitor e do texto literário geralmente é repleta de significações e cada

leitor dará sentidos diferentes para um mesmo texto ou livro: “[...] é o leitor que lê o sentido; é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que deve atribuir significado a um mesmo sistema de signos e depois decifrá-lo.” (MANGUEL, 1997, p. 19-20). O texto literário possibilita ao seu leitor a experiência de viver sentimentos e expressá-los por meio da ficção. Sobre essa experiência literária, Cosson (2007) afirma que:

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos. É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. (COSSON, 2007, p.17).

Quando se está em contato com a leitura literária, muitas vezes, reflete-se sobre a vida, mesmo que de maneira simples, como por exemplo, quando o leitor se identifica com determinada personagem e se emociona com a história. Quanto mais verossímil é a história, maior será a probabilidade do leitor se ver na obra, pois o texto literário permite esse envolvimento do leitor. Perceber-se na literatura ocorre de diversas maneiras. Uma delas é por meio de práticas de leitura literária que podem ocorrer na escola, em casa, na faculdade, dentre inúmeros outros lugares. A escola é uma dos grandes responsáveis por essas práticas, já que é a principal agência de letramento, segundo Kleiman (1999).

Paulino (2008) ao responder a pergunta: “por que a leitura literária deveria ser tomada como uma competência socialmente relevante hoje?”, defende que:

os textos informativos tendem a dominar uma situação social de premência e falta de tempo para acesso a dados que se multiplicam com rapidez, tanto em contextos científicos quanto em contextos midiáticos. As motivações para a leitura literária teriam de ultrapassar esse contexto de urgência e serem encaradas em nível cultural mais amplo que o escolar, para que se relacionem à cidadania crítica e criativa, à vida social, ao cotidiano, tornando-se um letramento literário de fato, ao compor a vida cotidiana da maioria dos indivíduos. (PAULINO, 2008, p. 65).

Precisamos refletir como a leitura de textos literários é trabalhada na escola, pois sabe-se que a educação é desenvolvida de diversas formas e em diferentes ambientes. Além de constituir-se de um processo contínuo, uma vez que começa na infância, ainda em casa, depois na escola e então prolonga-se para a adolescência, guiada por familiares e membros da escola. Assim, acontece também na escola, o que chamamos de escolarização da leitura literária.

A escolarização é um termo que designa o que é realizado com objetivos didáticos, dentro do ambiente escolar. Segundo Magda Soares (1998), a escolarização literária se dá por meio de três instâncias: *a biblioteca, a leitura de livros e a leitura e estudo de textos*.

De acordo com Soares (1998), a primeira instância está relacionada à relação que o aluno tem com a biblioteca escolar, a organização do espaço, a frequência com que o educando visita esse espaço, quanto tempo passa no mesmo, o que lê, quem indica, etc. Convém ressaltar que, muitas vezes o aluno não tem acesso às bibliotecas escolares. Por isso, aqui, cabe aos professores a tarefa de apresentar esse ambiente de leitura aos seus alunos.

A segunda diz respeito à leitura de livros, ao tipo de atividade que é feita baseada na leitura dos mesmos, como por exemplo: seminário, júri simulado, etc. Afinal a escola é uma instituição que avalia, nem sempre explicitamente, porém avalia. Desse modo, há a necessidade de comprovação da leitura, portanto, sempre há alguma tarefa que demonstre a realização de tal atividade.

E a terceira e última é a leitura e estudo de textos, aqui a escolarização é feita pelo livro didático que, geralmente, apresenta fragmentos de determinada obra. Nesta instância, a autora destaca quatro aspectos: a seleção de textos, que está relacionada a gêneros, autores e obras trabalhadas; a seleção do fragmento a ser lido, ou seja, como se dá o processo de escolha desses textos, os critérios utilizados para tal; a transferência do texto literário para o livro didático, no que concerne às mudanças que ocorrem quando transportados para o livro didático e; por fim, a intenção e objetivo da leitura e o estudo do texto, sua compreensão e interpretação.

É preciso trabalhar a leitura literária na escola através da seleção de textos e de atividades. O educador, principalmente, necessita estar ciente da relevância da literatura. Silva (2003, p. 200-203) aponta algumas sugestões para se trabalhar a literatura em sala de aula. Elencamos seis delas:

- a) desmitificar a concepção escolarizada da literatura como fenômeno decorativo;
- b) incentivar a leitura de textos clássicos e contemporâneos;
- c) reavaliar os enfoques direcionados à literatura em sala de aula;
- d) evitar textos fragmentados e descontextualizados;
- e) considerar a diversidade de leituras produzidas pelos alunos;
- f) trabalhar a leitura literária no espaço cibernético;
- g) investir no ensino da literatura a partir de uma perspectiva intersemiótica,

promovendo o diálogo entre literatura e outras artes.

Os educandos não podem ver a leitura literária apenas como algo escolar ou como requisito para adquirir notas, mas como uma atividade prazerosa. É possível gostar dos clássicos, que são sempre atuais e também dos contemporâneos, o leitor não tem que escolher apenas um deles. Todavia, é importante evitar trabalhar com fragmentos da obra, pois pode comprometer a leitura e até desmotivar o aluno. Outra forma de motivar o leitor ao texto literário é valorizando o que ele já leu e utilizando a literatura no espaço cibernético. Podemos ainda fazer a relação de determinada obra com sua produção fílmica e apresentar aos alunos em sala. Dialogando com as sugestões de Silva (2003), Oliveira (2010) nos apresenta outra forma de incentivar a literatura por meio da criação de oficinas de leitura:

Uma forma prática de o professor incentivar o uso da literatura em sua sala é a criação de oficinas de leitura ou de círculos de leitura. Ele escolhe contos, crônicas, poemas e cordéis, por exemplo, para fazer uma leitura com todos os alunos com o objetivo de dar-lhes uma oportunidade de lerem textos literários e se expressarem a seu respeito, sem nenhuma intenção avaliativa. Para essa iniciativa dar certo, a escolha dos primeiros textos deve ser cuidadosamente planejada para despertar nos alunos a curiosidade, o interesse e a expectativa pelos próximos textos, que devem ser sempre cuidadosamente escolhidos. (OLIVEIRA, 2010, p. 173).

Selecionar textos para serem lidos pelos alunos em sala de aula e após a leitura solicitar que eles expressem suas opiniões sobre o que leram é uma alternativa. Pensamos que a escolha desses textos e a condução da leitura em sala sejam cruciais para que essa atividade se torne prazerosa para os alunos, pois não pode ser qualquer texto e nem podemos trabalhá-lo de qualquer forma. Precisamos sistematizar o uso do texto literário.

Comumente, os alunos que leem alguns fragmentos de texto ficam na expectativa para lerem a obra completa. Poderia ser uma maneira de instigar o aluno-leitor a buscar conhecer a história completa, ou a escola pode ser o único lugar onde o aluno tem acesso à leitura e com essa abordagem ele poderá não saber o desfecho de nenhuma dessas obras das quais os trechos são destacados. Geralmente a escola trabalha com fragmentos da obra, por não ter um tempo reservado para explorar a obra literária completa em sala de aula. Mas, e se trabalhássemos com poesia e contos?

Collie e Slater (1987) defendem que o conto é, muitas vezes, a maneira ideal de introduzir os alunos à literatura na sala de aula de língua estrangeira, pois ele oferece muitas vantagens imediatas para aluno e professor. Dentre elas destacamos duas: o comprimento prático, o que permite que eles geralmente sejam lidos inteiramente dentro de uma ou duas aulas; a variedade de histórias curtas diferentes que eles proporcionam aos leitores, de modo que haja uma possibilidade maior de encontrar algo que agrade aos gostos e interesses de cada

indivíduo na sala. Dos gêneros literários existentes, talvez seja a poesia o gênero menos trabalhado em sala de aula. Isso ocorre por diversos fatores.

Os poemas oferecem um repertório rico e variado e são fonte de muita apreciação tanto para o estudante quanto para o professor. Existe a vantagem inicial do comprimento, pois muitos poemas são bem adequados para uma única aula. Então, novamente, eles muitas vezes exploram temas de interesse universal e incorporam experiências de vida, observações e despertam sentimentos. (COLLIE; SLATER, 1987, p. 200).⁹

Geralmente os poemas são concisos, o que facilita sua aplicação em sala. Collie e Slater (1987) defendem que o uso da poesia na sala de aula pode levar a uma expressão escrita mais livre e criativa. “Na verdade, os poemas são capazes de produzir uma resposta consistente do leitor, e esta intensidade memorável motiva outras leituras de poesia na língua estrangeira.” (COLLIE; SLATER, 1987, p. 200).¹⁰

Porém, alguns professores relatam a dificuldade em ler e compreender poesia, afinal, trata-se de um texto subjetivo. Pinheiro em *Poesia na sala de aula* (2007) dá inúmeras sugestões de como trabalhar o texto literário na escola, focando a poesia, um dos gêneros considerados mais difíceis e ausentes do ambiente escolar, uma vez que os educadores preferem o texto em prosa, pois muitos acreditam que é mais fácil. Justificam o não uso da poesia em sala de aula pelo fato de não conseguirem relacionar o que leem com a realidade, pela subjetividade do texto poético. Além disso, a poesia não é muito trabalhada na formação de educadores. Logo, educadores e educandos têm deficiência, pois se os professores não têm conhecimento e leitura do gênero, não poderão apresentá-lo aos seus educandos.

Há diversas maneiras de conhecer e entender poesia. Segundo Pinheiro (2007), o professor pode criar uma antologia juntamente com os alunos, propondo que cada aluno escolha um poema. Além da antologia, há também a parceria música e poesia, pois existem muitas músicas que fazem referências a poemas e, desse modo, trabalhar com os estudantes alguns elementos do texto poético, como a melodia, a rima, o ritmo, a significação, etc. Não esquecendo a poesia em cordel, pois esta por ser parte da literatura popular, dependendo da realidade da turma, quase todos os alunos já conhecem alguma história de cordel ou algum texto rimado contado por seus pais, avós ou mesmo por conhecidos mais velhos.

⁹ Poems offer a rich, varied repertoire and are a source of much enjoyment for teacher and learner alike. There is the initial advantage of length many poems are well-suited to a single classroom lesson. Then again, they often explore themes of universal concern and embody life experiences, observations and the feelings evoked by them. (COLLIE; SLATER, 1987, p. 200).

¹⁰ Indeed, poems are capable of producing strong response from the reader, and this memorable intensity motivates further reading of poetry in the foreign language. (COLLIE; SLATER, 1987, p.201).

O jogo dramático, as peças teatrais, o jogral, dentre outros, são também maneiras de apresentar a poesia aos alunos. O professor que tem dificuldade com esse gênero, quando trabalha com o mesmo em sala, tem a oportunidade de aprender a valorizar a poesia por meio do conhecimento sobre como ler e como utilizá-lo em sala. Além disso, o educador deverá buscar informações referentes à poesia em fontes diversas para melhorar sua aula e aprofundar suas leituras. No entanto, essa busca não é uma prática comum nas escolas, pois a maioria dos professores opta por trabalhar com o texto em prosa. Muitas vezes, com a grande carga horária de trabalho nas escolas, não é fácil estudar a poesia e preparar aulas com esse gênero.

Diferente de outros gêneros, a poesia exige a leitura em voz alta, uma vez que a entoação pode trazer significações dentro do texto lido, e o intérprete tem que fazer a leitura oral para sentir o texto e perceber sua musicalidade. O leitor não pode se perder na emoção, assim como não pode ser racional em absoluto e não desfrutar da beleza do poema.

O texto poético possui suas peculiaridades. Não se trata de algo sempre explícito, mas de um “mistério” a ser desvendado por seu leitor ou intérprete. O autor deixa pistas, seja por meio de seus significantes, dos vocábulos usados, do contexto histórico, deixa inúmeras dicas implícitas e cabe a quem o lê encontrá-las. No entanto, é preciso partir de um ponto de vista, de uma perspectiva. É sabido ainda que o poeta parte da realidade e do cotidiano para construir seu texto, mas não é possível afirmar que suas experiências pessoais estão sempre refletidas na sua obra. Para analisar uma obra literária, especificamente a poesia, faz-se necessário, algumas vezes, situá-la historicamente para resgatá-la dentro de um contexto, fator que ajudará na compreensão do texto poético.

A contextualização da obra para muitos é apenas a história separada da literatura. Para Dominique Maingueneau (1995), a contextualização diz respeito ao movimento de ler a obra, ao que ela traz consigo. Baseado no referido autor, Cosson (2007) aponta sete contextualizações: teórica, que está relacionada a conceitos e ideias inseridos na obra; histórica, trata da época que a obra foi publicada; estilística, focada nos estilos de época ou períodos literários, por exemplo, naturalismo, romantismo, etc.; poética, refere-se à estruturação ou composição da obra, observando os princípios de sua organização; crítica, está relacionada à recepção do texto literário, à análise de outras leituras que auxiliarão na compreensão do texto; presentificadora, semelhante à temática, aqui o leitor tenta relacionar o texto com o mundo social, buscando a atualidade da obra; e por fim, a temática, em que o tema principal é centrado, de modo que a discussão seja em torno do assunto e como é desenvolvido no texto. A contextualização abrange diversos aspectos e facilita a compreensão

leitora, pois situa o leitor quanto ao período, recepção, temática, organização, etc.

A poesia é uma das formas linguísticas que enfatiza o significante, compreende o que podemos ver e ouvir do signo. A escolha das palavras parece tarefa crucial quando se escreve um poema, pois até a posição delas no texto pode suscitar significações. O visual é relevante, uma vez que seus significantes são partes essenciais da construção do poema, denotando significações que auxiliarão na interpretação, principalmente na poesia concreta. Portanto, na poesia, primeiro trabalha-se o aparente, observando como o poeta construiu seus significantes.

A interpretação do texto poético começa no significante, ou seja, na sonoridade e nos sinais gráficos. Bosi (2003, p. 461) afirma que “Se os sinais gráficos que desenham a superfície do texto fossem transparentes, se o olho que neles batesse visse de chofre o sentido ali presente, então não haveria forma simbólica, nem se faria necessário esse trabalho tenaz que se chama interpretação”. As palavras não são transparentes, a estrutura física está no texto para ser decifrada, é preciso observar o que os sinais gráficos e sonoros representam dentro de determinado poema. Porém, sabe-se que nenhum texto é construído somente de símbolos, uma vez que isso dificultaria o entendimento de seu leitor. Logo, o poeta parte do referencial, do cotidiano, transformando a linguagem que usamos no dia-a-dia em poesia. O poeta transforma as palavras que seleciona no dicionário e dá a elas significações. No geral, o texto poético é plurissignificativo, admitindo assim várias leituras. A leitura do texto poético é uma atividade de deleite e é, simultaneamente, uma forma de adquirir conhecimento. O “TL pode ser uma ferramenta útil no ensino da L2 por dispor de recursos a serem explorados nas aulas de L2 como a sonoridade, o uso de figuras de linguagem, o estilo de escrita, vocabulário variado entre outros.” (MOTA, 2012, p. 19).

Diante do que foi exposto sobre as funções e benefícios do conto e poema em sala de aula, Collie e Slater (1987) afirmam que uma das principais razões para um professor de línguas usar textos literários é que:

a literatura oferece um material abundante e extremamente variado de material escrito que é "importante" no sentido de que ele diz algo sobre questões humanas fundamentais e que é duradouro em vez de efêmero. Sua relevância se move com o passar do tempo, mas raramente desaparece completamente¹¹. (COLLIE; SLATER, 1987, p. 05).

O texto literário é duradouro e muitas vezes, atemporal. Um exemplo é obra de

¹¹ One of the main reasons might be that literature offers a bountiful and extremely varied body of written material which is ‘important’ in the sense that it says something about fundamental human issues, and which is enduring rather than ephemeral. Its relevance moves with the passing of time, but seldom disappears completely. (COLLIE; SLATER, 1987, p. 05).

William Shakespeare, que embora tenha sido produzida há séculos, continua atual, pois trata de questões do humano. Por isso, acreditamos que há mais razões para usarmos o texto literário nas aulas de língua estrangeira do que para não o fazer. Lazar (2012) lista algumas razões para o uso da literatura na aprendizagem da língua. Segundo o autor, a literatura

- a) é muito motivadora;
- b) é material autêntico¹²,
- c) tem valor educacional geral;
- d) é encontrada em muitos programas de curso;
- e) ajuda os estudantes a compreenderem outra cultura;
- f) é um estímulo para a aquisição da língua;
- g) desenvolve as habilidades interpretativas dos alunos;
- h) é muito valorizada e possui status;
- i) expande o conhecimento de língua dos estudantes;
- j) encoraja os estudantes a darem opiniões e expressarem seus sentimentos.

Das razões elencadas por Lazar para utilizarmos o texto literário no ensino de LE, destacamos as seguintes: a literatura é motivadora porque nos possibilita conhecer histórias que perpassam o tempo; sem mencionar que educa (ZILBERMAN; SILVA, 1990), auxilia na aquisição de uma LE. Pois amplia o repertório de palavras, proporciona o conhecimento de elementos culturais e literários. Além de estimular os alunos a expressarem o que sentem. Já Compagnon (2009) nos faz pensar sobre as razões pelas quais lemos e estudamos literatura:

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único - de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos. (COMPAGNON, 2009, p. 47).

A literatura tem o poder de nos tornar mais humanos, de nos fazer compreender melhor o mundo e as pessoas ao nosso redor.

Violetta-Irene (2015), elenca três critérios principais que justificam o uso da literatura como ferramenta no ensino de segunda língua. Todavia, destacaremos aqui somente os dois primeiros por acreditarmos que contemplam os objetivos de nossa investigação. São eles:

Em primeiro lugar, o critério linguístico defende que a literatura deve ser utilizada no ensino de línguas, pois fornece ao aluno exemplos genuínos e autênticos de linguagem e também amostras reais de uma ampla gama de estilos, tipos de texto e

¹² Todo material produzido sem fins pedagógicos. Podemos citar como exemplo, o texto literário, revistas, jornais, panfletos, dentre outros.

registros. (VIOLETTA-IRENE, 2015, p. 75).¹³
[...]

O segundo critério é metodológico e refere-se ao fato de que um texto literário tem múltiplas interpretações, gerando diferentes opiniões entre os alunos, o que leva a uma interação real e motivada com o texto, com os colegas e com o professor. (VIOLETTA-IRENE, 2015, p. 75).¹⁴

De acordo com Violetta-Irene (2015), usamos a literatura em uma sala de aula para tornar a aula mais interativa e podemos afirmar que uma aula interativa pode melhorar a competência comunicativa dos alunos. Ainda segundo a autora, a literatura permite um novo mundo aos alunos, além de cultivar suas habilidades críticas, uma vez que abrange os dilemas e anseios do ser humano.

Ressaltamos que, ainda que trabalhar o texto literário em língua inglesa em sala de aula se configure um dos grandes desafios dos professores de ILE, principalmente, os da educação básica da escola pública. Mesmo assim, vale a pena inserir esse tipo de leitura na escola, pois uma de nossas funções enquanto educadores é proporcionar diversos saberes ao nosso aluno e a literatura é repleta deles. Segundo Mendoza (2004), um texto literário pode assumir e até mesmo fornecer conhecimento amplo de origens diversas, motivo pelo qual a leitura literária é particularmente educadora. Por isso, devemos traçar metas, como Lima (2009) nos mostra no trecho que segue:

O ensino de línguas estrangeiras, atualmente, lida com metas ambiciosas como esta: capacitar o aprendiz a ler e compreender criticamente os textos (de diferentes tipos e gêneros, através de diferentes modos/canais, como oral, escrito, em jornais, rádio, televisão, em mais de um registro linguístico, como o literário, o científico, etc.). (LIMA, 2009, p. 48).

Para que as metas estabelecidas sejam alcançadas, é preciso valorizar o ensino de línguas estrangeiras na escola, pois, segundo Leffa, o que se percebe é a *carnavalização*¹⁵ desse ensino: “A escola pública vive num estado permanente de carnavalização, em que tudo está invertido, num verdadeiro mundo às avessas...” (LEFFA, 2011, p. 26). Muitos alunos não tem interesse pela língua estrangeira por acreditarem que não é possível aprendê-la na escola pública, pois não dispõem das condições necessárias para tal. Da mesma forma, muitos

¹³ Firstly, the linguistic criterion defends that literature should be used in language teaching, because it provides the learner with genuine, authentic samples of language, and also with real samples of a wide range of styles, text types and registers. (VIOLETTA-IRENE, 2015, p. 75).

¹⁴ The second criterion is methodological and refers to the fact that a literary text has multiple interpretations, these generate different opinions among the learners and this leads to real, motivated interaction with the text, with the fellow students and with the teacher. (VIOLETTA-IRENE, 2015, p. 75).

¹⁵ Na concepção de Bakhtin a carnavalização não é um esquema externo e estático que se sobrepõe a um conteúdo acabado, mas uma forma flexível de visão artística, uma espécie de princípio holístico que permite descobrir o novo e o inédito. O carnaval é o *locus* privilegiado da inversão, onde os marginalizados apropriam-se do centro simbólico, numa espécie de explosão de alteridade, onde se privilegia o marginal, o periférico, o excludente. (SOERENSEN, 2008, p. 69).

professores pensam que ensinar línguas na escola não é possível, uma vez que os alunos acham a língua difícil, são desmotivados e não são conscientes da necessidade de sua aprendizagem.

Após os aspectos teóricos, apresentaremos, no capítulo seguinte, a metodologia utilizada neste estudo.

3 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Neste tópico, descreveremos a metodologia deste estudo, explicitando o tipo, o contexto e sujeitos da pesquisa, bem como os instrumentos e procedimentos utilizados durante a coleta e análise dos dados.

3.1 TIPO OU CATEGORIA DA PESQUISA

De acordo com Silva e Menezes (2005), a presente pesquisa classifica-se, quanto ao ponto de vista da sua natureza, como Pesquisa Aplicada, pois “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos, envolvendo verdades e interesses locais.” (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20).

Do ponto de vista da forma de abordagem do problema e da análise de dados, a pesquisa em questão classifica-se como quanti-qualitativa, pois colocaremos em números os resultados obtidos dos testes (pré e pós-teste) e dos questionários de sondagem aplicados após as atividades de leitura, respondidos pelos alunos, ao mesmo tempo em que os analisaremos e descreveremos as aulas ministradas numa perspectiva qualitativa.

Desse modo, esta pesquisa classifica-se, quanto aos procedimentos técnicos, como pesquisa-ação, quando há um diagnóstico e um plano de ação e sua execução na resolução de um problema coletivo, em que os pesquisadores desempenham um papel ativo na realidade observada. Além disso, os participantes representativos do problema devem estar envolvidos de modo cooperativo. A pesquisa-ação objetiva uma mudança no seu campo de atuação:

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (TRIPP, 2005, p. 443).

A partir da identificação do problema e do diagnóstico feito pela observação, o pesquisador planeja uma ação. Essa ação funciona como intervenção, pois é preciso propor algo que possa contribuir, de forma positiva, para a melhora de determinada prática.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual de Ensino Médio, em um dos bairros de periferia da cidade de Quixadá, no Sertão Central do Ceará, que dista aproximadamente cento e sessenta quilômetros da capital do Estado, Fortaleza. A seleção foi feita pelo conhecimento pessoal do ambiente escolar pela pesquisadora e, por ser uma instituição que apoia projetos diversos que possam contribuir na educação de seus alunos e formação de seus professores.

A escola está sob a jurisdição da CREDE 12 tendo como unidade mantenedora, o Governo do Estado do Ceará através da Secretaria da Educação Básica (SEDUC).

A escola possui Laboratório de Informática e de Ciências, desenvolve diversos projetos como OCACE (Olimpíada Científica, Artístico-Cultural e Esportiva), a Feira Ecológica, a Gincana Junina / Arraiá do Gonzagão, a Semana de Artes, Literatura e Ciências e a MATAP (Mostra de Artes, Literatura e Ciências), a MOAB (Mostra de Artistas do Bairro), Super Ação, dentre outros. Seus principais parceiros são: Grêmio Estudantil, Conselho Escolar, Unidade Executora, Comissão da Paz e maus tratos na comunidade local e os pais de seus alunos, CREDE 12, SEDUC, FECLESC, IFCE (Ensino técnico), Faculdade Católica, Supermercados, CAGECE, COELCE, Caixa Econômica Federal, que recebem alunos para estágios em trabalho remunerado de até seis (06) horas de expediente.

É importante ressaltar que a escola em questão adotou em 2014 uma proposta de reorganização curricular para o Ensino Médio, o NTPPS (Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais), criado a partir da necessidade de revisar o currículo para um ensino pautado no conhecimento do mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho. De acordo com informações encontradas no site da Secretaria do Estado do Ceará (SEDUC), o NTPPS “é um componente curricular integrador e indutor de novas práticas que tem como finalidade o desenvolvimento de competências socioemocionais, por meio da pesquisa, da interdisciplinaridade e do protagonismo estudantil.” O NTPPS visa contribuir para “um ambiente escolar mais integrado, motivador e favorável à produção de conhecimentos.” Ainda segundo informações do site da SEDUC, o NTPPS consiste em oficinas, somando um total de 160 horas/ano. Elas são orientadas por meio do material estruturado, Planos de Aula e Caderno do Aluno. Os projetos de pesquisa desenvolvidos a cada ano são orientados pelos professores da escola, provocando a interdisciplinaridade entre o que está sendo trabalhado no NTPPS e nas áreas do conhecimento. Os ambientes de

investigação, dentro dos quais estão situadas as vivências e as pesquisas, são: a escola e a família, no primeiro ano; a comunidade, no segundo ano; o mundo do trabalho, no terceiro ano. Ressaltamos que, para a adesão do NTPPS na escola em 2014, foi necessário reduzir a carga horária de algumas disciplinas do currículo escolar. Essa redução não atingiu a disciplina de língua inglesa, mas disciplinas com duas horas aulas ou mais por semana. É sabido que a disciplina mencionada só possui uma hora aula semanal.

Portanto, a pesquisa foi realizada em sala de aula no horário regular da disciplina, pois a escola só oferece uma aula de inglês por semana. Dessa forma, foi possível manter as reais condições da maioria das escolas no que concerne ao ensino de língua inglesa. As aulas foram ministradas pela pesquisadora e também professora titular da disciplina sob supervisão da orientadora durante o segundo semestre de 2016, mais precisamente nos meses de agosto, setembro e outubro, às terças-feiras, na terceira aula (08:40 às 09:30), com duração de 50 (cinquenta) minutos cada aula. Procedemos dessa forma para manter o cronograma e o conteúdo programático da disciplina.

As atividades de leitura literária das aulas foram pensadas com base no uso do texto literário em sala de aula de línguas e letramento literário (ARAGÃO, 2006, COSSON, 2007, 2014, LAZAR, 2012) e (NUTTAL, 2005, CASSANY, 2006, BROWN, 2001, OLIVEIRA, 2015), concepções de leitura, que serão tratadas mais detalhadamente na seção de atividades.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa são 20 alunos de uma turma de 3º ano do Ensino Médio do turno matutino de uma escola pública estadual em uma periferia do município de Quixadá, com idade entre 17 e 20 anos. O número reduzido de alunos na turma se justifica pelo fato de apresentar um aluno com deficiência matriculado. Além disso, há três alunos com distorção de idade-série, ou seja, acima de 18 anos. Ressaltamos que a turma escolhida para a aplicação das atividades é constituída de alunos que moram na sede de Quixadá e alunos de comunidades rurais vizinhas, enquanto as turmas da tarde e a da noite se constituem apenas de alunos da sede.

A escola tem quatro turmas de 3º ano do Ensino Médio na sede, sendo duas pela manhã, uma no período da tarde e uma no turno noturno, uma no anexo do distrito de Dom Maurício, no período da tarde e uma no distrito de Juá, no turno noturno. A turma com a qual

trabalhamos foi o grupo A, manhã, escolha feita por essa pesquisadora. Professora titular da disciplina, justificada pelo grupo apresentar mais dificuldades com a língua inglesa com relação às demais turmas, e por acreditarmos que um trabalho sistemático com o texto literário poderia ajudá-los nas avaliações internas (provas parciais e bimestrais) e externas (ENEM).

O grupo é composto de 20 alunos, porém foram considerados participantes da pesquisa somente aqueles alunos que participaram de no mínimo 06 das 08 atividades aplicadas, responderam o pré-teste e o pós-teste de leitura e que assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Com base nos critérios mencionados, temos 06 alunos participantes, que serão nomeados P1, P2, P5, P6, P9 e P16.

3.4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A pesquisa foi dividida em sete etapas. A primeira etapa constituiu-se de um estudo bibliográfico das teorias e pesquisas existentes sobre a temática em questão; concepções de leitura, leitura em Língua Inglesa; Competência leitora em inglês como língua estrangeira, aspectos da compreensão leitora em Língua Estrangeira, ensino de leitura em LE, letramento literário em Língua Estrangeira, letramento literário em língua inglesa no Ensino Médio e práticas de leitura literária em língua inglesa. Para compreendermos as diretrizes oferecidas pelos documentos oficiais, realizamos um estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de línguas estrangeiras, Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDBEN). Esta etapa foi essencial para o desenvolvimento da pesquisa, por fornecer os subsídios teóricos necessários para a realização do trabalho.

Na segunda etapa aplicamos um pré-teste de leitura, elaborado por esta pesquisadora a partir de textos do livro didático “Way to Go”, livro adotado nas turmas de terceiros anos (escolha feita em 2014). O teste consiste em 05 questões de múltipla escolha. As questões 1,3,4 e 5 foram elaboradas a partir do livro. Somente a questão 2 foi retirada do ENEM 2012 (pois está no livro). Os resultados deste pré-teste foram essenciais para a obtenção de informações necessárias para o desenvolvimento da nossa pesquisa, pois a partir dos resultados, pudemos conhecer melhor o campo de estudo e os participantes envolvidos na pesquisa. Além disso, utilizamos essas informações para o confronto dos dados coletados e na elaboração das atividades de leitura desenvolvidas em sala de aula.

Ressaltamos que, ao final da pesquisa na sala de aula, aplicamos um pós-teste de leitura para averiguarmos o desempenho leitor dos alunos participantes.

A etapa seguinte foi destinada à elaboração de atividades de leitura com textos literários baseadas na perspectiva de Oliveira (2015) e Lima Jr. (2016) e na proposta de Cosson (2007, 2014). Para a elaboração das atividades, consideramos os níveis de leitura de Sanchez Miguel (2012), uma vez que trabalhamos com os gêneros literários miniconto e poema, dentro do domínio discursivo da literatura em Língua Inglesa.

Em seguida, efetivamos a aplicação das atividades preparadas para a turma em questão, 3ºA, às terças-feiras pela manhã. Tais atividades de leitura foram estruturadas no modelo de pré-leitura, leitura e pós-leitura (TOMITCH, 2009), além da utilização do ensino de estratégias e técnicas de leitura que auxiliam o leitor. Elaboramos 08 atividades de leitura, 05 com poemas e 03 com minicontos. O planejamento dos encontros se deu no 1º bimestre (fevereiro, março e início de abril) de 2016 e foram ajustadas em junho e julho do mesmo ano. Logo, a aplicação das atividades ocorreu no 2º bimestre (agosto, setembro e outubro e não abril, maio e junho, como previsto), pois no dia 25 de abril foi decretada greve das escolas estaduais do Ceará e, somente em agosto retomamos as atividades escolares.

Já esta etapa destinou-se à aplicação do pós-teste de leitura, pois acreditamos que esse instrumento foi fundamental para averiguarmos o avanço no desempenho leitor dos alunos-participantes. Em seguida, a penúltima etapa foi dedicada à análise e à interpretação dos dados coletados. Por fim, a última etapa, destinamos à redação da dissertação.

Quanto às questões de ética na pesquisa, lembramos que submetemos este projeto ao comitê de ética, que o aprovou, segundo o CAAE nº¹⁶54949016.6.0000.5534 e aplicamos com os participantes o termo de consentimento livre e esclarecido¹⁷ e, com os pais, o termo de anuência¹⁸, além de autorização da escola¹⁹ e da CREDE 12²⁰.

3.4.1 Desenvolvimento das aulas

Utilizamos o modelo da sequência básica de Cosson (2007) para elaborar e preparar nossas aulas. Fizemos algumas adaptações nas etapas dessa sequência, pois a sequência foi pensada para livros, não para textos avulsos, como apresentamos aqui,

¹⁶ Vide anexo B, p.119

¹⁷ Vide anexo C, p.120

¹⁸ Vide anexo D, p.121

¹⁹ Vide anexo E, p.123

²⁰ Vide anexo F, p. 125

minicontos e poemas. Por isso, seguimos uma sistematização necessária para utilizar a literatura em sala de aula de língua estrangeira inglês.

Além disso, consideramos as etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura (TOMITCH, 2009), porque entendemos que para um efetivo trabalho didático com o texto, seja ele de que tipo for, a dinâmica de leitura passa por um processo de reconhecimento, deleite e reflexão.

Nossas aulas foram elaboradas e realizadas considerando também as orientações dos documentos oficiais no que concerne ao ensino da leitura em Língua Estrangeira, enfatizando o uso do texto literário na sala de aula. Há muitas razões para se trabalhar o texto literário em sala, mas poucas são as práticas de leitura literária nas aulas de língua estrangeira – inglês.

A aplicação das atividades foi realizada no final do 2º período (01/08 à 19/09) e início do 3º (20/09 à 30/11). No total tivemos 08 encontros, compreendidos entre 23/08 e 18/10/16.²¹

No **primeiro encontro**, dia 23/08/2016, iniciamos a aula da seguinte forma: perguntamos aos alunos se eles conheciam poemas de autores de língua estrangeira. Em seguida, exibimos uma apresentação PowerPoint com as 05 frases mais famosas de Emily Dickinson, poetisa, considerada uma das maiores escritoras da América. Os alunos, de um modo geral, acharam as frases interessantes e teceram alguns comentários. No momento seguinte, apresentamos a autora mencionada e um pouco de sua obra. Levamos um livro da autora para a sala e mostramos para a turma. Depois dessa etapa, entregamos uma cópia do poema "*Faith*" *is a fine invention* acompanhado de 05 questões sobre o texto para cada aluno e solicitamos que eles lessem o poema silenciosamente. Após a leitura silenciosa, lemos o texto em voz alta para que vivêssemos a musicalidade do poema e discutimos um pouco sobre o que havíamos compreendido, pois os alunos responderiam as 05 questões sobre o poema lido. Em seguida, alguns alunos compartilharam suas respostas e relacionaram o poema com a vida deles. Ao final do encontro, uma aluna pediu o livro de Dickinson exibido no início da aula, o que nos deixou bastante contentes.

No **segundo encontro**, dia 30/08/16, iniciamos a aula solicitando aos alunos que respondessem a sondagem da atividade de leitura da aula anterior, pois não tivemos tempo de realizá-la ao final do 1º encontro. Em seguida iniciamos os trabalhos do dia seguindo a dinâmica da aula 1. Apresentamos um vídeo com as 05 frases mais famosas de Robert Frost,

²¹ Vide apêndice A, p.103

vencedor de quatro prêmios Pulitzer, considerado um dos maiores poetas dos Estados Unidos do século XX. Após o vídeo, perguntamos aos alunos que temáticas eles perceberam nas frases. Em seguida apresentamos em PowerPoint algumas imagens do autor e falamos um pouco de sua vida e obra. O passo seguinte foi entregar o poema “A Question” de Robert Frost e solicitar sua leitura silenciosa. A professora leu o poema em voz alta para a turma. Em seguida, discutimos sobre a temática apresentada no texto lido e os alunos fizeram algumas interpretações. Após as discussões sobre o poema, os alunos responderam 05 questões sobre o poema e em seguida, responderam ao questionário de sondagem das atividades desenvolvidas no dia.

No **terceiro encontro**, dia 06/09/2016, iniciamos a aula falando um pouco sobre best-sellers. Depois, perguntamos se eles conheciam “Memórias Póstumas de Brás Cubas” de Machado de Assis. Então, lemos um trecho do livro em voz alta e fizemos algumas perguntas sobre o trecho lido. Em seguida, apresentamos a autora Tiffany Heiser, autora americana pouco conhecida, publicou dois livros: *Bonded with Love* (2011) e *Struggled with Love* (2016). Mostramos algumas fotos e fatos sobre a vida dela em apresentação Power Point. Para somente em seguida entregarmos o texto “Dead”. Os alunos leram silenciosamente e depois a professora leu em voz alta. Concluída a leitura do miniconto, perguntamos aos alunos o que havia de comum entre “Dead” e “Memórias Póstumas de Brás Cubas”. Discutimos sobre a temática comum nos dois textos e solicitamos que os alunos respondessem as questões sobre o miniconto de Heiser. Concluímos o encontro com a aplicação do questionário de sondagem das atividades do dia. Ressaltamos que a professora pesquisadora mandou uma mensagem no Facebook da autora, mas ela não respondeu. Os alunos pareceram frustrados quando souberam que não houve nenhum retorno de Heiser.

No **quarto encontro**, dia 20/09/2016, iniciamos perguntando aos alunos que personalidades negras eles conheciam e admiravam. Em seguida exibimos um vídeo sobre grandes personalidades negras do Brasil e do mundo. Discutimos um pouco sobre a atual situação do negro no Brasil e em outros países. Após o vídeo, apresentamos Langster Hughes, poeta americano, ativista social, novelista e dramaturgo. Ele foi um dos primeiros da então nova forma de arte literária chamada poesia-jazz. Falamos um pouco de sua trajetória, dando destaque a sua participação no Harlem Renaissance, movimento cultural afro-americano dos anos 20 que começou em Harlem, Manhattan, Nova Iorque. Trabalhamos com o poema “I, too”. Os alunos e a professora leram e discutiram sobre a temática presente no texto. Nessa aula, os alunos responderam 05 questões sobre o poema “I, too”. Vale destacar que umas das perguntas foi retirada do ENEM 2012. Após responderem as questões sobre o texto,

comentamos as respostas dos alunos e solicitamos que eles respondessem o questionário de sondagem das atividades do dia.

No **quinto encontro**, dia 27/09/2016, começamos a aula conversando sobre esportes, sua importância e necessidade, além do poder que ele possui. Após o momento de discussão, mostramos uma frase do jogador de basquete Michael Jordan (“Algumas pessoas querem que algo aconteça, outras desejam que aconteça, outras fazem acontecer.”) e uma do atleta jamaicano Usain Bolt (“Sempre vou levar carisma para o esporte. A multidão adora a energia. A competição não é apenas para assistir, tento viver o momento”). Em seguida, apresentamos Alex Combs, lutador de boxe americano e autor do texto. Os alunos ficaram intrigados pelo fato de o lutador ter escrito o texto. Os alunos leram o texto silenciosamente e ao concluírem a leitura, a professora leu em voz alta. Discutimos sobre “Boxer” e alguns alunos comentaram sobre as qualidades de um lutador de boxe e de MMA. Além disso, os alunos responderam as 5 questões sobre o texto e em seguida, responderam o questionário de sondagem das atividades do dia.

No **sexto encontro**, dia 04/10/2016, começamos com uma frase (“Life is ours to be spent, not to be saved.”) de David H. Lawrence. Após a leitura da frase, fizemos um momento de reflexão. Pedimos que os alunos respondessem a seguinte pergunta oralmente: “Quem expressa/demonstra mais sentimentos, os homens ou as mulheres?” A maioria respondeu que são as mulheres. Em seguida, apresentamos um pouco sobre o autor do poema trabalhado “To women, as far as I’m concerned”. Em seguida exibimos o trailer do filme “O amante de Lady Chatterly”, baseado em sua obra mais conhecida, de mesmo título. Após a exibição do vídeo, os alunos teceram comentários sobre o trailer e iniciamos a leitura do poema mencionado. Discutimos sobre sentimentos, enfatizando a forma como essa temática/essa questão é abordada nas redes sociais na atualidade. Solicitamos que os alunos respondessem as questões relacionadas ao texto. Em seguida, compartilhamos algumas possíveis respostas. A aula encerrou com o questionário de sondagem das atividades no dia.

No **sétimo encontro**, 11/10/2016, iniciamos com a seguinte citação “Women are made to be loved, not understood,” de Oscar Wilde. Discutimos sobre questões de gênero, enfatizando a posição da mulher na sociedade atual. Em seguida, apresentamos um pouco da trajetória de Sylvia Chidi (exibimos fotos no notebook), autora do poema “Women”. Os alunos questionaram se Chidi não sofria preconceito, pois, segundo eles deveria ser difícil para uma mulher negra escrever sobre gênero e morar na Alemanha. Realizamos a leitura do poema e dialogamos sobre a mulher de décadas atrás e a mulher dos dias de hoje. Após responderem as questões sobre o texto, comentamos as respostas dos alunos e solicitamos que

eles respondessem o questionário de sondagem das atividades do dia. Ressaltamos que essa aula durou apenas 30 minutos, pois as aulas foram reduzidas porque haveria reunião de pais naquele dia.

No **oitavo e último encontro**, 18/10/2016, trabalhamos o texto “Love” de David M. Harris. Para darmos início a aula, escrevemos no quadro branco a seguinte frase de Goethe: “Love does not dominate; it cultivates.” Dialogamos sobre os significados da frase e partimos para a segunda parte do nosso encontro. Apresentamos o autor David M. Harris e em seguida solicitamos aos alunos que fizessem a leitura do texto “Love”. Discutimos sobre a temática do texto e solicitamos que os alunos respondessem as questões sobre o miniconto de Harris. Concluimos o encontro com a aplicação do questionário de sondagem das atividades do dia.

3.5 INSTRUMENTOS

Nesta seção, tratamos dos procedimentos e instrumentos utilizados para a coleta de dados na presente pesquisa. Antes de efetuarmos nossa entrada na sala de aula para a aplicação das atividades de leitura literária, procedemos da seguinte forma: selecionamos os textos a serem utilizados na elaboração das atividades de leitura literária, elaboramos o teste inicial e final de leitura e aplicamos uma semana antes de iniciarmos a coleta em sala. Além disso, utilizamos um diário de bordo para anotarmos tudo aquilo que fosse relevante e pertinente para nossa análise, considerando detalhes importantes.

Para traçarmos um perfil dos nossos participantes e melhor sistematizar as atividades aplicadas, nos utilizamos, a cada encontro, de uma sondagem das atividades de leitura literária realizadas em sala, o que nos proporcionou um *feedback* dos (as) participantes da pesquisa.

3.5.1 Teste de compreensão leitora inicial e final²²

Aplicamos dois testes de leitura com a turma participante, um pré-teste (anterior às práticas de leitura literária) e um pós-teste (posterior às práticas de leitura literária). A utilização desse instrumento foi fundamental para que pudéssemos avaliar a possível melhoria

²² Vide apêndice B, p. 104

da compreensão leitora dos alunos com relação às atividades desenvolvidas em sala de aula durante a pesquisa.

Os testes de leitura foram elaborados por meio do livro didático “Way to Go 3”, material adotado pela escola em 2014. Selecionamos 05 textos do livro mencionado e elaboramos 01 questão de múltipla escolha com 05 itens (a,b,c,d,e) para cada texto. Desse modo, os testes apresentam 05 (cinco) questões de língua inglesa.

O pré-teste foi aplicado na semana que antecedeu o início do trabalho com as atividades e, o pós-teste foi aplicado na semana seguinte após o final da aplicação das atividades com o texto literário.

A escolha por este modelo e elaboração do teste se deu por três fatores essenciais. O primeiro é pelo fato de os textos selecionados serem do livro didático utilizado pelos alunos. O segundo é o fato desse exame ter sido elaborado seguindo os padrões/modelos de questões utilizadas no ENEM, e o terceiro é que, por ser de múltipla escolha, esse exame favorece às análises dos dados.

3.5.2 Diário de bordo

Por ser uma pesquisa qualitativa, decidimos utilizar o diário de bordo, pois, dessa forma, não deixamos de fazer anotações importantes durante a coleta de dados na sala de aula. De acordo com Falkembach (1987), o diário de bordo consiste num Instrumento de Anotações, um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexão, para uso individual do investigador no seu dia-a-dia. Foi nesse instrumento que registramos informações relevantes como datas, roteiro das aulas, comentários e reações dos participantes da pesquisa.

Dessa forma, o diário de bordo nos possibilitou, desde o início da coleta, que se deu com a aplicação do pré-teste, passando pela aplicação das atividades de leitura literária e finalizando com a aplicação do pós-teste na turma 3º “A”, anotar acontecimentos e experiências pessoais enquanto investigador. Além de reflexões, questionamentos, hipóteses e comentários durante a fase da coleta de dados.

3.5.3 Atividades de leitura literária

Nesta seção, apresentamos o modo que organizamos as aulas e a seleção de textos e conteúdos que foram trabalhados nas atividades de leitura literária aplicadas/trabalhadas em sala de aula.

Como já mencionado anteriormente, antes da entrada em sala de aula para execução das atividades elaboradas, aplicamos o pré-teste de leitura para nos dar suporte no momento da coleta de dados da pesquisa efetiva. A preparação das aulas foi feita individualmente, com sugestões da orientadora da pesquisa. As aulas foram pensadas para oito semanas, com carga horária de 50 minutos semanais, tempo necessário o suficiente para fazermos todos os procedimentos da pesquisa.

Buscamos elaborar atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, conforme proposto por (TOMITCH, 2009), porque entendemos que para um efetivo trabalho didático com o texto, seja ele de que tipo for, a dinâmica de leitura passa por um processo de reconhecimento, deleite e reflexão. Assim, o aluno precisa se aperfeiçoar neste campo, trabalhando sistematicamente os aspectos da leitura, principalmente na língua estrangeira, uma vez que ele precisa ter capacidade de avaliar a qualidade da própria compreensão (LEFFA, 1996) e das ações a serem realizadas no ato da leitura porque não domina o sistema linguístico em questão.

No que concerne ao uso do texto literário em sala de aula, utilizamos o modelo de sequencia básica proposto por Cosson (2007). De acordo com o autor, o letramento literário na escola deve ser trabalhado levando em consideração quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. O primeiro passo consiste em motivar o aluno a se envolver com o texto a ser trabalhado. Em seguida a introdução apresenta ao leitor o (a) autor (a) e obra. No terceiro passo é realizada a leitura silenciosa e em voz alta, respectivamente. Por último, é proporcionado ao aluno um momento de interação e interpretação com a leitura realizada.

Para a elaboração das atividades de leitura literária, procedemos a uma seleção de textos em língua inglesa para serem trabalhados durante a execução da pesquisa em questão. Para tanto, delimitamos nossa abordagem a dois gêneros literários, prosa e poesia, pois acreditamos que há uma evolução na compreensão leitora dos leitores, partindo de gêneros mais simples até chegar aos mais complexos. Dentre os subgêneros literários trabalhados, utilizamos: miniconto e poema. Portanto, iniciamos com textos curtos e prosseguimos aos textos mais extensos e complexos em sua estrutura e conteúdo.

Ministramos um total de 08 aulas, pois a escola oferece apenas uma aula de inglês por semana em cada turma, o que equivale a quase um bimestre do ano letivo, tornando inviável uma pesquisa em longo prazo. O tempo utilizado para cada um dos gêneros mencionados foi de 50 minutos, sendo suficiente ou não, pois foi o que nos foi permitido. Para tanto, utilizamos os seguintes textos literários, conforme tabela:

Tabela 1 – Textos utilizados nas atividades de leitura literária

Atividade	Texto/Autor	Gênero	Tema
1 ^a	"Faith" is a fine invention/ Emily Dickinson	Poema	Religião
2 ^a	A Question /Robert Frost	Poema	Vida
3 ^a	Dead / Tiffany Heiser	Miniconto	Morte
4 ^a	I, too/Langston Hughes	Poema	Racismo
5 ^a	Boxer/ Alex Combs	Miniconto	Esporte e superação
6 ^a	To Women, As Far As I'm Concerned/ D. H. Lawrence	Poema	Sentimentos
7 ^a	Women/Sylvia Chidi	Poema	Gênero
8 ^a	Love/David M. Harris	Miniconto	Amor/gênero

Fonte: Elaborada pela autora

Na seleção de conteúdos, nos preocupamos com temas que tivessem, de alguma forma, relacionados com o cotidiano dos alunos, pois “[...] os textos tem de apelar aos interesses do aprendiz e de causar nele a impressão de que em alguma medida são relevantes às suas preocupações.” (WIDDOWSON, 2005, p. 127). Além disso, fomos cuidadosos ao selecionar os aspectos linguísticos a serem abordados, por termos conhecimento do nível linguístico da maioria dos alunos participantes.

Ressaltamos que não deixamos de trabalhar os conteúdos do bimestre em questão (plano em anexo²³), mas os abordamos a partir dos textos literários utilizados em sala. Além disso, abordamos algumas técnicas e estratégias de leitura estudadas no início do ano letivo.

²³ Vide anexo G, p.127

São elas: cognatos, predição, *scanning*, *skimming* e ideia central. Em relação às atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, baseando-nos, principalmente, em Tomitch (2009).

3.5.4 Questionário de sondagem sobre as atividades de leitura literária²⁴

O questionário de sondagem sobre as atividades de leitura foi utilizado após cada encontro para observamos o que os alunos pensavam sobre cada uma das atividades e dos procedimentos aplicados em sala de aula. As perguntas foram de caráter aberto, elaboradas por Gabriel (2013), (exceto a questão 4, pois esta foi elaborada por esta pesquisadora) e estruturada com base nos textos trabalhados em sala de aula. O questionário apresentava cinco questões subjetivas, as mesmas para todas as atividades. Ressaltamos que trabalhamos com dois gêneros literários, o que pode vir a ser um diferencial para os alunos. Seguem as questões:

- 1) Você gostou do trabalho desenvolvido com esse tipo de gênero literário? Sim /Não. Por quê?
- 2) Você encontrou alguma dificuldade na compreensão leitora deste texto literário? Sim. /Não. Se sua resposta foi sim, qual/quais: Vocabulário / Gramatical / Registros (Informal, Formal etc.) / Elementos Culturais. / Elementos Literários./ Outra(s);
- 3) Você considera esse tipo de atividade com textos literários favorável à aprendizagem da Língua Inglesa (I/LE)? Sim. /Não. Por quê?
- 4) O que você aprendeu com a leitura do texto literário?
- 5) Você acredita que esse tipo de atividade colaborou para a melhoria da sua competência leitora em língua inglesa (I/LE)? () Sim/ Não. Por quê?

Por meio da sondagem dos textos literários foi possível identificar as necessidades dos alunos e, que tipo de gênero teve melhor recepção na sala de aula. Além disso, foi uma forma de constatar se, de alguma maneira, houve alguma mudança no decorrer das atividades propostas para a turma e, averiguar o que os alunos pensavam sobre o uso dos TL.

Apresentaremos, no capítulo seguinte, a análise dos dados coletados na presente pesquisa.

²⁴ Vide anexo A, p. 118

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Iniciamos agora a etapa de análise e apreciação dos dados coletados junto ao grupo de alunos que participou de pelo menos 6 das 8 atividades realizadas em sala de aula e do pré-teste e pós-teste de leitura. Nossa investigação está dividida em duas partes: 4.1. Desempenho e percepção dos participantes nas atividades de leitura literária e 4.2. Desempenho nos testes de compreensão leitora.

Na primeira parte, descrevemos o desempenho da leitura literária realizada pelos alunos, observamos o desenvolvimento das aulas, o desempenho dos alunos em cada atividade, a progressão sistemática das questões utilizadas e a análise dos questionários de sondagem das atividades desenvolvidas em cada encontro. Na segunda e última parte, analisamos o perfil dos alunos/participantes no que concerne ao desempenho leitor no ensino médio após todas as atividades aplicadas por meio da análise pré-teste de leitura (anterior às práticas de leitura literária) e do pós-teste de leitura (posterior às práticas de leitura literária), o que procurou validar em número o desempenho leitor dos participantes.

4.1 DESEMPENHO E PERCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES NAS ATIVIDADES DE LEITURA LITERÁRIA

Nesta seção, tratamos dos aspectos relacionados à nossa presença em sala de aula. Descrevemos a metodologia utilizada em cada aula, o desempenho dos alunos nas atividades de leitura literária e a percepção dos participantes às atividades de leitura utilizadas.

As atividades de leitura literária estavam agendadas para o 2º bimestre de 2016 (maio e junho). Porém, não foi possível realizar as ações porque as escolas estaduais decretaram greve na última semana de abril e, somente em agosto do referido ano, as aulas foram retomadas. Como consequência da greve, tivemos alguns alunos desistentes e muitos desmotivados, o que, de certa forma, interferiu no desenvolvimento das atividades em sala. Com o retorno das aulas em agosto, precisamos reorganizar o calendário escolar. Portanto, nossa entrada em sala só se efetivou no dia 16/08/16²⁵ com a aplicação do pré-teste de leitura. Somente na semana seguinte, 23/08, iniciamos as atividades de leitura literária em sala.

Outro fator relevante na aplicação das atividades foi o tempo que tivemos em sala. A escola oferece apenas uma aula de língua inglesa por semana em cada turma. Logo, tivemos

²⁵ Vide apêndice A, p. 103

que desenvolver tudo em menos de 50 minutos, pois esse foi o tempo disponibilizado. Embora estivéssemos cientes do tempo que tínhamos, o curto tempo se configurou um desafio. Das seis escolas públicas de Ensino Médio de Quixadá, apenas uma dispõe de 2 horas/aula de inglês por semana.

O Instituto de Pesquisas Plano CDE elaborou em 2015 um estudo sobre o ensino de inglês na educação pública brasileira. Os resultados mostraram um ensino precário e desvalorizado no currículo escolar. A língua estrangeira é, muitas vezes, considerada complementar na escola. “Esta situação confere ao inglês, quando oferecido, um papel marginal na grade curricular, o que pode ser percebido pela carga horária da língua, quando comparada à de outras disciplinas.” (COUNCIL, 2015, p. 7). Isso significa que a disciplina mencionada não é valorizada nas escolas. Primeiramente pela carga horária que possui no currículo escolar (em geral 50 minutos por semana). Segundo, pelo fato de profissionais de outras áreas serem lotados, em alguns casos, na disciplina para completar carga horária. Diferente de outras disciplinas como o português e matemática, em que há um número de aulas padrão por semana em todas as escolas públicas do país, não há uma padronização para a oferta do ensino de inglês, pois em algumas escolas há 1 hora/aula por semana, enquanto em outras há 2 horas/aula. “Isso reforça a baixa importância conferida à língua estrangeira dentro da grade curricular e torna mais difícil acompanhar a qualidade de oferta e gerar estratégias comuns para melhorar seu aprendizado.” (COUNCIL, 2015, p. 8).

As dificuldades não pararam. A seleção dos textos a serem utilizados em sala constituiu-se outro grande desafio, pois tivemos que escolher textos literários curtos, de nível linguístico acessível aos alunos do 3º ano e de temáticas que os interessassem. A busca por textos com essas características iniciou-se em dezembro de 2015 e só foi concluída em junho de 2016. Utilizamos sites diversos, livros didáticos, livros de literatura, dentre outras fontes. Foram muitas pesquisas até chegarmos a uma seleção rigorosa de 08 textos (minicontos e poemas). Com o objetivo de utilizar esses textos para promover o letramento literário em língua inglesa, nos preocupamos com a temática de cada um deles, pois desejávamos que nossos alunos se identificassem, de alguma forma, com o que lessem. Queríamos que os textos fossem significativos e que tivessem relação com o contexto em que os alunos viviam, que pudessem relacioná-los, de alguma maneira, às suas experiências de vida.

Os textos estavam selecionados, mas não seria possível realizar o trabalho em sala com eles sem o auxílio de dicionários. Todavia, tínhamos pouco tempo em sala e não dispúnhamos de dicionários suficientes na escola (há apenas 6 dicionários na sala de multimeios). Por isso, decidimos então criar um glossário para cada texto literário selecionado

para ser trabalhado durante a aplicação das atividades em sala. Justificamos o glossário pelo fato de que os alunos da turma 3^o“A” apresentam dificuldades no que concerne aos aspectos linguísticos, o que acarreta em problemas na compreensão de textos, fato observado por esta pesquisadora e também professora titular da turma.

Com o objetivo de promover o letramento literário em língua inglesa, elaboramos cada atividade considerando a sequência básica de Cosson (2007).

4.1.1 Desempenho dos participantes nas atividades de Leitura Literária

Apresentamos a seguir, as oito atividades de leitura literária aplicadas em sala de aula e descrevemos como os participantes interagiram nas ações realizadas. Ressaltamos que, nosso objetivo não foi fazer análises literárias profundas, mas promover o letramento literário por meio de atividades de leitura.

4.1.1.1 Análise da atividade literária 1²⁶

A atividade 1 teve como base o texto *“Faith” is a fine invention* da escritora americana Emily Dickinson. O texto tratava da temática religião. A questão 1 (O que se pode antecipar sobre o texto por meio do título *Faith is a fine invention?*) da primeira atividade consiste em observar o título (uma marca tipográfica do texto) e, a partir da informação contida nele, supor a resposta, pois, muitas vezes, o título de um texto diz muito sobre ele. É também uma questão de antecipação, pois o aluno teria que responder antes de ler o texto. Todos os participantes responderam que o texto tratava da fé. Acreditamos que eles recorreram ao título.

Na questão 2 (Qual a definição de “Faith” de acordo com o poema?), os alunos recorreram a primeira linha do poema *“Faith is a fine invention”* e a elegeram como resposta. Consideramos a resposta correta, uma vez que discutimos em sala as possíveis razões pelas quais o eu-lírico utiliza *“Fine invention”*. Segundo os alunos a fé é poderosa, pois é capaz de salvar vidas assim como destruí-las. Todos os participantes transcreveram a linha 1 do poema para responder a questão 2.

A questão 3 (Identifique 04 palavras cognatas no poema.) se relaciona com

²⁶ Vide apêndice C, p. 107

algumas das técnicas estudadas no início do 1º bimestre (fevereiro, março e abril) e revisadas antes do início da aplicação das atividades, no começo do 2º bimestre (primeira semana de agosto). Os alunos teriam que identificar 04 palavras cognatas, ou seja, “palavras de origem grega ou latina cuja semelhança nos remete ao português tanto na grafia quanto no significado”. (VIEIRA, 2001, p. 20). Essa questão foi respondida sem dificuldade pelos alunos. Os seis participantes responderam a questão corretamente.

A questão 4 (Considerando a explanação sobre a vida de Emily Dickinson, você acha que há alguma relação do poema com a vida da autora? Se sim, qual?), leva os alunos a recordarem o que foi explicado e exibido sobre a vida da autora no início do encontro e os conduz à interpretação do poema. Faz-se necessário esclarecer que sabemos que não necessariamente deve existir, na Literatura, uma relação direta ou causal entre vida do autor e obra, como se postulava nos estudos literários do século XIX. Mas em casos específicos, de determinados autores e determinadas obras, esse tipo de questionamento pode ser pertinente. Nessa questão, um aluno respondeu que “não” e cinco alunos responderam que “sim, pois ela expressa o que passava na vida dela pelos poemas; que em alguns momentos de sua vida ela sofria nas relações amorosas e até pessoais.” As biografias de Emily não apontam nenhuma relação amorosa da autora, apenas sugerem um caso. “Questões relacionadas à fé”; essa foi a resposta mais adequada, pois a fé era muito importante para seu pai e para a sociedade em que ela viveu. O que confirma, em parte, a resposta que segue “ela precisou de muita fé para lutar contra a depressão.” Um aluno confundiu a solidão de Dickinson com depressão. Dois alunos não justificaram a relação entre a vida da autora e o poema, pois eles responderam que não havia relação. As respostas dos alunos foram satisfatórias.

A questão 5 (Que palavra do texto está diretamente ligada à religião? E à ciência?), os alunos teriam que localizar no texto essa informação, fazendo uso de elementos linguísticos. Eles responderam que eram as palavras “faith” e “invention”, respectivamente. Todos os alunos responderam satisfatoriamente.

Percebemos que a primeira atividade foi bem recebida pelos alunos. Eles ficaram atentos durante quase toda a aula e chamaram a professora algumas vezes até a carteira deles para fazerem perguntas sobre o poema e também sobre o autor.

Atentamos também para um fato um tanto curioso. Um aluno que costuma apresentar problemas de disciplina participou da aula e respondeu a todas as perguntas da atividade literária. Foi uma das raras vezes que esse aluno demonstrou interesse pela aula de inglês.

4.1.1.2 Análise da atividade literária 2²⁷

A atividade 2 teve como base o texto *A question* do escritor Robert Frost e tratava da vida. A questão 1 (O que se pode antecipar sobre o texto por meio do título “A Question”?) segue o mesmo padrão da atividade 1. É uma questão de antecipação. Cinco alunos afirmaram que é sobre “uma dúvida sobre a existência”, e um respondeu que “uma questão a ser resolvida é o assunto do texto”.

A questão 2 (Assinale as alternativas que refletem a ideia do texto: O eu lírico fala de sua vida; O poema é sobre a presença do sofrimento na vida; O poema nos faz refletir se a vida vale a pena mesmo com sofrimento; O sofrimento faz parte da vida, pois todos sofremos em algum momento) trabalha com informações contidas no texto. Dois alunos responderam satisfatoriamente (itens 3 e 4), dois alunos marcaram os itens 2,3 e 4, um aluno optou somente pelo item 3 e dois alunos selecionaram os itens 1 e 4. Assim, computamos que somente dois alunos obtiveram êxito na questão.

A questão 3 (Identifique 03 verbos no poema.) está relacionada ao reconhecimento e utilização de elementos linguísticos do texto. Os alunos deveriam identificar esses verbos no texto, porém, se tivessem observado o glossário, os verbos estavam lá. Logo, temos uma questão de localização. 04 alunos acertaram essa questão, enquanto 2 alunos confundiram ou não observaram o glossário e responderam inadequadamente.

A questão 4 (Considerando a explanação dada sobre a vida de Robert Frost, diga qual a relação do poema com a vida do autor? Se sim. Qual?) leva os alunos a lembrarem o que foi mostrado sobre a vida do autor no início do encontro e os conduz à interpretação do poema. Fazendo uso das informações sobre a biografia de Frost e da leitura e interpretação do poema, os leitores responderam essa questão adequadamente. Embora as respostas mudem um pouco (“Ele expressa tristeza pelos poemas”; “sobre o sofrimento dele”; “Ele era depressivo, sofria muito”; “sofrimento que passou durante a vida”; “o sofrimento que ele passou durante a vida é retratado, de certa forma, na poesia”), as consideramos corretas, pois o sentido permaneceu.

A questão 5 (Em sua opinião, a que se refere a expressão “Look me in the stars”? E quem seria “men of Earth”?) utiliza-se da interpretação dos leitores. 2 alunos responderam que a expressão “Look me in the stars” se refere a Deus, ao céu ou a alguém que se foi e “men of Earth” seriam os seres humanos; 1 aluno não respondeu; 1 aluno sugeriu que é “Deus

²⁷ Vide apêndice D, p.108

mostrando-se através de sua criação, o universo. Não conseguimos ler a resposta de um aluno, pois a letra estava ilegível.

Nessa atividade, os alunos já estavam familiarizados com a estrutura do poema, pois havíamos trabalhado com o mesmo gênero na atividade 1. A turma se manteve atenta durante a aula e demonstrou compreensão do texto por meio das respostas das questões sobre o poema.

4.1.1.3 Análise da atividade literária 3²⁸

A atividade 3 teve como base o texto *Dead* da autora americana Tiffany Heiser e apresenta a temática da morte. Nas atividades 1 e 2 trabalhamos com o gênero poema. Por isso, a atividade 3 causou um estranhamento nos alunos inicialmente. Passado o estranhamento do gênero e da extensão do texto, foi a vez da temática causar um desconforto em alguns alunos, que afirmaram estar incomodados com a temática abordada.

A questão 1 (O que você achou do título do texto “Dead”?) leva o aluno a opinar sobre o título, nada comum para eles. As reações e respostas foram diversas: 1 aluno achou o título “horrível”, 1 aluno disse que era “ruim”, 1 afirmou que era “sem graça” e somente 3 alunos demonstraram opinião diferente dos demais, pois disseram que era “interessante”.

A questão 2 (Qual o assunto do texto? Você costuma falar desse assunto com outras pessoas?) levou os alunos a refletirem sobre a temática da morte para responderem do que se tratava o texto. Todos os alunos responderam satisfatoriamente a primeira e a segunda pergunta. Um fato interessante foram as respostas da segunda pergunta (Você costuma falar desse assunto com outras pessoas?). 4 alunos disseram que não costumavam falar sobre a morte com outras pessoas, 2 responderam que falam às vezes. A temática do texto não agradou a maioria da turma, como podemos perceber nas respostas deles.

A questão 3 (Identifique no texto os adjetivos que são usados para descrever a morte.) exige do aluno reconhecimento e utilização de elementos linguísticos do texto. Todos os alunos obtiveram êxito nessa questão.

Na questão 4 (O texto “Dead”, de Tiffany Heiser nos lembra um pouco o livro “Memórias póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis. O que há em comum entre os dois textos?) trabalhamos com a comparação de dois textos de épocas bem diferentes. O primeiro foi publicado no século 21 e não é conhecido por um público grande, enquanto o segundo foi

²⁸ Vide apêndice E, p.109

publicado no século 19 e é considerado um clássico da literatura brasileira. Indaguei aos alunos se eles achavam que a autora de “Dead”, Tiffany Heiser, havia lido a obra de Machado de Assis, uma vez que os textos de ambos autores nos trazem a descrição de como é estar morto. 4 alunos elegeram que os dois textos falam sobre a morte e a descrevem, somente 2 alunos disseram que os textos descrevem a morte, oferecendo uma resposta incompleta.

A questão 5, (Que reflexões podemos fazer da seguinte passagem: “You should never cause death, or rush it”?) conduziu os alunos a refletirem um pouco sobre o texto, principalmente quando se trata de “nunca causar a morte ou apressá-la”. As respostas provenientes dos alunos foram satisfatórias. As respostas que, talvez, melhor representem o texto são: “temos que viver a vida um dia de cada vez, aproveitando cada segundo”, “que nós não devemos pensar na morte para que possamos viver intensamente”, “viva cada momento intensamente, pois a morte pode chegar a qualquer momento”, “que a gente não deveria pensar na morte, mas viver o hoje e o agora” e “que não devemos participar de forma direta ou indireta da morte, que deve ser algo natural”. 1 (um) aluno apenas traduziu a passagem “You should never cause death, or rush it”.

Essa foi a primeira atividade com o gênero miniconto. Percebemos certa resistência dos alunos no que concerne a extensão do texto e também à sua temática. Além disso, os alunos demonstraram dificuldades com o vocabulário, mesmo com o auxílio do glossário. Observamos que eles não estavam tão atentos a essa aula quanto estavam nas duas primeiras, em que trabalhamos com o gênero poema.

Ressaltamos que usamos o texto “Dead” na avaliação bimestral dos alunos que ocorreu dia 13/06/2016 e a maioria deles acertou as questões sobre o miniconto, o que nos permite afirmar que a aula com o texto literário os ajudou na compreensão do texto.

4.1.1.4 Análise da atividade literária 4²⁹

A atividade 4 teve como base o texto “*I, too*” do escritor americano Langston Hughes e apresenta a temática do racismo. Na atividade 4 voltamos a trabalhar com o gênero poema, por observarmos que teve uma recepção positiva dos alunos. Ressaltamos que os alunos relataram que gostaram muito dessa atividade, pois o texto é interessante e trata de um assunto bastante atual, que deve ser discutido sempre, o racismo.

²⁹ Vide apêndice F, p.110

A questão 1 (Langston Hughes foi um poeta negro americano que viveu no século XX e publicou “*I, too*” em 1926. No poema, a personagem descreve uma prática racista que provoca nela um sentimento de: a. coragem, pela superação; b. vergonha, pelo retraimento; c. compreensão, pela aceitação; d. superioridade, pela arrogância; e. resignação, pela submissão.) foi retirada da prova de Língua Estrangeira do ENEM 2012. Os alunos precisaram recorrer somente ao texto para responder essa questão. Todos os alunos escolheram a opção correta (item a).

A questão 2 (Qual verso do poema mostra explicitamente que o autor escreve sobre os negros?) solicita aos alunos que localizem no texto uma passagem específica. O conhecimento linguístico e de elementos textuais são requeridos nessa questão, pois faz-se necessário a utilização do reconhecimento das palavras do poema, assim como a interpretação do mesmo. Todos os alunos responderam essa questão adequadamente, cuja resposta era “*I am the darker brother.*”

A questão 3 (Considerando o período em que o poema foi escrito e os dias atuais, você acha que a atual situação dos negros no mundo está como o eu lírico sonhava? Cite exemplos.) induz os alunos a pensarem e ativarem seu conhecimento de mundo, buscando algumas informações na história do Brasil e do mundo sobre a vida dos negros. Aqui, é necessário considerar e lembrar algumas personalidades negras que lutaram e, em muitos casos morreram, para obter as conquistas atuais. 4 alunos responderam “quase”, 1 disse que “está melhorando mas não está como ele sonhou”, 1 não respondeu a pergunta. Em relação aos exemplos citados pelos alunos, destacamos: Barack Obama, Oprah, Nelson Mandela, Seedorf, Jefferson, Sassá (Luiz Ricardo Alves), Leônidas, Camila Pitanga, Tais Araújo, Milton Santos, Neymar, etc.

A questão 4 (Identifique 04 adjetivos no texto “*I, too*”.) exige dos alunos o reconhecimento e utilização de elementos linguísticos do texto. Todos os alunos obtiveram êxito.

A questão 5 (Em sua opinião, a que se refere a expressão “*Tomorrow, I’ll be at the table when company comes.*”?), questão de interpretação de uma passagem relevante do texto. Os alunos fizeram a questão conscientemente, pois todos corresponderam às expectativas para a questão. Dentre as respostas apresentadas, destacamos as seguintes: “os negros vão estar em meio a pessoas importantes”, “que amanhã ele sentaria à mesa com todo mundo e que todos achariam ele bonito”, “ele usa uma metáfora para falar sobre a equidade”, “que o futuro será melhor”, “que ele até poderia jantar com os brancos na Casa Branca” e “que estarão numa posição melhor, ou seja, serão atores, cantores, empresários”.

Nessa atividade decidimos trabalhar com o gênero poema novamente. Alguns alunos relataram que “I, too” foi o texto “literário mais legal” que eles haviam lido. Além disso, a temática agradou a turma de um modo geral, pois todos participaram da aula fazendo perguntas, comentários e relatando casos de racismo em Quixadá e em outras partes do mundo. Os alunos se envolveram com a atividade, pois o texto era de “interesse” deles (WIDDOWSON, 2005).

4.1.1.5 Análise da atividade literária 5³⁰

A atividade 5 teve como base o texto *Boxer* de Alex Combs e apresenta a temática da superação pelo esporte. A questão 1 (O que se pode antecipar sobre o texto por meio do título “Boxer”?) opera com a previsão do que será lido. Todos os alunos responderam que o texto seria sobre um boxeador.

A questão 2 (O boxe foi uma das modalidades das Olimpíadas 2016. Você sabe quem levou a medalha de ouro no feminino? E no masculino? O que esses atletas têm em comum - características físicas e mentais?) relaciona-se com a vida do leitor, seu conhecimento de mundo. A questão implica os alunos terem acompanhado as olimpíadas 2016 no Rio de Janeiro, ou pelo menos, terem buscado informações sobre os resultados finais das modalidades disputadas. 05 alunos sabiam os nomes dos campeões do boxe feminino e masculino. Somente 1 aluno alegou não saber. Os 5 alunos disseram ainda que “força de vontade, motivação, fé, companheirismo, determinação” são sentimentos comuns entre os atletas.

A questão 3 (Identifique no texto a passagem que apresenta adjetivos superlativos para descrever o lutador de boxe.) é uma questão de localização e também de reconhecimento de marcas linguísticas, pois o aluno precisa localizar no texto os adjetivos superlativos, somente aqueles que descrevem o boxeador. Todos os alunos alcançaram a plenitude da questão.

A questão 4 (Você pratica algum esporte? Qual a importância do esporte na sociedade?) está diretamente ligada às experiências pessoais dos alunos. Somente 2 alunos disseram que praticam algum tipo de esporte. 4 afirmaram não praticar nenhum. Lembramos que os 6 alunos participantes desta pesquisa tem entre 17 e 20 anos. 4 deles reconheceram a importância do esporte na vida e na sociedade. Segundo eles, quem pratica esporte tem um

³⁰ Vide apêndice G, p.112

bom desempenho físico, levanta a autoestima, pois o esporte faz bem à saúde e torna a vida melhor.

A questão 5 (Que reflexões podemos fazer da seguinte passagem do texto **“Each action was calculated seconds before it happened.”**?) implica relacionar o texto lido com os conhecimentos prévios. Todos responderam essa questão. Os alunos afirmaram que “devemos pensar bem e agir no momento certo”, “pensar antes de fazer”, “devemos pensar antes de agir”, “as pessoas devem pensar antes de fazer qualquer coisa”, “que além de preparação física, o atleta precisa de preparação intelectual”. As respostas foram satisfatórias, exceto o seguinte trecho: “preparação intelectual”. Acreditamos que o aluno estava se referindo à preparação mental, emocional, pois atletas trabalham o controle emocional, uma vez que eles enfrentam muitas situações em que é preciso manter o controle, como a pressão da torcida, por exemplo.

Embora a recepção dos alunos em relação ao gênero tenha sido melhor com o poema, resolvemos trazer o miniconto novamente, pois talvez a temática da atividade 3 tenha sido o problema, não o gênero trabalhado.

Nessa atividade, percebemos que houve um interesse maior por parte dos meninos do que das meninas. Eles participaram mais e fizeram mais perguntas sobre o texto do que elas. No entanto, quando abordamos o esporte como um estilo de vida, as meninas participaram e falaram da importância da prática esportes para a população de um modo geral.

4.1.1.6 Análise da atividade literária 6³¹

A atividade 6 teve como base o texto *To women, as far as I'm concerned* do escritor D.H. Lawrence e apresenta a temática dos sentimentos. A questão 1 (O que se pode antecipar sobre o texto por meio do título **“To Women, As Far As I'm Concerned”**?) conduz o aluno a prever a partir do título, podendo suas previsões se confirmarem ou não. 03 alunos afirmaram que seria sobre mulheres, enquanto 02 afirmaram que seria sobre sentimentos. 01 aluna disse que seria sobre o que o autor sabe sobre as mulheres.

A questão 2 (Identifique no poema a passagem em inglês correspondente a seguinte tradução: **“Os sentimentos que eu não tenho, eu não direi que tenho.”**) é uma questão de localização, em que os alunos utilizaram seus conhecimentos linguísticos para responder a questão adequadamente. Todos os alunos responderam corretamente.

³¹ Vide apêndice H, p.114

A questão 3 (Você costuma falar de seus sentimentos para outras pessoas? Você acha que as mulheres falam mais de sentimentos que os homens? Justifique.) opera com experiências individuais e questões de conhecimento de mundo. 03 alunos afirmaram que não falam de seus sentimentos com outras pessoas enquanto 03 costumam falar. Todos os alunos responderam que as mulheres falam mais de sentimentos que os homens porque “são mais sentimentais”, “a maioria das mulheres demonstra mais”, “porque sentem mais necessidade de demonstrarem seus sentimentos”, “as mulheres são mais sentimentais e sensíveis”.

A questão 4 (A palavra “Feelings” é repetida no poema 07 vezes. Qual a relevância dessa repetição?) conduz os alunos a observarem com atenção a palavra “Feelings”, pois ela é muito recorrente no texto. Segundo Vieira (2001, p.21), as palavras que aparecem “muitas vezes são relevantes para a compreensão do texto. Geralmente são palavras de conteúdo como verbos, substantivos e adjetivos.” Todos os alunos disseram que a repetição de “Sentimentos” ocorre porque os sentimentos são “o assunto principal” do poema.

A questão 5 (Na última linha do poema o autor diz que **“You'd better abandon all ideas of feelings altogether.”** O que isso significa?) sugere que os alunos digam o significado da passagem do texto. Para isso, os alunos relacionam o que leram e o que compreenderam do texto, além de utilizarem seus conhecimentos de mundo. A seguir temos as respostas dos alunos: “o sentimento tem que ser sentido, não só de boca”, “temos que sentir os sentimentos em vez de falar deles”, “os sentimentos não precisam ser ideais”, “temos que abandonar as ideias de sentimentos e vivê-los”, que o sentimento tem que ser vivido, não falado”. 01 aluno apenas traduziu a passagem do texto.

Essa atividade foi difícil de executar, pois os alunos que costumavam apresentar problemas de disciplina estavam agitados no dia, o que prejudicou o desenvolvimento da aula. Apesar das dificuldades encontradas na execução, percebemos que os alunos que atentaram para a aula gostaram do poema e da temática apresentada.

Ressaltamos que o texto trabalhado continha verbos modais, conteúdo presente no plano anual da turma.

4.1.1.7 Análise da atividade literária 7³²

A atividade 7 teve como base o texto “*Women*” da autora Sylvia Chidi e apresenta a temática de gênero. A questão 1 (O que se pode antecipar sobre o texto por meio do título

³² Vide apêndice I, p.114

“**Womem**”?) refere-se a previsão que os alunos farão a partir do título. Todos responderam adequadamente que seria sobre mulheres, pois a tradução do título é “Mulheres”. 1 aluno disse que o texto fala muito bem da mulher. Ressaltamos que só 5 alunos participaram dessa atividade.

A questão 2 (A primeira linha do poema “**Wonderful, witty and wise**” significa que a mulher é, respectivamente: a. Sábia, inteligente, maravilhosa; b. Maravilhosa, engraçada e sábia; c. Maravilhosa, esperta e harmoniosa.) opera com elementos linguísticos e também com a tradução. Afinal as opções de respostas são traduções de adjetivos que são utilizados nos poemas para descrever as mulheres. Todos os alunos responderam adequadamente.

A questão 3 (Sylvia Chidi é uma autora contemporânea. Ela escreve poemas sobre assuntos diversos, inclusive sobre as mulheres. Você acha importante escrever sobre gênero? E discutir esses textos na escola? Justifique.) relaciona-se com a vida dos alunos, pois eles teriam que opinar sobre gênero. 4 alunos consideraram importante discutir gênero. Somente 1 respondeu “não”. Os que veem o gênero como um assunto relevante, disseram que muitas coisas ruins acontecem com as mulheres, o que significa que ainda hoje as mulheres sofrem preconceito, são excluídas, dentre outras coisas.

A questão 4 (O poema “Women” é constituído de vários adjetivos e apenas dois verbos. Identifique os verbos no texto e diga o que significam.) opera com elementos linguísticos, pois os alunos precisam detectar os verbos e traduzi-los para o português.

A questão 5 (Na linha 2 do poema temos: “**Obligated obedience applies**”. Você concorda com essa passagem?) solicita que o aluno exponha sua opinião sobre a passagem. Logo, ele terá que refletir sobre o texto e relacioná-lo com seu conhecimento de mundo. 05 (cinco) alunos discordaram da passagem, ou seja, eles acreditam que a mulher não é obrigada a nada. Eles asseguraram que temos direito e livre arbítrio, que não somos obrigadas a nada. A única aluna que concordou com a passagem foi bem coerente na sua justificativa, pois, segundo ela “nós mulheres ainda somos, muitas vezes, obrigadas a seguir certos padrões, apenas pelo fato de ser mulher”. Enquanto a resposta de um aluno que discordou, nos parece incoerente. Vejamos: “o bicho mais teimoso do mundo é a mulher”.

Nessa atividade e na atividade 5 abordamos um dos pontos gramaticais programados para o bimestre, os adjetivos. A atividade 5 apresentou alguns exemplos de adjetivos comparativos, enquanto a presente atividade revisou alguns adjetivos.

Em relação à temática do texto “Women”, os alunos gostaram e discutiram em sala de forma dinâmica, tanto as meninas quanto os meninos, pois, segundo eles, questões de gênero devem ser discutidas.

Ressaltamos que essa aula teve duração de apenas trinta minutos, dificultando a execução do que fora planejado, pois somente quando chegamos à escola, fomos informados da duração da aula naquele dia. Então, para que fosse possível aplicar a atividade, não prolongamos as discussões sobre o tema em sala, o que se configura um perda, uma vez que os alunos queriam discutir mais sobre o texto e a temática apresentada.

4.1.1.8 Análise da atividade literária 8³³

A atividade 8 teve como base o texto *Love* de autoria do americano David M. Harris e apresenta a temática de amor e questões de gênero. A atividade 8 foi a que contou com menos participação dos alunos, pois o dia em que a aplicamos antecedia a feira de ciências da escola. Por isso, os alunos estavam dispersos, preocupados com a apresentação do dia seguinte, alguns fazendo os últimos ajustes, outros estudando o que iam apresentar. Somente 04 dos 06 participantes da pesquisa fizeram a atividade em questão.

O texto trabalhado na atividade 8 foi um dos que mais apresentou dificuldade na compreensão leitora. Além do que foi exposto, ressaltamos que a atividade 8, por ser a última aplicada, possui maior complexidade que as outras 7 trabalhadas.

A questão 1 (O que se pode antecipar sobre o texto por meio do título “**Love**”?) leva o aluno a fazer previsões a partir do título, podendo suas previsões se confirmarem ou não. 03 alunos que participaram da atividade supuseram que o texto seria sobre amor. 01 não respondeu.

A questão 2 (VFW é a organização dos veteranos de guerras em terras estrangeiras (EUA). A VFW é mencionada duas vezes no texto. Por qual razão o narrador diz odiar o edifício da VFW? O que ele costuma fazer lá?) opera com elementos do texto. O aluno precisa atentar para detalhes importantes e interpretá-los. Para os alunos, o narrador odeia a VFW porque sempre acontece a mesma coisa, são as mesmas histórias, nada muda, até mesmo as pessoas são as mesmas. Segundo os alunos, o homem costuma ir a VFW observar uma mulher.

A questão 3 (Quem é Doreen? O que ela faz quando vai ao VFW?) segue o padrão da 2. Os alunos devem recorrer ao texto para respondê-la. Os alunos afirmaram que Doreen é a mulher pela qual o homem é apaixonado, que ele ama. De acordo com a interpretação dos alunos, Doreen vai a VFW para dançar e se envolver com outros homens. Dos 04 alunos, somente 01 respondeu utilizando o termo “rapariga” para descrever a personagem Doreen.

³³ Vide apêndice J, p.116

A questão 4 (Observe a seguinte passagem: “I’m not some Paleolithic male chauvinist-but I keep an eye on her.” É comum as pessoas vigiarem ou tentarem controlar seus parceiros em um relacionamento? Justifique.) conduz os alunos a ativarem seu conhecimento prévio sobre o assunto para que possam opinar. Segundo 02 alunos, não é comum uma pessoa normal tentar controlar seu parceiro, que quem tenta controlar a pessoa amada é obsessivo e possessivo. 01 aluno afirmou que é comum, mas não é normal.

A questão 5 (Há algumas passagens no texto em que o narrador declara seu amor por Doreen. Que tipo de relação há entre eles? Explique.) leva o aluno de volta ao texto para confirmar as declarações de amor feitas pelo narrador e para desvendar que tipo de relação há entre ele e Doreen, pois não está claro no texto. O aluno busca indícios que o conduza a uma resposta apropriada. 01 aluno afirmou que a relação pode ser classificada como “o perseguidor e a perseguida”, outro aluno afirmou que o narrador é apaixonado por Doreen, mas não sabe que tipo de relação há entre eles porque o texto não apresenta. 01 aluno supôs que eles podem ter um caso.

Consideramos essa atividade uma das mais complexas, pois os alunos afirmaram que o texto era difícil, uma vez que não apresentava muitas pistas. Jouve (2002, p. 65) diz que “o texto, em geral, contenta-se em dar indícios; é ao leitor que cabe construir o sentido global da obra”. Dessa maneira o leitor infere sobre o sentido geral da obra, levando em consideração as intervenções do narrador e a construção geral do texto. Em um texto literário, por exemplo, o leitor constrói a sequência de eventos que não são revelados textualmente, pois para isso é preciso fundamentar-se na lógica das ações. A leitura, neste caso mais específico, depende das inferências realizadas pelo leitor. Atentar para alguns detalhes, como o significado do nome dos personagens principais, o título do livro, o ambiente. Além disso, o tempo em que o enredo se desenvolve auxilia na interpretação, sendo, assim, requisito básico para a leitura do texto literário.

Trabalhamos com textos de autores clássicos e também contemporâneos, conhecidos e anônimos. Desse modo, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer pelo menos oito autores (as) e um pouco de seus textos, além de discutir sobre várias temáticas a partir de textos literários.

No próximo tópico, mostraremos como foi o desempenho de cada aluno em relação às questões das atividades de leitura literária desenvolvidas em sala, quantificando o número de acertos.

4.1.1.9 Análise do desempenho geral dos participantes nas atividades de leitura literária

De acordo com a tabela que apresentamos a seguir, é possível traçar um perfil do desempenho leitor dos participantes envolvidos na investigação. Desta forma, analisamos os participantes individualmente e depois fazemos um panorama geral do desempenho leitor deles. Destacamos, na tabela 2, as respostas corretas com caixa em verde, porque foram as que levamos em consideração para efeito de contabilização na análise do *desempenho leitor* dos participantes.

Tabela 2 – Desempenho dos participantes nas atividades de leitura literária

Participantes	Atividades															
	A1		A2		A3		A4		A5		A6		A7		A8	
P1	Q1	C	Q1	C	Q1	C	Q1	C	Q1	PC	Q1	PC	Q1	PC	Q1	-
	Q2	PC	Q2	C	Q2	C	Q2	C	Q2	C	Q2	C	Q2	C	Q2	-
	Q3	C	Q3	C	Q3	C	Q3	C	Q3	PC	Q3	C	Q3	PC	Q3	-
	Q4	C	Q4	C	Q4	C	Q4	C	Q4	NR	Q4	C	Q4	C	Q4	-
	Q5	C	Q5	PC	Q5	NE	Q5	C	Q5	C	Q5	PC	Q5	C	Q5	-
P2	Q1	C	Q1	C	Q1	C	Q1	C	Q1	PC	Q1	PC	Q1	C	Q1	C
	Q2	NR	Q2	PC	Q2	C	Q2	C	Q2	C	Q2	C	Q2	C	Q2	C
	Q3	C	Q3	PC	Q3	C	Q3	C	Q3	C	Q3	C	Q3	C	Q3	C
	Q4	NE	Q4	C	Q4	PC	Q4	C	Q4	C	Q4	C	Q4	C	Q4	C
	Q5	C	Q5	PC	Q5	C	Q5	C	Q5	C	Q5	C	Q5	NE	Q5	C
P5	Q1	C	Q1	C	Q1	C	Q1	C	Q1	PC	Q1	C	Q1	PC	Q1	-
	Q2	C	Q2	PC	Q2	C	Q2	C	Q2	PC	Q2	C	Q2	C	Q2	-
	Q3	C	Q3	C	Q3	C	Q3	PC	Q3	C	Q3	C	Q3	PC	Q3	-
	Q4	C	Q4	C	Q4	C	Q4	C	Q4	C	Q4	C	Q4	C	Q4	-
	Q5	C	Q5	NR	Q5	C	Q5	PC	Q5	PC	Q5	C	Q5	C	Q5	-
P6	Q1	C	Q1	C	Q1	C	Q1	C	Q1	C	Q1	C	Q1	C	Q1	C
	Q2	C	Q2	PC	Q2	C	Q2	C	Q2	C	Q2	C	Q2	C	Q2	C
	Q3	C	Q3	C	Q3	C	Q3	C	Q3	C	Q3	C	Q3	C	Q3	C
	Q4	C	Q4	C	Q4	C	Q4	C	Q4	C	Q4	C	Q4	PC	Q4	C
	Q5	C	Q5	C	Q5	C	Q5	C	Q5	C	Q5	C	Q5	C	Q5	PC
P9	Q1	C	Q1	C	Q1	C	Q1	C	Q1	C	Q1	C	Q1	-	Q1	NR
	Q2	C	Q2	C	Q2	C	Q2	C	Q2	C	Q2	C	Q2	-	Q2	PC
	Q3	C	Q3	C	Q3	C	Q3	C	Q3	C	Q3	C	Q3	-	Q3	C
	Q4	PC	Q4	PC	Q4	C	Q4	C	Q4	C	Q4	C	Q4	-	Q4	C
	Q5	C	Q5	C	Q5	C	Q5	PC	Q5	C	Q5	C	Q5	-	Q5	NE
P16	Q1	C	Q1	C	Q1	C	Q1	C	Q1	C	Q1	C	Q1	C	Q1	C
	Q2	C	Q2	PC	Q2	C	Q2	C	Q2	NR	Q2	C	Q2	C	Q2	PC
	Q3	C	Q3	PC	Q3	C	Q3	C	Q3	C	Q3	PC	Q3	NE	Q3	PC
	Q4	C	Q4	C	Q4	C	Q4	C	Q4	NR	Q4	C	Q4	C	Q4	C
	Q5	C	Q5	C	Q5	C	Q5	C	Q5	PC	Q5	NR	Q5	NE	Q5	C

Legenda: C – correta; PC – parcialmente correta; NE – não correspondeu às expectativas; e NR – não respondeu. Fonte: Adaptada de PEREIRA (2015)³⁴

³⁴ Para as análises das 30 questões das 6 atividades de leitura literária utilizaremos a tabela 5 baseada na legenda de Pereira (2015): Para as respostas analisadas, organizamos um esquema de correção de quatro formas, com a seguinte legenda: para as questões corretas utilizamos – C; para as questões parcialmente corretas, ou seja,

Aplicamos um total de 40 questões divididas em 08 atividades. Todavia, fizemos a análise individual do número de acertos com base em apenas 30 delas, pois são as questões comuns aos 06 participantes da pesquisa.

Das 30 questões das 06 atividades aplicadas (1, 2, 3, 4, 5 e 6) e comuns aos participantes, **P1** acertou 22 questões satisfatoriamente, respondeu parcialmente 6 questões e não correspondeu às expectativas em uma questão e deixou de responder 1. **P2**, por sua vez, também acertou 22 questões satisfatoriamente, respondeu parcialmente 06 questões, não correspondeu às expectativas em uma questão e deixou de responder 1. Próximo ao perfil de **P1** e de **P2** está **P5**, pois este acertou 23 questões satisfatoriamente, respondeu parcialmente 06 questões e deixou de responder 01. Ao passo que **P6** foi o participante com o maior número de acertos, contabilizando 29 questões respondidas satisfatoriamente e apenas 01 parcialmente. **P9** possui um perfil parecido com o P6, uma vez que acertou 27 questões satisfatoriamente e respondeu parcialmente 03 questões. Já **P16** acertou 23 questões satisfatoriamente, respondeu parcialmente 04 questões e não correspondeu às expectativas nas demais questões (03).

4.1.2 Percepção dos participantes quanto às atividades de leitura literária

As atividades aplicadas em sala de aula foram analisadas pelos alunos por meio de um questionário ao final de cada encontro para que fosse possível detectar falhas, tomar conhecimento de elementos que não foram bem desenvolvidos e precisariam ser melhorados. O questionário³⁵ constava de 5 questões. A primeira questão era sobre a percepção dos alunos em relação aos gêneros literários abordados, miniconto e poema. A segunda questão tratava das dificuldades de compreensão enfrentadas no ato da leitura, tais como vocabulário, gramática, elementos culturais e literários, dentre outros. Na terceira questão, os alunos teriam que dizer se consideravam a atividade com textos literários, favorável ou não, à aprendizagem de Língua Inglesa e justificar a resposta dada. A quarta questão era sobre o aprendizado a partir da leitura de textos literários. Por fim, a quinta questão, em que os alunos responderiam se o tipo de atividade desenvolvido colaborou para a melhoria da sua competência leitora em língua inglesa.

aquelas em que o aluno respondeu apenas em parte ou esqueceu de finalizá-la – PC; as questões em que o aluno fugiu totalmente do esperado de resposta, consideramos questões que não corresponderam às expectativas – NE; e, por fim, aquelas que os alunos não responderam – NR. (PEREIRA, 2015, p. 96)

³⁵ Vide anexo A, p.118

4.1.2.1 Questionário de sondagem da Atividade Literária 1

Apesar de ser a primeira atividade literária a ser trabalhada em sala, de modo sistemático, os alunos tiveram bom desempenho. Na questão 1, todos afirmaram que gostaram do gênero, pois o poema era curto e fácil de entender, e gostavam de poesia. Uma aluna relatou que não compreendeu muito o texto.

Na questão 2, 5 (cinco) alunos (P1, P5, P6, P9 e P16) encontraram dificuldades na compreensão leitora, pois não compreenderam aspectos gramaticais, de vocabulário, registros, elementos culturais e literários. Somente P2 afirmou não ter enfrentado nenhuma dificuldade. Na questão 3, todos afirmaram que sim. Segundo eles, a atividade com textos literários favorece a aquisição de novas palavras, cria grandes desenvolvimentos na aprendizagem e torna o aprendizado de outras línguas interativo e prazeroso.

Na questão 4, P1, P2, P6 e P16 alegaram terem aprendido palavras novas e que algumas palavras em inglês são parecidas com português, palavras cognatas. Todavia, P5 afirmou que não aprendeu “muito” e P9 disse que não conseguiu entender.

Na questão 5, todos responderam que sim, pois o tipo de atividade utilizada em sala facilitou a memorização de palavras e proporcionou o aprendizado de vocabulário.

4.1.2.2 Questionário de sondagem da Atividade Literária 2

É importante ressaltar que quase todos os alunos gostaram do gênero poema. Na questão 1, quase todos responderam que sim. Apenas P5 afirmou que não gostou porque foi “complicado de compreender.” Segundo a maioria, trata-se de algo novo.

Na questão 2, P5, P6 e P16 demonstraram dificuldade na compreensão. Destes, gramática (2), vocabulário (2), registros (formal e informal) (1), elementos culturais (1), elementos literários (1). Na questão 3, todos afirmaram que sim, mas somente P6 e P16 justificaram. P6 disse que torna a aula diferente e interessante e o P16 disse que apresenta termos mais difíceis de compreender.

Na questão 4, P16 afirmou que aprendeu um novo tipo de texto na língua inglesa. P6 disse “que sempre teremos dúvidas sobre nossa existência” e P9 afirmou que aprendeu “de tudo, um pouco”. Somente P5 disse não ter compreendido bem o texto trabalhado. P1 e P2 não responderam essa questão.

Na questão 5, P1, P2, P6, P9 e P16 afirmaram que a atividade ajudou a melhorar a

competência leitora em LE, pois foi possível conhecer e aprender palavras novas e regras gramaticais. Ressaltamos que apenas P5 disse “mais ou menos”.

4.1.2.3 Questionário de sondagem da Atividade Literária 3

Na questão 1, cinco alunos afirmaram que gostaram da atividade com o gênero miniconto. Apenas P16 disse que não havia gostado, pois tratava da morte. Um dos participantes afirmou que estudar literatura faz com que se aprenda com mais desenvoltura outras palavras de uma língua diferente da dele.

Na questão 2, P2 e P5 não apresentaram dificuldade na compreensão leitora. Enquanto P1, P6, P9 e P16 afirmaram ter dificuldades na gramática (3) e vocabulário (2). Na questão 3, os alunos consideraram importante porque facilita a leitura em língua inglesa e torna a disciplina mais interessante e compreensível.

Na questão 4, P2, P6 e P16 afirmaram que aprenderam regras gramaticais, palavras novas, compreensão textual e ainda conheceram uma nova autora, P1 e P5 não responderam e P9 disse que aprendeu “que a pessoa não deveria pensar na morte”.

Na questão 5, todos os alunos afirmaram que sim. Segundo eles, a atividade auxiliou na tradução de frases, facilitou a compreensão textual, possibilitou o contato com palavras novas e elementos culturais e literários.

4.1.2.4 Questionário de sondagem da Atividade Literária 4

Na questão 1, todos os alunos afirmaram que gostaram da atividade com o gênero poema. Afirmaram ainda que compreenderam o assunto, sendo, dessa forma, possível interagir com o tema abordado. Além disso, disseram que a aula se tornou mais interessante.

Na questão 2, apenas P2 e P6 afirmaram ter dificuldade na compreensão leitora. Eis os aspectos mencionados: vocabulário (1) e gramática (1). Na questão 3, os alunos consideraram o trabalho com texto literário favorável à aprendizagem, pois tiveram a chance de aprender palavras novas e o aprendizado foi mais prazeroso e interessante.

Na questão 4, os alunos afirmaram que aprenderam palavras novas, gramática, vocabulário, algumas características do gênero poema. Além de informações que o texto transmitiu, tais como: “que desde o início os negros lutam para ter lugar na sociedade” e que

“os negros devem ser tratados como pessoas normais.”

Na questão 5, todos os alunos afirmaram que sim. A atividade colaborou, pois os textos e as mensagens que estes passam fizeram com que eles tivessem interesse em aprender a língua inglesa, além de melhorar o conhecimento de poesia no idioma mencionado.

4.1.2.5 Questionário de sondagem da Atividade Literária 5

Na questão 1 sobre o trabalho com o texto literário desenvolvido em sala, P1, P2, P6, P9 e P16 afirmaram que gostaram e P5 não respondeu. Os alunos alegaram que gostaram do tema abordado e que o trabalho desenvolvido em sala tornou o conteúdo mais interessante de se aprender.

Na questão 2 sobre as dificuldades encontradas, P2 afirmou que não as tem, P1, P6, P9 e P16 alegaram que possuem e P5 não respondeu. Dos que apresentaram dificuldade, contabilizamos 4 alunos com dificuldade em vocabulário, 3 em gramática e 1 em registros (formal e informal). Os demais participantes não selecionaram as dificuldades.

Na questão 3, todos os alunos consideraram a atividade com texto literário favorável à aprendizagem. P16 argumentou que aprendeu coisas novas e P6 afirmou que torna o conteúdo estudado prazeroso. P1, P2, P5 e P9 não justificaram a resposta.

Na questão 4, relacionada ao que os alunos aprenderam com a leitura do texto literário, P16 afirmou que aprendeu vocabulário, P9 afirmou que aprendeu algumas coisas sobre o boxe. P1 mencionou que aprendeu algumas palavras que não conhecia, P6 afirmou que devemos agir no tempo certo, P2 gostou do tema abordado e P5 não respondeu.

Na questão 5, P1, P2, P5, P6 e P9 afirmaram que colaborou porque melhora e estimula o aprendizado. P16 não respondeu.

4.1.2.6 Questionário de sondagem da Atividade Literária 6

Na questão 1, 5 (cinco) alunos afirmaram que gostaram do poema porque amavam literatura e por terem entendido o texto. Somente P16 afirmou não ter gostado com a justificativa de que era por ser um texto poético. O mesmo aluno afirmou ter gostado do trabalho com poesia nas questões 1,2 e 4.

Na questão 2, a P5 afirmou que não encontrou nenhuma dificuldade, enquanto P1, P2, P6, P9 e P16 apontaram as seguintes: gramática (3), vocabulário (3). Na questão 3, todos

os alunos responderam “sim”. Segundo eles, a atividade literária ajudou a desenvolver textos desconhecidos e tornou o aprendizado de outra língua mais interessante porque envolve literatura.

Na questão 4, os alunos disseram que aprenderam a compreender a estrutura do poema, que sentimentos não precisam ser idealizados, a compreender novas palavras e “palavras mágicas”.

Na questão 5, os alunos acreditam que melhorou os conhecimentos sobre poema, que quando aprendemos outra língua fazendo o que gostamos, o aprendizado fica mais interessante e prazeroso.

4.1.2.7 Questionário de sondagem da Atividade Literária 7

Somente cinco alunos participaram dessa atividade, pois P9 faltou nesse dia.

Na questão 1, P1, P2, P5 e P6 afirmaram que sim, uma vez que o aprendizado se torna mais proveitoso e P16 disse que não, pois ele não gosta de poema. Na questão 2, apenas P1 e P6 apresentaram dificuldade na compreensão do texto em língua inglesa. P1 em gramática e P6 em vocabulário. P2, P5 e P16 afirmaram não ter encontrado nenhuma dificuldade.

Na questão 3, P16 afirmou que “não” e justificou “porque não”. O aluno pareceu indisposto e não queria participar da atividade, pois foi o que ele informou a professora. Por outro lado, P1, P2, P5 e P6 afirmaram que a atividade foi favorável à aprendizagem, uma vez que a cada atividade aplicada, eles aprendiam mais facilmente, porque tornou as aulas mais interessantes.

Na questão 4, os alunos afirmaram que aprenderam novas palavras, como em todas as atividades, melhoraram a interpretação textual, que esse tipo de atividade pode desenvolver, mais as habilidades deles e por último, que ainda é evidente a situação de desigualdade que as mulheres vivem.

Na questão 5, todos os alunos afirmaram que sim. P6 disse que a memorização e o aprendizado se tornaram mais eficientes com esse tipo de atividade e P16 escreveu que aprendeu palavras novas. P1, P2 e P5 não justificaram.

4.1.2.8 Questionário de sondagem da Atividade Literária 8

A atividade 8 foi a que teve o menor número de participantes. Apenas 4 dos 6

estavam presentes (P2, P6, P9 e P16).

Na questão 1, P2, P6 e P9 afirmaram que gostaram porque torna a aula divertida e interessante. P16 disse que não gostou porque achou sem sentido.

Na questão 2, todos os alunos demonstraram dificuldade no vocabulário(4), o que já se esperava pois o texto apresenta palavras desconhecidas para eles e, mesmo com o glossário, alguns não compreenderam. Em relação ao aspecto gramatical, somente uma aluna encontrou dificuldade. Outras dificuldades foram: registros (formal e informal) e elementos literários. Na questão 3, os alunos consideraram relevante, pois, segundo eles, torna a aula mais interessante e possibilita a aprendizagem de gêneros novos.

Na questão 4, P16 afirmou que aprendeu vocabulário, o que é pertinente no que concerne ao número de palavras novas com as quais eles tiveram contato. Enquanto P6 disse que aprendeu que existem formas estranhas de amar, P2 escreveu que aprendeu novas formas de interpretar texto e a P9 disse que “nem sempre o título tem a ver com o texto”. As respostas foram bem diversas.

Na questão 5, os alunos enfatizaram que a atividade com o texto literário ajudou na aprendizagem de gêneros novos, novas palavras, elementos culturais e literários.

O questionário de sondagem das atividades nos permitiu perceber que é preciso trabalhar mais literatura na sala de aula, não apenas de língua inglesa, mas de língua materna também. Ressaltamos ainda, que não basta apenas levar o texto literário para a sala, faz-se necessário trabalhá-lo de forma sistemática e promover o letramento literário.

Para os alunos, o trabalho sistemático com textos literários lhes proporciona adquirir conhecimento literário, cultural, melhorar a interpretação textual, aprender palavras novas, autores e histórias novas.

Reforçamos que, das 8 atividades aplicadas com textos literários, 5 delas foram com poemas. Decidimos utilizar mais poemas que contos pela recepção e aceitação desse gênero pelos alunos em sala. Averiguamos essa preferência nos questionários de sondagem e nos comentários dos alunos durante a aplicação das atividades. Pinheiro (2007) nos lembra que:

A função social da poesia [...] não é mensurável dentre modelos esquemáticos. Trata-se de uma experiência íntima que muitas vezes captamos pelo brilho do olhar de nosso aluno na hora de uma leitura, pelo sorriso, pela conversa de corredor. (PINHEIRO, 2007, p. 23).

A experiência com a poesia é deveras muito íntima. Alguns alunos relataram que gostaram muito da leitura oral dos poemas realizada pela professora, pois, segundo eles, havia algo diferente, havia beleza. Além disso, afirmaram que foi melhor trabalhar com poemas do

que com os minicontos, uma vez que os primeiros são mais curtos, o que possibilita iniciar e finalizar a leitura e discussão em sala de forma mais tranquila.

4.2 DESEMPENHO NOS TESTES DE COMPREENSÃO LEITORA

Nesta seção, analisamos o desempenho dos alunos no pré-teste de leitura (anterior às práticas de leitura literária) e no pós-teste de leitura (posterior às práticas de leitura literária), com o que procuramos validar em números o desempenho leitor dos participantes.

4.2.1 Análise do pré-teste de compreensão leitora

O teste de leitura³⁶ foi elaborado por esta pesquisadora a partir de textos do livro didático do aluno “Way to Go 3” adotado pela escola em que a presente pesquisa foi realizada. O teste consiste em 05 questões objetivas e apresenta gêneros diversos (citação, cartoon, resumo). Ressaltamos que o teste foi aplicado na terceira semana de agosto de 2016.

Das cinco questões do teste, computamos quantitativamente que somente 3 (três) alunos acertaram a questão 1, 6 (seis) alunos acertaram a questão 2, 5 (cinco) alunos acertaram a questão 3, 4 (quatro) alunos acertaram a questão 4 e 6 (seis) alunos acertaram a questão 5. Assim, 2 (dois) alunos acertaram 03 questões, 2 (dois) acertaram 04 e 2 (dois) acertaram 05. Logo, dois alunos alcançaram a plenitude do teste.

Tabela 3: Teste de compreensão leitora – quantidade de alunos por questões respondidas corretamente.

Questões	Número de alunos que acertaram
Q1	03 - P2, P9 e P16
Q2	06 - P1, P2, P5, P6, P9 e P16
Q3	05 – P1, P2, P5, P6 e P16
Q4	04 - P2, P6, P9 e P16

³⁶ Vide apêndice B, p.104

Q5	06 - P1, P2, P5, P6, P9 e P16
----	-------------------------------

Fonte: Elaborada pela autora

Para compreendermos de forma mais clara os números apresentados na tabela acima, observemos: três alunos acertaram a questão 1, que trata da definição de diversidade. Para responder essa questão seria necessário recorrer a técnica de *skimming*, ou seja, obter a ideia geral do texto, localizar as palavras cognatas presentes e estabelecer relações entre as ideias interconectadas, pois por meio dessas técnicas seria possível obter a resposta correta.

Na questão 2, apresentamos uma citação de Gandhi. É um texto relativamente fácil, pois há muitas palavras que se repetem (*your, become*) em todas as linhas e há palavras cognatas. Solicitamos que o aluno escolhesse a tradução de apenas uma das linhas da citação. Logo, identificando os termos “*value*” e “*destiny*” no texto, seria possível responder a questão. Assim, 6 (seis) alunos acertaram a questão, pois mesmo que eles não conhecessem Gandhi, eles conseguiriam obter êxito pelo nível da questão. Classificamos a questão no nível superficial. (SANCHEZ MIGUEL, 2012).

Na questão 3, seguimos com o gênero da questão 2, trabalhamos com uma citação, nesse caso, do famoso músico Jimi Hendrix. Lembramos que essa questão foi retirada da prova de Língua Estrangeira do ENEM 2012 (presente no livro do 3º ano). Essa questão não é apenas tradução, pois envolve conhecimento de mundo e, faz-se necessário fazer relações entre as palavras *love, power* e *Peace*, além de perceber a mudança de ordem dos termos *love* e *power* em *power of love* e *love of power*, essenciais para a compreensão do texto. Cinco participantes acertaram essa questão do teste. Podemos classificá-la no nível crítico-reflexivo, uma vez que opera com aspectos que estão além da decodificação das palavras, ou seja, opera com os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e culturais do aluno, além de sua experiência leitora.

Na questão 4, utilizamos o gênero resumo, pois trata do resumo em inglês de “Iracema” de José de Alencar, texto conhecido pela maioria dos alunos. Essa questão se encontra no nível reflexivo, pois o leitor precisa recorrer às suas experiências leitoras, seu conhecimento cultural. Mesmo que não compreendessem o resumo pela barreira linguística, seria possível responder a questão, uma vez que usariam do conhecimento de mundo que possuem da obra, clássico da literatura brasileira. Quatro alunos acertaram essa questão.

Na questão 5, última do teste, utilizamos o gênero “cartoon”, muito recorrente nas provas do ENEM e nas aulas de Língua Portuguesa e Inglesa. Logo, gênero conhecido pelos alunos. O texto que acompanha a imagem pode ser classificado no nível de compreensão

crítico-reflexivo (SANCHEZ MIGUEL, 2012), pois, além de apresentar estrutura gramatical avançada para os alunos do 3º ano da escola que aplicamos o teste, demanda a ativação do conhecimento enciclopédico, de mundo e cultural, pois a questão trata do desmatamento causado pela atividade humana. Por outro lado, o aluno poderia utilizar as marcas tipográficas (imagem) para auxiliá-lo no entendimento da questão. Todos os participantes acertaram essa questão do teste.

Todos os participantes acertaram as questões 2 e 5, 5 (cinco) acertaram a questão 3, 4 (quatro) a questão 4 e 3 (três) a questão 1. Lembramos que as questões 1 e 4 são classificadas no nível reflexivo, a 2 enquadra-se no nível superficial e as questões 3 e 5 apontam para o nível crítico reflexivo. Portanto, observamos que a questão 2, única questão de nível superficial do teste, foi a questão que todos os alunos responderam corretamente.

4.2.2 Análise do pós-teste de compreensão leitora

O pós-teste de compreensão leitora como mencionado previamente é o mesmo aplicado no pré-teste. Ele consiste de 5 questões elaboradas a partir de textos do livro didático do aluno, “Way to Go 3”. Das cinco questões do teste, computamos quantitativamente que 1 aluno (P9) acertou 04 questões e 05 (P1, P2, P5, P6 e P16) acertaram 05, alcançando assim a plenitude do teste. Ressaltamos que o pós-teste foi aplicado na última semana de outubro de 2016. Lembramos ainda que os alunos estavam muito agitados nesse dia, pois eles iriam apresentar os projetos desenvolvidos na disciplina de NTPPS (Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais) para professores avaliadores. Observamos que a participante P9 parecia muito preocupada, o que pode justificar, ou não, o resultado dela no pós-teste de leitura.

Ao observar a tabela abaixo e relacioná-la com o resultado do pré-teste, constatamos que houve uma melhora bem considerável no desempenho leitor dos alunos no pós-teste de leitura. Podemos confirmar o avanço dos alunos na tabela a seguir.

Tabela 4 - Desempenho dos alunos no pré-teste e pós-teste de leitura (Comparação de dados)

Número de questões	Pré-teste Número de alunos que acertaram a questão	Pós-teste Número de alunos que acertaram a questão
Nenhuma questão	0	0
1	0	0
2	0	0
3	02	0
4	02	01
5	02	05

Fonte: Elaborada pela autora

No pré-teste de leitura a média foi de duas questões a cada dois alunos, enquanto no pós-teste somente um aluno não acertou todas as questões.

De um modo geral, o que se pode observar na tabela acima, é que houve uma melhora bastante significativa no desempenho leitor dos alunos participantes. Constatamos assim que, um trabalho sistemático com textos literários em sala contribui, positivamente, no processo leitor do aluno.

Tínhamos um número total de 20 alunos na turma de 3º ano participante da pesquisa. Destes, somente 16 realizaram o teste inicial e final, como mostra a tabela 5. Na mesma tabela, é possível observar também a quantidade de alunos por atividade e o número de acertos no teste inicial e final, ou seja, podemos verificar o desempenho dos alunos nos referidos testes.

Tabela 5: Participação geral dos alunos nas atividades de leitura literária e nos testes

PARTICIPANTES	ATIV. 1	ATIV. 2	ATIV. 3	ATIV. 4	ATIV. 5	ATIV. 6	ATIV. 7	ATIV. 8	TESTE INICIAL (Acertos)	TESTE FINAL (Acertos)
P1	x	x	x	x	x	x	x		03	05
P2	x	x	x	x	x	x	x	x	05	05
P3	x	x	x	x					04	03
P4	x	x	x			x		x	01	03
P5	x	x	x	x	x	x	x		03	05
P6	x	x	x	x	x	x	x	x	04	05
P7	x	x	x		x	x	x	x	05	03
P8	x	x	x	x	x			x	03	05
P9	x	x	x	x	x	x		x	04	04
P10	x		x		x	x	x		03	03
P11	x	x	x	x	x				02	05
P12	x	x		x	x				04	05
P13	x	x	x						02	02
P14	x	x	x	x	x	x	x		04	05
P15	x	x				x	x	x	05	04
P16	x	x	x	x	x	x	x	x	05	05

Fonte: Elaborada pela autora.

Os dados da tabela acima mostram a participação geral dos alunos da turma de 3º ano “A”. Para uma melhor compreensão dos dados expostos, destacamos que os participantes com marcação verde (P1, P4, P5, P6, P8, P11, P12, P14) evoluíram se compararmos o teste inicial e final. Enquanto os participantes com marcação azul (P2, P9, P10, P13 e P16) mantiveram o mesmo número de acertos nos dois testes. Ao passo que os participantes com marcação vermelha (P3, P7 e P15) regrediram no teste final, pois obtiveram um número de acertos inferior ao do teste inicial.

Lembramos que foram considerados participantes da pesquisa somente P1, P2, P5, P6, P9 e P16, pois eles participaram de seis atividades de leitura literária consecutivas (Atividades 1, 2, 3, 4, 5, e 6) e responderam o teste inicial e final. Por isso, focamos nos resultados deles. Desse modo, observamos que nossos participantes evoluíram se comparamos os resultados obtidos nos testes realizados. P1, P5 e P6 demonstraram uma melhora significativa no pós-teste e também nas atividades. P2, P9 e P16 permaneceram com o mesmo número de questões respondidas. Somente P9 demonstrou uma não evolução em relação aos testes, mas um bom desempenho nas aulas que frequentou, uma vez que a aluna demonstrou ser uma leitora participativa e crítica. P9 parecia muito preocupada no dia da aplicação do teste, o que pode ter implicado no resultado obtido. Enquanto P2 e P16 mantiveram a totalidade do teste e bom desempenho nas aulas.

Em suma, constatamos que a experiência realizada na turma de 3º ano se constitui relevante tanto para os alunos quanto para esta pesquisadora. Pois, foi possível perceber o quão nossos alunos são necessitados de motivação à leitura, não somente de textos literários em língua inglesa, mas também em língua portuguesa. Assim, pensamos que a escola (professores, alunos e núcleo gestor) precisa pensar formas de manter os alunos no “mundo da leitura”.

Nossa investigação mostrou aos alunos uma forma diferente de estar em contato com a leitura literária. Pois a proposta de sequência básica de Cosson (2007) e o trabalho com os textos selecionados e discutidos em sala revelaram que nossos alunos, no geral, gostam de ler. Mas, carecem de motivação e de uma sistematização no ensino de literatura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente investigação, consideramos que a leitura literária permite ao leitor uma visão mais ampla do mundo, acesso a culturas diversas, além de aumentar o repertório de informações, melhorar a maneira de viver e conviver com os outros e transformar realidades. Desse modo, procuramos propor experiências de leitura de textos literários de língua inglesa em uma escola pública de Quixadá, com o objetivo central de desenvolver o letramento literário em ILE e melhorar a compreensão leitora dos alunos de uma turma de 3º ano do Ensino Médio. Para isso, os objetivos específicos foram: 1. Averiguar como atividades de compreensão leitora de textos literários em LI podem contribuir para a melhora no desempenho leitor de alunos do 3º ano do Ensino Médio; 2. Verificar que tipo de atividades de compreensão leitora de textos literários, segundo a percepção dos alunos, seriam melhores para um trabalho de letramento literário em língua inglesa e; 3. Averiguar de que forma um trabalho sistemático de práticas de leitura literária em LI, desenvolvido em uma turma de 3º ano do Ensino Médio, contribuiria para a melhora no desempenho em compreensão leitora desses alunos.

Considerando a análise dos dados no capítulo 4, por meio da triangulação dos resultados dos questionários de sondagem e dos testes de leitura com o desempenho dos participantes nas atividades com leitura literária desenvolvidas em sala, acreditamos que nosso objetivo foi atingido. Assim, podemos responder os questionamentos que nortearam essa investigação.

Em relação à primeira questão de pesquisa - Como atividades de compreensão leitora de textos literários em LI podem contribuir para a melhora no desempenho leitor de alunos do 3º ano do Ensino Médio? – Foi por meio de um trabalho sistemático com textos literários como a proposta de sequência básica de Cosson (2007), adaptada para textos curtos e em ILE que nos foi permitido trabalhar a leitura literária de forma dinâmica. Por meio da utilização de textos literários em sala foi possível contribuir para a promoção do letramento literário dos alunos, pois, de modo geral, eles se envolveram com os textos trabalhados e se mostraram leitores participativos, embora o pouco tempo que tivemos para realizar as atividades em sala tenha se configurado um desafio.

Os resultados obtidos por meio dos testes de leitura e do questionário de sondagem nos mostram que houve uma melhora no desempenho leitor dos alunos após as atividades de leitura literária desenvolvidas em sala no período de oito semanas. Todavia, esses resultados

não são definitivos, pois talvez, um trabalho com o texto literário em ILE desenvolvido em um período mais longo, como por exemplo, duas horas aula (seguidas) por semana, aplicado em um semestre, nos proporcione resultados mais consideráveis.

Em relação à segunda pergunta de pesquisa – Que tipo de atividades de compreensão leitora de textos literários, segundo a percepção dos alunos, são melhores para um trabalho de letramento literário em língua inglesa? Propusemos atividades de leitura literária com dois gêneros, miniconto e poema. Porém, foram as atividades com o gênero poema as que mais chamaram a atenção dos alunos e com as quais eles mais se envolveram. Embora o gênero miniconto não tenha tido uma recepção tão positiva quanto o poema, destacamos que foi importante trabalhá-lo com os alunos, pois faz-se necessário conhecer o máximo de gêneros literários possível. Além disso, o fato de serem textos curtos e de autores da literatura denominada clássica e contemporânea, permitiu-nos realizar um trabalho sistemático em sala em um período de apenas 50 minutos (e até menos, o que se configurou um desafio), mesmo que muitas vezes tenhamos apressado as etapas das atividades em sala.

O desempenho leitor dos alunos na análise das questões respondidas nas atividades nos revelou leitores participativos e críticos. Observamos também que o número de acertos no pós-teste aumentou consideravelmente, pois cinco dos seis participantes (P1, P2, P5, P6 e P16) atingiram a plenitude do teste.

Em relação à terceira pergunta – De que forma um trabalho sistemático de práticas de leitura literária em LI desenvolvido em uma turma de 3º ano do Ensino Médio contribuiria para a melhora no desempenho em compreensão leitora desses alunos? A recepção dos textos literários foi muito positiva. Podemos observar essa aceitação principalmente nas respostas dos alunos nos questionários de sondagem, em que eles mencionam a importância da literatura em sala e como o trabalho com as atividades de leitura literária contribuiu para a melhora da compreensão leitora deles e no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, além de tornar as aulas mais interessantes. Constatamos, assim, que houve uma melhora bastante significativa no desempenho leitor dos alunos, pois um trabalho sistemático com textos literários em sala contribui, positivamente, para a melhora da compreensão leitora dos alunos.

O questionário de sondagem das atividades nos permitiu perceber também que é preciso trabalhar mais literatura na sala de aula, não apenas de língua inglesa, mas de língua materna também. Ressaltamos, ainda, que não basta apenas levar o texto literário para a sala, faz-se necessário trabalhá-lo de forma sistemática e promover o letramento literário.

No que concerne à sondagem das atividades de leitura literária, os alunos afirmaram que foi interessante porque a aula se tornou mais dinâmica. Para os alunos, o trabalho sistemático com textos literários lhes proporciona adquirir conhecimento literário, cultural, melhorar a interpretação textual, aprender palavras novas, conhecer autores e histórias novas.

Em suma, após as práticas de leitura literária, os dados evidenciaram que os alunos gostaram de trabalhar com os textos literários, principalmente os poemas; os alunos têm dificuldade em trabalhar com as estratégias de leitura; as maiores dificuldades de compreensão estão relacionadas aos aspectos gramaticais e de vocabulário. Observamos também que a resistência/dificuldade em trabalhar com a leitura pode estar na ausência de motivação do aluno e, que a literatura deve ser trabalhada de forma organizada em sala de aula, ou seja, não podemos levar o texto literário para a sala sem antes planejar como trabalhá-lo.

Por fim, esperamos que os resultados deste trabalho possam constituir fonte de pesquisa para os estudos acerca da leitura literária em língua estrangeira, contribuindo para os estudos que tratam da relevância da leitura e da literatura, instrumentos indispensáveis na formação do ser humano.

Sabemos que ainda há muitos estudos a serem realizados sobre letramento literário em língua inglesa no Ensino Médio. Assim, apontamos como possível pesquisa uma investigação com práticas de leitura literária em língua inglesa utilizando os seguintes gêneros: crônica e peça teatral.

Esperamos que outros professores de ILE da rede pública possam utilizar e, se for preciso, adaptar para a sua realidade as atividades de leitura literária, elaboradas por esta pesquisadora, para esta pesquisa em suas salas de aula e, desse modo, desenvolver a leitura literária. Afinal, a literatura serve para a vida.

Pretendemos, ainda este ano, apresentar esta pesquisa aos professores de Língua Inglesa das escolas públicas de Quixadá, e compartilhar com eles as atividades desenvolvidas em sala, para que estes professores possam, se acharem viável, utilizá-las em suas aulas.

Esperamos que esta pesquisa possa motivar a realização de outros estudos sobre letramento literário em língua inglesa em escolas públicas.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, J. E. Leitura, análise e interpretação. In: PINHEIRO, José Hélder (Org.) **Pesquisa em literatura**. Campina Grande: Bagagem, 2003.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ARAGÃO, C. O. **Todos maestros y todos aprendices: la literatura en formación de los profesores de E/LE tratada como Objeto de estudio, Recurso para la enseñanza y Formadora de lectores**. Tese (Doutorado) – Universitat de Barcelona. 552 f. Barcelona, 2006.
- BARTHES, R. **Aula**. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1989.
- BOSI, A. A interpretação da obra literária. In: **Céu, inferno: ensaios de crítica literária e ideologia**. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 04 agosto 2015.
- _____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 06 agosto 2015.
- _____. Secretaria de Educação Média. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (PCNEM)**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Media e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 06 agosto 2015.
- _____. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 10 jun. 2016.
- BROWN, H. D. Teaching Reading. In **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 2. ed. White Plains, N.Y.: Pearson Longman, 2001. p.298-317.
- CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.
- CASSANY, D. **Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea**. Barcelona: Anagrama, 2006.
- COELHO, H. S. H. **É possível aprender inglês em escolas públicas?** Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. Defesa em 21/03/2005. 144 fls. 2005. Dissertação (Mestrado Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2005.
- COLLIE J. SLATER S. **Literature in Language Classroom**. Cambridge: Cambridge

University Press, 1987.

COMPAGNON, A. **Literatura pra quê?** Tradução de Laura Tadder Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2007.

COUNCIL, B. **O Ensino de Inglês na Educação Básica Pública Brasileira.** São Paulo: British Council, 2015.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. In: **Contexto e educação.** Ijuí, RS. v. 2, n. 7. jul./set. 1987. p. 19-24.

FARRELL, T.S.C. **Planejamento de atividades de leitura para aulas de idiomas.** Tradução Itana Summers Medrado. São Paulo: Special Book Seviles Livraria, 2003.

FIGUEIREDO, L. M. S. **O Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa como Prática de Letramento:** por uma Intervenção Híbrida e Desestabilizadora. In: SINAIS Revista Eletrônica - Ciências Sociais. Vitória: CCHN, UFES. 5. ed. v.1, setembro. 2009. p. 27-44.

FRANCO, C. P. Por uma abordagem complexa de leitura. In: **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital.** TAVARES, Kátia Cristina do Amaral. BECHER-COSTA, Sílvia B. A. FRANCO, Claudio de Paiva. (Orgs). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. p. 26-48.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GABRIEL, G. 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 em Linguística Aplicada). Centro De Humanidades. Universidade Estadual Do Ceará. Fortaleza, 2013.

KLEIMAN, A. Compreensão Leitora. In: BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. VAL, Maria da Graça Costa. (Orgs.) **Glossário CEALE:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 61.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento.** São Paulo: Mercado de Letras, 1999. p.15-61.

_____. **Texto e Leitor:** Aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2013.

KOCH, I. V. ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2008.

KRASHEN, S. D. **Second language acquisition theory.** Principles and practice in second language acquisition. London: Prentice Hall, 1987. p.9-56.

LAJOLO, M. **O que é literatura.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

LAZAR, G. **Literature and Language Teaching: a guide for teachers and trainers.** Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

LEFFA, V. F. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.15-32.

_____. **Aspectos da leitura:** uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: DC Luzzatto, 1996.

LIMA JR, R. Ensino comunicativo da leitura e da escrita. In: **Faça a diferença:** ensinar línguas estrangeiras na educação básica. CUNHA, Alex Garcia. MICCOLI, Laura. (Orgs.) São Paulo: Parábola editorial, 2016. p.120-141.

LOURENÇO, D. S. Letramento literário e (a ausência de) políticas públicas nacionais e estaduais para o ensino de literaturas em língua inglesa. In: JORDÃO (Org.). **Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas.** Revista X, vol.1, 2011.

MAINGENEAU, D. **O contexto da obra literária.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura.** Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, M. H. **O que é leitura.** 19. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

MENDOZA, A.F. **La educación literaria:** bases para la formación de la competencia lectoliteraria. Málaga: Aljibe, 2004.

MOLLICA, M. C. LEAL, M. **Letramento em EJA.** São Paulo: Parábola, 2009.

MORENO, V. **Cómo hacer lectores competentes:** guía práctica: reflexiones y propuestas. Pamplona, Pamplona, 2011.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e Letramento.** São Paulo: UNESP, 2004.

MOTA, M.S.P. **Inserção do texto literário como ferramenta para a produção oral de alunos de nível intermediário de inglês como Língua Estrangeira.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Centro De Humanidades. Universidade Estadual Do Ceará. Fortaleza, 2012.

NUTTALL, C. **Teaching reading skills in a foreign language.** 3. ed. Oxford: MacMillan, 2005.

OLIVEIRA, L. A. O ensino da leitura. In **Aula de inglês:** do planejamento à avaliação. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 97-130.

PAULINO, G. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy, e VERSIANI, Zélia (Orgs.). **Leituras literárias:** discursos transitivos.

Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.55-70.

PEREIRA, A. T. **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 em Linguística Aplicada). Centro De Humanidades. Universidade Estadual Do Ceará. Fortaleza, 2015.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINHEIRO, H. **Poesia na sala de aula**. 2. ed. João Pessoa: Ideia, 2007.

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. Mestrado em Linguística Aplicada. Centro De Humanidades. Universidade Estadual Do Ceará. Fortaleza, 2011.

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

SÁNCHEZ MIGUEL, E. **Leitura na sala de aula**: como ajudar os professores a formar bons leitores. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2012.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço**: perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2006.

SANTAELLA, L. O leitor ubíquo e suas consequências para a educação. In **Complexidade**: redes e conexões na produção do conhecimento. TORRES, Patrícia Lupion. (Org.). Curitiba: SENAR, 2014. p. 27-44.

SCHMITZ, J.R. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escolar pública: uma meta alcançável? In: **Ensino e Aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. LIMA, Diógenes Candido. (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.14-20.

SEDUC. E o que é NTPPS? Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/component/content/article/196-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/ntpps/8891-e-o-que-e-o-ntpps>> Acesso em: 10 jun. 2016.

SELBACH, S. **Língua Estrangeira e Didática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

SILVA, A. M. O. C. SILVEIRA, M. I. M. Letramento literário na escola: desafios e possibilidades na formação de leitores. In: **Revista Eletrônica de Educação de Alagoas**. v. 01. n.01, 2013. p. 92-101.

SILVA, E. D. MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2005.

SILVA, G. M. **O uso do texto literário nas aulas de Espanhol no ensino médio em escolas públicas de Fortaleza**: relação entre as crenças e a prática docente de egressos da UECE. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Centro de Humanidades. Universidade Estadual Do Ceará. Fortaleza, 2011.

SILVA, I. M. M. **Interação texto-leitor na escola: dialogando com os contos de Gilvan Lemos.** Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2003.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOERENSEN, C. **O Mez da Grippe: a Babel carnavalizada.** Dissertação (Mestrado) - 2008. Setor de Estudos Literários, Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: CUP, 1984.

TAVARES, V. M. C. Novas exigências do letramento e a construção de um ambiente propício ao ensino de leitura. In: ARAÚJO, Júlio César; DIEBI, Messias. (Orgs.). **Letramentos na web: Gêneros, Interação e Ensino.** Fortaleza: Edições UFC, 2009.

TODOROV, T. **A literatura em perigo.** Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TOMITCH, L. M. B. Aquisição de Leitura em Língua Inglesa. In: **Ensino e Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.** LIMA, Diógenes Cândido (Org.) São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 191-2001.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** In: **Educação e Pesquisa.** Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo, v. 31, n. 3. Set./dez. 2005. p.443-466.

VIEIRA, L.C.F. **Projeto e Ensino de Inglês Instrumental.** Fortaleza: UFC, 2001.

VILAÇA. M. **O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis.** Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, 2009.

VIOLETA-IRENE, K. The use of literature in the language classroom: methods and aims. In: **International Journal of Information and Education Technology.** v. 05, n. 01, January 2015.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação.** 2. ed. Trad. José Carlos P. de Almeida Filho. São Paulo: Pontes, 2005.

XYPAS, R. Da necessidade do letramento literário em línguas estrangeiras. In: **Diálogo das Letras.** Rio Grande do Norte: Pau dos Ferros. v. 02, n. 02, 2013. p.148-157.

YAMAKAWA, A. A. SANTOS, C. R. Ensino de língua inglesa: o papel do texto literário na formação do leitor. In **I Encontro de Diálogos Literários: um olhar para além das fronteiras.** Campo Mourão: Paraná, 2012. p. 172-193.

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. In: **Revista e Prática da Educação,** v.11, n.01, 2008. p. 49-60.

ZILBERMAN, R. SILVA, E. T. (Org.). **Literatura e pedagogia: Ponto e contraponto.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Calendário de execução da pesquisa – 2016.2

PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA EM LÍNGUA INGLESA PARA A MELHORA DA COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DE ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE QUIXADÁ	
Objetivo Geral: Promover o letramento literário em inglês como língua estrangeira, com alunos da 3º ano do Ensino Médio da Educação Básica, através de práticas de leitura literária em Língua Inglesa, com o intuito de melhorar a compreensão leitora e literária dos alunos-participantes.	
Agosto 2016	
3ª semana	Aplicação do pré-teste de leitura
Agosto, setembro e outubro 2016	
25/08	Atividade 1
30/08	Atividade 2
06/09	Atividade 3
20/09	Atividade 4
27/09	Atividade 5
04/10	Atividade 6
11/10	Atividade 7
18/10	Atividade 8
Outubro 2014	
Última semana	Aplicação do pós-teste de leitura

APÊNDICE B - Teste de compreensão leitora inicial e final

Teste de Leitura

Nome (opcional): _____
 Série/ano: _____ Data: _____

Questão 1

Definition of Diversity

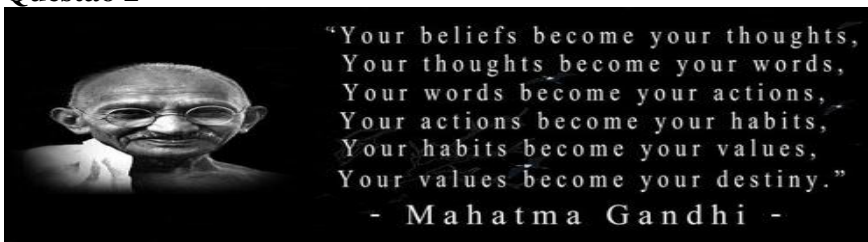
The concept of diversity encompasses acceptance and respect. It means understanding that each individual is unique, and recognizing our individual differences. These can be along the dimensions of race, ethnicity, gender, sexual orientation, socio-economic status, age, physical abilities, religious beliefs, political beliefs, or other ideologies. It is the exploration of these differences in a safe, positive, and nurturing environment. It is about understanding each other and moving beyond simple tolerance to embracing and celebrating the rich dimensions of diversity contained within each individual.

Available at: <http://gladstone.uoregon.edu/~asuomca/diversityinit/definition.html>. Accessed in March 2016.

De acordo com a definição de diversidade apresentada no texto, diversidade significa:

- Que cada indivíduo deve respeitar e aceitar as diferenças.
- Compreender as ideologias dos indivíduos.
- Entender que cada indivíduo é único e reconhecer nossas diferenças individuais.
- Entender que cada indivíduo é diferente e pode fazer o que quiser.
- Não reconhecer as necessidades e diferenças do outro.

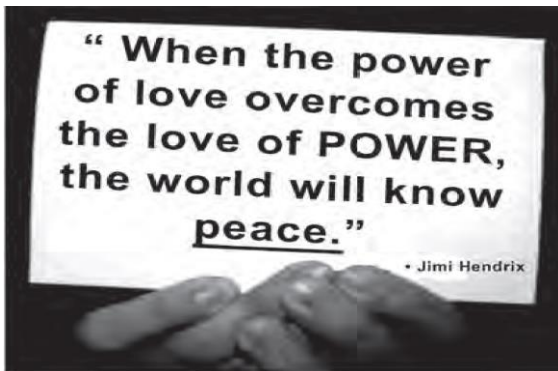
Questão 2



Escolha a tradução correspondente ao seguinte fragmento: “Your values become your destiny”.

- Suas ações definem seu destino.
- Seus valores tornam-se seu destino.
- Seus valores tornam-se suas ações.
- Suas ações são reflexos de seu pensamento.
- Suas crenças transforma-se em valores.

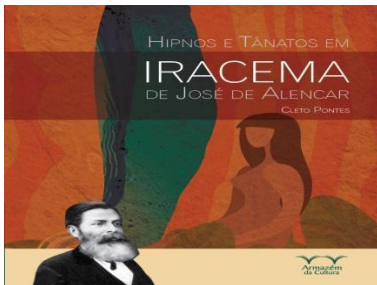
Questão 3



Aproveitando-se de seu *status* social e da possível influência sobre seus fãs, o famoso músico Jimi Hendrix associa, em seu texto, os termos *love*, *power* e *Peace* para justificar sua opinião de que

- a paz tem o poder de aumentar o amor entre os homens.
- o amor pelo poder deve ser menor do que o poder do amor.
- o poder deve ser compartilhado entre aqueles que se amam.
- o amor pelo poder é capaz de desunir cada vez mais as pessoas.
- a paz será alcançada quando a busca pelo poder deixar de existir.

Questão 4



Iracema by José de Alencar

José de Alencar's love story, which might be thought as a Brazilian "Pocahontas", tells how Iracema meets and falls in love with the Portuguese colonist Martin. Their child, named Moacir, represents the union of the Portuguese with the native people, from whom the Brazilian people arise. But, tragically, Iracema dies, metaphorically demonstrating that the cost of this union is the life of the native people of Brazil.

Qual das opções abaixo está correta de acordo com as informações apresentadas nesse texto?

- A história de amor de José de Alencar é sobre como Iracema conhece e se apaixona pelo português colonizador Martin.
- Iracema fica muito doente, mas se recupera antes do nascimento do seu filho.
- O personagem Martim é lendário; nunca existiu.
- A história de amor de José de Alencar é sobre a vida de Iracema.
- Moacir não representa a união de Martin com o povo nativo.

Questão 5

O “cartoon” ilustra...

- O desmatamento causado pelos empresários.
- Um desastre natural que ocorreu numa floresta tropical.
- Que a ação dos homens da ilustração é inofensiva.
- Um desastre natural que ocorreu na cidade.
- O desmatamento causado pela atividade humana.

(Textos selecionados do livro didático “Way to Go”, 3º ano e questões elaboradas pela pesquisadora, exceto a questão 3, pois esta está no livro mas é do ENEM 2012.)

Responsável pela pesquisa: Isabela Feitosa Lima Garcia

Fone: (88) 99949-6516

E-mail: isabelafeitosa@yahoo.com.br

APÊNDICE C – Atividade Literária 1

**202 (185) "Faith" is a fine invention
Emily Dickinson**

"Faith" is a fine invention
 When Gentlemen can see—
 But Microscopes are prudent
 In an Emergency.

<http://www.poemhunter.com/poem/faith->

is-a-fine-invention/

Glossary

Faith – fé

Fine – legal, ótimo

When – quando

Gentlemen – cavalheiros

Can – poder, saber

But – mas

1. O que se pode antecipar sobre o texto por meio do título?

2. Qual a definição de "Faith" de acordo com o poema?

3. Identifique 04 palavras cognatas no poema.

4. Considerando a explanação sobre a vida de Emily Dickinson, você acha que há alguma relação do poema com a vida da autora? Se sim, qual?

5. Que palavra do texto está diretamente ligada à religião? E à ciência?

APÊNDICE D – Atividade Literária 2

A Question - Poem by Robert Frost

A voice said, Look me in the stars
 And tell me truly, men of earth,
 If all the soul-and-body scars
 Were not too much to pay for birth.

<http://www.poemhunter.com/poem/a-question/>

Glossário:

Said – passado de dizer
 Tell – contar
 Earth – terra
 Soul – alma
 Pay – pagar
 Much - muito
 Birth - nascimento

1. O que se pode antecipar sobre o texto por meio do título “A Question”?

2. Assinale as alternativas que refletem a ideia do texto:

- () O eu lírico fala de sua vida.
 () O poema é sobre a presença do sofrimento a vida.
 () O poema nos faz refletir se a vida vale a pena mesmo com sofrimento.
 () O sofrimento faz parte da vida, pois todos sofremos em algum momento.

3. Identifique 03 verbos no poema.

4. Considerando a explanação dada sobre a vida de Robert Frost, diga qual a relação do poema com a vida do autor? Se sim, qual?

5. Em sua opinião, a que se refere a expressão “Look me in the stars”? E quem seria “men of Earth”?

APÊNDICE E – Atividade Literária 3

Dead
by Tiffany Heiser

I seem to be able to see my body. I see myself. Laying there, so still. I am dead. People always wonder what death feels like. And now I know. It's peaceful and beautiful. But at the same time, it's cold and lonely. I wish I could tell the world. The teens and the kids. You shouldn't be afraid. For death is peaceful. But you should never cause death, or rush it. It is lonely, quiet, and cold. As my body lays there dead, I start to regret. For I am so cold and lonely.

<http://www.creative-writing-now.com/short-short-stories.html>

Glossário:

Seem – parecer	Wonder – desejar saber	Shouldn't – não deveria
To be able – ser capaz	Death – morte	Be afraid – ter medo
Myself – eu mesmo	Peaceful – pacífico	Rush – apressar
Lay – deitar, estender	Wish – querer	Regret – arrepender-se,
There – lá, ali	Feel – sentir	pesar

1. O que você achou do título do texto?

2. Qual o assunto do texto? Você costuma falar desse assunto com outras pessoas?

3. Identifique no texto os adjetivos que são usados para descrever a morte.

4. O texto “Dead”, de Tiffany Heiser nos lembra um pouco o livro “Memórias póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis. O que há em comum entre os dois textos?

5. Que reflexões podemos fazer da seguinte passagem: “You should never cause death, or rush it”?

APÊNDICE F – Atividade Literária 4

I, too**Langston Hughes**

I, too, sing America.
 I am the darker brother.
 They send me to eat in the kitchen
 When company comes,
 But I laugh,
 And eat well,
 And grow strong.

Tomorrow,
 I'll be at the table
 When company comes.
 Nobody'll dare
 Say to me,
 "Eat in the kitchen,"
 Then.

Besides,
 They'll see how beautiful I am
 And be ashamed

I, too, am America.

Glossário

Too - também
 Send – mandar
 Eat – comer
 Kitchen - cozinha
 When – quando
 Come- vir, chegar
 Laugh – rir
 Grow – crescer
 Dare - ousar
 Say – dizer
 Then – então
 Besides – além disso
 Ashamed - envergonhado

<http://www.poemhunter.com/poem/i-too/>

1. Langston Hughes foi um poeta negro americano que viveu no século XX e publicou *I, too* em 1926. No poema, a personagem descreve uma prática racista que provoca nela um sentimento de
 - a. coragem, pela superação.
 - b. vergonha, pelo retraimento.
 - c. compreensão, pela aceitação.
 - d. superioridade, pela arrogância.
 - e. resignação, pela submissão. (ENEM 2012)

2. Qual verso do poema mostra explicitamente que o autor escreve sobre os negros?

3. Considerando o período em que o poema foi escrito e os dias atuais, você acha que a atual situação dos negros no mundo está como o eu lírico sonhava? Cite exemplos.

4. Identifique 04 adjetivos no texto "I, too".

5. Em sua opinião, a que se refere a expressão “Tomorrow, I’ll be at the table when company comes.”?

APÊNDICE G – Atividade Literária 5

Boxer

Alex Combs

He was the best. The fastest, strongest, and smartest in the ring. When he stepped between the ropes and into the center of the ring, he owned it. It was his domain, his territory, and he'd defend it with his life. When the bell rang, he had one mission. He was like a robot set on destroy all. Each action was calculated seconds before it happened. He could see what his opponent was going to do before he did it. He could see when to adjust, and counter his opponent's move. He moved around the ring with great ease, almost like he was gliding. He could get from one side of the ring to the other in a few quick steps. He was so fast. Then there were his hits, even faster than his feet. He could knock guys down in one swift, well placed punch. They'd be on the floor before they could even see it coming.

Glossário:

Stepped – pisou	Was going – ia	Kock down –derrubar
Rope- corda	Counter – rebater	Swift – rápido
Owned–admitiu,possuiu	Set on -regular	Placed – colocado
Rang- tocou	Moved – movimentou	Punch – soco
Before – antes	Glide – deslizar	Floor – chão
Happened - aconteceu	Hit – acerto	Before - antes
Had – tinha	Feet – pés	

1. O que se pode antecipar sobre o texto por meio do título “Boxer”?

2. O boxe foi uma das modalidades das Olimpíadas 2016. Você sabe quem levou a medalha de ouro no feminino? E no masculino? O que esses atletas têm em comum (características físicas e mentais)?

3. Identifique no texto a passagem que apresenta adjetivos superlativos para descrever o lutador de boxe.

4. Você pratica algum esporte? Qual a importância do esporte na sociedade?

5. Que reflexões podemos fazer da seguinte passagem do texto “**Each action was calculated seconds before it happened.**”?

APÊNDICE H – Atividade Literária 6

To Women, As Far As I'm Concerned - D. H. Lawrence

The feelings I don't have I don't have.
 The feeling I don't have, I won't say I have.
 The feelings you say you have, you don't have.
 The feelings you would like us both to have, we neither of us have.
 The feelings people ought to have, they never have.
 If people say they've got feelings, you may be pretty sure they haven't got them.
 So if you want either of us to feel anything at all
 You'd better abandon all ideas of feelings altogether.
<http://www.poemhunter.com/poem/to-women-as-far-as-i-m-concerned-2/>

Glossário:

Feelings – sentimentos
 Have – ter
 Say – dizer
 Would like – gostaria
 Neither – nenhum
 Ought – deveria

They've got – Eles têm
 May – pode
 Either – ambos, qualquer um
 Anything – alguma coisa
 Altogether – completamente
 You'd better – é melhor

1. O que se pode antecipar sobre o texto por meio do título **“To Women, As Far As I'm Concerned”**?

2. Identifique no poema a passagem em inglês correspondente a seguinte tradução: **“Os sentimentos que eu não tenho, eu não direi que tenho.”**

3. Você costuma falar de seus sentimentos para outras pessoas? Você acha que as mulheres falam mais de sentimentos que os homens? Justifique.

4. A palavra “Feelings” é repetida no poema 07 vezes. Qual a relevância dessa repetição?

5. Na última linha do poema o autor diz que **“You'd better abandon all ideas of feelings altogether.”** O que isso significa?

APÊNDICE I – Atividade Literária 7

Women - Sylvia Chidi

W – Wonderful, witty and wise

O – Obligated obedience applies

M – Mysterious to be precise

E - Elegance with a price

N – Naughty but nice

<http://www.poemhunter.com/poem/women>-9/**Glossário:**

Witty – espirituosa, harmoniosa

Wise – sábia

Apply – aplicar

To be – ser

Naughty – desobediente, sexy

But - mas

1. O que se pode antecipar sobre o texto por meio do título “**Womem**”?

2. A primeira linha do poema “**Wonderful, witty and wise**” significa que a mulher é, respectivamente:

- Sábia, inteligente, maravilhosa.
- Maravilhosa, engraçada e sábia.
- Maravilhosa, esperta e harmoniosa

3. Sylvia Chidi é uma autora contemporânea. Ela escreve poemas sobre assuntos diversos, inclusive sobre as mulheres. Você acha importante escrever sobre gênero? E discutir esses textos na escola? Justifique.

4. O poema “Women” é constituído de vários adjetivos e apenas dois verbos. Identifique os verbos no texto e diga o que significam.

5. Na linha 2 do poema temos: “**Obligated obedience applies**”. Você concorda com essa passagem?

APÊNDICE J – Atividade Literária 8

Love

David M. Harris
(Kingston Springs, TN)

One of the things I hate about this town is the VFW hall. It's where there is to go, and everyone goes there. The same damn people all the time, with the same damn histories.

Even Doreen, whom I love right now, is the same. We go to a dance at the VFW and she's been married to or in love with or in bed with half the guys there. So even though I love her, right now, I keep an eye on her.

She dances with other guys--I'm not some Paleolithic male chauvinist--but I keep an eye on her. And sometimes, like this time, when she's letting herself be kissed and groped by one of the local petty hoodlums, she forgets herself, and I have to take her out and explain again, forcefully, about us, and how it is between us, and how I love her. Right now.

It's just too bad that she bruises so easily.

<http://www.creative-writing-now.com/short-short-stories.html>

Glossário:

Town – cidade

Hall – edifício, corredor

To go – ir

Everyone – todo o mundo

Same – mesmo (a)

Damn – estúpido (a)

Even – até, mesmo

Married - casada

In love – apaixonada

Half - metade

Keep an eye on – vigiar

Guys – caras, pessoal

Chauvinist – machista

Groped – acariciada

hoodlum – gângster

Forget – esquecer

Take out - tirar

Forcefully - forçosamente

Bruise – machucar-se

1. O que se pode antecipar sobre o texto por meio do título “**Love**”?

2. VFW é a organização dos veteranos de guerras em terras estrangeiras (EUA). A VFW é mencionada duas vezes no texto. Por qual razão o narrador diz odiar o edifício VFW? O que ele costuma fazer lá?

3. Quem é Doreen? O que ela faz quando vai ao VFW?

4. Observe a seguinte passagem: “I’m not some Paleolithic male chauvinist-but I keep an eye on her.” É comum as pessoas vigiarem ou tentarem controlar seus parceiros em um relacionamento? Justifique.

5. Há algumas passagens no texto em que o narrador declara seu amor por Doreen. Que tipo de relação há entre eles? Explique.

ANEXOS

ANEXO A – Questionário de sondagem sobre as atividades de leitura literária

Nome (opcional): _____
 Ano: _____ Data: _____

GÊNERO LITERÁRIO: Conto (Short story)**ATIVIDADE 1**

1. Você gostou do trabalho desenvolvido com esse tipo de gênero literário?

Sim Não. Por quê?

2. Você encontrou alguma dificuldade na compreensão leitora deste texto literário?

Sim. Não.

Se sua resposta foi sim, qual/quais:

Vocabulário

Gramatical

Registros (Informal, Formal etc.)

Elementos Culturais

Elementos Literários

Outra(s): _____

3. Você considera esse tipo de atividade, com textos literários, favorável à aprendizagem da língua inglesa (I/LE)?

Sim Não. Por quê?

4. O que você aprendeu com a leitura de textos literários?

5. Você acredita que esse tipo de atividade colaborou para a melhoria da sua competência leitora em língua inglesa (I/LE)?

Sim Não. Por quê?

Responsável pela pesquisa: **Isabela Feitosa Lima Garcia**

Este questionário foi adaptado de outras pesquisas já desenvolvidas pelos integrantes do grupo *GP-LEER: Literatura: estudo, ensino e (re)leitura do mundo* e da dissertação de Gisleuda de Araújo Gabriel.

ANEXO B - Comprovante de autorização do Comitê de Ética

PLATBR - Comunicado de Início de Projeto

Equipe Plataforma Brasil <plataformabrasil@saude.gov.br>

05/03/16 às 2:53 AM

Para ISABELA FEITOSA LIMA GARCIA

Sr. (a) Pesquisador (a),

O projeto PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA EM LÍNGUA INGLESA PARA A MELHORA DA COMPREENSÃO LEITORA E REVISÃO DE CRENÇAS DE ALUNOS DE ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE QUIXADÁ com número CAAE 54949016.6.0000.5534, tem data de início prevista para 11/04/2016. Esta mensagem é meramente informativa e baseada na data da primeira etapa descrita no cronograma aprovado. Por favor, ignore-a se não fizer sentido para a corrente situação do projeto de pesquisa.

Atenciosamente,

Plataforma Brasil

www.saude.gov.br/plataformabrasilplataformabrasil@saude.gov.br

Esta é uma mensagem automática. Favor não responder este e-mail.

ANEXO C - Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

A pesquisa **PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA EM LÍNGUA INGLESA PARA A MELHORA DA COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DE ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE QUIXADÁ**, a ser desenvolvida com alunos de ensino médio de uma escola de Quixadá-Ceará, tem como objetivo promover o letramento literário em inglês como língua estrangeira, com alunos da 3º ano do Ensino Médio (EM) da Educação Básica, através de práticas de leitura literária em Língua Inglesa, com o intuito de melhorar a compreensão leitora e literária dos alunos-participantes.

Para isto, a pesquisa vai se desenvolver em oito etapas usando como aporte metodológico a pesquisa ação, na qual consta a aplicação de testes de leitura e questionários. Garante-se que a pesquisa não trará prejuízo na qualidade e condição de vida e trabalho dos participantes da pesquisa, salientando que as informações serão sigilosas, e que não haverá divulgação personalizada das informações. Os dados e as informações coletadas serão utilizados para compor os resultados da investigação, os quais serão publicados em periódicos e apresentadas em eventos científicos.

Todos os participantes têm a segurança de receber esclarecimentos a qualquer dúvida acerca da pesquisa; a liberdade de retirar o consentimento a qualquer momento da pesquisa.

O Comitê de Ética da UECE, que fica no endereço: Av. Silas Munguba, 1700 – Campos do Itaperi – Fortaleza/CE, encontra-se disponível para quaisquer esclarecimentos pelo fone: (85-3101.9890). Este termo está elaborado em duas vias, sendo uma para o sujeito participante da pesquisa e outra para o pesquisador, que deverá anexá-lo a seus arquivos.

Eu, _____, manifesto meu consentimento em participar desta pesquisa, tendo sido esclarecido(a) a respeito deste objeto de estudo.

Fortaleza, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do (a) participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da orientadora

Responsável pela pesquisa: Isabela Feitosa Lima Garcia

Fone: (88) 99949-6516

E-mail: isabelafeitosa@yahoo.com.br

ANEXO D - Termo de consentimento livre e esclarecido aos pais

Seu (sua) filho (a) _____ está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA EM LÍNGUA INGLESA PARA A MELHORA DA COMPREENSÃO LEITORA E REVISÃO DE CRENÇAS DE ALUNOS DE ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE QUIXADÁ”. O objetivo deste estudo consiste em promover o letramento literário em inglês como língua estrangeira, com alunos do 3º ano do Ensino Médio da Educação Básica, através de práticas de leitura literária em Língua Inglesa, com o intuito de melhorar a compreensão leitora e literária dos alunos-participantes.

Caso você autorize, seu (sua) filho (a) irá participar de dez encontros presenciais às terças pela manhã, no período que compreende 11/04 a 21/06 de 2016. Cada encontro terá duração de 50 minutos e ocorrerá durante a aula de inglês na própria escola (EEM Luiz Gonzaga da Fonseca Mota). Durante os encontros, será solicitado aos participantes que realizem atividades de leitura literária e preencham algumas sondagens das atividades de leitura literária realizadas em sala.

A sua participação não é obrigatória, podendo você, a qualquer momento, desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a EEM Luiz Gonzaga da Fonseca Mota. Tudo foi planejado para minimizar os riscos de sua participação, porém você pode sentir algum desconforto, dificuldade ou desinteresse pelos conteúdos a serem trabalhados durante a pesquisa. Caso sinta algo desagradável, poderá interromper a sua participação e, se houver interesse, conversar com o pesquisador sobre o assunto. Você não receberá remuneração pela participação. Em estudos parecidos com esse, os participantes apreciaram a experiência.

Você ou seu (sua) filho(a) não receberão remuneração pela participação. Em contrapartida, a participação dele (a) poderá contribuir para a melhoria da própria capacidade de leitura, o preparará melhor para responder questões de compreensão leitora em língua inglesa e poderá melhorar os índices de leitura da escola. As respostas do seu (sua) filho (a) não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação. Além disso, você está recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Eu, _____ (preencher com o nome do pai/mãe/cuidador) declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da

participação do meu filho(a)
 _____ (colocar o

nome do filho(a)) sendo que:

() aceito que ele(a) participe () não aceito que ele(a) participe

Quixadá, de de

 Assinatura

O pesquisador me informou, ainda, que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email cep@uece.br.

Caro pai, mãe, cuidador, se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos. Poderá entrar em contato também com a professora Isabela Feitosa Lima Garcia, por meio do telefone (88) 999496516 ou pelo e-mail isabelafeitosa@yahoo.com.br.

ANEXO E – Termo de anuência da escola

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

Prezado Manoel Josenias de Oliveira
Diretor


Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada “PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA EM LÍNGUA INGLESA PARA A MELHORA DA COMPREENSÃO LEITORA E REVISÃO DE CRENÇAS DE ALUNOS DE ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE QUIXADÁ” a qual envolve encontros presenciais entre pesquisador e participantes. Os encontros devem ocorrer na Escola Estadual de Ensino Médio Luís Gonzaga da Fonseca Mota, às terças pela manhã, no período que compreende 11/04 a 21/06 de 2016, totalizando 10 encontros. Cada encontro terá um total de 50 minutos. No decorrer dos encontros, será solicitado aos participantes que realizem atividades de leitura literária e preencham algumas sondagens das atividades literárias realizadas em sala. Esse estudo é essencial para a investigação do processamento leitor de alunos de 3º ano do ensino médio. Objetivamos, a partir de sua realização, contribuir com os estudos que estão sendo realizados no campo do Letramento Literário em Língua Inglesa, bem como amadurecer, nos alunos participantes, sua competência leitora, e, em especial, a leitura de textos literários em língua inglesa. Esperamos ainda fornecer devolutiva à escola por meio de palestras ao corpo docente e discente, além de cópia da dissertação, fruto da pesquisa a ser empreendida.

Os participantes serão convidados por meio de convites e conversas esclarecedoras na própria escola. Somente participarão dos encontros os indivíduos que tenham assinado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (quando os participantes forem menores de 18 anos, os pais assinarão o TCLE e os menores assinarão o Termo de Assentimento). A coleta de dados da pesquisa será iniciada no 1º semestre de 2016, sendo conduzida pelo pesquisador responsável abaixo assinado.

Os dados coletados serão publicados de maneira a não identificar os participantes e somente se iniciará a coleta após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Estadual do Ceará.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Direção, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Quixadá, 29 de fevereiro de 2016.


Isabela Feitosa Lima Garcia

Professora da rede pública cearense, mestranda em Linguística Aplicada –
PosLA - UECE

Termo de Anuência

Eu, MANOEL JOZENIAS DE OLIVEIRA,
diretor da Escola Estadual de Ensino Médio Luís Gonzaga da Fonseca Mota autorizo a realização da pesquisa “PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA EM LÍNGUA INGLESA PARA A MELHORA DA COMPREENSÃO LEITORA E REVISÃO DE CRENÇAS DE ALUNOS DE ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE QUIXADÁ” a ser realizada por Isabela Feitosa Lima Garcia, a ser iniciada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UECE.

Autorizo o pesquisador a utilizar o espaço da Escola Estadual de Ensino Médio Luís Gonzaga da Fonseca Mota para a realização dos encontros presenciais e aplicação de questionários. Afirmo que não haverá qualquer implicação negativa aos pais, alunos, usuários e profissionais que não queiram ou desistam de participar do estudo.

Quixadá, 29 de fevereiro de 2016.



Manoel Josenias de Oliveira
Diretor

ANEXO F – Termo de anuência da CREDE 12

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

Prezado José Célio Pinheiro
Coordenador da 12ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação

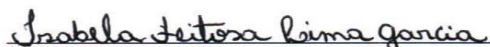
Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada “PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA EM LÍNGUA INGLESA PARA A MELHORA DA COMPREENSÃO LEITORA E REVISÃO DE CRENÇAS DE ALUNOS DE ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE QUIXADÁ” a qual envolve encontros presenciais entre pesquisador e participantes. Os encontros devem ocorrer na Escola Estadual de Ensino Médio Luís Gonzaga da Fonseca Mota, às terças pela manhã, no período que compreende 11/04 a 21/06 de 2016, totalizando 10 encontros. Cada encontro terá um total de 50 minutos. No decorrer dos encontros, será solicitado aos participantes que realizem atividades de leitura literária e preencham algumas sondagens das atividades literárias realizadas em sala. Esse estudo é essencial para a investigação do processamento leitor de alunos de 3º ano do ensino médio. Objetivamos, a partir de sua realização, contribuir com os estudos que estão sendo realizados no campo do Letramento Literário em Língua Inglesa, bem como amadurecer, nos alunos participantes, sua competência leitora, e, em especial, a leitura de textos literários em língua inglesa. Esperamos ainda fornecer devolutiva à escola por meio de palestras ao corpo docente e discente, além de cópia da dissertação, fruto da pesquisa a ser empreendida.

Os participantes serão convidados por meio de convites e conversas esclarecedoras na própria escola. Somente participarão dos encontros os indivíduos que tenham assinado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (quando os participantes forem menores de 18 anos, os pais assinarão o TCLE e os menores assinarão o Termo de Assentimento). A coleta de dados da pesquisa será iniciada no 1º semestre de 2016, sendo conduzida pelo pesquisador responsável abaixo assinado.

Os dados coletados serão publicados de maneira a não identificar os participantes e somente se iniciará a coleta após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Estadual do Ceará.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Direção, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Quixadá, 29 de fevereiro de 2016.


Isabela Feitosa Lima Garcia

Professora da rede pública cearense, mestranda em Linguística Aplicada –
PosLA - UECE

Termo de Anuência

Eu, JOSÉ CÉLIO PINHEIRO,
coordenador da 12ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação, autorizo a realização da pesquisa “PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA EM LÍNGUA INGLESA PARA A MELHORA DA COMPREENSÃO LEITORA E REVISÃO DE CRENÇAS DE ALUNOS DE ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE QUIXADÁ” a ser realizada por Isabela Feitosa Lima Garcia, a ser iniciada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UECE.

Autorizo o pesquisador a utilizar o espaço da Escola Estadual de Ensino Médio Luís Gonzaga da Fonseca Mota para a realização dos encontros presenciais e aplicação de questionários. Afirmo que não haverá qualquer implicação negativa aos pais, alunos, usuários e profissionais que não queiram ou desistam de participar do estudo.

Quixadá, 29 de fevereiro de 2016.

José Célio Pinheiro
Coordenador da 12ª CREDE
D. O. 22/01/15, Pág. 43

Prezado José Célio Pinheiro
Coordenador

ANEXO G – Plano anual de Língua Inglesa



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ

Secretaria da Educação

EEM GOVERNADOR LUIZ GONZAGA DA FONSECA MOTA

PLANO ANUAL 2016

ÁREA DE CONHECIMENTO: LINGUAGENS E CÓDIGOS

DISCIPLINA:	Língua Inglesa
PROFESSORES:	Cláudia Leite, Isabela Feitosa

PERÍODO	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
1º PERÍODO DE 01/02/16 18_04_/16	A cultura de língua inglesa e sua diversidade. Unit 1: Ethnic Diversity in Brasil Grammar: Prepositions of place". Interpretação textual.	<i>Competência de área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais*.</i>	H6 - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas. H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.
AVALIAÇÃO			
RECURSOS			
2º PERÍODO DE 01/08/16 à 19/09/16	Conhecendo os países de língua inglesa. Unit 6: To shop or not to shop Grammar: Comparative adjectives Interpretação textual..	<i>Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.</i>	H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos. H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos
AVALIAÇÃO			
RECURSOS			
3º PERÍODO DE 20/09/16 à 30/11/16	Unit 7: Women in Literature Grammar: Relative pronouns. Interpretação textual.	<i>Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.</i>	H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados. H24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.
AVALIAÇÃO			
RECURSOS			

<p>4º PERÍODO DE 01/12/16 à 24/01/17</p>	<p>Unit 4: Career expectations. Grammar: Modal verbs (can, could, must, have). Interpretação textual.</p>	<p><i>Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.</i></p>	<p>H2 - Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais. H4 - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.</p>
<p>AVALIAÇÃO</p>			
<p>RECURSOS</p>			