



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE LETRAS

PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

ALESSANDRA DO CARMO ROCHA

**A CONTRIBUIÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO DO LEITOR
COMPETENTE**

RIO DE JANEIRO

2015

ALESSANDRA DO CARMO ROCHA

**ACONTRIBUIÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO DO LEITOR
COMPETENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras PROFLETRAS, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Doutora Danúsia Torres dos Santos

Rio de Janeiro

2015

R 672 Rocha, Alessandra do Carmo.
A contribuição do texto literário na formação do
leitor competente. / Alessandra do Carmo Rocha. –
Niterói: [s.n.], 2015.
127 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) -
Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.
Orientador: Prof^a. Danúsia Torres dos Santos.

1. Leitura. 2. Literatura. 3. Método recepcional. 4.
Estratégia de leitura. I. Título.

CDD 372.43

ALESSANDRA DO CARMO ROCHA

**A CONTRIBUIÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO DO LEITOR
COMPETENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras PROFLETRAS, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras.

Data da aprovação: ____/____/____

Orientadora: Prof^a Doutora Danúcia Torres dos Santos -ProfLetras - UFRJ

Prof^a Doutora Ana Crélia Penha Dias - ProfLetras -UFRJ

Prof^a Doutora Telma Cristina de Almeida Silva Pereira - UFF

RIO DE JANEIRO

2015

Dedico este trabalho

Às minhas filhas Júlia e Ana Clara por
todo amor e por terem sido privadas de
minha atenção nos momentos de estudo.

AGRADECIMENTO

Ao grande Universo, por sempre conspirar a meu favor.

Aos meus pais, pela educação que me proporcionaram.

À Professora Doutora Danúsia Torres dos Santos, minha orientadora, pela orientação valiosa, pelo incentivo, compreensão e apoio nos momentos mais difíceis estimulando-me a seguir em frente.

Às Professoras Doutoras Ana Crélia Penha Dias e Telma Cristina de Almeida Silva Pereira, por aceitarem fazer parte da Banca, proporcionando discussões e sugestões que servirão para o crescimento, o aprendizado e o incentivo à pesquisa.

Às Professoras Doutoras Adriana de Albuquerque e Vânia Guedes, por aceitarem fazer parte da Banca como suplentes.

Aos alunos do colégio da escola estadual de Niterói, que participaram dessa pesquisa.

À minha amada madrinha e colega de profissão Valéria Pacheco, por todo apoio e incentivo em todos os momentos da minha vida.

À amiga e companheira de curso Miriam Rocha, pela troca de conhecimentos e parceria.

À irmã de coração Patrícia Mattos, por todo suporte e apoio em todos os momentos.

Às amigas e colegas de profissão Denise Azevedo e Roberta Kerr, por sempre me incentivarem na busca do crescimento, sendo exemplos de competência, garra, determinação e disciplina.

Ao Kenny Tanizaki, por suprir minha falta nos momentos importantes para nossa filha.

Ao amigo Malafaia, por todo carinho e apoio nos momentos mais difíceis.

A todos os amigos, principalmente da Umbigolândia, que por vezes devem ter detestado essa pesquisa, pois ela nos furtou muitos momentos que poderíamos ter aproveitado juntos, mas nunca deixaram de me apoiar e incentivar.

À CAPES, pela concessão da bolsa, essencial ao desenvolvimento da pesquisa.

“O sumo prazer humano
Sente o ser que é seduzido
Não apenas pela leitura
Mas, sobretudo, pelo livro
Porque o livro é o corpo
E a leitura, o espírito...”

Bruno Bezerra

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo estabelecer uma contribuição para uma reflexão sobre o ensino de leitura, mediante propostas estratégicas de leitura literária que possam desenvolver o gosto por ela, assim como formar sujeitos com habilidade leitora. Pretendemos investigar de que forma o texto literário pode contribuir na formação do leitor autônomo e competente. Adotamos como percurso metodológico uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e de natureza aplicada. Para tal fim, optou-se por um aporte teórico consonante com a Metodologia Receptional criada por Bordini e Aguiar e sequência didática expandida de Rildo Cosson. Para tanto, empregamos uma oficina de leitura como proposta de atividade em uma turma de Correção de Fluxo do ensino fundamental de uma escola estadual da cidade de Niterói com adolescentes entre quinze e dezoito anos, os quais tiveram participação relativamente boa nas atividades propostas. E ao se manifestarem na etapa de questionamento do Horizonte de expectativa, percebemos uma evolução nas respostas quanto ao prazer de ler, afirmando que gostaram de participar da oficina de leitura, e que tal atividade contribuiu para algum aprendizado. A coleta de dados se deu por meio de observações, questionários, debates, registros escritos e gravações de áudios e pesquisa bibliográfica. Nesse diagnóstico verificamos que a maioria dos alunos não tem o hábito da leitura e são oriundos de famílias não leitoras, apesar de terem livros em casa. Concluída a investigação foi possível detectar que houve uma boa receptividade pelos textos apresentados, atendendo os horizontes de expectativas dos participantes. Por fim, verificamos que a prática pedagógica com base no Método Receptional favoreceu o ensino de leitura trazendo grande contribuição para a compreensão dos textos visto que os estudantes puderam confirmar e contestar as ideias e opiniões apresentadas nos textos.

Palavras-chave: Leitura, literatura, Método Receptional, estratégia de leitura.

ABSTRACT

This research has as its outcome to establish a contribution for a reflection about the teaching of reading, meantime strategic proposals of literary reading which can develop the enjoyment for it, as well as shape individuals with reading ability. We intend to investigate how the literary text can contribute for the shaping of the autonomous and competent lector. We adopt as our methodological course a qualitative research on ethnographic basis and applied nature. To reach this outcome, we have opted for a theoretical basis, consonant with the Methodological Receptional created by Bordini and Aguiar and expanded didactic sequence by Rildo Cosson. For this, we created a reading workshop as proposal of activities in a Correção de Fluxo class of an elementary school from a public school in the city of Niterói, involving teenagers between fifteen and eighteen years which have had relatively good participation in the proposed activities. And when manifested themselves in the questioning stage of the Expectation Horizon we noted an evolution in the answers involving the pleasure of reading, claiming that they enjoyed attending the reading workshop, and that such activity contributed to create some learning. The collection of data occurred by means of observations, questionnaires, debates, written records and audio recordings and bibliographic research. In this diagnostic we have verified that the majority of students don't have the habit of reading and come from nonreading families, in spite of having books at home. Concluded the investigation, it is possible to detect that there was a good receptivity to the presented texts, taking care of the expectation horizons of the participants. Lastly, we have verified that the pedagogical practice based on the Methodological Reception favoured the teaching of reading bringing great contribution to the understanding of texts since the students were able to confirm and contest the ideas and opinions presented on the texts.

Keywords: Reading, literature, Methodological Reception, reading strategy.

Sumário

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 LEITURA	13
2.1 FUNÇÃO SOCIAL DA LEITURA.....	13
2.2 CONCEPÇÃO DE LEITURA.....	13
2.3 MODELO INTERACIONAL.....	15
2.4 MODELOS DE INTERAÇÃO.....	16
2.5 PANORAMA DA LEITURA NO BRASIL.....	17
2.6 LEITURA NA ESCOLA	18
2.7 O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DO LEITOR.....	22
3. O QUE É LITERATURA.....	24
3.1 A LITERATURA NA ESCOLA	25
3.2 A LEITURA LITERÁRIA PELA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO.....	26
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	28
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO TIPO DE PESQUISA.....	32
4.2 CONHECENDO O LUGAR	33
4.3 O PROGRAMA CORREÇÃO DE FLUXO	35
4.4 OS PARTICIPANTES.....	36
4.5 ATIVIDADE DE CAMPO	37
5 DISCUSSÃO DOS DADOS	52
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	92
ANEXOS.....	96

1 INTRODUÇÃO

No ambiente escolar muitos professores de Língua Portuguesa e Literatura convivem com alunos que justificam o não gostar de ler por não compreenderem o que leem. Bamberger (2010) afirma que a causa da recusa de um livro, normalmente, não é que ele não seja interessante, e sim que ele é muito difícil, exigindo demais das habilidades de leitura da criança; sendo, portanto, importante a escolha adequada do texto de acordo com maturidade, assim como estratégias que contribuam para desenvolvimento de sua capacidade leitora. Ainda segundo Bamberger (2010), pesquisas austríacas sobre jovens leitores afirmam que muitas crianças não leem livros porque não sabem ler direito. O que acaba, pela lei do menor esforço, fazendo com que o jovem recorra a outro tipo de distração. Infelizmente, muitos professores parecem pouco preparados para enfrentar tal problema. Atualmente nas universidades e institutos de educação, a formação desses professores ainda está bem aquém do que seria esperado.

A partir dessa dificuldade de ler e interpretar textos reconheceu-se a necessidade de um estudo que tivesse como objetivo a formação de um leitor capaz de além de ler e interpretar expressando o que sentiu após a leitura, também de se aprofundar em certas leituras, levando esses jovens a se colocarem criticamente perante aquilo que lhes é apresentado. “Caso pretenda desenvolver a capacidade de formar opiniões críticas e chegar a avaliações pessoais, o ser humano precisará continuar a ler por iniciativa própria.” (BLOOM, 2001, p.17) Ao se deparar com tais textos, é preciso que o aluno saiba o quê, como e por que lê-los, cabendo a nós professores definir estratégias que o levem a tais respostas.

A utilização de estratégias de leitura permite ao aluno compreender e interpretar de forma independente os textos lidos, e atentar, o professor, para a necessidade de desenvolver um trabalho eficaz no sentido de formar um leitor autônomo, competente e reflexivo. Segundo os PCN (1997), um leitor competente é alguém que, por atitude própria, é hábil em eleger, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que são capazes de satisfazer uma necessidade sua. Esse leitor utiliza estratégias de leitura apropriadas para examiná-los de maneira que atendam essa necessidade. Desta forma, para que o aluno se torne um leitor competente é preciso que ele compreenda o que lê, identificando o que está escrito não só

explicitamente, mas nas entrelinhas, aportando nos dados não viabilizados pelo autor e estabelecendo correlação entre o que está lendo e seus conhecimentos prévios.

De acordo com o pressuposto desta pesquisa, o aperfeiçoamento do letramento crítico através do trabalho pedagógico de leitura de textos literários, poderá contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica desses alunos, ajudando-os a compreender o que leem, despertando o gosto pela leitura, e ao concluir o ensino básico saírem da escola não apenas com o conhecimento didático de suas leituras, mas como leitores reflexivos possibilitando-os a ter uma participação ativa como cidadãos na sociedade. É preciso que haja uma preocupação com a formação de leitores. Mas que tipo de leitores? Que estratégias e ações devem ser escolhidas para que o aluno aprimore essas capacidades envolvidas durante a leitura?

Esses problemas existentes no âmbito escolar em relação à leitura e compreensão de texto podem ser amenizados com o apoio de pesquisas voltadas para o aperfeiçoamento do ensino de leitura. Para solucionar tal problema propomos um trabalho que vise a utilizar a aplicação de uma metodologia de ensino de leitura de textos literários chamado Método Recepcional (BORDINI; AGUIAR, 1988), permitindo aos alunos envolvidos uma reflexão com a intenção de despertar o prazer em leituras mais complexas. Tal método propõe colocar o aluno em contato com variados textos, dando ênfase a uma comparação entre o novo e o conhecido, entre o distante e não tão distante no tempo e no espaço, sempre levando em consideração o interesse do grupo. Seu objetivo é fazer com que o aluno saia da inércia e assuma a postura de um ser analítico e que sente prazer ao ler. Esse mecanismo tem como foco também o leitor, no caso, o aluno, e toda sua experiência de vida e expectativas.

No presente trabalho, no primeiro capítulo apresentamos nossas considerações iniciais indicando a importância do tema e fazendo antecipação dos pontos temáticos a serem trabalhados no estudo. Definimos os objetivos e fizemos a indicação da estrutura da pesquisa.

No segundo capítulo, percorremos teorias que cercam nossa atividade abarcando as concepções de leitura, que por ser um processo complexo, compreende vários estágios de desenvolvimento; enfatizamos também sua função social. Sinalizamos um breve panorama da leitura no Brasil com resultado de pesquisas promovidas pelo Instituto Pró-Livro (IPL); e discutimos sobre como a leitura é realizada atualmente na escola, apontando seus problemas e propondo reflexões para sua melhoria. Evidenciamos o papel do professor como sujeito agente no processo de formação do aluno-leitor, que pode desempenhar influência decisiva no

ensino da leitura, principalmente quando se supri as oportunidades desiguais das crianças cujo desenvolvimento não é motivado em casa.

O terceiro capítulo aponta alguns conceitos do termo literatura e sua aplicação no meio escolar, local no qual ela vem perdendo espaço por fatores diversos; em seguida apresentamos a leitura literária pela ótica da Estética da Recepção representada por Jaus que questiona o ensino de literatura e propõe grandes mudanças.

No quarto capítulo, relatamos a trajetória metodológica da pesquisa delineando os processos, técnicas e recursos utilizados de modo a guiar o leitor quanto aos procedimentos de pesquisa adotados. Apontamos o perfil dos indivíduos participantes na pesquisa, assim como o local em que foi realizada. Para conduzir a prática pedagógica que foi pesquisada utilizamos a teoria da Estética da Recepção proposta como método de ensino por Bordini e Aguiar (1988) e sequência didática de Rildo Cosson (2012).

Destinamos ao quinto capítulo uma exposição, análise e discussão dos dados. O relato da atividade de oficina faz parte dessa etapa.

Por fim, tecemos certas considerações estabelecendo correlação dos resultados obtidos com os pressupostos teóricos que norteiam essa pesquisa. Por último, exibimos as referências bibliográficas e os anexos com materiais utilizados durante o trabalho.

Mediante ao problema exibido e dos caminhos possíveis, julga-se que a proposta metodológica a ser verificada, que privilegia o leitor, perspectivas e vivências, seja capaz de apresentar resultados que comprovem a manifestação de habilidades nos educandos, enriquecidas pelo prazer de ler, da propagação dos conhecimentos permanentes na literatura e do desenvolvimento de um pensamento voltado para um fazer racional.

2 LEITURA

2.1 FUNÇÃO SOCIAL DA LEITURA

Em um país como o Brasil, onde a desigualdade social é marcante e conseqüentemente o acesso à leitura também, podemos dizer que a dedicação em formar leitores é uma ação comprometida de intervenção política. E apesar de a leitura não garantir nenhuma salvação em si, pode ajudar a garantir uma democratização da aquisição da cultura. A leitura sempre teve e sempre terá uma função social de grande importância na sociedade, pois ela contribui para a formação de cidadãos com a capacidade crítica no que tange a construção de novos conhecimentos e da sociedade.

Segundo os PCN (1997), o ensino da Língua Portuguesa deve estar voltado para a função social da leitura como condição básica para que o sujeito seja capaz de ingressar no mundo letrado construindo seu desenvolvimento como cidadão. Sendo esse sujeito capaz de decifrar o texto, é possível estabelecer uma ligação com as “manifestações socio-culturais que lhes são distantes no tempo e no espaço.” (BORDINI;AGUIAR, 1988, p.9)

Todo conhecimento então gerado, permite-lhe uma melhor compreensão do presente e de seu papel de sujeito inserido na sociedade. “É também através da leitura que o homem se socializa com os outros indivíduos a partir de produções de outros indivíduos por meio do código que lhes é comum de linguagem escrita”. (BORDINI; AGUIAR, 1988).

2.2 CONCEPÇÃO DE LEITURA

Podemos encontrar diferentes linhas teóricas a respeito da leitura. De acordo com Moita Lopes (2002) e Leffa (2008) três modelos de leitura são abordados no processo de informação: modelo ascendente, que têm o texto como criador de sentido; modelo descendente, com destaque no leitor; modelo interativo, como processo de relação entre o texto e o leitor.

O primeiro, do inglês *bottom-up*, enfatiza a leitura basicamente como uma questão de decodificação, centrada no texto e nas informações nele contidas “[...] começando pelas letras, continuando com as palavras, frases... em um processo ascendente, sequencial e hierárquico que leva à compreensão do texto.” (SOLÉ, 2009, p.23). Esse modelo deriva de uma visão estruturalista da linguagem predominante nos anos de 1930 e 1960, na qual o sentido seria dado pelas palavras no texto, tendo o leitor apenas um papel passivo de extrair seu

significado. “[...] o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado.” (KOCH, 2013, p.10)

Poderíamos dizer que essa perspectiva de leitura como processo linear não estaria de tudo errada, mas incompleta, tendo em vista que o leitor acaba focalizando em questões menos relevantes, como a organização sintática, dificultando a compreensão do texto. Segundo Kleiman (1986) o leitor competente não lê um texto linearmente, mas procura uma significação de forma geral. “O movimento dos olhos durante a leitura não é contínuo (como devemos seguir com os olhos num teste de visão), mas é sacádico, isto é, o olho se fixa num lugar do texto e logo faz um pulo, ou sacada, até se fixar novamente mais adiante.” (KLEIMAN, 1986, p.13) Além disso, Leffa (2008) afirma que para ocorrer entendimento é essencial que cada sujeito em cada leitura processe os mesmos significados em variação de possibilidades análogas. “A experiência que temos com a leitura no dia a dia mostra que isso não é verdadeiro e nem possível. Não só leitores diferentes, mas até o mesmo leitor em leituras e releituras do mesmo texto, pode acionar diferentes significados.” (LEFFA, 2008, p.11)

O ensino tradicional de leitura é estabelecido nesta concepção, e experiências têm mostrado que a aplicação desse modelo de leitura ascendente não tem produzido resultados eficientes, pois está gerando somente leitores com dificuldade de compreensão e entendimento daquilo que lê.

O segundo modelo, *top-down*, faz referência às teorias cognitivas de base psicolinguísticas predominante em meados de 1960. Diferentemente do modelo anterior, teria o leitor como criador único de sentido, concedendo-lhe um papel ativo no processo de leitura, no qual ele precisa ativar seus conhecimentos prévios para que consiga realizar antecipações sobre os elementos que compõem o texto. Segundo Leffa (2008), quando se coloca o destaque no leitor, centraliza-se principalmente em algo que resulta do pensamento dele.

A construção do significado não é feita a partir do texto, num processo de extração, mas a partir do leitor, que não extrai do, mas atribui ao texto um significado. Poderíamos dizer que é um processo ilusoriamente conscientemente de compreensão do texto. O leitor pode ter consciência de estar fazendo uma coisa – vendo, por exemplo, um determinado significado no texto – quando na realidade pode estar fazendo outra: atribuindo um significado, que segundo um outro leitor pode ou não estar presente no mesmo texto. (LEFFA, 2008, p.2)

Esse conceito tem como foco o leitor, o qual tem o papel de dar sentido ao texto por prever as unidades textuais que encontrará ao longo da leitura. É um sujeito que apreende com facilidade as ideias gerais, mas utiliza mais seu conhecimento do que dados apresentados no texto e acaba se excedendo nas adivinhações. Essa concepção deixa clara a importância da participação do leitor que precisa utilizar seus conhecimentos prévios para desenvolver e conferir suas hipóteses se tornando um sujeito agente.

Ainda que o modelo descendente possa ser considerado uma evolução em relação ao modelo ascendente, descrevendo a leitura como um processo, esse padrão segundo Leffa (2008), conseguiu apenas atender parte do processo, pois acaba desconsiderando os aspectos sociais da leitura em sua teorização.

Faz-se necessário não estabelecer qual dos dois modelos é o mais adequado, um sendo o substituto do outro como ponto de vista fixo, mas atentar que é na combinação do fluxo ascendente e descendente que se estabelece a compreensão do sentido do texto, pois é a interação entre texto e leitor que compõe realmente a leitura.

2.3 MODELO INTERACIONAL

É a partir dos anos 1980 que surge o modelo interacional, que parte da teoria de que a leitura não é simplesmente decodificar itens linguísticos, mas um processo dinâmico capaz de realizar sentidos, com base na integração das formas linguísticas encontradas no texto e dos conhecimentos prévios do leitor.

Nosso trabalho tem como pressuposto básico a concepção interacionista de leitura, na qual é vista como um processo de interlocução, e não um produto, que resulta da interação das informações que compõem o texto e do conhecimento que o leitor carrega tornando possível a produção do sentido.

Consideramos ainda, o contexto social como outro elemento a ser considerado, tendo em vista a leitura como prática social, pois tanto o texto quanto o leitor estão inseridos em um dado momento sócio-histórico. “O texto, em outras palavras, é construído não só pelo autor ao produzi-lo, mas também pelo leitor ao lê-lo.” (LEFFA, 2008, p.18) Como salienta Koch (2013), é a partir da interação texto-sujeitos que é construído o sentido do texto. Para a autora, a leitura de um texto requer algo além do conhecimento do código linguístico, levando em consideração as experiências e os conhecimentos prévios do leitor, utilizando sua bagagem sociocultural, tornando-o um sujeito ativo. Sendo assim, “[...] a leitura é um processo de

interlocução ente leitor/autor mediado pelo texto” (GERALDI, 2012, p. 91), estando todos os componentes envolvidos posicionados em um demarcado momento histórico-social. O conceito de leitura pode ser entendido como algo que vai além da decodificação de um texto.

Leitura – como compreensão de texto, orais e escritos – é portanto uma atividade estratégica de levantamento de hipóteses, conforme objetivos específicos para pertencimento a um grupo sócio-historicamente situado. Aprender a ler, muito mais do que decodificar o código linguístico é trazer a experiência de mundo para dentro do texto lido, fazendo com que as palavras tenham um significado que vai além do que esta sendo falado/escrito por passarem a fazer parte, também da experiência do leitor. (SANTOS, 2013, P. 41)

De acordo com Solé (2009), ao leitor se colocar diante do texto, os elementos que o constituem criam expectativas de diferentes níveis, sendo processada em cada um deles a informação, gerando um estímulo para o próximo nível; desta forma, por meio de um processo ascendente, a informação se estende para níveis superiores.

2.4 MODELOS DE INTERAÇÃO NA LEITURA

Kleiman (1996) aponta dois conceitos muito distintos de interação na leitura: o primeiro é defendido pelos psicólogos da educação, que caracterizam a leitura como interação porque o esclarecimento do texto se dá concomitantemente por meio da apreensão de diversas categorias que relacionam entre si. Não há uma utilização hierárquica nos níveis de conhecimento, podendo cada um desses níveis ser empregado em qualquer momento. Tal modelo foi apresentado como uma alternativa aos modelos ascendentes e descendentes, já mencionados anteriormente.

Nesse ponto de vista, a relação instituída entre leitor e texto é significativa porque através dela é possível estabelecer diversas maneiras de leitura, “[...] e porque tenta resolver o problema de indeterminação do texto do ponto de vista referencial, procurando estabelecer um equilíbrio entre a informação que o leitor deveria trazer e aquela que o texto deveria trazer.”(KLEIMAN, 1996, p. 39) Há uma restrição quanto ao limite de possíveis leituras de um texto; não sendo totalmente aberta, devido a necessidade de verificação das hipóteses diante da percepção das dimensões formais; nem totalmente fechada com apenas uma leitura, tendo em vista que cada leitor estabelece a sua construção de conhecimento.

O segundo modelo é o que Kleiman (1996) defende como o mais favorável conceito de interação e que vem da pragmática. Nessa proposição, há uma importante relação entre locutor e interlocutor por meio do texto em um determinado contexto. A leitura é vista como

prática social, particularmente de uma comunidade, estando as funções da leitura relacionadas aos contextos de atuação desses sujeitos. A autora cita Orlandi (1982) que caracteriza a leitura como um diálogo entre o leitor e o autor, sujeitos inseridos socialmente, e não em uma relação entre o objeto e o leitor.

2.5 PANORAMA DA LEITURA NO BRASIL

No ano de 2011, foi realizada em âmbito nacional, pela terceira vez, a pesquisa Retratos da leitura no Brasil promovida pelo Instituto Pró-Livro (IPL) e aplicada pelo Ibop Inteligência. Essa pesquisa tem como intuito avaliar o desempenho do leitor brasileiro. “Segundo os dados obtidos, temos no Brasil 88,2 milhões de leitores, ou seja, 50% da população – 7,4 milhões a menos do que em 2007, quando 55% dos brasileiros se diziam leitores.” (PANSA, 2012, sp.) Cosson (2014) salienta que na pesquisa o número de leitores caiu em média de 4,7 para 4 livros por ano em relação à anterior. Se levar em conta a leitura completa do livro, esse número cai para 2,1.

De acordo com a pesquisa, a maior razão para o baixo índice de leitores não é o preço do livro, mas a falta de interesse, ficando em primeiro lugar com 78%, e a falta de tempo logo em seguida; apontando também, que a maioria prefere assistir à televisão nos tempos livres. Apenas 28% da população lê como divertimento. Ainda para Cosson (2014), a justificativa da falta de tempo é uma forma gentil de não assumir o desinteresse em ler. Há um paradoxo no que tange a leitura no país. O Brasil ocupa a oitava posição em produção de livros no mundo, e ao mesmo tempo assume o último lugar na colocação de letramento na avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

O estudo revela que 40% dos entrevistados não têm interesse pela leitura porque encontram alguma dificuldade ao realizá-la, alguns obstáculos dentre eles: leitura lenta, falta de compreensão do texto lido, falta de paciência ou não sabem ler. [...] “descobrimos que esses brasileiros, que representam quase 40% da população (70 milhões de pessoas), não dispõem de habilidades essenciais para se tornarem leitores. Esse número representa 85,4% do total de não-leitores (88,2 milhões).” (FAILLA, 2012, p. 51)

Ainda que admitamos o progressivo investimento do governo e empenho de diversos protagonistas na tentativa de encontrar estratégias mais efetivas para formar novos leitores, os números nos mostram que há um problema que abate os resultados. Apesar de haver uma atenuação no número de analfabetos absolutos na última década, “[...] passando de 13,7%, em

2000, para 9% , em 2009 (PNAD –IBGE) e a melhoria na escolaridade do brasileiro, o número de analfabetos funcionais não melhorou.” (FAILLA, 2012, p.51) A autora afirma que segundo a INAF de 2007, de 4 brasileiros acima de 15 anos, apenas um consegue ler e compreender de forma integral o texto. Outro dado apontado é a posição em primeiro lugar do professor como influenciador de leitura, subindo de 33% na segunda edição em 2007, para 45% na terceira edição, superando a mãe, pessoa mais citada na pesquisa anterior.

Cosson (2014) salienta que se no Brasil o ato de leitura é pouco frequente, mais ainda é o de literatura. Os livros mais lidos são os didáticos, sendo o perfil de estudantes o maior número de leitores. A opção em leitura se destaca pela preferência de *best-seller* do momento, em seguida pela leitura recomendada pela escola.

2.6 LEITURA NA ESCOLA

Formar um sujeito leitor no nosso país não é tarefa fácil, tendo em vista o desequilíbrio social no qual encontramos crianças cujos pais são analfabetos ou semianalfabetos, não trazendo de casa as práticas de leitura. Sendo assim, acabam só tendo acesso aos livros quando chegam ao ambiente escolar. É certo que nem toda criança que vem de família leitora se tornará um leitor, pois a leitura não é algo que vem de berço. Contudo, quando se vive em um ambiente familiar onde a leitura é presente e estimulada, torna-se mais fácil para a criança adquirir tal rotina.

Desta forma, cabe à escola incentivar o aluno ao hábito de ler. Apresentar, por meio da leitura, mecanismos necessários para que o estudante consiga investigar e analisar as informações do mundo atual e desempenhar seu papel de cidadão. Ela acontece basicamente como mecanismo de integração entre leitores e a sua inserção no painel social. “Escola e leitura instauram, desde então, sobretudo no Ocidente, uma afinidade raramente indissociável.” (ZILBERMAN, 2013, p. 210) Advertindo, no entanto, que a escola não deva ser considerada como única responsável pela formação do leitor, tendo em vista que essa prática pode ser desenvolvida em muitos outros espaços.

O problema é que embora grande parte da nossa população tenha acesso à educação escolar, não significa a formação dos alunos em leitores competentes. A escola, como principal responsável pelo desenvolvimento da leitura não vem cumprindo essa função.

Pesquisas recentes (Pisa, 2000 e 2003; Prado, 2009, Pnad, 2008) apontam que apenas 57% dos alunos que completam o ensino médio conseguem atingir o nível pleno de alfabetização e que o Brasil tem uma das piores médias nos resultados de

testes de leitura. O indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) já realizou cinco edições da pesquisa que revela os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira adulta. E a situação não melhorou: somente 26% dos brasileiros que têm entre 15 e 64 anos dominam plenamente a leitura e a escrita no Brasil (INAF, 2007). (AZEVEDO, 2011, p. 44)

Encontramos muitos alunos que sabem ler e escrever, mas ser apenas alfabetizado não é suficiente, pois se não houver a compreensão do texto, fazendo inferências, elaborando hipóteses, permanecerá na qualidade de mero reprodutor da ideologia do autor, atuando como sujeito passivo.

Segundo Martins (1988), a leitura, após a alfabetização, para uma grande maioria, se limita a objetivos eminentemente pragmáticos, sem aperceber-se de que o ato de ler constitui uma interação com o mundo, possibilitando conquistar autonomia, sendo capaz de ler pelos próprios olhos. Sendo assim, o hábito da leitura de livros, ser considerado algo próprio dos letrados, cabendo unicamente a eles criarem sentido ao mundo, e aos iletrados apenas a submissão. “Nesse caso predomina a visão de cultura do intelectual ou da cultura que lhe pareça conveniente transmitir ao iletrado, desrespeitando-o frontal ou sub-repticiamente.” (MARTINS, 1988, p. 24) Para Bordini; Aguiar (1988), são as classes de poder que acumulam o conhecimento através da palavra escrita, deixando de fora aqueles que não são capazes de compreendê-las. Deste modo, há uma divisão nas sociedades marcadas pelo domínio do “código linguístico escrito” dividindo-se em dois lados: os cultos e os incultos, o que historicamente acentua a dominação daqueles sobre esses.

Corroborando Soares (2002) ao afirmar que, em nosso meio capitalista, são desiguais as condições sociais que permitem o acesso à leitura: [...] “discriminam-se as camadas populares pelo reforço de sua concepção pragmática da leitura, a que se atribui apenas um “valor produtivo”, enquanto, para as classes dominantes, ler é proposta de lazer, de enriquecimento cultural e ampliação de horizonte”. (Soares, 2002, p. 25) Bamberger (2010) afirma que desde a antiguidade o privilégio da leitura era dado a poucos, e, mesmo depois do “Século do Humanismo”, ela só era alcançável pelas elites intelectuais. Ler ainda é uma prática restrita das elites.

Azevedo (2012) salienta que apesar dos investimentos do Governo, as últimas avaliações demonstraram que os alunos da escola pública têm dificuldade em concorrer no contexto social com os outros, no que se refere ao mercado de trabalho e no seguimento de seus estudos. É preciso que a escola esteja habilitada a facilitar o acesso das camadas populares à leitura, produzindo uma consciência crítica capaz de desenvolver uma

transformação nas condições sociais. A escola deve dar ao aluno dessas camadas sociais a oportunidade de serem leitores oferecendo-lhes mais espaço para que possam atuar socialmente deixando de ser massa de manobra.

Grande parte dos mecanismos de leitura ainda é aplicada a partir da presença dos modelos tradicionais e das concepções errôneas de texto e de leitura; havendo uma carência em seus procedimentos didáticos, no qual poucas das capacidades implicadas são desenvolvidas, muitas vezes numa concepção autoritária de leitura; o que gera grande discussão sobre os problemas de leitura e grande dificuldade de torná-la uma prática frequente no cotidiano dos indivíduos. Desta forma, é preciso levantar questões na tentativa de se pregar uma renovação nas entidades escolares, tornando-as capazes de refletir sobre o ensino, e de levantar uma nova prática de leitura, abarcando o alcance social.

Na maioria das vezes, as atividades de leitura são voltadas para atender ao estudo na escola com objetivo único de fazer com que se cumpra o currículo escolar. É notável que a leitura muitas vezes distancia-se da sua função inicial, de desenvolver o pensamento crítico habilitando o leitor ao acesso ao universo de muitos significados e a intervir no seu contexto e no mundo. Os textos encontrados nos livros didáticos em grande parte estão fora da realidade, aspirações e interesses dos alunos.

O ensino de leitura em sala de aula, em diversas situações, abrange às perguntas de interpretação de textos com questões tão óbvias, que basta olhá-lo superficialmente para encontrar suas respostas, sem haver a preocupação pela compreensão global do texto. Muitas atividades são voltadas para avaliar a compreensão do que os alunos leram e não para o ensino de estratégias capazes de formar um aluno competente.

Os livros didáticos adotados pela escola, que são distribuídos gratuitamente pelo governo na rede pública, em muitos casos, não apresentam o texto literários em sua completude, apenas fragmentos, tornando a leitura sem sentido e enfadonha para o aluno sendo utilizado com objetivo principal de ensino de regras gramaticais, analisando a língua na qualidade de conjunto de classes e funções das estruturas frasais, sem levar em conta seus aspectos funcionais. Regina Zilberman *apud* Cosson (2014) constata que não é possível formar leitores a partir de fragmentos de textos literários contidos nos livros didáticos. “O estudo de uma obra integral, por exemplo, permite descobrir, identificar e compreender fenômenos sobre os quais serão estabelecidos conceitos e noções que, ao longo do tempo, se transformarão em ferramentas de leitura.” (ROUXEL, 2013, p. 21)

Segundo Martins (1988), muitos educadores consideram os livros didáticos “um mal necessário” tendo em vista os perceptíveis problemas de ordem financeira, na condição da educação no Brasil e na formação deficitária de professores. O ato da leitura se realiza através dos livros didáticos, ficando excluídas as discussões pedagógicas sobre leitura.

As orientações de ensino devem conter maneiras eficientes de se criar condições de interação no ambiente de sala de aula, não de forma burocrática e imposta. É importante que os professores ajudem os alunos a identificarem a coerência total do texto, para que tenham a capacidade de desenvolver a estruturação do que foi lido. É fundamental que o aluno tenha convivência com diversos tipos de leitura, principalmente a leitura literária, ajudando-o a perceber que o sentido de um texto se estabelece não só de uma única interpretação, e que se constrói na interação autor-texto-leitor. Segundo especialistas “[...] a habilidade leitora depende das práticas e do contato frequente com a leitura. Já o gosto necessita ser conquistado por meio da mediação e de leituras diversificadas, cativantes e adequadas à faixa etária; às referências e aos interesses desses potenciais leitores.” (FAILLA, 2012, p. 52)

Ao orientar o educando é preciso que se estabeleça na prática um propósito definido para o ato de leitura: o aluno ao ler precisa saber o quê está lendo e para quê. Infelizmente, não é o que acontece geralmente na escola. “Prevalece a pedagogia do sacrifício, do aprender por aprender, sem se colocar o porquê, como e para quê, impossibilitando compreender verdadeiramente a função da leitura, o seu papel na vida do indivíduo e da sociedade.” (MARTINS, 1988, p.23) Podemos dizer que o objetivo de leitura também influenciará na compreensão do texto. Assim como varia o propósito, também se varia a abordagem; não se lê um texto literário da mesma forma que um não literário.

Nesse contexto, os alunos acabam tendo como objetivo cumprir tarefas como avaliações, resumos, fichamentos sem entender seus efeitos, em uma forma autoritária como uma única maneira de abordar um texto. O ensino-aprendizagem de leitura no ambiente escolar deve ter sua devida importância, pois seu resultado poderá ser muito maior do que alcançar somente boas notas. Para o aluno gostar de ler, é preciso que ele saiba ler, cabendo à escola primeiramente garantir um efetivo processo de iniciação à leitura, levando o aluno a perceber que não existe uma leitura única, para que não sejam impulsionados a se comportarem como simples reprodutores de procedimentos de significação aplicados no contexto escolar.

Grande parte da dificuldade dos alunos está em processar as inferências. Assim sendo, faz-se necessário uma proposta de ensino que prepare o aluno para apreender o que está nas entrelinhas do texto, e a interação entre o aluno e o professor, é fundamental possibilitando alcançar tal propósito.

2.7 O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DO LEITOR

A prática de leitura, como um processo de interação, parte do princípio de que o texto é capaz de apresentar diversas interpretações; sendo assim, cabe ao professor mediar as informações originárias de um universo social mais abrangente do aluno para aproximá-lo do texto ajudando-o a compreendê-lo. O educador se coloca como mais um componente do processo de leitura descrito como autor-texto-mediador-leitor.

É importante que o docente se interesse pelo seu aluno, analisando quais os convívios anteriores dele com a leitura, engrandecendo essas práticas com novas propostas. Ao conhecer o seu aluno, fica mais fácil indicar-lhe os livros na ampliação de conhecimento e auxiliá-los em suas próprias escolhas. Não é a partir da obrigação de ler um livro que o aluno vai tomar o gosto pela leitura.

No âmbito escolar, o professor é elemento presente no processo. Mas, lamentavelmente, verifica-se que muitas vezes o docente possui um comportamento de possuidor do saber que lhe é outorgado pela escola, e acaba gerando uma postura passiva do aluno que recebe os conhecimentos transmitidos como inquestionáveis. O professor é o responsável, em grande parte, pela definição dos propósitos da leitura determinando-a apropriada ou inapropriada para um fim específico.

O estudante é um ser único, com suas experiências, histórias de vida e gostos diferentes, e cabe ao professor saber reconhecer essas diversidades e intermediá-las dentro da sala de aula, infelizmente, muitas vezes lotada. Essa interação possibilita uma troca positiva em um ambiente de livre expressão, onde cada um pode externar suas próprias opiniões, entendendo que a leitura do professor é apenas mais uma das possibilidades sem considerá-la como a única correta.

O papel do professor é fundamental na motivação à leitura, aconselhando seus alunos a refletirem, a questionarem, a analisarem e a externarem seus pensamentos. Mas para que o professor seja um incentivador é preciso que ele seja um exemplo, mostrando que a leitura faz parte também de seu cotidiano como docente.

O meio escolar por vezes carece de professores leitores que sejam críticos e comprometidos, conscientes de seu papel como mediadores no sistema de ensino-aprendizagem de leitura. É preciso que ele esteja empenhado para tal proposta, havendo a necessidade de fundamentos teóricos essenciais para determinação de estratégias. Desta forma, é importante que o professor tenha uma complementação em sua formação para que seja capaz de compreender e aplicar os elementos teóricos de uma abordagem interacionista. Uma melhor formação possibilita ao professor perceber a multiplicidade do processo de leitura, e investigar as vantagens das orientações de ensino com base na interação. Lembrando que cabe não somente ao professor de Língua Portuguesa ficar encarregado do papel de mediador da leitura, devendo se estender aos professores de outras áreas.

Por isso, para que haja mudanças é preciso que o professor não esteja sozinho nessa jornada. Por mais bem intencionado que ele esteja, o caminho pode se tornar muito mais longo e sinuoso dificultando as inovações. Porém, se houver a participação de todos com o intuito de propor e realizar projetos de mudanças, decerto a escola poderá ser um agente de transformação. “[...] todas as autoridades do Estado, da comunidade e da escola, todos os professores, pais e pedagogos precisam estar seriamente convencidos da importância da leitura e dos livros para a vida individual, social e cultural, se quiserem contribuir para melhorar a situação.” (BAMBERGER, 2010, p. 9)

São muitos os obstáculos no caminho do ensino da leitura, segundo muitos pesquisadores, é inegável que a prática e os estímulos à leitura permanecem muito distantes da realidade das escolas brasileiras. Podemos citar vários fatores que prejudicam o processo ensino/aprendizagem da leitura dentre eles o excesso de alunos em sala de aula, carência de espaços apropriados para leitura, falta de bibliotecas e profissionais qualificados e um projeto pedagógico de incentivo às práticas de leitura.

3. O QUE É LITERATURA

Definir literatura é uma tarefa um tanto difícil, se não quase impossível de se realizar. Podemos dizer que não existe uma resposta correta, pois podem existir várias respostas situadas em seu tempo e em seu grupo social. Segundo Terra (2014) a arte e a literatura são conceitos abertos, não podendo ser determinados por um agrupamento fechado de propriedades essenciais e suficientes. A linguagem literária apresenta suas peculiaridades que a diferencia dos outros tipos de textos.

A experiência da humanidade com a leitura literária já vem ocorrendo desde a antiguidade clássica. “A narrativa, como se sabe, não tem uma origem exata, consistindo em dimensão estruturante da condição humana.” (SILVA, M. 2013, p. 53) Essas primeiras experiências conferem ao homem formas privilegiadas de conhecimento entre o sujeito e o mundo. Márcia Cabral da Silva (2013) salienta que Antônio Cândido em seu ensaio destaca a capacidade da literatura de reconhecer a condição de sujeito própria do homem.

Representando de forma mais abrangente, poderíamos dizer que é uma arte verbal, ou seja, é a expressão de uma arte através das palavras. Etimologicamente literatura é originária da “forma latina *litteratura* [que] nasce de outra palavra igualmente latina; *littera*, que significa letra.” (LAJOLO, 1982, p.29). O que para Terra (2014), isso comprova que a literatura historicamente sempre foi associada “à representação por escrito do signo verbal” (TERRA, 2014, p.17) como se a única forma de apresentação fosse a escrita. Para o autor, limitá-la a forma escrita excluiria as grandes tradições orais produzidas na antiguidade como *Ilíada* e *Odisseia* que somente mais tarde foram transformadas em textos escritos.

A literatura como produto de atividade humana “pode ser entendida como uma tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor.” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.14) É no texto literário que o homem representa sua essência humana em todas as suas dimensões de alegria, sofrimento, angústia, medo...

Cândido (2004) de uma forma mais ampla, chama de literatura “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura.” (CÂNDIDO, 2004, p. 176). Para o crítico, a literatura está presente no universo humano, não havendo uma sociedade ou um só homem que seja capaz de viver sem ela. Há ainda a necessidade humana de fantasia e ficção, uma representação de fatos e experiências

vividas. Dessa forma, ela corresponde algo indispensável universalmente, que precisa ser satisfeita e sendo, desse modo, um direito de todos.

O texto literário é capaz de desenvolver a habilidade crítica favorecendo a formação do indivíduo, pois contribui para uma reflexão sobre si mesmo e do mundo, ajudando a conduzir a criança e o jovem a uma melhor compreensão das relações humanas e o âmbito social em que vivem. Ele é capaz de estimular a imaginação e a criatividade, sendo, desta forma, uma condição imprescindível para o desenvolvimento intelectual.

3.1 A LITERATURA NA ESCOLA

Não são recentes as discussões a respeito de literatura e educação no que tange ao ensino de leituras literárias. A literatura na escola tem ficado em segundo plano e perdendo força na formação das crianças e dos jovens.

Segundo Cosson (2014), há várias indicações de que a literatura vem perdendo espaço na escola. Uma delas é a troca, nos livros didáticos, de fragmentos de textos literários por recortes, adaptações de gêneros diversificados muito longe dos textos de literatura. Para o autor, a organização dos livros didáticos segue as teorias recentes do ensino de línguas que presumem ser leitor competente aquele que é formado através do contato com textos de emprego social variado. Além de que, tendem a julgar que o texto literário não é considerado modelo para o ensino da escrita, pois não tem uma regularidade, caracterizada pela sua natureza artística.

Outra indicação, segundo o crítico, é a rejeição dos alunos perante o cânone ou das obras clássicas, por encontrarem complexidades impostas nos textos ou longe do que lhes interessa de imediato. Com a falta de mecanismos metodológicos apropriados para lidar com distanciamento, o professor acaba assumindo duas posturas. De um lado, ainda que reconheça o valor das obras clássicas, acaba cedendo espaço para obras mais vendidas no momento, argumentando que pelo menos dessa forma os alunos leem alguma coisa. “Se a obra corrobora o sistema de valores e normas do leitor, o horizonte de expectativa desse permanece inalterado e sua posição psicológica é de conforto.” (BORDINI;AGUIAR, 1988, p.84). Ainda segundo a autora é por essas razões que a literatura de massa, produzidas especificamente para satisfazer os conceitos que o leitor tem do mundo dentro de uma esfera social, tenha uma abrangência tão grande de receptividade. De outro, impõe a leitura de textos clássicos sem ceder as pressões dos alunos, aplicando avaliações como provas, resumos, fichamentos, o que acaba gerando uma imagem desconceituada da literatura. “A leitura literária deve ser

desinteressada, ou seja, deve ser marcada por uma atitude cognitiva não só de compreensão do texto, mas também de busca de prazer estético, que é sentida concomitantemente ao momento próprio da leitura.” (TERRA, 2014, p. 26).

Podemos dizer que há diferenciados planos de leitura de um texto literário. Sendo basicamente dois: a leitura superficial que está pautada apenas na compreensão dos elementos mais concretos do texto – a partir dela o leitor apenas apreende o significado literal, aquele que está explicitamente visível; a leitura mais complexa que exige interpretação dos elementos de sentido literal, na qual o leitor procura o que o texto quer dizer. “Mais que a história, interessa a forma como ela é narrada, o ponto de vista de quem narra, as reflexões sobre os fatos narrados, aquilo que o romance não diz, mas sugere.” (TERRA, 2014, p.9). Por essa complexidade do texto literário, não é difícil perceber que alguns professores de Língua Portuguesa apresentam resistência em trabalhá-lo considerando-o algo bastante embaraçoso. Sendo desta forma uma dificuldade do professor e não do aluno.

A literatura na escola faz parte de uma tradição escolar levantada pelos gregos sendo utilizada como método pedagógico de educação, servindo em um primeiro momento como mecanismo de ingresso ao universo da escrita; para posteriormente se tornar agente de conhecimento da cultura, tendo, a literatura, a mesma importância da leitura e da escrita na formação do aluno. Infelizmente essa integração não resistiu às mudanças sociais, pedagógicas e teóricas ao longo do tempo sendo a leitura literária sobreposta por relação de autores e natureza de estilos de época.

Tendo em vista toda essa problemática, faz-se necessário refletir a respeito do papel da literatura na educação. O ensino de literatura tem como finalidade “a formação do sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção.” (ROUXEL, 2013, p.20) Para a autora, esse ensino é uma forma de contribuir para o desenvolvimento de uma personalidade sensível e inteligente do aluno, tornando-o capaz de abrir-se para os outros e para o mundo.

3.2 A LEITURA LITERÁRIA PELA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

Para melhor compreensão do Método Recepcional, faz-se necessário adentrar na teoria da Estética da Recepção abordada por Hans Robert Jauss, sendo um dos maiores expoentes dessa corrente.

Até meados do século XX, as teorias que norteavam as análises literárias sustentavam os estudos com base no autor e na obra, havendo uma oscilação entre eles, sem haver qualquer importância dada ao leitor. A Estética da Recepção aparece com a proposta de permitir ao leitor que ocupe o seu devido lugar. Ela transforma o exclusivismo da teoria tradicional, por entender que a Literatura é um processo de produção e recepção, na qual há uma relação dinâmica entre autor, obra, leitor. Segundo o estudioso, qualquer obra literária só se concretiza quando o leitor a valida. Um livro sem leitor deixa de existir.

Como salienta Zilberman (1989) a Estética da Recepção tem sua entrada na teoria da literatura a partir da conferência ministrada por Jauss na Universidade de Constança. No ano de 1967, Hans Robert Jauss iniciou o ano letivo com uma palestra intitulada: *O que é e com que fim se estuda a história da literatura*, sendo mais tarde seu título substituído por: *A história da literatura como provocação à crítica literária*, publicando a partir daí, inúmeros textos que contestavam o lugar da literatura nos estudos literários.

Ainda segundo a autora, Jauss começa com uma negação dos métodos de ensino da história da literatura. Ele aponta um novo modo de tratamento para o estudo da literatura elegendo o leitor como foco de recepção do texto, resgatando o conceito de horizonte de expectativa. Para ele a história da literatura estava pautada em uma metodologia presa aos padrões do positivismo do século XIX. Jauss contesta a afirmação de que o texto apresenta uma estrutura auto-suficiente, dando-lhe plena autonomia sobrepondo ao sujeito leitor. Ele ataca contra o seu ensino, propõe novas maneiras acerca dos estudos literários. Jauss não tem a intenção de acabar com o estudo da história da literatura, mas propor uma reformulação. Desta forma, a estética da recepção apresentava-se como uma teoria em que o foco deixa de ser o texto visto antes como estrutura imutável, e passando a ser o leitor, aquele que dá vitalidade à literatura. A partir do processo de recepção há uma nova dimensão histórica da pesquisa, mudando o paradigma de análise literária e discursiva, ao assinalar o duplo horizonte da ação da leitura: o horizonte pressuposto pela obra e o horizonte delineado pelo leitor pertencente a uma sociedade.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Por ser a leitura um assunto multifacetado envolvendo diversos campos do conhecimento, essa pesquisa tem como eixo norteador algumas teorias de perspectiva interacionista, num processo de interação autor-leitor de Kleiman (1996, 2001, 2013) texto-leitor para a construção do sentido apontada por Koch (2013), dentro de uma perspectiva do ensino-aprendizagem da leitura como prática social. Temos como base também, o documento oficial PCN (1997) no que tange a teoria interacionista. Em relação às peculiaridades da linguagem quanto à análise dos textos literários, destacando para sua recepção os pressupostos teóricos da Estética da Recepção, enfatizamos a teoria de Jauss analisada por Zilberman (1989) e do Método Recepcional de Bordini e Aguiar (1988). No que tange o valor e o lugar da literatura, assim como a sua relação com o ensino buscamos respaldo nos textos de Rildo Cosson (2012: 2014).

De acordo com os PCN (1997) a leitura é vista como um processo formado por percursos que demandam um trabalho de elaboração por parte do leitor para a construção de significado do texto. “Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência.” (BRASIL, 1997, p. 69) Considerando-se, dessa forma, a leitura como um processo de interação.

Infelizmente, o ensino de leitura, na maioria das vezes, ainda é apresentado no ambiente escolar baseado nas concepções tradicionais de leitura na qual não há a interação texto e leitor. Sendo assim, faz-se necessário apresentar algumas concepções teóricas sobre leitura. Conforme Moita Lopes (2002), a leitura é tratada por diferentes linhas teóricas a partir de três processos. “O fluxo de informação pode ser visto como sendo ascendente, descendente, ou ascendente e descendente ao mesmo tempo”, sendo este o modelo considerado interacionista. (MOITA LOPES, 2002, p.138). Para o autor, o fluxo ascendente é aquele no qual o foco está centrado no texto baseado no modelo de leitura de decodificação, no fluxo descendente o foco é o leitor com base no modelo psicolinguístico.

Com o fluxo ascendente/descendente a informação atua nas duas direções interacionalmente. Para Solé (2009), o modelo interacional é o mais adequado para compreensão do ato de leitura como um método de assimilação com a participação tanto do texto, em sua forma e conteúdo, quanto com a do leitor, com suas perspectivas e suas competências prévias. Nesse modelo não há uma prevalência do texto ou do leitor, mas uma

relação de interação na produção do sentido, sendo, dessa forma, a abordagem que mais abrange a ação que envolve o ato de ler.

Segundo Koch (2013), na concepção interacionista da língua “o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeito.” (2013, p.11) Para a autora, a leitura se realiza não somente baseada nas unidades linguísticas apresentadas explicitamente no texto, mas também no que está subentendido, levando em consideração o conhecimento prévio do leitor, destacando sua importância “enquanto construtor de sentido”. (KOCH, 2013, p. 13)

Kleiman (1996) aponta a incoerência entre a fala do professor e a prática do ensino de língua em sala de aula. O docente declara adotar a perspectiva interacionista, mas acaba ficando reduzido ao domínio mecanicista de atividades, sem a preocupação pela compreensão do significado integral do texto. “Se o professor não perceber a complexidade do processo de leitura, e da interação, ele estará, na maioria das vezes, ecoando acriticamente comentários alheios, sem conseguir implantar essa visão, verbalizando sem agir”. (KLEIMAN, 1996, p.19)

A autora ainda aponta um vínculo de compromisso bilateral que a leitura estabelece entre leitor e autor, “pois ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos.” (KLEIMA, 2013, p.71)

Para se chegar às atuais teorias no que diz respeito ao leitor, houve um longo caminho preliminar ancorado no estudo das relações entre autor e obra, dando destaque ao processo de produção e ocasionalmente à recepção. A Estética da Recepção surge com o anseio de conferir ao leitor o seu merecido lugar, tendo Hans Robert Jaus como seu principal teórico. Ela fundamenta a proposta de ensino de literatura que posiciona o leitor como parte tanto no início, considerando suas ambições e compreensão prévia, quanto no final, instigando-o ao raciocínio sobre a concepção de sentidos adquiridos a partir do texto. A teoria da Estética da Recepção julga o sentido um êxito explorado pelo leitor, um diálogo com o mesmo, no momento em que o texto causa estranheza, interligando texto e colocutor. (ZILBERMAN, 1989).

O livro, seja informativo ou de ficção, é capaz de atender à necessidade do homem de dar sentido ao mundo e a si mesmo. Apesar de esses livros possibilitarem tal contribuição, os literários são os que conseguem fazê-la de forma mais ampla.

A riqueza polissêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor, o que não ocorre em outros textos. Daí provém o próprio prazer da leitura, uma vez que ela mobiliza mais intensa e inteiramente a consciência do leitor, sem obrigá-lo a manter-se nas amarras do cotidiano. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.15)

Ainda segundo as autoras Bordini e Aguiar (1988) o texto literário é dotado de multissignificação o que possibilita leituras diversas. Essa falta de limitação acaba por oferecer ao leitor um ambiente muito mais intenso de informações, porque o faz envolver-se ativamente na elaboração dessas, de modo a repensar na sua própria perspectiva da realidade concreta.

A literatura [...] é a incorporação do outro em mim sem 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, 2012, p. 17)

A ação do leitor literário se expressa pela recriação, através da linguagem, de toda esfera representativa que as palavras abrangem e pela realização desse ambiente com base em suas experiências pessoais. Ao passo que o indivíduo lê uma obra literária, vai compondo imagens que se agrupam e se remodelam com base nas indicações verbais apresentadas pelo autor e em seus conhecimentos intelectuais como também em suas percepções emocionais. “A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência.” (COSSON, 2012, p.17)

A partir de tais perspectivas, surge a necessidade de se promover uma renovação no ensino de leitura nas instituições escolares. É preciso mais do que apontar as falhas no processo ensino aprendizagem, faz-se necessário novas propostas de estratégias de leituras capazes de repensá-lo trazendo outra proposição de leitura, direcionado para suas múltiplas interligações e abarcamento social. Para tal, buscou-se o embasamento nos pressupostos teóricos na proposta metodológica de abordagem textual de Bordini e Aguiar (1988) que apresenta o leitor como foco principal na composição do plano literário. Tal método concede ao leitor a chance de estabelecer-se através de alternativas, confrontação, debates, considerações, indagações, desafiando-lhe a atuar de forma participativa durante o processo.

Método Recepcional

O Método Recepcional foi desenvolvido por Bordini e Aguiar (1988) a partir de uma pesquisa acerca de métodos de ensino de literatura. O objetivo do método é apresentar ao aluno diferentes textos. Ele tem como proposta o desenvolvimento de algumas etapas para

que seja possível detectar os horizontes de expectativas do aluno em relação à literatura e posteriormente ampliá-los. Cinco etapas são sugeridas:

Na primeira etapa, há a *Determinação do horizonte de expectativa*. Nela, cabe ao professor apurar, através de interação e atividades em classe, os valores apreciados pelos alunos, assimilando suas crenças, suas predileções, estilo de vida, preconceitos morais e sociais, e seu interesse com relação à literatura.

Após o levantamento das preferências dos alunos empregamos o *Atendimento do horizonte de expectativa*. Neste momento são oferecidos à classe textos literários com temas de apreciação dos estudantes, que são identificados através do levantamento realizado na etapa anterior, e trabalhados métodos conhecidos com os quais eles não encontrarão dificuldades. “Tomando como ponto de partida as obras apreciadas pelo aluno, a escola deve construir pontes entre textos de entretenimento e textos mais complexos, estabelecendo as conexões necessárias para ascender a outras formas culturais.” (BRASIL, 1997, p.71)

Nesta terceira etapa partimos para a *Ruptura do horizonte de expectativa*. Nesta fase, novos textos são apresentados, assim como as atividades a serem oferecidas, e deverão inquietar as convicções dos alunos, expondo maiores instâncias, porém ainda havendo familiaridade com um dos aspectos podendo ser o tema, o procedimento, a textura ou a linguagem, dando uma continuidade aos textos trabalhados na fase anterior. Há uma exigência maior dos textos para que o aluno apresente visões de mundo ainda inexploradas.

A próxima é a quarta etapa na qual é empregado o *Questionamento do horizonte de expectativa*. É nesta hora que os alunos fazem uma apreciação, analisando em quais textos é preciso um maior grau de compreensão. É feita uma confrontação das leituras empreendidas, na qual se detectam as dificuldades ainda existentes e quais conhecimentos ou práticas são capazes de facilitar a compreensão dos textos trabalhados.

Na última e quinta etapa é proposta a *Ampliação do horizonte de expectativa*. Conhecedor do desenvolvimento, os alunos já podem confrontar seu horizonte de expectativa com os interesses presentes. Esse horizonte se explana quando os alunos resolvem buscar novos textos, que atendam suas ambições, agora mais vastas, e continuem estimulando sua capacidade de compreender o que é desconhecido. Ainda de acordo com os PCN

Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos. (BRASIL, 1997, p.71)

Com a utilização desse método, procura-se a interação entre os alunos, a princípio em uma leitura coletiva, presumindo que futuramente incidirá em uma leitura individual, na qual cada aluno refletirá criticamente sobre a seleção dos textos que possam colaborar para seu desenvolvimento cultural, colocando-se com o sujeito ativo na história.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO TIPO DE PESQUISA

Para alcançar nossos objetivos, estruturamos os passos metodológicos da seguinte maneira: seleção da turma, observação *in loco*, aplicação do questionário inicial para os alunos, aplicação de uma oficina de leitura com base no Método Recepcional e na sequência expandida de Cosson (2012), além de um questionário final para identificar o resultado da participação dos alunos.

Esse estudo é de caráter etnográfico, com abordagem de base qualitativa a partir do método de pesquisa-ação, realizado com uma proposta metodológica colaborativa de intervenção, tendo como objetivo levantar os possíveis métodos que contribuam para a formação de um leitor competente, autônomo e reflexivo, assim como investigar uma alternativa para transformar a situação atual em sala de aula (MOITA LOPES, 2002, p. 86,87)

[...] o que também se chama de pesquisa-ação que pode ser entendida de duas maneiras: a) como uma maneira privilegiada de gerar conhecimento sobre a sala de aula, devido à percepção interna do processo que o professor tem; e b) como uma forma de avanço educacional, já que envolve o professor na reflexão crítica do seu trabalho. (MOITA LOPES, 2002, p.89)

Definindo o que poderia ser uma pesquisa, diríamos que é a procura de respostas para questões apresentadas, ou seja, propostas para encontrar a elucidação de um problema. Para Motta-Roth e Hendes (2015) uma pesquisa é um composto de operações com o objetivo de apurar, examinar e fazer uma avaliação crítica de certa questão em determinada área de conhecimento.

Nossa proposta de intervenção em sala de aula tem como intuito contribuir para a reconstrução do sistema escolar, não se limitando apenas a expor e avaliar os problemas referentes a práticas de leitura. Sendo, desta forma, o método de pesquisa-ação o mais indicado, pois tem como base a resolução de problemas sociais e técnicos de caráter científico no qual os pesquisadores têm papel ativo em sua solução, assim como no acompanhamento e nas análises das consequências provocadas em função dos problemas. Segundo o paradigma interpretativista, não é possível “separar a observação do mundo das práticas sociais e [...] as escolas, e especialmente, as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução

de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.32)

Nesse método é valorizada a busca de entendimento e a relação entre os pesquisadores e os componentes da circunstância investigada. Segundo a definição de Thiollent pesquisa-ação

[...]é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2013, p.20)

Ao fazer uso da metodologia de pesquisa-ação no contexto escolar, o professor-pesquisador se encontra em circunstâncias de produzir conhecimentos de uso mais efetivo, além de aperfeiçoar-se profissionalmente ajudando-o de ter uma melhor compreensão de suas próprias práticas pedagógicas e do processo ensino aprendizagem. Para Minayo (2010) é a pesquisa que dá sustento à prática de ensino, mantendo-a atualizada diante à realidade do mundo.

A pesquisa etnográfica expressa a prática da observação e estudo das ações interativas, na qual o pesquisador procura descrever, a partir de sua visão interpretativa, o que está ocorrendo no contexto pesquisado. Ao mencionar-se “pesquisa etnográfica em sala de aula”, é preciso considerar que se refere à uma “pesquisa qualitativa, interpretativista, que faz uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 38) Como salienta Minayo (2010), a pesquisa qualitativa é algo que trabalha com um conjunto de fenômenos humanos, sendo a realidade e o sujeito inseparáveis, estando além do mensurável, não permitindo traduzi-los em números quantificáveis. Segundo Bortoni-Ricardo (2008) esse tipo de pesquisa está voltado para a compreensão e interpretação de eventos sociais pertencentes a um contexto.

A pesquisa teve como base a proposta de intervenção em sala de aula na elaboração de um projeto de leitura, de acordo com os padrões do Método Recepcional.

4.2 CONHECENDO O LUGAR

O bairro

O estudo foi empregado em uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro localizada no bairro de Santa Rosa, zona sul da cidade de Niterói. Santa Rosa é conceituado como um

bairro nobre e considerado residencial, porém possui um comércio que possibilita o atendimento das necessidades das várias comunidades. O nome do bairro é decorrente à antiga Fazenda Santa Rosa (século XVII) que ocupava um grande território.

A escola

A unidade escolar está classificada como categoria B em ensino pela da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Estão matriculados 1225 alunos distribuídos em 60 turmas instaladas em 60 salas de aula. Fazem parte do quadro de funcionários efetivos 128 servidores. Sua clientela é caracteristicamente heterogênea devido à multiplicidade de bairros e comunidades que a cerca. Apesar de a escola ser localizada em um bairro nobre, a maioria dos alunos matriculados é pertencente à família de baixa renda. As instituições de ensino da rede estadual localizadas nesta área estão subordinadas à Diretoria Regional Baixadas Litorâneas.

A biblioteca

A biblioteca deve ser assumida como um competente polo difusor de informação e cultura, cerne de lazer e entretenimento incentivando a criação e proveito dos diferentes bens artístico-cultural.

Ela está localizada no andar térreo entre o pátio da escola, o corredor do refeitório e os banheiros. Por não possuir aparelho de ar condicionado e o ambiente ser extremamente quente, as janelas precisam ficar abertas o tempo todo e o barulho atrapalha a leitura no local. Existem dois ventiladores, mas apenas um encontra-se em funcionamento. A iluminação é precária com apenas uma das duas lâmpadas funcionando, tornando o ambiente com pouca luminosidade.

A biblioteca possui três funcionários atuando; sendo um professor de educação física remanejado de função; uma professora primária como agente de leitura, por seu cargo ter sido extinto da escola; e uma agente administrativa desviada de função. Há um treinamento da Fundação Ayrton Sena que, de acordo com a agente de leitura, não condiz com a realidade da unidade da escola, sendo o trabalho quase impossível de realizar-se.

Não existe computador, sendo feita a catalogação manuscrita em um livro. Desde o início do mês de março, os empréstimos para alunos foram suspensos por determinação da

direção pelo fato de adolescentes se passarem por alunos matriculados na unidade levando livros e não devolvendo.

O horário de funcionamento é de sete e dez da manhã às doze horas; e das treze às vinte e uma horas todos os dias, ficando assim, aberta nos três turnos. Além de um espaço de leitura, a biblioteca é utilizada para agrupar alunos que por alguma razão estejam em horário vago. Para a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2012) a biblioteca para a maioria os leitores (71%) representa um lugar para estudar, sendo apenas para 17% dos entrevistados, lugar para empréstimos de livros de literatura. A biblioteca está ainda, em terceiro lugar como local de aquisição do livro, depois de comprado ou emprestado por outras pessoas. Já para os estudantes de 5 a 17 anos, as bibliotecas escolares são os primeiros locais de acesso aos livros.

4.3 O PROGRAMA CORREÇÃO DE FLUXO

O programa Correção de Fluxo é uma plataforma da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) implantado na rede estadual no ano de 2015. Este projeto é uma continuidade do Programa AUTONOMIA, tecnologia reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC) através da Resolução/SEEDUC nº 4.295 de 4 de junho de 2009, com ações reguladas por meio da Resolução/SEEDUC nº 4.353, de 24 de setembro de 2009. Atualmente é apresentado com novo formato, objetivando a correção do fluxo escolar na educação básica. O método Telessala é resultado de uma cooperação entre a Fundação Roberto Marinho e a SEEDUC/RJ, ficando a equipe técnica desta, responsável pela implementação e execução do programa, e a Fundação, como parceira na consultoria pedagógica.

Nessa modalidade não há uma divisão em série, e sim uma sequência de quatro módulos com a duração de seis meses cada em um período de dois anos. Seu objetivo é corrigir a distorção série-idade nas escolas públicas do estado. O programa do ensino fundamental corresponde ao período do 6º ao 9º ano do ensino regular atendendo as exigências do Conselho Estadual de Educação no que se refere à carga horária exigida anualmente e os conteúdos mínimos dos componentes curriculares obrigatórios para certificação.

Diferentemente do método tradicional do ensino, as aulas contam com uma série de práticas que favorecem a aplicação dessa proposta didática. A sala de aula é ampla, composta de um aparelho de TV, um DVD e um home theater para a apresentação das teleaulas, sendo nesta unidade, destinada exclusivamente a turma Correção de Fluxo na parte da manhã e do

Programa Autonomia na parte da tarde. A arrumação das carteiras é feita em círculo para que a aula tenha uma dinâmica mais participativa, havendo uma interação entre os alunos e desfazendo a hierarquia professor aluno. A pedagogia tem como foco as atividades em grupo e projetos complementares voltados para o desenvolvimento de aptidões agregadas a valores éticos.

Dentro da metodologia do Programa existe uma atividade de memorial em que os estudantes registram o seu dia a dia em sala de aula como se fosse um diário. O registro é feito a partir de um caderno que pode ser de qualquer tipo, ficando tal instrumento disponível para troca de experiências. O caderno de anotações deve ser composto de quatro partes específicas: *Índice* – Local onde devem ser apresentadas as partes que formam o Memorial; *Quem sou eu?*– Nessa parte os estudantes e professores escrevem um pouco sobre si, suas experiências de vida, segredos desejos e tudo o que quiserem compartilhar. *Anotações*– Registros sobre seu dia a dia; *Apêndice* – Parte extra do memorial em que são guardados materiais que são considerados importantes para verificar o seu crescimento como fotos, desenhos, redações, etc. O memorial

[...] é uma ferramenta de registro, onde educando e educador descrevem suas opiniões, críticas, elogios, avanços, dificuldades e soluções de ensino-aprendizagem. Além disso registram e expressam emoções e particularidades, proporcionando uma avaliação contínua da aprendizagem e do desenvolvimento do processo educacional. (SEEDUC, 2015, p. 13)

O corpo docente é formado por três professores divididos por área de formação atuando como mediadores. Um docente para ministrar aulas de Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias, o outro, Ciências humanas sociais e suas tecnologias (história e geografia), e outro Linguagens, códigos e suas tecnologias (língua portuguesa, inglês e artes). A SEEDUC promove aos professores cursos de Formação Continuada no início de cada módulo capacitando-os para trabalhar com a metodologia teleaula. A capacitação é realizada com foco na organização e funcionamento da proposta pedagógica

4.4 OS PARTICIPANTES

Foi escolhida a turma do Programa Correção de Fluxo do ensino fundamental do período matutino, com 20 alunos na faixa etária de 15 a 18 anos pelo fato de a pesquisadora atuar como docente, tendo um convívio semanal de dois dias e um vínculo educacional com os alunos; além de a turma ser composta especialmente por alunos desmotivados e descrentes em sua própria capacidade de aprendizagem por apresentarem distorção série/idade. Os

encontros aconteceram na primeira hora de aula dos dias destinados ao ensino de cinco tempos de língua portuguesa.

A partir de nossa atividade no contexto de análise, percebemos que os alunos participantes são em sua maioria de classe baixa, sendo moradores de comunidades em torno da escola. São alunos agitados, a maioria indisciplinados e muito falantes, e apresentando um pouco de dificuldade de participação na proposta apresentada. Essa classe é formada por alunos oriundos de diversas séries do ensino regular, mas que por várias razões não conseguiram chegar ao nível escolar compatível com a idade, sendo vistos como “apêndice”, pelos próprios agentes educadores da escola, e muitas vezes excluídos das atividades escolares. É preciso resgatar-lhes, antes de qualquer coisa, a capacidade de se verem como cidadãos pertencentes a um grupo e a uma sociedade, assim como sua importância como ser humano.

4.5 ATIVIDADE DE CAMPO

1º Encontro:

No primeiro dia, a turma foi dividida em três grupos de cinco alunos e foram entregues para cada grupo os mesmos textos de diversos gêneros textuais, e de variadas temáticas para que cada equipe identificasse sua classificação. A atividade foi aplicada com o intuito de saber qual o nível de conhecimento dos alunos em relação gêneros textuais e literários. Os PCN (1997) recomendam que o ensino de línguas seja pautado pelos gêneros textuais, tendo em vista que o uso da língua requer o conhecimento próprio de cada gênero.

Segundo Marcuschi (2008) a expressão “gênero” esteve inicialmente vinculada, na tradição ocidental, à literatura, análise que teve início com Platão permanecendo até os primórdios do século XX. Na época atual, esse conceito teve ampliação e de acordo com Swales *apud* Marcuschi (2008, p. 147) *gênero* é naturalmente usado para fazer referência a uma esfera que distingue o discurso seja de qualquer tipo, falado ou escrito, literário ou não. Os gêneros não são modelos estáticos e de estrutura rígida. Para que haja a comunicação verbal é necessário algum gênero textual, pois tal comunicação só se realiza a partir de um texto praticado em algum gênero.

Na concepção do crítico, os gêneros textuais são os textos que utilizamos diariamente “[...] e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições

funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.” (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Os textos propostos são: uma notícia de jornal; uma crônica; um conto; uma história em quadrinhos; uma fábula; uma tirinha; um poema e um trecho de um romance apresentado em um livro didático. (todos dispostos no anexo 1 ao 8, respectivamente) O grupo um identificou adequadamente os textos: história em quadrinhos, notícias, tirinha e poema, mas houve uma certa dificuldade para distinguir a crônica, o romance e o conto, além de nomearem conto o texto fábula. O grupo dois identificou de forma adequada o gênero notícia e poema. Os gêneros HQs e a tirinha foram identificados os dois como HQs e os outros textos todos como “histórias”. O grupo três nomeou como “história” o conto, a crônica, a fábula e o trecho do romance. Pelos resultados encontrados, podemos perceber que a maior dificuldade dos alunos é reconhecer o gênero literário narrativo.

Neste mesmo dia foi criada uma minibiblioteca em sala de aula para que os alunos tivessem a oportunidade de levar para casa como empréstimo o livro ou HQ que lhe interessasse. Foram colocados na estante, cinco livros de romance e três revistas de história em quadrinhos custeados pela professora. O objetivo era incluir, ao longo do tempo, mais exemplares aumentando o acervo. Dois alunos gostaram da ideia e cada um retirou um livro. Infelizmente no dia seguinte, a estante estava vazia e não havia nenhuma anotação de empréstimo. Sendo a sala compartilhada com outra turma do turno da tarde, tornou-se inviável dar continuidade à proposta de minibiblioteca.

Iniciando o Método Recepcional

2º Encontro: Determinação do horizonte de expectativa

Essa primeira etapa inicia-se a partir do levantamento dos horizontes de expectativa dos alunos, para que diante deles seja possível implementar estratégias de ruptura e mudanças desses horizontes. Nessa etapa, devem ser considerados os valores apreciados pelos alunos, suas prioridades e comportamentos.

É importante que o professor seja capaz de selecionar textos literários, sem esquecer os interesses e a competência interpretativa dos alunos. É preciso dar a oportunidade aos educando de escolherem seus próprios textos, a partir de suas vivências de leitura, com o objetivo de encontrar o prazer de ler. Ao aluno deve ser apresentado o papel estético da

literatura, assim como sua função social. Pois o aluno ao não encontrar uma relação direta de seu cotidiano com o texto literário, acaba não compreendendo que a literatura pode ser um espaço de criação de mundos de possibilidades dialógica com a realidade.

Com o objetivo de determinar o horizonte de expectativa, na aula da semana seguinte, foi aplicado um questionário para identificar o interesse dos alunos pela leitura, seus hábitos e preferências referentes a ela (anexo 9), traçando um perfil sobre hábitos de leitura do aluno e sua família. Aproveitamos o momento do questionário para incluir questões que abordassem o perfil sócio-econômico dos alunos, que serão detalhadas na etapa de discussão de dados.

Estavam presentes doze alunos em sala e todos responderam, sendo essa divisão igualmente distribuída entre seis meninos e seis meninas, estando a maioria dividida entre jovens de quinze e dezesseis anos e apenas um maior de idade. A atividade de diversão apresentada para a maioria dos alunos é sair com os amigos e em segundo lugar assistir à TV. Os tipos de leituras mais apreciadas são as piadas e jornais, além de livros e revistas. Sendo as histórias de ação e aventura as mais apreciadas, ficando em segundo lugar as histórias românticas. O pouco número de livros lidos no ano da pesquisa até a data do questionário nos mostra um grande e instigante caminho desafiador.

Após a coleta dos dados mediante o questionário, e uma análise da seção “*Quem eu sou?*”, componente do memorial feito pelos alunos na primeira semana de aula como parte da proposta do projeto para o processo de aprendizagem, demos início ao próximo passo.

3º Encontro: Empregando o Atendimento do horizonte de expectativa

A partir da análise do questionário e da leitura do memorial dos alunos, demos início à segunda etapa do método atendendo ao horizonte de expectativa. Nessa etapa, o objetivo é proporcionar aos alunos vivências com os textos literários que contêm as suas necessidades tanto quanto ao objeto, quanto às estratégias, ambos já de conhecimento dos alunos.

Ao selecionar os textos literários o professor deve levar em conta os interesses e a capacidade de interpretação dos alunos. Segundo os PCN (1997) é importante dar ao aluno a liberdade de escolher seus próprios textos, a partir de sua prática prévia de leitura, no propósito de encontrar o prazer de ler.

Sendo a piada o tipo de texto mais votado pelos alunos, apresentamos quatro textos de piadas intituladas *Prova de Coragem*; *A fuga dos loucos*, *Bota ciúme nisso*, *Concurso de coragem*, *O bêbado vai ao médico*. (anexo 10 ao 14, respectivamente)

Foram entregues os textos e solicitado que fizessem uma leitura silenciosa de todos eles. Após essa leitura, os alunos deveriam escolher a que mais gostassem. Houve dificuldade para compreender o humor das piadas e foi necessário que a professora-pesquisadora lesse em voz alta com suas entonações todos os textos para que os alunos compreendessem o sentido identificando o humor na piada. Após a leitura e a análise de cada texto, a turma se dividiu em três grupos e cada um escolheu uma piada e encenaram para turma. A encenação de textos curtos é uma prática habitual em sala, tendo em vista que a modalidade de ensino trabalha com problematização da temática a ser abordada, antes do início de cada aula, sendo representada pelos alunos. Um grupo encenou *A fuga dos loucos*, o outro *Bota ciúme nisso* e o terceiro *Concurso de Coragem*. Após a encenação foi feita uma eleição e a piada escolhida foi “Concurso de Coragem”.

4º Encontro:

Como o tema abordado na piada era coragem, e assistir à televisão era a segunda das formas de diversão mais apontada, foi proposta para aula seguinte a projeção de um filme com o mesmo tema. O filme exibido para a turma tem como título *Maze Runner – Correr ou morrer* (anexo 15). É baseado em um romance da série de livros escrita por James Dashner. A história se passa em um mundo pós apocalíptico onde um jovem com a memória totalmente apagada é enviado a uma comunidade isolada formada por garotos. A única forma de escapar é conseguir atravessar o labirinto.

Durante a exibição, os alunos se mantiveram concentrados com olhar fixo para a tela, e alguns expunham suas angústias tentando fazer previsões das próximas cenas. Cada vez que parecia que seria o fim do personagem principal, eles ficavam ansiosos e aliviados ao saber que ainda não tinha acabado.

Após o término, foi proposto que os alunos fizessem comentários a respeito do filme; todos gostaram e pediram que passassem mais nesse estilo. Dois alunos disseram que apesar de ficarem algumas dúvidas gostaram muito. Outros questionaram o final que desvenda o mistério, mas deixa a brecha de que ele não termina naquele momento e haveria continuação. Houve uma troca de informações na qual os alunos que compreenderam o filme na sua completude tiravam as dúvidas dos outros colegas. O tema da coragem e a vontade de superar os obstáculos enfrentando os medos foram apresentados pelos alunos.

5º Encontro: Rompendo o horizonte de expectativa

Com o objetivo de romper o horizonte de expectativa e abalar as certezas dos alunos, tendo em vista eles não terem o hábito da leitura de livros literários, foi proposta a leitura de dois textos utilizando métodos de composição mais aprofundados. O leitor possui um horizonte que o restringe, mas que é capaz de alterá-lo constantemente. “O texto se torna o campo em que os dois horizontes [do autor e do leitor] podem identificar-se ou estranhar-se.” (BORDINI;AGUIAR, 1988, p. 83) Primeiramente, foi apresentado o conto *A coragem de João Puçá*, de Clerisvaldo B. Chaga, mantendo a temática da coragem. Em segundo momento, escolhemos o romance brasileiro *A Ilha perdida*, de Maria José Dupré (anexo 21) que será relatado mais adiante. Optou-se por trabalhar com textos de literatura brasileira pelo fato de haver pouco contato nessa ordem e por acreditarmos que o aluno-leitor deva ter contato primeiramente com obras de sua nacionalidade por estar mais próximo ao seu conhecimento de mundo. Houve a troca do recurso visual para o textual dando continuidade à etapa anterior, mas que de certa forma passa a abalar as certezas e práticas dos estudantes (BORDINI; AGUIAR, 1998).

Foram distribuídas para cada aluno duas ou três cartelas com as palavras previamente suprimidas do texto (anexo 16). Foram informados de que essas palavras haviam sido retiradas de um conto, e solicitado aos alunos que dessem sugestões, a partir dessas palavras, sobre qual poderia ser a temática do texto. Sem conhecimento do título, alguns educandos sugeriram que se tratava de alguma coisa que havia acontecido em uma fazenda de um coronel. Todas as propostas foram anotadas no quadro para uma futura confrontação. 1. algum coronel corajoso; 2. tinha matador na fazenda; 3. algum fazendeiro com sorte; 4. algum coronel dono da fazenda que tinha sorte.

Dando continuidade ao processo de pré-leitura, a pesquisadora apresentou uma nova pista através de uma breve apresentação do autor (anexo 17). Novas previsões foram formuladas, principalmente pela informação do autor ter nascido e ter sido criado em Santana do Ipanema, principal cidade do sertão de Alagoas. Ao pesquisar a história de vida do autor, o aluno descobre que o texto é um discurso elaborado por alguém que tem uma trajetória, e que faz parte de um contexto histórico-social de onde derivam suas escolhas temáticas e linguísticas. Os alunos afirmaram tratar-se de alguma fazenda no sertão de Alagoas que tinha um coronel corajoso. Um dos alunos, por já ter morado na Paraíba conhecia as palavras referente ao contexto como “jagunço” e “cabra”, afirmando que havia algum jagunço matador, o que foi facilitado após ativar seu conhecimento de mundo.

Finalizando esse momento, mais uma pista foi dada ao serem informados de que o título do texto era “*A coragem de João Puçá*”, o que fez surgir a possibilidade de se tratar de algum jagunço corajoso havendo uma antecipação de sentido.

Em seguida, foi entregue o texto vazado (anexo 18), e explicado que cada espaço em branco deveria ser preenchido com uma das palavras distribuídas anteriormente. O objetivo era de antecipar o sentido e ativar o seu conhecimento prévio constituindo relação entre as palavras. Segundo Braga e Silvestre (2014), é através de estratégias que ativam o conhecimento prévio do aluno que o professor é capaz de descobrir o quanto o educando sabe ou não sabe a respeito do assunto do texto lido.

A professora-pesquisadora, juntamente com os alunos, foi lendo, e à medida que apareciam as lacunas, era feita a pergunta: “Quem está com a palavra que preenche o espaço em branco?”. A cada resposta o aluno explicava a relação feita justificando a razão pela qual ela preenchia a lacuna. Alguns alunos conseguiram identificar as possíveis palavras mesmo não estando de posse delas. Essa proposta acabou gerando uma competição, pois quem terminava de ler todas as palavras que havia recebido, vibrava com uma sensação de vitória. Tal atividade foi comparada à brincadeira do bingo.

Após a leitura interrompida para preenchimento das lacunas, a professora-pesquisadora leu o texto completo (anexo 19) sem interrupções com o objetivo de averiguar se as palavras escolhidas estavam de acordo com o texto original conferindo as hipóteses a respeito do assunto. Ao término da leitura foi solicitado aos alunos que explanassem suas impressões a respeito do conto e a forma como foi trabalhado. A maioria dos estudantes achou “legal” e um dos alunos comentou que a princípio parecia uma brincadeira e não uma leitura. Alguns alunos disseram que o texto se tratava de um coronel, como eles tinham suposto, mas não era ele o corajoso e sim João Puçá.

6º Encontro:

Nesse momento, os alunos foram informados de que seria dado o início de uma atividade de leitura de um romance de aventura com base em suas escolhas previamente definidas através do questionário, memorial e conversas informais. Tal romance foi selecionado por conter a temática escolhida pelos alunos e compreensão adequada de acordo com a faixa etária deles. E mais uma vez o título não foi mencionado.

A previsão consiste em estabelecer hipóteses ajustadas e razoáveis sobre o que será encontrado no texto, baseando-se na interpretação que está sendo construída sobre o que já se leu sobre a bagagem de conhecimentos e experiências do leitor. (SOLÉ, 2009, p.119)

A professora-pesquisadora questionou se os alunos sabiam o que era um sumário, e a resposta foi negativa. Após ser dada a explicação sobre o que significava, alguns alunos disseram se lembrar, mas não sabiam que tinha esse nome. No processo de pré-leitura, com o objetivo de formular hipóteses e fazer previsões a partir do conhecimento prévio dos estudantes, foram espalhadas em cima de uma mesa 16 cartelas contendo cada uma o título dos capítulos do livro (anexo 20). Foi explicado que aquelas frases faziam parte do sumário e que eles deveriam colocá-las na ordem que achavam estar de acordo com o livro. Foi colada uma folha de papel pardo na lousa, e à medida que escolhiam os títulos, eram numerados e colados na folha no total de dezesseis títulos, ficando um aluno responsável pela colagem. Essa atividade teve como finalidade trabalhar o conhecimento de cada um a respeito das questões levantadas, independente de estar certa ou errada. Ao terminar a ordenação das frases a professora fez algumas perguntas para a classe:

a) A partir dos títulos dos capítulos que vocês enumeraram em uma ordem de escolha, que tipo de história vocês imaginam que vão ler?

Como os títulos eram bem sugestivos e de fácil compreensão, todos afirmaram que se tratava de alguma história que se passava em uma ilha. Um aluno questionou por que razão a ilha era perdida.

b) O que vocês acham que pode ter acontecido nessa ilha perdida?

Eles responderam que alguém chamado Henrique tinha encontrado uma ilha onde morava um homem barbudo. Alguns disseram que Henrique morreria lá.

c) O título do livro é o mesmo do que um dos capítulos. Qual deles vocês acham que poderia ser?

As sugestões mais votadas foram: Na ilha e A ilha perdida, respectivamente.

Finalizando todas as sugestões, a pesquisadora mostrou a capa ilustrada (anexo 21) de seu livro para a classe, e o aluno que acertou o título comemorou sua escolha. Como só havia três exemplares do livro comprados em um sebo houve uma votação, e por encontrarem-se somente duas meninas em sala, os rapazes cederam dando-lhes a preferência; dez fotocópias tiradas foram entregues ao restante dos alunos.

Sendo os dois livros que foram entregues e o da professora, cada um de edições diferentes, realizou-se uma comparação entre eles, e desta forma, perceberam a diferença das datas de edição, sendo o da professora mais recente e com desenhos internos coloridos. Questionou-se a diferença de impressão das gravuras coloridas na edição mais recente e a preto e branco nas mais antigas, sendo uma provável explicação, que o custo de impressão colorida era mais alto à época. Além da data de edição, foi mencionado o ano em que foi escrito.

Para finalizar o momento de pré-leitura, foi feita uma apresentação sobre a autora, a qual os alunos não conheciam, e suas criações através de um texto inserido na contracapa do livro. (anexo 23) Como salienta Cosson (2012), a apresentação do autor não deve ser longa com detalhamento biográfico, não interessando a quem vai ler, mas apenas a pesquisadores. De acordo com Braga e Silvestre (2009), a pré-leitura é um momento descontraído no qual há uma primeira relação entre o sujeito e o texto, o que é importante para dar segurança na etapa seguinte de “leitura de descoberta”. Para Cosson (2012), essa primeira fase, chamada de motivação pelo autor, é a base para “preparar o aluno para entrar no texto”. E a motivação é fator importante para que haja um sucesso inicial desse encontro entre o leitor e o que será lido.

Após o período de motivação, demos início ao momento chamado por Braga e Silvestre (2009) de leitura-descoberta, “[...] fase de reconhecimento do código, da projeção dos conhecimentos do leitor (processador ativo) sobre o texto, da verificação de hipóteses, da construção de sentidos.” (BRAGA; SILVESTRE, 2009, p. 28). Com o objetivo de conferir as hipóteses levantadas pelos alunos, e descobrir qual a razão do título do livro a professora-pesquisadora leu o primeiro capítulo em sala com o acompanhamento dos alunos. “Ela [a sala de aula] é o espaço intersubjetivo onde se confrontam os diversos “textos de leitores”, a fim de estabelecer o texto do grupo, objeto se não de uma negociação, ao menos de um consenso.” (ROUXEL, 2013, p.23). Alguns acompanharam atentamente a leitura, dois ficaram de cabeça baixa apenas ouvindo. Para a surpresa da professora, o aluno que melhor se destacou durante e após a leitura, foi aquele que no período das aulas não mostra nenhum interesse em participar das atividades rotineiras da classe. Além de ter acertado o título do livro, deu um *feedback* recontando com suas próprias palavras o capítulo e dizendo que gostou muito do texto lido.

Após o término dessa primeira leitura em sala, os alunos foram orientados a continuarem lendo em casa pelo menos até o final do capítulo seis e no próximo encontro haveria uma troca e um debate sobre o que foi lido.

7º Encontro:

A professora-pesquisadora ao dar início ao encontro perguntou se alguém gostaria de fazer algum comentário a respeito dos capítulos lidos. Uma aluna, que está mais adiantada na leitura, ultrapassando os capítulos propostos, disse ter apreciado a leitura, mas não gostou do personagem Henrique ter ido embora e não ter ligado para o irmão. Ela afirmou que ele não pensou em nenhum momento como estaria seu irmão sozinho. Outro aluno mencionou que achou o primeiro capítulo mais chato, mas os seguintes se tornaram mais interessantes com a chegada dos irmãos à ilha.

Como apenas dois alunos fizeram algum comentário, a professora perguntou se todos haviam lido em casa, e com exceção dos dois alunos que comentaram, nenhum outro tinha realizado o que foi proposto. Por esta razão a professora, resolveu fazer a leitura dos capítulos seguintes em sala. Primeiramente leriam silenciosamente e depois em voz alta para a classe, fazendo revezamento entre os alunos. Foi perguntado quem gostaria de começar a ler, e depois de muita insistência um aluno se ofereceu. A leitura seguiu com dificuldade de pontuação e reconhecimento do aluno em relação a algumas palavras, o que acabava gerando “chacota” dos colegas em sala, mas não inibia o aluno de continuar lendo. Mais dois alunos continuaram a leitura seguindo por parágrafos. Dois alunos não acompanharam a leitura permanecendo com os olhos e mãos no celular. Apesar de ter sido de fácil compreensão, a professora releu de forma mais acelerada os mesmos capítulos lidos pelos alunos com o objetivo de realizar uma segunda leitura para desfazer alguma incompreensão do texto lido.

Para estabelecer uma verificação de leitura foi realizado o que Cosson (2012) define como Intervalo de leitura. O Intervalo 1 foi realizado a partir de uma conversa informal. A cada aluno foi perguntado se alguma vez fizeram alguma coisa escondida dos pais e que resultado isso acabou gerando.

A maioria dos alunos respondeu que o que mais fazem escondidos é ir ao baile funk, mas que dificilmente são descobertos. Um dos estudantes relatou que pegou uma moto de um colega e pilotou em alta velocidade, o que acabou gerando um acidente grave e que sua mãe nunca ficou sabendo, e pediu que a professora-pesquisadora não revelasse a ela. Foi

questionado como eles se sentiam fazendo essas coisas escondidas, e todos, com exceção do adolescente que gerou o acidente, achavam engraçado e curtiam o que faziam. E mesmo quando eram descobertos faziam novamente.

Foi perguntado o que eles pensavam sobre a atitude dos irmãos de irem escondidos para a ilha e ainda mentindo para seus padrinhos. A maioria condenou a atitude de mentir para os tios, mas responderam que se tivessem a oportunidade de explorarem uma ilha, fariam a mesma coisa. Falaram que fariam muitas coisas diferentes, como por exemplo, acender a fogueira. E surgiu uma discussão pacífica sobre quem saberia acender o fogo sem fósforo. “O sujeito ao defrontar-se com o texto, traz consigo toda sua bagagem de experiências linguísticas e sociais, que deve mobilizar a partir das provocações e lacunas que a obra lhe propõe.” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.86) E para finalizar o encontro, ficou acordado que todos leriam para a próxima aula até o capítulo oito.

8º Encontro:

Para iniciar este encontro, a professora mais uma vez perguntou quem gostaria de fazer alguma colocação a respeito do que foi lido em casa. Ninguém se manifestou e apenas uma aluna havia feito a leitura. O número de alunos em sala estava bem reduzido e a professora decidiu fazer a leitura dos capítulos quatro, cinco e seis. Desta vez não houve leitura feita pelos alunos, apenas acompanharam a professora. Havia apenas seis alunos presentes, e todos seguiram atentamente. O silêncio que não ocorria em outros encontros, desta vez mostrava que todos estavam prestando atenção, sendo apenas cortado pelo barulho da página ao virá-la; nem mesmo o celular, que é frequente a todo momento, não estava sendo usado por nenhum aluno.

Após a leitura em sala, para realização do Intervalo 2 os alunos assistiram ao filme o *Náufrago* (anexo 24). Um engenheiro de sistemas da empresa de entrega FedEx, retornando de uma viagem à Rússia, vai parar em uma ilha desabitada no oceano Pacífico após um acidente de avião da companhia, no qual é o único sobrevivente. Sozinho no local, ele precisa aprender a sobreviver enfrentando grandes dificuldades como encontrar água, comida e abrigo. Um dos grandes desafios era ser capaz de lidar com a solidão. Para isso ele cria um amigo imaginário a partir de uma bola de vôlei trazida pelo mar junto com outros pacotes de entrega da companhia que se perderam no mar durante o acidente.

A ideia a princípio era apenas de passar alguns trechos devido a duração de duas horas do filme, mas após assistir algumas partes os alunos gostaram e pediram que pudesse ser por completo. Ainda que alguns alunos tenham permanecido mexendo algumas vezes no celular, todos assistiram atentamente e fizeram comentários durante as cenas. Alguns já haviam assistido, mas não lembravam muito bem o que havia acontecido.

Em uma das primeiras cenas do personagem na ilha tentando abrir um coco, um aluno comentou como ele deveria fazer, mostrando seu conhecimento no assunto. Alguns questionaram por que a princípio ele não abriu as caixas que eram trazidas pelas ondas. Os alunos faziam suposições e antecipações, mencionando que se fosse com eles tirariam o sapato do corpo do tripulante do avião que foi levado à ilha pelo mar. E comemoravam quando suas previsões eram realizadas. Apesar de estarem atentos ao filme, a todo momento surgiam comentários de forma pertinente ao assunto. Após a metade do filme, quando há a informação de que se passaram quatro anos, os alunos questionaram dizendo ser impossível alguém ficar tanto tempo sozinho em uma ilha deserta. Em determinado momento em que o personagem começa a fabricar uma jangada na tentativa de sair da ilha, os alunos perguntam por que ele não tinha feito isso antes, por que esperou tanto tempo. Além desses comentários, iniciaram as sugestões e palpites de como fazer uma jangada, cada um querendo dizer que sua forma era a mais correta.

Após o término do filme, alguns alunos disseram que não gostaram porque depois de tudo o que o naufrago passou na ilha sozinho, ele ainda encontrou sua noiva já casada com outro. Eles afirmaram que ela deveria ter esperado por ele e condenaram sua atitude.

Posteriormente feitos todos os comentários e colocações foi pedido que eles fizessem por escrito uma comparação de diferenças e de semelhanças de algumas cenas do filme com o livro. Como não havia mais tempo a atividade foi passada para casa. E mesmo após a recusa, se propuseram a fazer por estar valendo nota para o bimestre. As respostas foram bem concisas. A turma é composta por alunos com distorção série/idade, os quais apresentam uma grande dificuldade de escrita, tanto em relação à ortografia, quanto à concatenação das ideias, talvez isso explique tanta resistência para escrever um texto. “Aprender a escrever, é em grande parte, se não principalmente aprender a pensar, aprender a encontrar ideias e a concatená-las.” (GARCIA, 1986, p. 291) Propor qualquer atividade de leitura e/ou escrita é sempre um desafio, pois há sempre uma recusa de imediato e a professora precisa estimulá-los o tempo todo. A maioria dos alunos apresentou a falta de água e comida como semelhança. Um aluno apresentou como diferença a forma de acender o fogo, tendo os irmãos no livro

uma caixa de fósforos, e no filme o personagem tendo que aprender a acender apenas com gravetos.

9º Encontro

Antes de iniciar este encontro a professora perguntou se todos terminaram de ler o livro, dois alunos afirmaram que ainda não tinham feito, mas como não havia disponibilidade de mais tempo, tanto pelo final do prazo da entrega da pesquisa, quanto por logo entrarem de férias, não houve a possibilidade de esperar que lessem para o próximo encontro, e deu-se continuidade ao planejamento da atividade.

Após o término da leitura do livro pela maioria dos alunos, com o objetivo de uma apreensão global da obra, foi proposto o que Cosson (2012) chama de *primeira interpretação*. Essa atividade aconteceu em sala de aula pela importância de ser vista pelos alunos “como o momento de resposta à obra, momento em que, tendo sido concluída a leitura física, o leitor sente a necessidade de dizer algo a respeito do que leu.” (COSSON, 2012, p.84).

A princípio houve uma conversa informal na qual a professora perguntou o que eles acharam do livro. Uma aluna disse que era “legalzinho”, mas fraco porque acabou não acontecendo nada com os irmãos mesmo tendo desobedecido às ordens dos padrinhos, inclusive levando-os ao local após o ocorrido. Outro aluno achou o livro um pouco sem graça e “mentiroso” porque não era possível que todos aqueles bichos selvagens vivessem pacificamente na caverna com Simão. Um dos alunos que não completou a leitura disse que preferiu assistir ao filme Náufrago.

Foi solicitado aos alunos que escolhessem o que mais tinha lhes chamado a atenção no livro. Um dos alunos mencionou que gostaria de saber qual a razão do personagem Simão ter ido parar na ilha, já que o livro apenas mencionava que ele foi por vontade própria, diferentemente do personagem do filme Náufrago. Outro aluno queria saber por que a ilha era perdida se todos sabiam que ela existia. Um dos alunos questionou por que razão no final, quando voltaram à ilha, não encontraram o homem barbudo; muitos não entenderam o sumiço de Simão. “A obra fornece pistas a serem seguidas pelo leitor, mas deixa muitos espaços em branco, em que o leitor não encontra orientação e precisa mobilizar seu imaginário para continuar o contato.” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 82)

10º Encontro

Para finalizar a atividade em relação à leitura da obra, a professora-pesquisadora deu início ao que Cosson (2012) chama de *segunda interpretação*, apresentando a exibição em PowerPoint da combinação de textos e imagens que abordavam a temática sobre pessoas que por razões pessoais resolveram abandonar tudo, casa, família, trabalho, dinheiro e isolar-se em um mundo selvagem muitas vezes inóspitos. Algumas delas não conseguiram sobreviver e morreram após um tempo. Houve maior receptividade dos alunos a essa atividade do que à leitura do livro. Tal fato nos faz refletir sobre um possível caminho a percorrer na transição da leitura de imagens, atividade preferencial dos alunos, para a obra completa. O aluno que fazia a apresentação dos slides se mostrou extremamente motivado fazendo colocações e demonstrando ser conhecedor do assunto, ainda que tenha apresentado dificuldade em ler algumas partes dos textos. Esse mesmo aluno zombava de qualquer pessoa que lhe parecia estranha, numa espécie de “curtição com a cara” das pessoas apresentadas nas imagens.

Ao final da apresentação os alunos fizeram suas ponderações por escrito, mais uma vez somente após muita insistência. Com base nos textos produzidos pelos alunos, tanto a partir das perguntas quanto de suas colocações espontâneas, podemos perceber que novamente houve resistência e apatia em relação à escrita. Os textos apresentados se caracterizaram de forma bem curta com respostas diretas sem apresentar uma reflexão ou uma completa clareza de ideias a respeito dos textos lidos e apresentados.

Questionamento do horizonte de expectativa

Essa etapa se caracteriza pela comparação das duas anteriores, na qual os alunos fazem uma análise de quais textos trabalhados estabeleceram um nível mais elevado de observações e satisfação. Tal comparação, segundo Bordini e Aguiar (1988), pode ser realizada a partir de várias formas de debate participativo, sendo através de grupos grandes ou pequenos e múltiplos registros.

Para esse período do método planejamos um questionário (anexo 25), que será detalhado na etapa de discussão de dados, com objetivo de discutir dos textos trabalhados, quais mais gostaram e se identificaram, assim como as dificuldades apresentadas. A classe recebeu um questionário contendo oito perguntas divididas em abertas e fechadas. Não houve identificação de nomes para que o aluno tivesse a liberdade de escrever se sentindo mais a vontade para expressar suas ideias e opiniões. A professora-pesquisadora leu cada questão

explicando o que era pedido, e após, os alunos responderam seu questionário individualmente havendo a participação de todos.

Os dois filmes exibidos ficaram em primeiro lugar quanto a preferência dos textos trabalhados, empatando o filme Náufrago com a apresentação dos textos em PowerPoint. E os três textos de linguagem escrita empatados em último lugar, demonstrando que a maioria ainda apresenta uma dificuldade de apreciação da leitura de livros. Ficou claro, ainda, um pouco de relutância dos alunos em relação à leitura de livros, enquanto assistir aos filmes atingiu toda a turma, o que não aconteceu com o romance. Ainda que nenhum dos alunos trabalhe, dividindo seu tempo somente entre a escola e a casa, nem todos os alunos leram o livro por inteiro. Menos pela falta de tempo, do que propriamente pela falta interesse, ou como eles mesmos disseram, “esquecimento”, passando a maior parte do tempo ocioso trocando mensagens via celular. A maioria diz não ter encontrado nenhuma dificuldade nos textos apresentados e que sua participação na oficina contribuiu para seu aprendizado. Ainda que nem todos tenham participado ativamente, a maioria afirmou ter gostado, destacando para os filmes e as brincadeiras, com evidência para a aluna que disse ter apreciado o contato com a literatura. A leitura em voz alta foi o menos apreciado. A exibição de filmes e mais atividades de brincadeiras foram deixadas como proposta para próximas oficinas, sem faltar o pedido de mais textos brasileiros.

Ampliação do horizonte de expectativa

Segundo Bordini e Aguiar (1988), essa última etapa é o resultado da reflexão entre leitura e vida, na qual os alunos se tornam capazes de perceber que as leituras que realizaram estão além de uma simples tarefa escolar, mas que dizem respeito ao modo como são capazes de ver o seu mundo. É nessa fase que os alunos passam a ter consciência das mudanças e conquistas a partir da experiência com o texto literário. “Cotejando seu horizonte inicial de expectativa com os interesses atuais, verificam que suas exigências tornaram-se maiores, bem como sua capacidade de decifrar o que não é conhecido foi aumentada.” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.91)

Ainda para as autoras, o desenvolvimento dessa compreensão é uma postura tanto individual quanto grupal dos próprios alunos, e deve ser verbalizada por disposição própria, sem que o professor tenha alguma interferência direta, cabendo a este apenas provocar seus

alunos e dar-lhes possibilidades para que avaliem o que foi atingido, e o que ainda falta a concluir.

Côncios de suas novas habilidades em lidar com a literatura, saem a procura de novos textos que satisfaçam suas expectativas ampliadas no que tange ao tema e organização mais complexos. Apesar de ser esta a última etapa, o processo não se encerra aqui, ao contrário, o final desta fase é a introdução de uma nova ação do método que desenvolve em espiral, possibilitando aos alunos uma atitude mais lúcida com relação à literatura e a sua vivência.

Devido ao tempo já ter se esgotado, e os alunos estarem de férias, como mencionado anteriormente, não foi possível a realização desta última etapa, ficando esta programada para segundo semestre após o retorno das aulas.

5 DISCUSSÃO DOS DADOS

Aqui nos ocuparemos da discussão aprofundada a respeito da aplicação da oficina de leitura aos alunos da turma Correção de Fluxo; para tanto utilizamos como base teórica os fundamentos da estética da recepção com base nos autores Bordini e Aguiar (1988) e Cosson (2012, 2014), Solé (2009). Consideramos que “Na pesquisa etnográfica [...], não há uma divisão rígida entre a fase inicial de observação para coleta de dados e a fase de análise.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.72)

Ao iniciar a oficina, a classe era composta por um número considerado de alunos; apontado no questionário inicial com uma divisão igualitária de seis meninas e seis meninos. Ao longo das atividades o número de meninas que abandonaram a escola foi bem maior, finalizando com um total presente de cinco rapazes e duas moças, fato este que não sabemos se de alguma forma influenciou nos resultados.

Já diante da primeira atividade da oficina, ao serem apresentados vários gêneros textuais diferentes para que os reconhecessem, percebemos a dificuldade em identificá-los, principalmente no que se refere ao gênero literário narrativo. “O termo gênero literário é empregado para designar as categorias historicamente definidas, como o romance, o conto, a epopeia, a novela etc.” (TERRA, 2014, p. 98) Todos os alunos conseguiram reconhecer uma notícia de jornal e uma história em quadrinhos, mas no que se refere ao conto, a crônica e ao romance, houve grande dificuldade sendo todos classificados como “história”, mesmo estando escrito na parte superior de um dos textos que se tratava de um conto. Moisés (2006) salienta que, o conto, num embaralhamento, tratado como romance curto, atualmente ainda causa confusão. Observamos que os gêneros apresentam uma dificuldade de definição formal e assim como surgem, eles também são possíveis de desaparecerem, reaparecendo em outra época com outro formato com diferente uso na linguagem falada e escrita.

Aplicação do Método Recepcional:

1ª etapa: Determinação do horizonte de expectativa

Para essa etapa os alunos responderam um questionário com questões referentes a hábitos de leitura pessoais e familiares, assim como o perfil sócio-econômico, cujos dados avaliaremos a seguir:

1) Sexo:

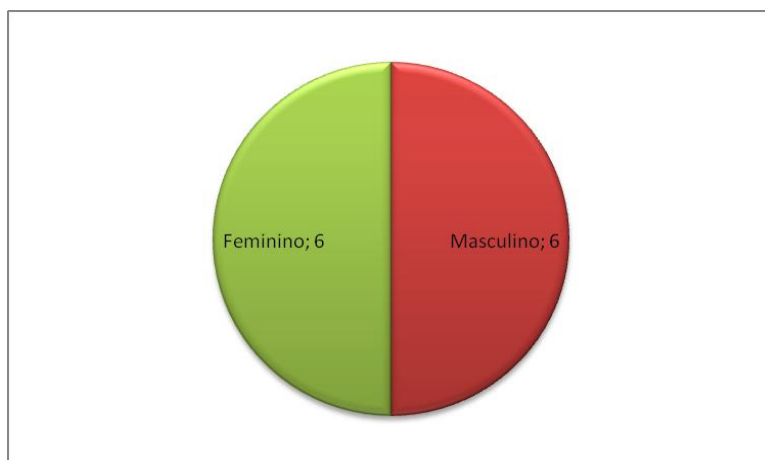


Gráfico 01: Sexo dos alunos

Com relação ao sexo dos participantes a base foi homogênea, sendo seis do sexo masculino e seis do sexo feminino. Apesar de a turma ser composta de vinte alunos, é recorrente um grande número de faltosos, não estando todos presentes no dia do questionário.

2) Idade:



Gráfico 02: Faixa etária dos alunos

Apenas um dos alunos é maior de idade, com dezoito anos; três com dezessete, estando os alunos de quinze e dezesseis distribuídos igualmente em quatro para cada idade. O limite máximo para ingressar na turma de Correção de Fluxo é de dezessete anos, podendo completar a maioridade durante o curso.

3)Qual é a escolaridade da sua mãe ou de quem cuida de você.

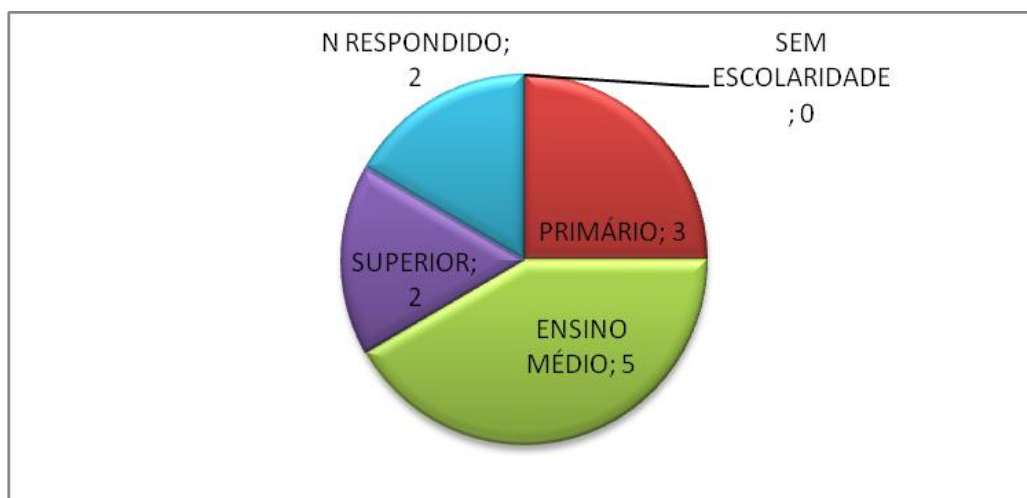


Gráfico 3 : Escolaridade da mãe ou responsável

Quanto à escolaridade da mãe ou responsável, o ensino médio ficou em primeiro lugar com um total de cinco alunos. Não houve nenhuma marcação em relação ao item sem escolaridade, mas dois alunos não responderam, talvez por vergonha de declarar que a mãe não possuía escolaridade ou por não saberem informar. Dois alunos assinalaram o curso superior como formação do responsável. A aluna cuja mãe possui o curso superior é destacada pelos demais professores por apresentar um nível mais elevado de compreensão durante as aulas.

4)Qual a sua forma de diversão/lazer preferida?



Gráfico 4: Forma de diversão/lazer preferida

Apesar de 18% dos alunos acessarem a internet como forma de diversão, a maioria afirmou preferir sair com os amigos. Pela conversa informal durante as aulas, alguns relataram ter acesso limitado à internet apenas pelo celular, não tendo computador pessoal. Em segundo lugar, destacamos assistir à televisão com seis votações. “Em alguns países, como nos Estados Unidos, as crianças passam, em média, tanto tempo assistindo à televisão quanto na escola.” (BAMBERGER, 2010, p. 52) Pelo resultado apresentado, poucos alunos têm como hábito de lazer a leitura. Ouvir música é também um hábito comum entre os adolescentes, fato notável pelo grande número de alunos com fones de ouvidos em sala de aula.

5) Você tem livros em casa?

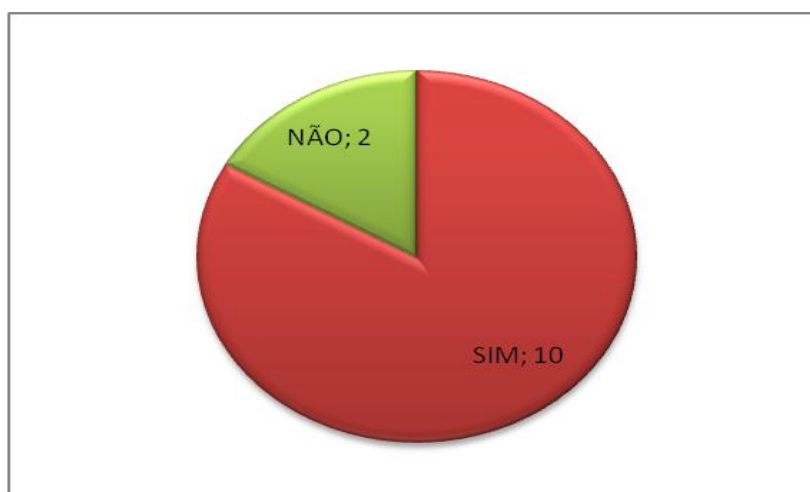


Gráfico 5: Presença de livros em casa

Apesar de a leitura ficar em penúltimo lugar, a maioria, no total de dez alunos, informou possuir livros em casa; apenas dois afirmaram não haver nenhum. Dentre esses livros podemos destacar a bíblia, já que foi declarado sendo um dos tipos de leitura em pergunta posterior.

6) Alguém em sua casa tem o hábito de leitura?

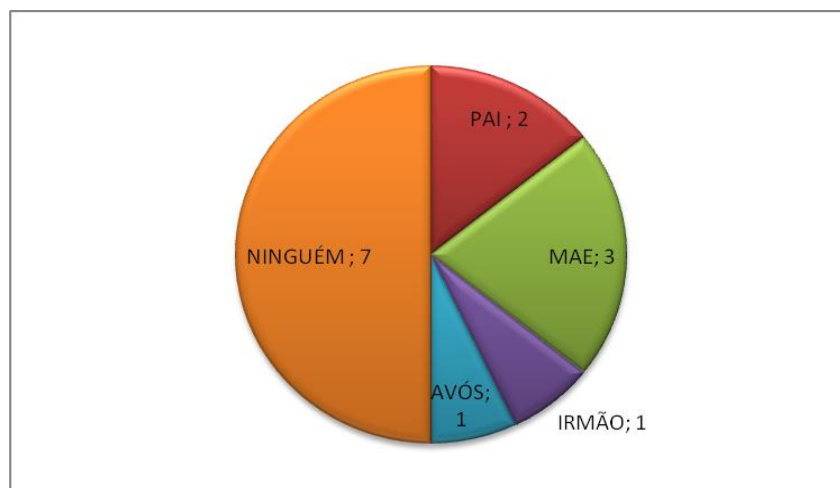


Gráfico 6: Pessoas com hábito de leitura em casa

A família deveria ser o primeiro espaço social onde se dá o despertar da leitura como experiência humana, contribuindo para o processo de formação leitora. “Retratos da leitura no Brasil confirma que a mãe que lê para os filhos exerce influência fundamental no futuro leitor.” (FAILLA, 2012, s.p) Como informado no gráfico acima, a maioria dos alunos é oriunda de famílias que não têm o hábito da leitura. Nas casas onde se tem essa prática, a mãe é a pessoa que mais se destaca. Dois alunos informaram, respectivamente, que o livro, sendo um deles a bíblia, é usado como recursos de leitura.

7) Você costuma entrar em livrarias?

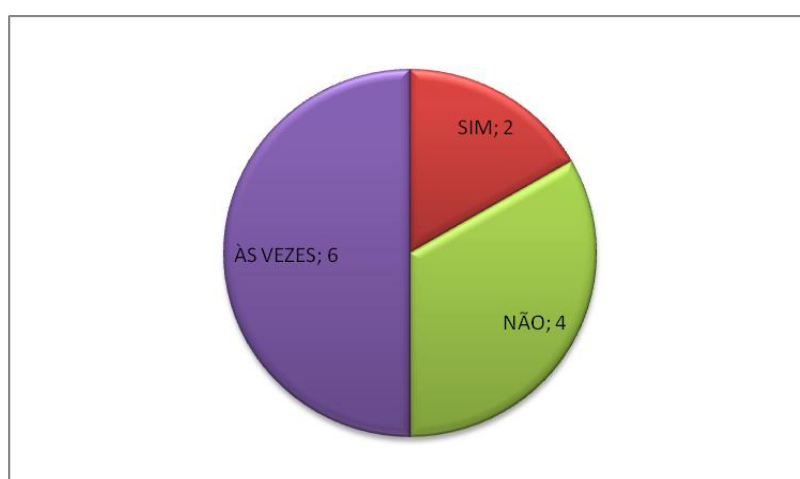


Gráfico 7: Hábito de frequentar livraria

Pelo o que revela o questionário, poucos têm o hábito de frequentar regularmente uma livraria. Não ficou especificado se tal fato se dá por questões financeiras ou por falta de interesse pela leitura.

8) Você frequenta banca de jornal?

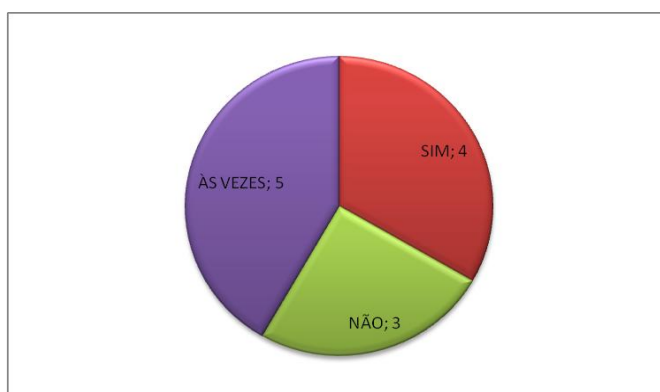


Gráfico 8: Hábito de frequentar banca de jornal

Diferentemente da frequência de livrarias, o número de alunos que visitam regularmente uma banca de jornais é um pouco maior dos que não frequentam. Através de conversas informais, muitos destacaram que leem as manchetes dos jornais na banca, sem necessariamente comprá-los.

9) Você gosta de ler?

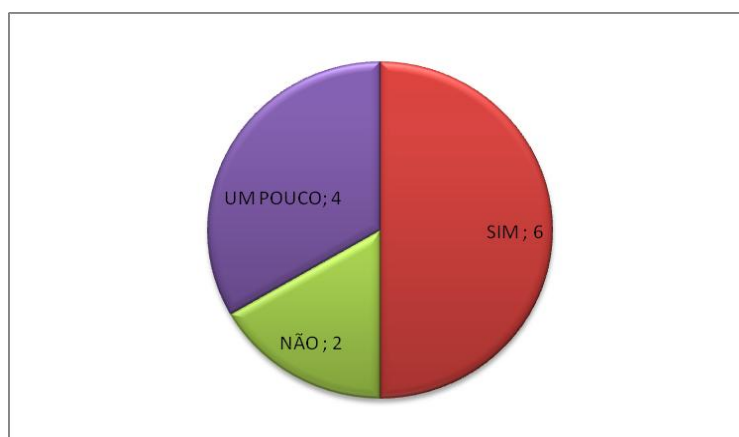


Gráfico 9: Gosto pela leitura

Metade dos alunos informou que gosta de ler. Destacamos que a leitura referida na pergunta não foi especificamente direcionada à leitura de livros, mas uma leitura de forma geral abrangendo todos os gêneros textuais e suas esferas de circulação.

10) O que você mais gosta de ler?



Gráfico 10: O que o aluno mais gosta de ler

Destacamos que a pergunta dispunha de mais de uma opção como resposta. O tipo de texto mais escolhido foi a piada. Ao serem abordados sobre as razões de tal escolha, foi destacado que adoram ouvir e contar piada entre amigos. A leitura de jornal é destaca como segunda opção pela maioria devido a sua estrutura curta e forma rápida de leitura nas manchetes presentes nas bancas de jornais. Os livros e as revistas ficaram empatados com a escolha de cinco alunos cada. Apesar de o uso de novas tecnologias estarem avançando, principalmente entre os jovens, apenas três alunos marcaram o acesso a sites na internet como opção de leitura.

Ainda que tenha ocorrido a dificuldade dos jovens reconhecerem os gêneros textuais no primeiro encontro, três alunos marcaram o conto, dois a crônica e dois alunos marcaram a opção de literatura de cordel como escolha de leitura. Podemos destacar que um dos alunos que escolheu literatura de cordel morou por dois anos na Paraíba em companhia de sua avó e afirmou ser um hábito dessa região local.

11) Quais tipos de histórias você mais gosta de ler?

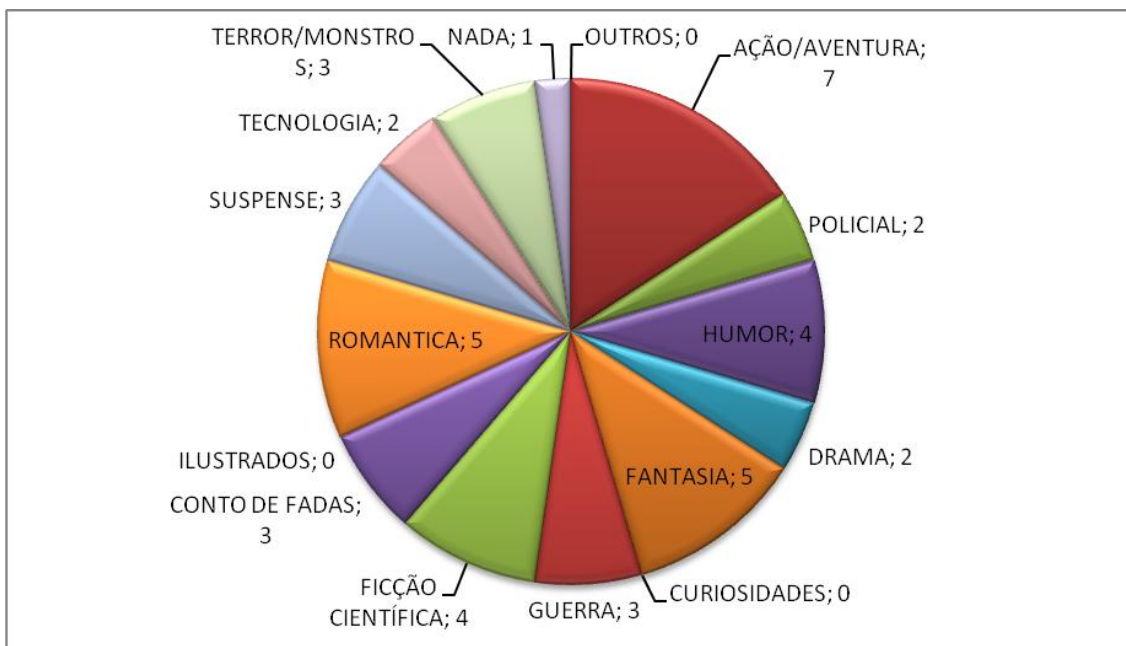


Gráfico 11: Histórias que mais gostam

Como apresenta a pesquisa, as histórias de ação e aventura estão entre as preferidas dos alunos da turma com um total de sete alunos. As histórias românticas e de fantasia estabeleceram o segundo lugar na preferência, empatando com o mesmo número de escolhas. Apesar de a piada ter sido a mais escolhida, o humor teve como opção marcada por apenas quatro dos participantes.

12) Você já leu algum livro por seu interesse, sem que o professor tenha solicitado?

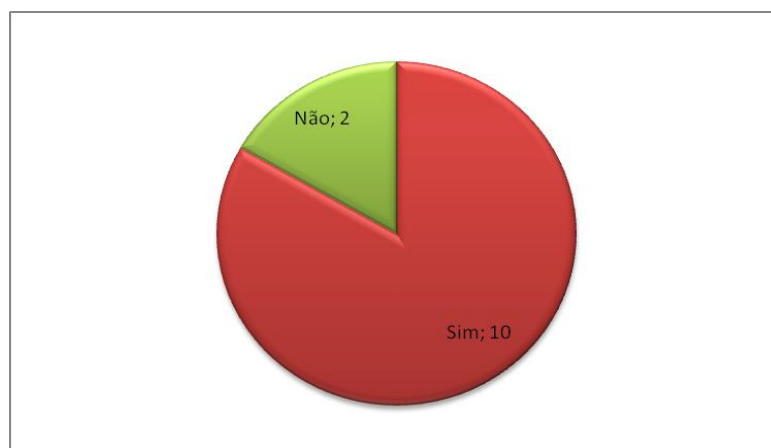


Gráfico 12: Leitura por escolha própria

Dos alunos entrevistados quanto à leitura por livre escolha, dez dos participantes informaram já terem lido um livro por iniciativa própria. Apesar de a maioria ter realizado algum tipo de leitura, poucos estudantes souberam especificar seu título, mencionando apenas o tema. Com exceção de uma aluna, que assegurou ter lido *O diário de Anne Frank*, nenhum outro relatou se tratar de leitura literária.

13) Sem contar os livros didáticos, quantos livros você já leu este ano?



Gráfico 13: Livros lidos no ano da pesquisa

Quatro dos participantes responderam que até a data da pesquisa não havia lido nenhum livro, o mesmo número foi apresentado pelos alunos que leram apenas um livro. Destacando que o livro didático não é utilizado como referência. Apenas três alunos afirmaram terem lido um livro durante o ano.

14) Ao ler um livro, uma revista ou um texto, você costuma:

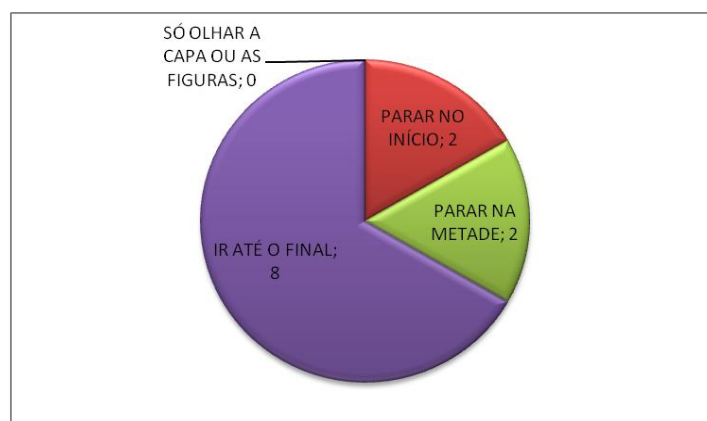


Gráfico 14: Leitura total ou parcial do livro

Pelo que aponta a pesquisa, a maioria dos alunos afirma ler o texto até o final. O número de participantes que param no início e os que param na metade estão igualmente divididos. Lembrando que não se trata apenas de obra literária, podendo estar inseridas notícias de jornais, HQs ou qualquer revista de assuntos de seu agrado.

15) Você frequenta a biblioteca da escola?

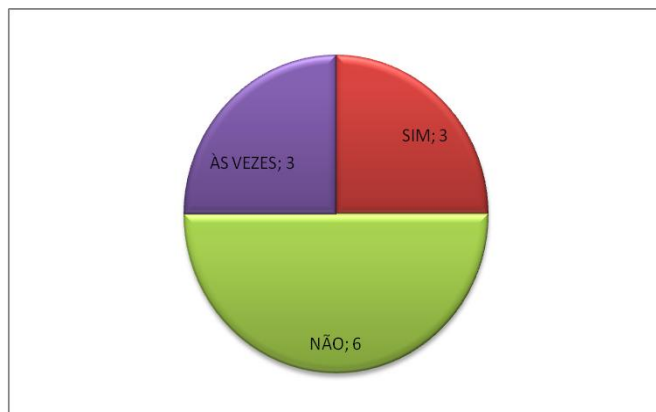


Gráfico 15: Hábito de frequência da biblioteca da escola

Metade dos participantes afirmou não frequentar a biblioteca da escola. A outra metade está igualmente dividida entre os que fazem uso frequente e o uso esporádico. Ressaltando que outros professores da classe, esporadicamente, levam os alunos para fazer trabalho de pesquisa. Dentre os alunos participantes, uma aluna disse passar a maior parte do tempo de recreio na biblioteca ou em sala lendo livros próprios.

16) Que importância tem a leitura em sua vida?



Gráfico 16: Importância da leitura

Apenas um aluno apontou a leitura como algo de importância altamente significativa. Quanto à colocação da leitura como algo de importância muito significativa e pouco importante, elas ficaram tecnicamente empatadas.

Com uma pergunta aberta foi solicitado que apresentassem livros e textos que gostariam de ler. Dos doze alunos entrevistados oito responderam que tinham interesse nos textos: *A culpa é das estrelas*; *Divergente*; *algo sobre extinção de dinossauros*; *Cinquenta tons de cinza*; *Avatar*; *Medalha de honra*; *notícias de jornais*; *Para sempre amigas*.

Durante nossa pesquisa, verificamos que apesar de os alunos não apresentarem a leitura como hábito de lazer, contraditoriamente, a metade afirmou gostar de ler, e a maioria, que possuía livros em casa; não podemos constatar se esses livros eram didáticos, literários ou qualquer outro tipo. Ainda na contramão, o questionário aponta que a maioria dos alunos já leu livros por completo por vontade própria. Constatamos também, que esses jovens são oriundos de famílias que não tem o hábito frequente de leitura, sendo, desta forma, a escola mais um espaço de grande importância para que possam desenvolver tal prática. Outro dado apurado, é que não habitualmente, mas de alguma forma, praticam a leitura através das manchetes de jornais.

A maioria dos estudantes apresenta problemas de relacionamento com a família, alguns morando com os avós. Dentre os alunos presentes, apenas um trabalha (ressaltamos que este aluno abandonou a escola durante a oficina por não haver conciliação entre a escola e

o trabalho) e dois estão à procura de emprego, mas dizem encontrar dificuldades por estarem ainda no ensino fundamental. Uma aluna expressou seu gosto pela leitura, dizendo que é um hábito que aprendeu com sua mãe. Essa mesma aluna informou que parou de estudar para cuidar da avó por dois anos. Para muitos não há opção de lazer, sendo a escola um lugar de convívio social e quando estão em casa o que mais fazem é assistir à televisão. A maioria das meninas prefere histórias românticas e os rapazes de ação e aventura. Acredita-se que tais opções foram marcadas com base no hábito de assistir a filmes. Por destacarem a piada contada como texto preferencial, mais uma vez constata-se a predileção pela modalidade de linguagem oral no convívio entre amigos. Ainda que alguns afirmem gostar de ler, não há indicação de hábito da leitura de obras literárias.

2ª etapa: Atendimento do horizonte de expectativa

Esta etapa teve como objetivo atender aos interesses dos alunos com textos que correspondiam ao esperado por eles e estratégias que fossem de seu conhecimento. “Leitores iniciantes, independente da idade, poderão ficar desencorajados se a leitura não fizer parte do seu ambiente cultural.” (BAMBERGER, 2010, p. 7) Dentre as opções de leituras preferidas dos alunos, a piada foi o tipo mais votado. Essa escolha foi feita com base nas práticas de contações de piadas que acontecem entre eles. Piadas são textos que tem associação direta com o riso e seria muito difícil encontrar alguém que não soubesse o que é, um texto caracteristicamente oral, mas que também é possível ser encontrado na modalidade escrita; o que parecia ser desconhecido ou esquecido pelos alunos.

O fato de os alunos apontarem a piada como preferência no questionário, mas de certa forma se decepcionarem ao se depararem com tal texto em linguagem escrita pela falta de compreensão, pode nos revelar que a linguagem oral ainda é uma prática bem mais aceita do que a escrita. Quando dizemos linguagem oral, referimo-nos àquela rotineira, de fala espontânea, não a de textos falados, mas de modalidade escrita, pois percebemos que a leitura feita em voz alta pelo próprio aluno, assim como em voz baixa, não apresentou motivação durante a oficina.

Houve boa receptividade dos alunos em relação à atividade de encenação das piadas, ocorrendo uma disputa de cada grupo querendo ser mais engraçado do que o outro, gerando uma concorrência entre eles. O grupo que melhor se destacou durante a encenação foi o encarregado da piada *Bota ciúmes nisso*, provocando o riso na classe inteira. A competição é

algo bem característico dessa turma, na maioria das vezes eles se observam para saber o que o colega fez, como fez e quem acabou primeiro, numa tentativa de desqualificar o outro tentando estabelecer uma espécie de autoafirmação.

Embora no início dessa segunda etapa ao lerem as piadas não tenha tido, a princípio, o resultado esperado, após a ajuda da professora-pesquisadora o processo avançou e a atividade foi finalizada com a participação de todos na encenação. Essa prática é muito bem aceita pelos alunos, já tendo sido solicitada no início do ano letivo a possibilidade de representação de alguma peça teatral.

Dando continuidade ao atendimento do horizonte de expectativa, com a mesma temática da coragem, apresentamos a exibição do filme baseado no livro de James Dashner, *Maze Runner – correr ou morrer*. Como era de se esperar, houve boa receptividade dos alunos em relação ao filme, tanto pela temática abordada quanto por se tratar de uma das formas de lazer mais apreciadas por eles. O filme se passa em uma comunidade, a princípio, formada exclusivamente por rapazes onde cada um é responsável por realizar sua tarefa para o bom funcionamento do acampamento. Quando o grupo recebe uma jovem desmaiada, sendo a única do grupo, alguns alunos fazem comentários maliciosos a respeito de como seria recebida ao acordar. Contrariando suas expectativas e suposições, ela foi bem aceita e passou a fazer parte do grupo como um deles, sem ser discriminada ou qualquer coisa parecida por se tratar de uma garota. Eles puderam perceber o respeito que se deve dar a qualquer pessoa, incluindo uma jovem. Houve grande participação nas conversas e discussões durante e após a exibição, assim como a vontade de ajudar os colegas na compreensão do vídeo.

Ainda que todos tenham apreciado o filme, alguns alunos apresentaram certa dificuldade de entender o final, o que foi rapidamente explicado por aqueles que conseguiram captar a mensagem e perceber que o filme não terminava ali e que teria uma continuação. Quando os personagens conseguem finalmente atravessar o labirinto e deixar a comunidade, chegam a uma sala com várias pessoas mortas, e encontram a imagem gravada de uma mulher deixando uma mensagem para eles, e essa mulher logo em seguida comete o suicídio. Quando todos os alunos pensavam que o filme acabava naquele momento, reaparece essa mesma mulher ao final em uma sala de reunião cercada de pessoas. O aluno que teve maior participação durante a oficina foi quem mais rápido conseguiu compreender a mensagem, e explicar para os colegas que, na verdade, aquela cena em que todos apareciam mortos e apresentava uma filmagem não passava de uma “armação” que só seria descoberta no próximo filme. Tais pressuposições talvez tenham ocorrido pelos alunos terem sido, antes de

iniciar a exibição, informados de que esse filme foi produzido com base no livro de uma série de quatro exemplares cujo primeiro tinha o mesmo título do filme. O aluno absorveu a informação dada anteriormente, o que provavelmente tenha contribuído para que, assim como o livro, poderia haver uma continuação a partir de outro filme da série.

A professora-pesquisadora informou que as gravações do próximo filme já estavam sendo terminadas e que ainda este ano seria lançado no cinema. Sugeriu aos alunos de assistirem juntos ao lançamento, e já que gostaram tanto do filme, propôs o desafio de lerem o livro antes da exibição. Alguns gostaram da ideia, mas foram unânimes em recusar ao saberem que o livro possuía 400 páginas. Ainda assim, não descartamos a aspiração de futuramente realizarmos essa façanha. Precisamos desmistificar a crença de que muitas vezes o texto literário é muito difícil sendo penosa a compreensão para os alunos da escola pública. A literatura frequentemente é vista tanto pela escola quanto pela sociedade como algo muito complexo, levando a um grande número de professores a crer que seus alunos são incapacitados a compreender a linguagem literária. Somada a essa imagem da literatura agrega-se a imagem negativa em relação ao estudante de escola pública como um indivíduo incapaz de ler e compreender porque tem pouco conhecimento e pouca cultura, negando-se muitas vezes a oferecer-lhes uma leitura mais complexa.

3ª etapa: Rompendo o horizonte de expectativa

A coragem de João Puçá

Para esse encontro, com o objetivo de abalar as certezas dos alunos, propusemos a leitura de dois textos, um conto intitulado *A coragem de João Pucá*, de Clerisvaldo B. Chagas e o livro *A ilha perdida*, de Maria José Dupré. Trabalhamos primeiramente com o conto. Os alunos receberam fichas e foram informados de que se tratava de palavras retiradas previamente de um conto. Foi solicitado que diante delas, eles dissessem qual poderia ser o tema do texto.

Ao realizarem essa primeira atividade os alunos se mostraram animados e participativos, apontando sugestões quanto à temática a partir das palavras recebidas e questionando seus significados. Eles encararam a atividade como um jogo dinâmico; ainda que de início não entendessem muito bem do que se tratava. O aluno que ficou com a palavra *enfarruscados*, olhou-a espantado, lendo-a em voz alta perguntou que “diacho” era aquilo.

Todos se surpreenderam e ninguém sabia o que significava. A professora-pesquisadora pediu-o que procurasse no dicionário que se encontrava em sala, mas ele não conseguiu achar. A professora tentou ajudá-lo, e como de fato não havia, acessou a internet pelo celular e pesquisou a palavra: “*Enfarruscado*: agitado; amuado; brigado; encarvoadado; escurecido. *Enfarruscar*: v.t. Enegrecer. Sujar com carvão, fuligem etc.V.pr. Amuar-se, zangar-se, aborrecer-se”. “*O tempo se enfarruscou, o céu cobriu-se de nuvens escura.*” A professora explicou que para melhor definir uma palavra é preciso de um contexto, pois uma palavra sozinha poderia ter vários significados. E dentro da perspectiva textual, o mais provável é que seria algo parecido com algo sujo com carvão ou fuligem, estando encarvoadado. O outro aluno questionou o que seria a palavra **jagunço**, e foi de imediato respondido pelo colega dizendo que se tratava de um cangaceiro, capanga, matador do nordeste. A professora-pesquisadora perguntou de que forma ele conhecia essa palavra, e respondeu que aprendeu quando morou na Paraíba. As sugestões foram dadas e anotadas no quadro para a futura confrontação seguindo esta ordem: 1.algum coronel corajoso; 2.tinha matador na fazenda; 3. algum fazendeiro com sorte; 4. algum coronel dono da fazenda que tinha sorte. A professora-pesquisadora explicou aos alunos que as colocações feitas por eles tratavam-se de previsões, que até poderiam ser, mas que antes da leitura não teriam como saber se eram verdadeiras, somente após.

Dando seguimento ao procedimento de pré-leitura, a pesquisadora entregou-lhes uma folha contendo os dados do autor, e a leu para os alunos. Durante a leitura os alunos não demonstraram tanto interesse, apresentando um pouco de dispersão, e voltando-se para o celular. Acreditamos que tal desinteresse possa ter surgido por se tratar de alguém fora do contexto social deles, com exceção do aluno que já viveu no nordeste. Ainda que poucos tenham prestado atenção à leitura da professora, alguns se propuseram a fazer novas colocações acrescentando que o coronel corajoso deveria ter alguma fazenda no sertão de Alagoas. Após todas as colocações a professora-pesquisadora apresentou o título do conto e o aluno provindo da Paraíba afirmou que poderia se tratar de algum jagunço corajoso cangaceiro e matador na fazenda do coronel.

Em seguida todos os alunos receberam o conto vazado, e foram informados de que aqueles espaços em branco deveriam ser preenchidos com as palavras que foram entregues anteriormente à medida que fossem aparecendo. A professora-pesquisadora leu acompanhada dos alunos que tentavam encontrar as palavras adequadas. Alguns alunos conseguiam identificá-las mesmo não estando com elas, apenas pressupondo a palavra em questão. E

outros falavam a todo momento aleatoriamente palavras que seguravam, na tentativa de acabar com as que estavam em suas mãos e ser o “vencedor”. Mais uma vez houve uma competição para ver quem acabava primeiro. Durante a leitura feita pela professora-pesquisadora os alunos estavam mais interessados em achar a palavra que preenchia a lacuna e serem os primeiros a completar a cartela, como uma espécie de bingo. Após a leitura interrompida a pesquisadora leu o texto novamente, desta vez de forma completa para verificarem se as palavras escolhidas estavam organizadas conforme o texto e para confrontar as hipóteses apresentadas. O exemplo demonstra que as previsões feitas pelos alunos não são incoerentes, pois ainda que não se realizem, haveria essa possibilidade; embora não sejam exatamente iguais, são inerentes.

[...] as crianças se tornam protagonistas da atividade de leitura, não só porque leem, mas porque transformam a leitura em algo seu – o que é que eu penso, até que ponto minha opinião é correta. Aprendem que suas contribuições são necessárias para a leitura e veem nesta um meio de conhecer a história e de verificar suas próprias previsões. (SOLÉ, 2009, p.109)

Ao serem questionados sobre a atividade, por encarem como uma brincadeira e não uma leitura, a maioria gostou, achando interessante, ainda que alguns tenham achado o texto um pouco chato.

A ilha perdida

Pré-leitura

No segundo momento dessa etapa, os alunos foram informados de que fariam a leitura do livro que foi escolhido com base nos gostos apontados por eles previamente. A princípio escolher um título para tal atividade não foi uma tarefa fácil. Houve a dificuldade de escolher um livro que estivesse de acordo com a proposta e ao mesmo tempo viável financeiramente, tendo em vista que a biblioteca da escola não possui número de mesmo exemplar em quantidade suficiente para os alunos. Nem mesmo o livro adotado fazia parte do acervo da biblioteca escolar. Por serem alunos de baixa renda de uma escola estadual não havia condições de pedir para comprarem o livro, sendo todo processo custeado pela professora. O romance *A ilha perdida* foi selecionado por duas razões: primeiramente por estar de acordo com a temática de aventura, aspecto semelhante ao anterior e marcada como opção de escolha; e a segunda por ser desconhecido em outros aspectos, para que, segundo Bordini e Aguiar (1988), o aluno possa estar adentrando em um campo inexplorado, mas que também

não se sintam inseguros o bastante para rejeitar a experiência. Solé (2009) salienta que oferecer certos desafios aos alunos é um fator que pode contribuir para o interesse da leitura. “Parece mais adequado utilizar textos não conhecidos, embora sua temática ou conteúdo deveriam ser mais ou menos familiares ao leitor.” (SOLÉ, 2009, p.91)

Nesta atividade, a professora-pesquisadora perguntou aos alunos se eles sabiam o que era um sumário e todos responderam que não sabiam. A professora pediu que procurassem no dicionário e um aluno leu em voz alta: “*Su-má-rio*. M. 1. Resumo; suma. 2. Recapitulação; síntese; sinopse.” (SANTOS, 2001, p. 930). Mesmo após a leitura do dicionário, os alunos afirmaram que continuavam sem entender. A professora explicou que seria uma espécie de índice no qual serve para colocar no início de um trabalho ou livro, indicando as páginas e assuntos ou capítulos que constam em um livro. Após a explicação da professora alguns disseram já ter visto e se lembravam do que era, mas não sabiam que tinha esse nome.

Antes de iniciar a leitura ou mesmo de estar de posse do texto, faz-se necessário que o professor efetue a intervenção realizando o momento chamado de pré-leitura, o que Braga e Silvestre (2009, p. 26-27) definem como “momento em que se ativa o conhecimento prévio do aluno-leitor, mediante habilidades de investigação: adivinhar, formular hipóteses, fazer previsões, buscar alternativas, selecionar possibilidades, imaginar.” Para tal evento, foram distribuídas dezesseis cartelas contendo os nomes dos capítulos do livro. Foram esclarecidos de que as frases recebidas eram títulos de cada capítulo do sumário do livro que seria lido, e que eles deveriam colocar na ordem que acreditavam estar de acordo com o romance. Como salienta Solé (2009), ao tentar oferecer algumas pistas para seus alunos abordarem o texto, o professor está possibilitando a construção de contextos mentais compartilhados, ou seja, aquilo que os integrantes de uma conversa ou de uma atividade compartilham sobre ela, garantindo uma compreensão compartilhada.

A professora-pesquisadora colou uma folha de papel pardo na lousa e o aluno que se destacou durante todo o processo da oficina de leitura ficou encarregado de colar e enumerar as tiras à medida que os outros alunos iam lhe entregando. O objetivo dessa atividade consistia na ativação do conhecimento prévio de cada aluno a respeito do que estava sendo proposto, sem a preocupação de seguir a ordem correta do livro. Embora não tenham demonstrado tanto entusiasmo, houve participação de todos, na qual queriam fazer logo sua parte para ficarem “livres”.

Ao final da colagem, a professora-pesquisadora fez três perguntas oralmente para que os alunos respondessem da mesma forma:

1. A partir dos títulos que vocês enumeraram em uma ordem de escolha, que tipo de história vocês imaginam que vão ler? A maioria respondeu que seria uma história sobre uma ilha. Cinco títulos dos capítulos continham a palavra ilha, o que fez com que os alunos presumissem que a temática abordada era algo sobre uma ilha. Um aluno fez a indagação por que razão a ilha seria perdida. “Quando os alunos formulam perguntas pertinentes sobre o texto, não só estão utilizando o seu conhecimento prévio sobre o texto, mas também – talvez sem terem essa intenção – conscientizam-se do que sabem e do que não sabem sobre esse assunto.” (SOLÉ, 2009, p. 110)

2. O que vocês acham que pode ter acontecido nessa ilha perdida? Houve suposições sobre um personagem Henrique ter sido abandonado em uma ilha perdida. Outro aluno afirmou que um homem chamado Henrique tinha encontrado uma ilha deserta onde morava um homem barbudo. O terceiro disse que Henrique teria morrido na ilha. Não estando diante do sumário verdadeiro do livro, o último aluno que fez essa colocação não poderia saber que o capítulo onde ocorre a morte antecede o da *Henrique sente saudades*, sendo pouco provável que tal morte se referia a Henrique.

3. O título do livro é o mesmo que um dos capítulos. Qual deles vocês acham que poderia ser? Diante do número repetido da palavra ilha e acreditando que a história se passava nesse local, os capítulos mais votados para serem o título do livro foi *Na ilha e A ilha perdida* em segundo lugar. Poucos alunos respondiam as perguntas pertinentes a atividade, e a professora-pesquisadora precisou repetir as perguntas várias vezes e pedir a colaboração para que dessem suas opiniões.

Após as respostas dos alunos, a professora-pesquisadora mostrou-lhes o livro, causando um contentamento no aluno que acertou o título. Dois olharam meio desanimados ao saberem que seria feita a leitura. Havia somente três exemplares de edições diferentes comprados em um sebo pela professora, por ser quantidades insuficientes para a turma, a professora fez cópias e as distribuiu. Como no momento presente só havia duas meninas em sala, os rapazes gentilmente concordaram que lhes fossem entregues. Mesmo de posse de fotocópias do livro, todos os alunos puderam manusear os originais, inclusive o da professora-pesquisadora. Verificaram que as datas eram diferentes em cada edição e perceberam que as figuras da edição mais recente eram coloridas, diferentemente das edições mais antigas. “Independentemente da estratégia usada para introduzir a obra, o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos alunos. [...] Nos casos em que se usa uma cópia ou reprodução, convém deixar os alunos manusearem o original do professor.” (COSSON, 2012, p. 60)

A professora-pesquisadora apresentou brevemente a autora a partir do texto e de uma foto na contracapa do livro; ela leu a apresentação acompanhada dos alunos. Como salienta Cosson (2012), essa apresentação deve ser de forma breve sem precisar fazer um estudo da vida do autor. A apresentação correu tranquilamente, mas com pouca participação dos alunos, não houve interesse e nem perguntas sobre a autora.

Durante a leitura – fase 1

Ao finalizar a apresentação, a professora-pesquisadora iniciou a leitura do livro em sala de aula fazendo-a em voz alta. Durante a leitura do primeiro capítulo, o silêncio permaneceu e todos ouviram a professora-pesquisadora sem fazer qualquer comentário a respeito. Ainda que dois alunos não tenham acompanhado a leitura com o texto, eles prestavam atenção somente ouvindo. Após o término da leitura, a professora pediu que alguém recontasse com suas palavras o que foi lido. Um aluno fez o resumo adequadamente para o grupo, o que causou surpresa na professora, pois esse mesmo aluno não é tão participativo em outras aulas; sendo o mesmo que acertou o título do livro. Podemos supor que o fato de ter acertado o tenha motivado a prestar atenção na leitura. Cosson (2012) o chama de “momento externo” no qual há a concretização, a materialização da interpretação realizando-se como ato de formação de sentido em uma específica comunidade. E segundo o crítico, esse é o momento que o letramento feito na escola se distingue da leitura literária que é feita fora dela. Quando a leitura é realizada por completo fora do contexto escolar, e nos sentimos comovidos por ela, podemos compartilhá-la com um amigo, ou até mesmo aconselhar a leitura.

Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência do de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. (COSSON, 2012, p. 66)

A professora-pesquisadora perguntou, então, o que acharam do capítulo. Os alunos a princípio o acharam meio chato porque não acontecia nada do que eles esperavam, só se falavam da ilha, mas ninguém a conhecia. O aluno que acertou o título do livro anteriormente afirmou ter gostado, o que parece comprovado por tê-lo recontado integralmente com suas palavras. O primeiro capítulo é o maior de todos, no qual há apresentação dos personagens e toda preparação para a viagem dos irmãos à ilha. A aventura só tem início ao final do capítulo

quando eles finalmente chegam ao local planejado. Essa fase foi encerrada com o acordo de que para o próximo encontros todos leriam até o capítulo seis.

Durante a leitura – fase 2

No encontro seguinte, era para que todos tivessem lido os capítulos propostos, mas com exceção de dois alunos, o restante não tinha feito conforme declararam. A professora questionou o motivo e alguns disseram não ter lembrado e outros não estavam com vontade. Os dois alunos fizeram comentários, dentre eles um era da aluna que sempre se destaca, afirmando ter ficado decepcionada por Henrique ter se esquecido do irmão enquanto estava na companhia de Simão. O segundo aluno declarou não ter gostado do primeiro capítulo, mas gostou dos outros em que os irmãos já estavam na ilha. Diante do número de alunos que não leram em casa, a professora-pesquisadora decidiu que seria feita primeiramente uma leitura silenciosa em sala dos capítulos dois e três, e depois lido em voz alta pelos alunos. Houve resistência e a princípio nenhum aluno quis dar início à leitura, o aluno que teve destaque na oficina acabou se candidatando.

A maioria apresenta muita dificuldade em ler, o que pode ser uma explicação para tanta resistência, e tal dificuldade acaba sendo motivo de deboche para os colegas, ocasionando alvoroço, e essa situação acaba gerando o desvio da leitura. Segundo Rouxel (2013) os adolescentes podem apresentar resistência, talvez por pudor ou medo de que sua leitura não esteja de acordo com a dos colegas ou professor. “Eles se refugiam com frequência num silêncio obstinado, às vezes no psitacismo ou em observações sem risco para eles.” (ROUXEL, 2013, p.22) É possível que um trabalho mais frequente de práticas de leitura, possa contribuir para o desenvolvimento das habilidades leitoras, tornando-os mais seguros e motivados ao processo.

Durante a leitura pelos alunos houve muita interrupção e dispersão, gerando pouco aproveitamento do texto. Os alunos pareciam mais preocupados em prestar atenção se o colega lia errado para poderem fazer “gozação”. Diante disso, ao final, a professora-pesquisadora retomou a leitura e a fez sozinha em voz alta para os alunos; alguns prestaram atenção acompanhando com seus textos. Ao final da leitura, a professora perguntou se alguém gostaria de contar com suas palavras o que foi lido. Ninguém respondeu positivamente, mas alguns expuseram apenas partes que se lembravam. Um aluno lembrou-se da hora em que os irmãos já não sabiam mais qual o caminho de volta à canoa. O outro aluno lembrou-se do

barulho no mato que causou medo nos irmãos, e disse que os dois eram um bando de fracos. O aluno que sempre faz comentários, disse que numa situação como essa de estar perdido, basta achar o rio e segui-lo que encontrará o caminho de volta. A professora-pesquisadora perguntou o que eles acharam da atitude dos irmãos ao irem para a ilha; a maioria condenou a atitude de mentir, mas eles fariam o mesmo.

Cosson (2012) propõe uma sequência expandida de leitura, dividida em a) motivação; b) introdução; c) leitura (sendo essa dividida em três intervalos); d) primeira interpretação; e) contextualização; f) segunda interpretação; g) expansão. Para estabelecer um meio de verificação de leitura utilizamos dois intervalos de leitura. O intervalo 1 foi a conversa informal na qual cada um contava se já havia feito algo escondido. A maioria respondeu que ir ao baile funk era o que faziam contrariando os responsáveis. Ressaltando que moram na mesma comunidade e que costumam frequentar os mesmos lugares fora da escola. Apenas um aluno confidenciou ter causado um acidente grave ferindo uma pessoa ao pegar a moto de um colega, ele pediu que ninguém contasse nada, principalmente para sua mãe. Eles respondiam com sorriso no rosto parecendo estar orgulhosos das travessuras, com exceção de aluno que causou o acidente. Eles gostaram do bate-papo por ser uma forma de expressão bem característica da turma. Finalizando o encontro foi acordado que todos leriam até o capítulo oito em casa. O intervalo 2 será descrito mais adiante

Durante a leitura – fase 3

A professora-pesquisadora iniciou o encontro perguntando mais uma vez quem gostaria de fazer colocações a respeito da leitura feita em casa. Ninguém se manifestou, pois apenas uma aluna havia feito o que foi proposto. Questionados sobre a razão de não terem feito, a maioria disse ter esquecido, e um aluno afirmou não ter tido tempo. O número de alunos presentes era bem pouco, apenas seis, e professora decidiu fazer a leitura em sala dos capítulos quatro, cinco e seis. Por se tratar de uma leitura longa, sendo de três capítulos, e evitar uma dispersão maior causada pela leitura dos alunos, a professora-pesquisadora fez a leitura em voz alta, sendo apenas acompanhada pelos alunos. Para sua admiração, todos acompanharam atentamente a leitura em total silêncio. Até mesmo os celulares foram deixados de lado, estando em mãos apenas os textos dos alunos. Apesar de estarem atentos, não fizeram nenhuma colocação a respeito do que foi lido. A leitura foi finalizada adentrando um pouco do recreio e logo em seguida todos desceram sem haver comentários. Há uma

concentração maior quando a professora faz a leitura para a turma. Quando os alunos já estão no ensino fundamental dois, partimos do princípio de que eles já tenham alguma maturidade leitora. Mas pelo o que foi observado durante a oficina, há uma defasagem que muitas vezes vem desde muito antes da alfabetização. “Na idade pré-escolar e nos primeiros anos de escola, contar e ler histórias em voz alta e falar sobre livros de gravuras é importantíssimo para o desenvolvimento do vocabulário, e mais importante ainda para a motivação da leitura.” (BAMBERGER, 2010, p. 25) Acreditamos que seja preciso retomar o ensino de leitura começando pelo processo inicial da atividade que começa antes mesmo de a criança aprender a ler.

Ao voltar do recreio, para complementar a atividade, estabelecendo uma segunda verificação aplicamos o que Cosson (2012) chama de o intervalo 2, exibimos o filme *Náufrago*. O filme foi escolhido por apresentar semelhança temática com o livro, em que os dois contextos se passam em uma ilha deserta na qual seus personagens precisam aprender a sobreviver e tentar, de alguma forma, serem resgatados. O filme conta a história de um engenheiro de uma empresa de entregas internacionais que caiu em alto mar após o avião em que estava sofrer um acidente. Sendo o único sobrevivente, consegue chegar a uma ilha deserta onde fica por quatro anos aprendendo a sobreviver, até que um dia constrói uma jangada, e se aventura no mar, e por fim é resgatado por um navio pesqueiro.

Por ser um filme de longa duração, apresentando apenas um personagem na maioria do tempo, acreditando que os alunos achariam “chato”, a professora-pesquisadora a princípio selecionou apenas alguns trechos que seriam abordados. Mas para sua surpresa, os alunos gostaram e solicitaram que lhes fosse permitido assistir por completo. Na cena do filme em que o avião começa a apresentar problemas e por fim cai na água, uma aluna se assustou com o barulho e deu um salto da cadeira, os outros alunos assistiram assustados toda a cena. Durante a parte em que o personagem fica a deriva sem água e sem comida, os alunos discutem como fazer para sobreviver. “É só beber o xixi”, outro aluno rebate, “Eca, prefiro morrer de sede”, e o debate não cessa até a professora pedir silêncio e voltarem ao filme. Diferentemente da leitura do livro, durante a exibição os alunos faziam comentários, opiniões, suposições, e comemoravam quando elas eram realizadas. Em uma cena antes de enterrar um tripulante do avião que apareceu morto na ilha, os alunos diziam que se fossem eles tirariam os sapatos e ficariam com eles, suas previsões foram alcançadas e se sentiram orgulhosos. Após quatro anos isolado na ilha, o personagem finalmente constrói uma jangada e vai a procura de ajuda, e os alunos questionam por que ele não fez isso antes. E reacende uma nova

discussão de quem saberia de fato fazer uma jangada, cada um querendo ensinar do seu modo. Cooper (1990) *apud* Solé (2009) ressalta que é na discussão sobre as colaborações dos alunos que se encontram um dos melhores meios de reiterar o conhecimento prévio. Ao final, a professora-pesquisadora perguntou quais eram as opiniões a respeito do filme. A maioria expressou juízo de valor quanto ao comportamento da noiva do protagonista por ter se casado com outro e não ter esperado ele voltar. Alguns disseram que ela tinha que ficar em uma ilha por quatro anos para saber o que ele passou. Um aluno lembrou-se do pingente com a foto da noiva, para o qual o personagem ficava olhando todas as noites.

Após toda discussão e colocações a professora-pesquisadora pediu que escrevessem em seu memorial diferenças e semelhanças que eles encontraram entre as cenas do filme *Náufrago* e o livro *a Ilha perdida*. Como já não havia mais tempo, eles deveriam levá-lo para casa e apresentar na próxima aula. Desta forma, seria verificado se houve uma leitura e compreensão da obra ao compararem tais características. Houve grande resistência e alguns disseram que não iriam fazer. Após a professora-pesquisadora lembrá-los de que o memorial é um instrumento de avaliação que lhes é conferido uma nota ao final do bimestre, os alunos se propuseram a escrever. Tal relutância é algo constante durante as atividades rotineiras em sala em todas as disciplinas, conforme debatido pelos professores durante os conselhos de classe. Apesar de terem executado o que foi solicitado, todos escreveram brevemente suas percepções, no intuito de cumprirem logo sua “obrigação” e ganharem ponto no final do bimestre.

Atividade escrita

A maioria dos alunos apresentou como semelhança entre o filme e o livro a falta de comida. O aluno 1 estabeleceu a diferença a partir da forma como surgiu o fogo nos dois textos. No livro, os irmãos tinham fósforo sendo fácil de acender a fogueira, já no filme o protagonista teve que fazer surgir a partir de pedaços de graveto. O aluno 2 aponta a diferença de o personagem do filme estar sozinho e no livro estarem os dois irmãos. A semelhança é apontada pela tempestade de ambos os textos. O aluno 3 atentou para o fato de o personagem no filme machucar o pé como Henrique no livro. Ainda em relação à semelhança, a aluna 4 aponta que tanto no filme quanto no livro os personagens estão perdidos em uma ilha e em ambos há a criação de uma jangada. Ela destaca que o personagem do filme se parece com o personagem “Simão” do livro. E ao final do encontro ficou acordado que eles terminariam de

ler o livro para a próxima aula. Os textos escritos pelos alunos seguem abaixo, junto de suas transcrições:

Aluno 1

Diferenças e semelhanças entre o livro a ilha perdida e o filme naufrago.

A semelhança é que os dois tinham que ~~encontra~~ encontrar comida e água e tiveram que [beber] da poça de lama. A diferença era o fogo que no livro tinha fosforo e no filme ele acendeu com o pauzinho.

“Diferenças e semelhanças entre o livro a ilha perdida e o filme naufrago. A semelhança é que os dois tinham que encontrar comida e água e tiveram que [beber] da poça de lama. A diferença era o fogo que no livro tinha fosforo e no filme ele acendeu com o pauzinho.”

Aluno 2

DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS ENTRE O LIVRO "A ILHA PERDIDA" E O FILME "NAUFRAGO".

P: A DIFERENÇA É, NA HISTÓRIA TEM 2 PERSONAGENS E NO FILME SÓ TEM 1.

A SEMELHANÇA É, QUE O PERSONAGEM DO FILME ENFRENTA TEMPESTADE E OUTRAS DIFICULDADES.

“Diferenças e semelhanças entre o livro “a ilha perdida e o filme Naufrago”.

R: a diferença é na história tem 2 personagens e no filme só tem 1.

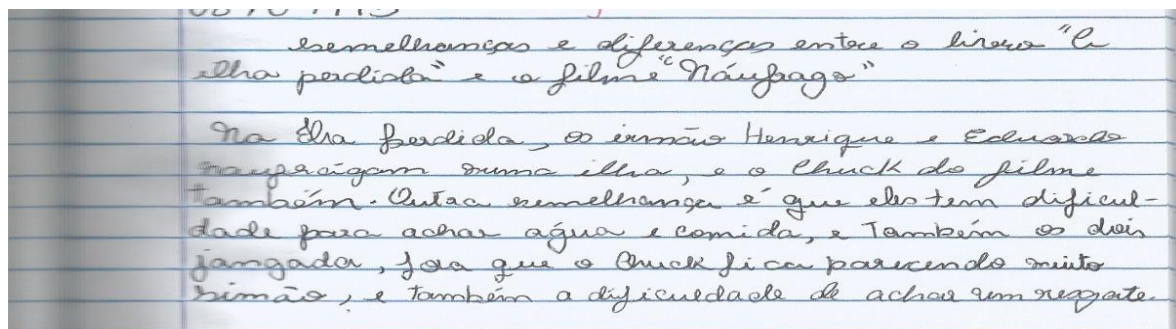
A semelhança é, que o personagem do filme enfrentou tempestade e outras dificuldades.”

Aluno 3

Quando o personagem entrou na ilha, quis saber o que estava acontecendo. Não tinha nada lá, como ele começou a explorar.

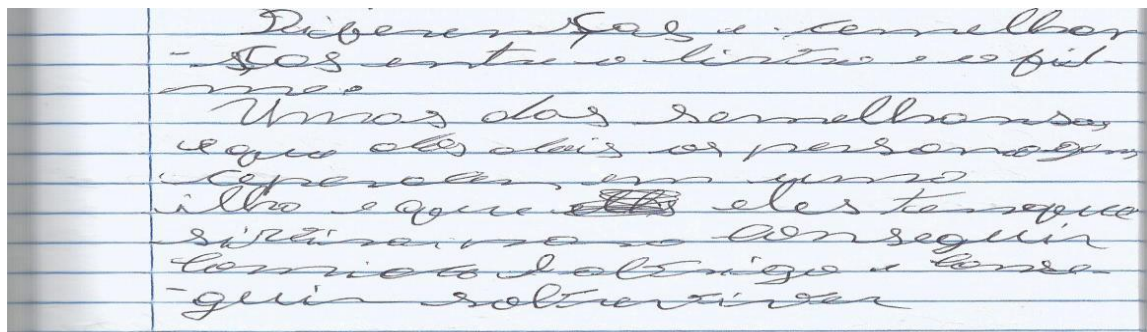
"Quando o personagem cortou o pé também quando construíram a jangada tanto do filme. Não tinha nada pra comer ele comeu coco.

Aluno 4



"semelhanças e diferenças entre o livro "A ilha perdida" e o filme "Náufrago". Na ilha perdida, os irmãos Henrique e Eduardo naufragam numa ilha, e o Chuck do filme também. Outra semelhança é que eles tem dificuldade para achar água e comida, e também os dois jangada, fora que o Chuck fica parecendo muito Simão, e também a dificuldade de achar um resgate."

Aluno 5



"Diferenças e semelhanças entre o livro e o filme. Uma das semelhanças é que dos dois os personagens aparecem em uma ilha e que eles tem que sobreviver para conseguir comida e abrigo e conseguir sobreviver."

Após a leitura

Primeira interpretação

Com a proximidade das férias e o término do prazo para entrega do trabalho, as atividades dos próximos encontros tiveram que ser abreviadas e realizadas de forma mais acelerada. E ainda que nem todos tenham lido o livro por completo, mas a maioria realizado, deu-se continuidade à atividade previamente planejada. Esse momento classificado por Cosson (2012) como **primeira interpretação** destina-se a uma apresentação global da obra.

“O objetivo dessa etapa é levar o aluno a traduzir a impressão geral do título, o impacto que ele teve sobre sua sensibilidade de leitor.” (COSSON, 2012, p. 83) Todas as considerações a respeito do livro foram feitas oralmente. Uma aluna questionou o fato de não acontecer nada com os irmãos depois que foram encontrados. Outro aluno achou o livro um pouco sem graça porque esperava mais aventuras, e achou tudo muito mentiroso. O aluno que não completou a leitura disse que prefere assistir a filmes. A professora-pesquisadora pediu aos alunos que dissessem o que mais tinha chamado sua atenção e as repostas foram: *Saber por que Simão foi parar na ilha, já que o livro diz que ele foi por vontade própria; por que a ilha era perdida se todos sabiam que ela existia; não entender o sumiço de Simão quando ao final a família retorna a ilha. Houve a participação da maioria ainda que de forma resumida.*

Segunda interpretação

A princípio a proposta a ser apresentada para esse encontro, com o objetivo de aprofundar a leitura a partir dos tópicos e contexto contido no livro, seria a realização de uma pesquisa feita pelos alunos sobre a contextualização da temática, da oposição entre a civilização e a vida natural. Os alunos fariam em casa e apresentariam trabalhos de cartazes com figuras e textos. Porém, mais uma vez diante do tempo já ter se esgotado para a finalização da pesquisa, a professora-pesquisadora prosseguiu com o que Cosson (2012, p. 92) classifica como “**segunda interpretação** [que] tem por objetivo a leitura aprofundada de um de seus aspectos.” Foi apresentada a temática da oposição da vida em sociedade e o isolamento para os alunos em Powerpoint com o título: “*Isolar-se do mundo*” retirado do blog: <http://muitoalem2013.blogspot.com.br/2014/07/isolar-se-do-mundo.html>. Pessoas com histórias de vida diferentes que decidiram por vontade própria se isolar do mundo.

A professora-pesquisadora leu o título da apresentação e lembrou o que os alunos haviam mencionado sobre a história do personagem Simão, que foi parar na ilha por vontade própria, diferentemente do personagem de *Náufrago*. Os alunos lembraram-se do filme *Lagoa azul* no qual um casal de crianças cresce sozinho em uma ilha deserta e que no final acabam tendo um filho. A professora-pesquisadora perguntou se alguém gostaria de ler ou queriam que ela lesse. Um dos alunos se ofereceu e disse que gostava do assunto. O primeiro slide apresentava as seguintes perguntas:

- “Quem nunca sonhou em jogar tudo pro alto e ir atrás do que se acredita? Quem já se pegou preso na rotina compulsiva do dia-a-dia, e já se questionou se as modernidades não atrapalham mais do que ajudam?”
- “Mas será que viver fora do sistema é possível? Levar uma vida isolada de tudo e de todos, vivendo exclusivamente das dádivas de nossa natureza, ainda é viável para o ser humano?”

A professora-pesquisadora acrescentou oralmente a pergunta se seria possível alguém viver isoladamente e se existia alguém que tenha feito isso. Alguns alunos comentaram que quem faz isso é “maluco” e nunca pensaram nessa possibilidade. Um aluno comentou que é possível sim viver sozinho, que inclusive o avô dele depois de aposentado foi viver isolado no meio do mato. Durante a leitura os outros alunos não se manifestaram.

O aluno que lia, fazia alguns comentários emitindo sua opinião e chamando aquelas pessoas de “cachorro idiota”. Ao ler o caso do jovem que tinha tudo e foi se aventurar no Alasca, disse que ele queria aparecer, pois não tinha razões para se isolar. Ao mencionar que o jovem protagonista havia levado uma espingarda, o mesmo aluno disse que ele não poderia fazer muita coisa, pois tal arma só pode disparar seis tiros. Ao ler o caso de outro protagonista, que plantava sua própria comida, ele questionou quem é que não sabia plantar feijão. A professora-pesquisadora respondeu que ela não sabia e o aluno prontamente começou sua explicação. “*É só abrir um buraco pequeno e jogar na terra*”. A todo momento fazia comentários pertinentes e se mostrava conhecedor do assunto apresentado.

Durante os comentários sobre o último slide, onde aparecia o protagonista que viveu durante quatro anos em uma ilha infestada de ratos, o mesmo aluno demonstrou seu conhecimento e muito entusiasmo ao compartilhá-lo dizendo que aqueles ratos poderiam ser comidos. “*Deixa eu te explicar, os ratos aqui da cidade como é que lidam muito com lixo, muito lixo, eles pegam doença, daí surgiu a leptospirose, esses ratos dessas ilhas só comem coisas o que tem de natural de lá, ou seja, dá pra comer, tem gente que come*”.

O aluno apresentou alguma dificuldade ao ler o texto, pois havia algumas palavras de origem estrangeira. À medida que o texto era lido e algumas figuras apresentadas, a professora também fazia comentários e ajudava-o na leitura.

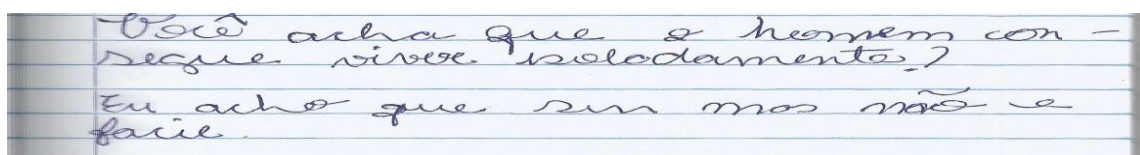
Quatro perguntas foram feitas oralmente e depois escritas no quadro. Mais uma vez as respostas foram breves e bem curtas, sem um desenvolvimento maior das ideias,

demonstrando pouco interesse no assunto ou dificuldade de escrita. Por nossas observações podemos perceber que os alunos gostam mais de participar respondendo oralmente.

1) Você acha que o homem consegue viver isoladamente?

A maioria dos alunos acha que é factível viver isoladamente, escrevendo um deles que já foi provado que é possível. Para o outro, há a possibilidade, mas não é fácil.

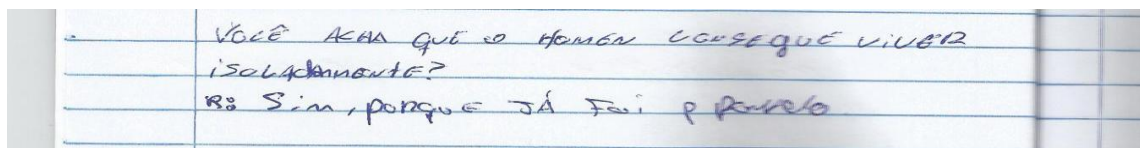
Aluno 1



Você acha que o homem consegue viver isoladamente?
Eu acho que sim mas não é fácil.

*‘Você acha que o homem consegue viver isoladamente?
Eu acho que sim mas não é fácil.’*

Aluno 2



Você acha que o homem consegue viver isoladamente?
R: Sim, porque já foi provado.

*“Você acha que o homem consegue viver isoladamente?
R: Sim, porque já foi provado.”*

2) O homem pode viver harmoniosamente com a natureza?

Todos responderam que sim. Um dos alunos disse que se houver sabedoria é possível o convívio. O aluno 2 respondeu à pergunta da mesma forma que a anterior dizendo que já foi provado.

Aluno 1

O homem pode viver harmoniosamente com a natureza?
Se ele souber respeita

*“O homem pode viver harmoniosamente com a natureza?
Se ele souber respeita.”*

Aluno 2

O HOMEM PODE VIVER HARMONIOSAMENTE COM A NATUREZA?
R: SIM, PORQUE JÁ FOI PROVADO

*“O homem pode viver harmoniosamente com a natureza?
R: Sim, porque já foi provado.”*

3) Vocês teriam coragem de se isolar do mundo?

A maioria respondeu que não teria coragem, um dos alunos afirmou ser perda de tempo. O aluno que fez a leitura dos slides não respondeu claramente de forma a deixar dúvidas se alguém teria uma decepção muito grande com ele, se ele teria uma decepção ao ir, ou se só iria se ele tivesse alguma decepção que o levasse a tal ato. O aluno 1 disse não ter coragem por não querer ficar longe dos amigos.

Aluno 1

Vocês teriam coragem de se isolar do mundo?
não porque não gostaria de ficar longe dos meus amigos

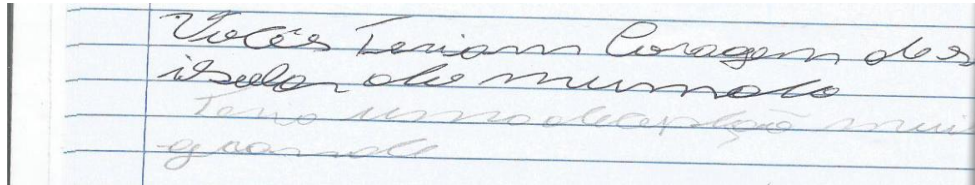
*“Vocês teriam coragem de se isolar do mundo?
Não porque não gostaria de ficar longe dos meus amigos.”*

Aluno 2

VOCÊS TERIAM CORAGEM DE SE ISOLAR DO MUNDO?
R: NÃO, PORQUE AQUELE QUE É PERDIDO TEM RU

*“Vocês teriam coragem de se isolar do mundo?
R: não porque acho que é perda de tempo.”*

Aluno 5



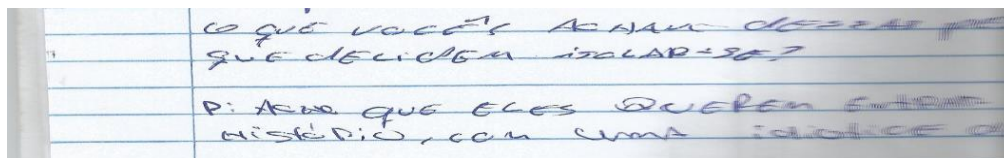
*Vocês Teriam Coragem de se isolar do mundo?
Teria uma decepção muito grande.*

*“Vocês teriam coragem de se isolar do mundo?
Teria uma decepção muito grande.”*

4) O que vocês acham dessas pessoas que decidiram isolar-se?

Quase todos os alunos afirmaram que essas pessoas que se isolam fazem por querer chamar a atenção, para aparecerem de alguma forma, para serem lembrados por seus atos. Não houve nenhuma reflexão sobre as possíveis razões que os levaram ao isolamento.

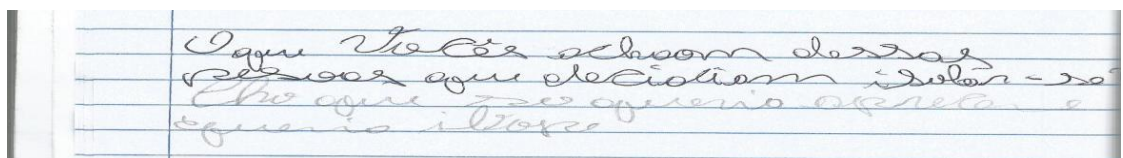
Aluno 2



*O que vocês acham dessas pessoas que decidem isolar-se?
R: Acho que eles querem entrar para história, com uma idiotice dessas.*

*“O que vocês acham dessas pessoas que decidem isolar-se?
R: Acho que eles querem entrar para história, com uma idiotice dessas.”*

Aluno 5



*O que vocês acham dessas pessoas que decidem isolar-se?
Acho que só queria aparecer e queria ibope.*

*“O que vocês acham dessas pessoas que decidem isolar-se?
Acho que só queria aparecer e queria ibope.”*

4ª etapa – Questionamento do horizonte de expectativa

Devido ao prazo estar se esgotando, não foi possível que a contextualização ocorresse dentro dos moldes previstos. Para a realização da quarta etapa do Método Recepcional, foi entregue um questionário aos alunos com perguntas sobre suas impressões e a participação na oficina. As folhas não continham nome, apenas a idade e o sexo.

- 1) Dos textos apresentados na oficina de leitura que você participou, marque com a letra “S” o(s) que mais gostou e com “N” o(s) que menos gostou:
- a) As piadas b) Filme *Maze Runner – correr ou morrer* c) A coragem de João Puçá
d) A ilha perdida e) Filme *Náufrago* f) Isolar-se do mundo



Gráfico 17: Resposta Sim

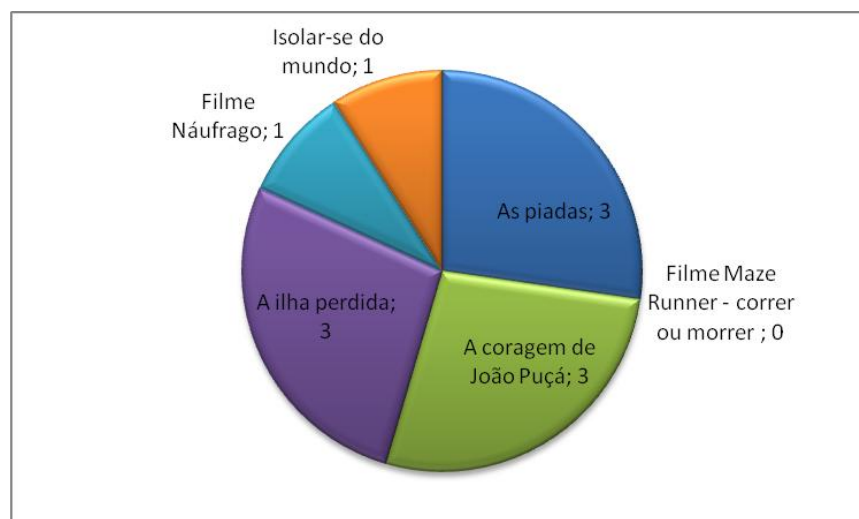


Gráfico 18: Resposta Não

Analisando as respostas, o filme *Maze Runner – correr ou morrer* teve 100% de aceitação. Alguns alunos justificaram a apreciação pelo fato de ser uma aventura “eletrizante” na qual há tensão o tempo todo e o protagonista era muito corajoso. O filme *Náufrago* também foi bem aceito pelas diversas dificuldades apresentadas pelo protagonista e pelo texto, foi uma das opções mais escolhidas pelos alunos. Alguns alunos afirmaram ser uma história “legal” apesar de ser algo que não acontece do jeito apresentado no livro. O outro aluno mencionou ter prestado mais atenção ao livro depois de assistir ao filme *Náufrago*. A maioria dos alunos gostou do texto *Isolar-se do mundo* apresentado em *power point*. Eles comentaram ter bastantes imagens e histórias bem curiosas de lugares e as casas mais estranhas já vistas.

Quanto aos que não gostaram das piadas justificaram que quando são escritas não são tão engraçadas quanto quando feitas oralmente. O texto oral ainda é a forma mais apreciada por eles. Quanto aos textos *A coragem de João Puçá* e a obra *A ilha perdida*, ficaram empatados nas colocações, sendo justificado, pelos que não gostaram, por serem textos chatos. Um dos alunos disse que o livro não tinha tanta emoção quanto o filme *Maze Runner – correr ou morrer*, o outro aluno alegou ser um pouco infantil.

2) Você encontrou alguma dificuldade em um dos textos apresentados?

() Sim () não. Em qual texto? _____

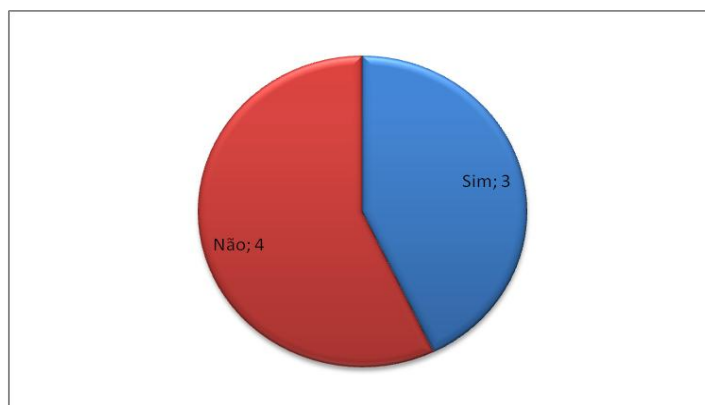


Gráfico 19: Dificuldade nos textos

A maioria dos alunos disse não ter tido dificuldade em nenhum dos textos. Os textos apresentados como mais “difíceis” pelos três estudantes foram as piadas e *A coragem de João Puçá*, este por apresentar palavras de difícil compreensão. E aquelas por eles não conseguirem entender o sentido de humor. Nenhum dos alunos achou o texto *A ilha perdida* difícil, pelo contrário, foi de fácil compreensão.

3) Você acha que a participação na oficina contribuiu para algum aprendizado seu?

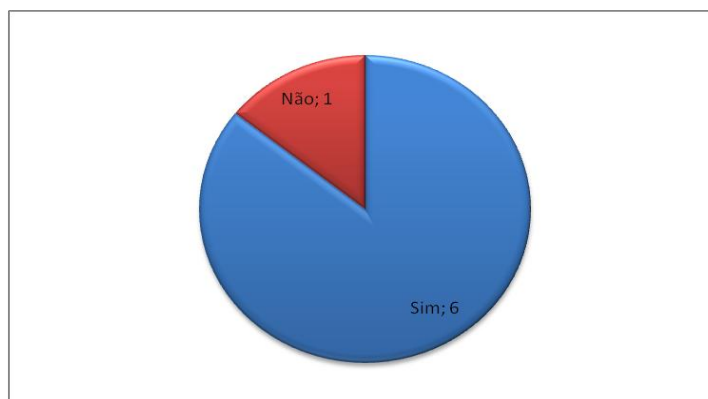


Gráfico 20: Contribuição de aprendizado

A maior parte dos alunos afirmou ter tido alguma contribuição no aprendizado a partir da participação na oficina. Alguns alunos disseram que aprenderam coisas novas e que se algum dia ficarem perdidos em uma mata ou ilha deserta já saberão como sobreviver. O aluno que mais se destacou apresentando uma boa bagagem de conhecimentos afirmou que às vezes é preciso valorizar o que temos.

4) Você gostou de participar da oficina de leitura?

a) () sim b) () não Por quê? ____

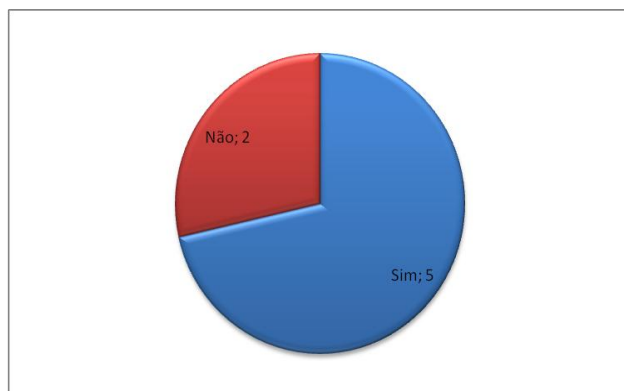


Gráfico 21: Participação na oficina

A maioria dos alunos gostou de participar da oficina, justificando sua escolha por acharem interessante. Um aluno disse nunca ter participado de nenhuma atividade desse tipo, e o outro disse nunca ter lido um livro junto com um filme parecido. Um dos alunos apenas respondeu que sim, sem justificar sua opção. Daqueles que afirmaram não gostar, um disse não gostar da parte de ter que ler o livro, só assistir aos filmes.

5) O que mais gostou?

As respostas foram as mais variadas, mas a maioria escolheu os filmes como mais interessante. Alguns alunos afirmaram gostar de tudo, e outros da parte das palavras “escondidas”, e um terceiro das “brincadeiras”. Um dos alunos disse que gostou do contato com a literatura.

5) O que você mais gostou?

A palavra escondida

“A palavra escondida”

5) O que você mais gostou?

gostei das brincadeiras

Gostei das brincadeiras

5) O que você mais gostou?

da caça de palavras de um texto

“da caça de palavras de um texto”

5) O que você mais gostou?

A ilha que o homem viveu isolado

“A ilha o homem viveu isolado”

5) O que você mais gostou?

Desse contato com a literatura, seria maravilhoso se fosse fixo ou tivesse aula de letras

“Desse contato com a literatura, seria maravilhoso se fosse fixo ou tivesse aula de letras.”

5) O que você mais gostou?

do filme “Náufrago”

“do filme náufrago”

6) O que menos gostou?

Um dos alunos respondeu que não houve nada que não gostasse. Dois alunos destacaram não gostar do fato de terem que ler em voz alta, e o outro não gostou das piadas.

6) O que menos gostou?

Nada

“nada”

6) O que menos gostou?

as piadas

“as piadas”

6) O que menos gostou?

de ler em voz alta

“de ler em voz alta”

7) Deixe alguma sugestão para a próxima oficina:

A maioria dos alunos gostaria que houvesse mais filmes nas próximas oficinas. Um dos alunos sugeriu trabalhar com o livro *Senhor dos anéis* e outro sobre assuntos de esporte e jogos, outro métodos de sobrevivência. Teve também solicitação de mais brincadeiras e dinâmicas, assim como mais opções de livros. Um dos alunos disse sentir a falta da influência dos livros de literatura brasileira.

7) Deixe alguma sugestão para a próxima oficina de leitura:

mas filmes

“mas filmes”

7) Deixe alguma sugestão para a próxima oficina de leitura:

mais brincadeira com dinâmica

“mais brincadeiras com dinamica”

7) Deixe alguma sugestão para a próxima oficina de leitura:

Textos Brasileiros dos grandes autores, como Machado de Assis, Clarisse Lispector, Caio Fernando Abreu, ou pelo menos citações. Eu sinto falta dessa influência da escola

“Textos Brasileiros de grandes autores, como Machado de Assis Clarisse Lispector, Caio Fernando Abreu ou pelo menos citações. Eu sinto falta dessa influência na escola”

7) Deixe alguma sugestão para a próxima oficina de leitura:

leitura de metodos de sobrevivência

“leitura de metodos de sobrevivência”

8) Participar dessa oficina de leitura despertou algum prazer pela leitura?

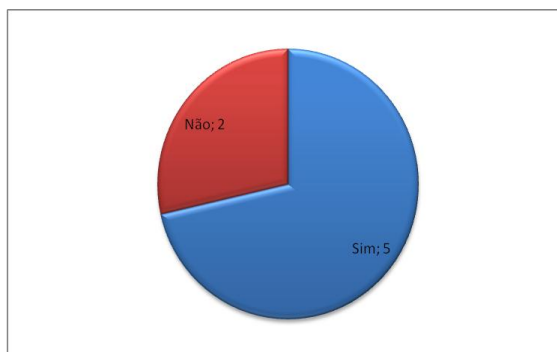


Gráfico 22: Interesse pela leitura

Ainda que nem todos os alunos tenham demonstrado interesse em todas as atividades e alguns não tenham participado de todas, a maioria afirmou ter despertado o interesse pela leitura a partir da oficina.

5ª etapa: Ampliação do horizonte de expectativa

Para Bordini e Aguiar (1988), essa última etapa do método é decorrente das observações realizadas a cerca das relações entre leitura e vida. Todo o processo deve ajudar o aluno a perceber que as leituras feitas se referem não só a uma tarefa da escola, mas a maneira como veem o mundo. Ele é capaz de perceber as alterações obtidas através da vivência com a literatura, estabelecendo uma relação do seu horizonte inicial de expectativas com os interesses atuais. Desta forma, é preciso apresentar novos textos aos alunos. Leituras que possam atender suas expectativas ampliadas.

Tendo o prazo já se esgotado, não foi possível a realização de tal etapa que será concluída após o retorno das aulas. Temos como planejamento levar os alunos à biblioteca, pedir que olhem com atenção e vejam que tipos de livros há no lugar. Após as observações, pedir que a agente de leitura encaminhe os alunos aos textos de literatura, que possam manuseá-los e escolher algum que tenha lhes despertado o interesse, seja pelo título, pela capa, pela grossura, etc. Após a seleção, cada aluno levará para casa como empréstimo o livro escolhido e apresentará na aula seguinte as razões que os levaram àquela obra. Lembrando que os empréstimos estão suspensos, será necessário solicitar uma autorização da direção da escola. Ao final, cada aluno registrará sua escolha através de desenhos, resenhas, colagem ou qualquer tipo que queira para formar um mural e apresentar aos colegas e membros da escola.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve o propósito de levantar discussões a respeito de práticas de ensino da leitura no ensino fundamental e investigar de que forma o texto literário pode contribuir na formação do leitor competente, a partir de uma oficina de leitura com alunos de uma escola pública de Niterói. Esse trabalho nos possibilitou elaborar algumas observações sobre a trajetória percorrida para a conquista de tais objetivos.

Esse caminho não foi nada fácil, encontramos barreiras das mais variadas formas. O primeiro problema apresentado foi a transferência compulsória da professora-pesquisadora para outra unidade escolar, o que acabou acarretando uma nova aplicação e coleta de dados. O contexto foi mudado e todo processo teve de ser refeito, o que de certa forma prejudicou a pesquisa, tendo em vista não ter havido tempo hábil para a conclusão da proposta metodológica devido ao encerramento do prazo final para a entrega do trabalho.

Outro grande percalço foi a evasão de grande parte dos alunos e a alternância da frequência, muitas vezes não estando todos os alunos presentes nas mesmas atividades. A turma que começou com vinte estudantes, terminou a oficina com apenas sete. Uma das alunas estava grávida e abandonou a escola. Um aluno foi transferido de unidade após tentar agredir a professora-pesquisadora e ameaçá-la. Outro aluno deixou os bancos escolares por não conseguir conciliar o trabalho e a escola, e o restante não apareceu mais, sem nenhuma explicação.

Embora tenhamos tido várias dificuldades durante todo o processo, tal proposta permitiu um despertar dos alunos para o universo literário, mostrando-lhes que a literatura pode levá-los a um mundo que eles jamais viveram, ou se viveram, apresentá-la com outro aspecto, trazendo-lhes mais conhecimento.

Desse modo, o propósito da investigação dessa pesquisa concretizou-se na realização de uma oficina de leitura de textos literários que aferissem o emprego de algumas estratégias didáticas ao texto literário, como meio de propiciar a troca de conhecimentos entre os participantes e dar-lhes a oportunidade de experienciar a obra literária pela narrativa.

Em face a isso, a discussão dos resultados aponta que a metodologia utilizada mostrou-se efetiva tanto no que tange à apuração das hipóteses quanto aos propósitos da investigação. Podemos perceber que os jovens são receptivos a diversas propostas, entretanto, é importante que se parta de uma estratégia que esteja de acordo com a realidade dos leitores,

para que seja possível propor leituras que rompam e desestabilizem suas certezas, conduzindo-os à formação de novas maneiras de ver e refletir. Percebemos que a descontração dos alunos, causada pela discussão coletiva e argumentação de ideias e opiniões, pode auxiliar na formação de leitores autônomos.

A oralização do texto pela professora-pesquisadora apresentou-se como um componente que afeta positivamente no processo de compreensão leitora dos sujeitos. Nos momentos em que leitura foi realizada em voz alta pela professora, os alunos se mostraram mais atentos ao processo de leitura.

Mediante esse estudo, observamos o valor da orientação aos educandos antes do momento da leitura, ajudando-os na reflexão e discussão de ideias e opiniões; possibilitando a formação de um ambiente argumentativo e propiciando a criação de uma cultura na qual possam não apenas ser ouvidos, mas também ouvirem, coletivizando seu pensar. Observamos que essa prática também é uma possibilidade de mudança para as tão criticadas fichas de leituras e resumos exigidos dos alunos como método de avaliação.

A atitude receptiva da maioria dos jovens, vista durante as atividades, revela que a leitura do texto literário é possível, desde que existam oportunidades específicas e favoráveis para a concretização de uma leitura efetiva dos propósitos estéticos a partir de atividades motivadoras. A leitura seja ela, de obras ou textos curtos em geral, ainda apresenta uma resistência por parte de alguns alunos, talvez pela grande falta de hábito e a dificuldade de compreensão integral dos textos.

Podemos perceber que as práticas pedagógicas com base na Estética da Recepção possibilitam a formação de leitores autônomos e competentes que, mediante um texto que lhe cause estranheza, sejam capazes de recorrer às suas vivências literárias e compreender o novo; analisando seus conceitos já internalizados, proporcionando meios para a realização da desautomatização, e possibilitando a fruição estética. Acreditamos na possibilidade de a literatura deixar de ser algo inacessível que só a alguns é dado o direito de usufruí-la.

Outras pesquisas podem ser realizadas dando continuidade e fazendo uso das questões metodológicas do ensino de leitura a partir do texto literário e a concepção de mediação como um mecanismo pedagógico importante para o estímulo do contato do leitor com o texto. Acreditamos que a aplicação do Método Receptional de Bordini e Aguiar (1988) em parceria com sequência didática expandida de Rildo Cosson (2012) aplicada em diferentes níveis

escolares possa trazer novos resultados, ampliando e contribuindo para a criação de alternativas além das que foram experimentadas nessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

A FUGA dos loucos. Disponível em: < <http://www.piadascurtas.com.br/a-fuga-dos-loucos/>> Acesso em: 07 de fev. 2015

AZEVEDO, C. **A Qualidade da Alfabetização e Letramento como Proposta de Inclusão Social na Rede Pública**. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA PROFESIONAL EM PSICOLOGÍA. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, 2011. Disponível em: <<http://www.aacademica.com/000-052/436.pdf>>. Acesso em: 09 de ago. 2015

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo, SP: Ática, 2002.

BIOGRAFIA – Clerisvaldo Braga Chagas. In: **História e Vida**. 2009. Disponível em: <<https://arapiracalegal.wordpress.com/artistas-arapiraquenses/clerisvaldo-braga-chagas/>> Acesso em: 08 de fev. 2015

BLOOM, H. **Como e por que ler**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BORDINI, M. da G. AGUIAR, V.T. de. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

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

BOTA ciúme nisso. Disponível em: <<http://blogdehumor.blogspot.com.br/2011/07/bota-ciume-nisso.html>> Acesso em: 07 de fev. 2015

BRAGA, R. M.; SILVESTRE, M. de F. B. **Construindo o leitor competente: Atividades de leitura interativa para sala de aula**. São Paulo: Global, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa 5 a 8 séries*. Brasília, 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>> Acesso em: 27 de jul. 2014.

CÂNDIDO, A. **O direito à literatura**. In: CÂNDIDO, A. Vários escritos. 3.ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CHAGAS, C. B. **A coragem de João Puçá**. Disponível em: <<http://alagoasnnet.com.br/blogs-e-colunas/clerisvaldo-b-chagas/a-coragem-de-joao-puca-um-conto-na-esteira-de-caboclo/>> Acesso em: 12 de mar. 2015.

CIRIBELI, M. C. **Como elaborar uma dissertação de mestrado através da pesquisa**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

CONCURSO de coragem. Disponível em: <http://piadasdodia.com.br/mostrapiada.asp?id_piada=777#> Acesso em: 07 de fev. 2015

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2012.

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

DUPRÉ, M. J. **A ilha perdida**. 39 ed. São Paulo. Ática, 2000.

EM 20 anos, sobe 39% proporção de mortes neonatais. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 30 julho 2010. Disponível em: <<http://acervo.folha.com.br/fsp/2010/07/30/2>> Acesso em: 25 de jan. 2015.

Enfarruscado in Dicionário online de português. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/enfarruscado/>> Acesso em: 14 de mai. 2015

FAILLA, Z. **Leituras dos “retratos” o comportamento leitor do brasileiro**. In _____. **Retratos da Leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa oficial, 2012.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. 13. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1986.

GERALDI, J. W. **Prática da leitura na escola**. In: _____. (Org.). **O texto em sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

JIM DAVIS. (Sem título) Disponível em: < <https://inatitude.wordpress.com/tag/tirinhas/>> Acesso em: 15 de out. 2014.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor Aspectos Cognitivos da Leitura**. 9. ed. Campinas: Pontes, 2013.

_____. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1996.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2001.

KOCH, I.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LA FONTAINE. **A cigarra e a formiga**. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/carlosgoncalvs/fabula-la-fontainecigarraformiga>> Acesso em: 15 de out. 2014

LAJOLO, M. **O Que é Literatura**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LEFFA, V. J. **Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social**. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/perspec.pdf>> Acesso em: 03 de nov. 2014.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MAZE RUNNER correr ou morrer. Direção: Wes Ball. Produção: Ellen Goldsmith-Vein, Lee Stollman, Marty Bowen, Wyck Godfrey. EUA: Century Fox, 2014. 1 DVD

MINAYO, M. C. de S. (Org). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. [S.I]: 14.ed. Editora Vozes Disponível em:< http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/2SF/Pesquisa_Social.pdf> Acesso em: 22 de nov. 2014

MOISÉS, M. **A criação literária: prosa 1**. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MORAES, V. **Soneto do Amor total**. Rio de Janeiro, 1951. Disponível em <<http://today.cddn.co/related/vinicius%20de%20moraes%20poemas>> Acesso em: 15 out. 2014.

MOTTA-ROTH, D.; HENDES, G. R. **Produção textual na Universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

NÁUFRAGO. Direção: Robert Zemeckis. Produção: Jack Rapke, Robert Zemeckis, Steve Starkey, Tom Hanks. EUA. 20th Century Fox, 2001. 1 DVD

O BÊBADO vai ao médico. Disponível em: < <HTTP://piadas.org/o-bebado-vai-ao-medico/>> Acesso em: 07 de fev. 2015

PANSA, K. **Fazer do Brasil um país de leitores é nosso desafio**. In: FAILLA, Z. (Org.) Retratos da leitura no Brasil 3. São Paulo: Imprensa Oficial, 2012. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/images/antigo/4095.pdf>> Acesso em: 10 de mar. 2015.

POE, E. A.; O gato preto. In: OLIVEIRA, G. R. de; RODRIGUES, F. N.; CAMPOS, J. R. **Português: a arte da palavra**. 7º ano. 1. ed. São Paulo: AJS, 2009.

PROVA de coragem. Disponível em <<http://www.bilibio.com.br/piada/727/Prova+de+Coragem.html>> Acesso em: 07 de fev. 2015.

ROUXEL, A. **Aspectos metodológicos do ensino de literatura**. In: DALVI, M. A.; NEIDE, L. de R.; FALEIROS, R. J. (Org.) Leitura de Literatura na escola. São Paulo: Parábola. 2013.

SANTOS, L. W. **Práticas de leitura de textos orais e escritos**. IN: SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. Análise e produção de textos. São Paulo: Contexto, 2012.

SANTOS, V. C. **Dicionário essencial da língua portuguesa**. 2. ed. Porto Alegre: Rígel, 2001.

SEEDUC. Secretaria de estado de educação. **Caderno de formação: Programa de Correção de Fluxo**. Módulo I. Rio de Janeiro, 2005.

SILVA, E. T. da. **O ato de ler. Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, M. C. **A leitura literária como experiência.** In: DALVI, M. A.; NEIDE, L. de R.; FALEIROS, R. J. (Org.) *Leitura de Literatura na escola.* São Paulo: Parábola, 2013.

SOARES, M. B. **As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto.** In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.) *Leitura perspectivas interdisciplinares.* 5ed. São Paulo: Ática, 2002.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Porto alegre: Artes médicas, 2009.

SOUZA, M. Chico Bento. In: TAVARES, R. A. A.; CONSELVAN, T. B. **Vontade de saber português.** 6º ano. 1. ed. São Paulo: FDT, 2012

TERRA, E. **Leitura do texto literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez, 2013.

VERÍSSIMO, L.F. Povo. In: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens.** 8º ano. 7.ed. reformado. São Paulo: Saraiva, 2012.

VERNE, J. Viagem ao centro da terra. In: OLIVEIRA, G. R. de; RODRIGUES, F. N.; CAMPOS, J. R. **Português: a arte da palavra.** 7º ano. 1. ed. São Paulo: AJS, 2009.

ZILBERMAN, R. **Estética da Recepção e História da Literatura.** Série Fundamentos 41. São Paulo: Ática, 1989.

_____, Regina. **Porque a leitura da literatura na escola.** In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (Org) *Linguística aplicada e ensino: língua e literatura.* Campinas: Pontes, 2013.

ANEXOS

FOLHA DE S. PAULO

Desde 1921

UM JORNAL A SERVIÇO DO BRASIL

folha.com.br

DIRETOR DE REDAÇÃO: OTAVIO FRIAS FILHO

ANO 90 • SEXTA-FEIRA, 30 DE JULHO DE 2010 • Nº 29.703

EDIÇÃO SP/DF • CONCLUÍDA ÀS 23H15 • R\$ 2,50



PROTESTO NO ARIZONA Policiais detêm manifestantes em Phoenix (EUA); ao menos 50 foram presos em atos contra a lei anti-imigração que entrou em vigor ontem. Pág. A14



guia
Angelina Jolie
é '007 às avessas' em 'Salt', que estreia hoje. Pág. 18

GUIA ESPECIAL
'Barão de Munchausen' em nova tradução. Pág. 5

Em 20 anos, sobe 39% proporção de mortes neonatais

Mortalidade infantil registra queda de 54% desde 1990, mas progresso é bem menor entre bebês de até 28 dias

Dados do Ministério da Saúde apontam mudança no perfil da mortalidade infantil no país. Em 1990, bebês com até 28 dias respondiam por 49% do total da mortalidade de crianças com até um ano de idade. Em 2008, a participação saltou para 68% (alta de 39%).

Em 20 anos, o Brasil reduziu as mortes infantis (até um ano) em 54% graças a programas de vacinação e saneamento, entre outros fatores. Na faixa dos neonatais, porém, pesam fatores estruturais não resolvidos, como pré-natais deficientes e falta de UTIs neonatais.

Para o governo, 70% das mortes de recém-nascidos seriam evitáveis. Pág. C1

ANÁLISE
Quanto mais desenvolvido um país, maior o peso dos óbitos neonatais; avanço rápido fica difícil, escreve Hélio Schwartzman. Pág. C4

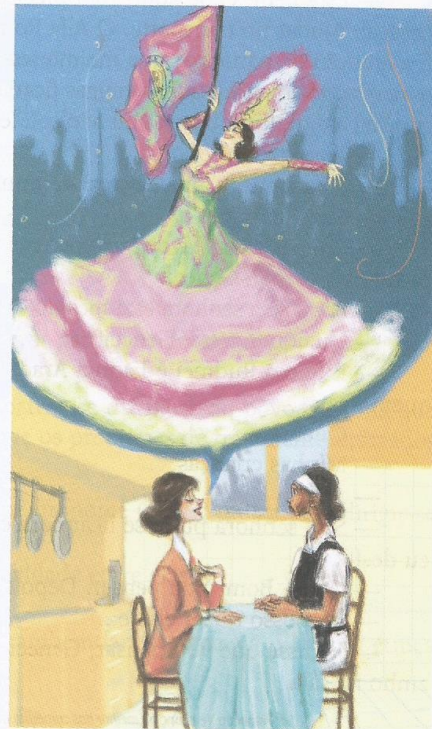
www.jornalodiadeguarulhos.com

O povo: suas cores, suas dores

De repente, aquela pessoa acostumada a tantas regalias — roupa lavada, casa limpa, comida feita — tem um sentimento diferente: quer ser como todas as pessoas, quer ser povo. Será isso possível?

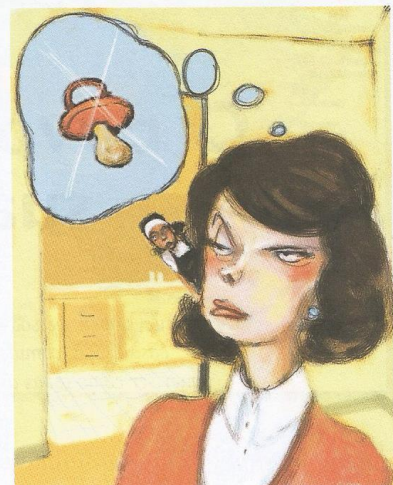
Povo

- Geneci...
- Senhora?
- Preciso falar com você.
- O que foi? O almoço não estava bom?
- O almoço estava ótimo. Não é isso. Precisamos conversar.
- Aqui na cozinha?
- Aqui mesmo. O seu patrão não pode ouvir.
- Sim, senhora.
- Você...
- Foi o copo que eu quebrei?
- Quer ficar quieta e me escutar?
- Sim, senhora.
- Não foi o copo. Você vai sair na escola, certo?
- Vou, sim senhora. Mas se a senhora quiser que eu venha na terça...
- Não é isso, Geneci!
- Desculpe.
- É que eu... Geneci, eu queria sair na sua escola.
- Mas...
- Ou fazer alguma coisa. Qualquer coisa. Não aguento ficar fora do Carnaval.
- Mas...



Filipe Rocha

- Vocês não têm, sei lá, uma ala das patroas? Qualquer coisa.
- Se a senhora tivesse me falado antes...
- Eu sei. Agora é tarde. Para a fantasia e tudo o mais. Mas eu improvisei uma baiana. Deusa grega, que é só um lençol.
- Não sei...
- Saio na bateria. Empurrando alegoria.
- Olhe que não é fácil...
- Eu sei. Mas eu quero participar. Eu até sambo direitinho. Você nunca me viu sambar? Nos bailes do clube, por exemplo. Toca um samba e lá vou eu. Até acho que tenho um pé na cozinha. Quer dizer. Desculpe.
- Tudo bem.
- Eu também sou povo, Geneci! Quando vejo uma escola passar, fico toda arrepiada.
- Mas a senhora pode assistir.
- Mas eu quero participar, você não entende? No meio da massa. Sentir o que o povo sente. Vibrar, cantar, pular, suar.
- Olhe...
- Por que só vocês podem ser povo? Eu também tenho direito.
- Não sei...
- Se precisar pagar, eu pago.
- Não é isso. É que...
- Está bem. Olhe aqui. Não preciso nem sair na avenida. Posso costurar. Ajudar a organizar o pessoal. Ajudar no transporte. O Alfa Romeo está aí mesmo. Tem a Caravan, se o patrão não der falta. É a emoção de participar que me interessa, entende? Poder dizer "a minha escola...". Eu teria assunto para o resto do ano. Minhas amigas ficariam loucas de inveja. Alguns iam torcer o nariz, claro. Mas eu não sou assim. Eu sou legal. Eu não sou legal com você, Geneci? Sempre tratei você de igual para igual.
- Tratou, sim senhora.
- Meu Deus, a ama de leite da minha mãe era preta!
- Sim, senhora.
- Geneci, é um favor que você me faz. Em nome da nossa velha amizade. Faço qualquer coisa pela nossa escola, Geneci.
- Bom, se a senhora está mesmo disposta...
- Qualquer coisa, Geneci.
- É que o Rudinei e Fátima Araci não têm com quem ficar.
- Quem?
- Minhas crianças.
- Ah.
- Se a senhora pudesse ficar com eles enquanto eu desfilo...
- Certo. Bom. Vou pensar. Depois a gente vê.
- Eu posso trazer elas e...
- Já disse que vou pensar, Geneci. Sirva o cafezinho na sala.



Felipe Rocha

ala: fila, fileira, partes de uma escola de samba, de um batalhão, de um prédio, etc.

alegoria: no carnaval, cada uma das figuras ou ornamentações que ilustram o enredo de uma escola de samba.

ama de leite: mulher que amamenta filho ou filha de outra mulher.

(Luis Fernando Veríssimo. *O melhor das comédias da vida privada*. Rio de Janeiro: Objetiva. © Luis Fernando Veríssimo.)

Leitura

1

Tudo o que era misterioso interessava ao escritor Edgar Allan Poe. A morte, o medo, o horror e os enigmas da vida sempre foram seus temas preferidos. A seguir, você lerá um de seus melhores contos de terror.

O gato preto

Edgar Allan Poe

Poucos vão acreditar nesta estranha história que vou contar. No entanto tudo isso aconteceu realmente comigo e posso garantir que não foi um sonho.

Desde menino sou conhecido por meu temperamento dócil e meu bom coração. Tanto que até outros meninos, não tão bonzinhos quanto eu, às vezes riam de mim. A coisa de que eu mais gostava no mundo eram os animais, nada me fazia mais feliz do que lhes dar de comer ou brincar com eles.

Casei-me muito moço. Tive a sorte de encontrar uma companheira que sentia pelos bichos o mesmo afeto que eu. Tivemos um lindo cachorro, um peixinho dourado, passarinhos, coelhos e um gato. Um grande gato preto, lindo e inteligentíssimo. Minha mulher era um pouco supersticiosa e costumava me lembrar da lenda de que os gatos pretos são bruxas disfarçadas. Mas nunca dei atenção a ela. Plutão, era assim que se chamava nosso gato, tornou-se meu fiel companheiro e me seguia por toda parte.

Nossa amizade durou muitos anos. E só se modificou porque uma mudança profunda aconteceu em mim. Adquiri o vício da bebida e fui me tornando irritável, rude. Eu me embruteceira.

Não apenas me descuidei de mim, de minha mulher e de meus bichos, como os maltratava com a maior crueldade. Cheguei até à agressão física. Durante certo tempo, Plutão, meu bicho preferido, foi poupado dos maus-tratos. Por fim, chegou a sua vez.

Uma noite, cheguei em casa bêbado, amargurado e de péssimo humor. Cismei que Plutão não queria nem olhar para mim, fiquei uma fera com ele. Sem pensar no que fazia, agarrei-o com força pelo rabo, o bichinho reagiu: debateu-se e me arranhou a mão com suas unhas afiadas. Isso me fez perder totalmente o controle. Senti uma fúria desconhecida. Com um gesto rápido saquei um canivete que levava no bolso e, zás!, furei-lhe o olho.

Quando acordei no dia seguinte, pensei muito no mal que havia cometido. Mas esses pensamentos duraram pouco e minha vida seguiu o mesmo rumo. Continuaram as noites nos bares, as violências à minha mulher e aos animais.

Plutão logo sarou, mas sua imagem de gato caolho me atormentava, sua simples presença me fazia sentir ódio. Certa manhã, movido por uma força estranha, agarrei o gato, enrolei-lhe uma corda no pescoço e pendurei-o no galho de uma árvore do jardim da minha casa. Enforquei-o!

Naquela mesma noite acordei sobressaltado com gritos de “fogo! fogo!”. Levantando-me, vi que a casa toda ardia em chamas. Com grande sacrifício, escapamos vivos, mas a destruição foi completa.



Você Sabia?

O escritor e poeta americano Edgar Allan Poe (1809-1849) ficou famoso por suas histórias de terror e de mistério, como o “O gato preto”. Ele também escreveu poemas e histórias policiais que fizeram muito sucesso. Poe influenciou muitos autores e até hoje ainda é uma referência para escritores de terror e diretores de filmes do gênero. Seu conto “A queda da casa de Usher” e seu poema “O corvo”, por exemplo, foram adaptados e se tornaram filmes de cinema e de TV.

No dia seguinte, com o fogo já apagado, voltamos para casa. Estava praticamente em ruínas. Num canto, vi um grupo de velhotas bisbilhoteiras em frente da única parte que havia ficado em pé: uma parede do nosso quarto. As velhas exclamavam: "Que esquisito, que coisa mais estranha!" Aproximei-me intrigado. Na parede que tinha se salvado aparecera uma grande silhueta preta com a forma... de um gato! O animal tinha uma corda enrolada no pescoço! Ao vê-lo, fiquei terrivelmente assustado. Não entendi nada, só senti que o medo paralisava meu corpo.

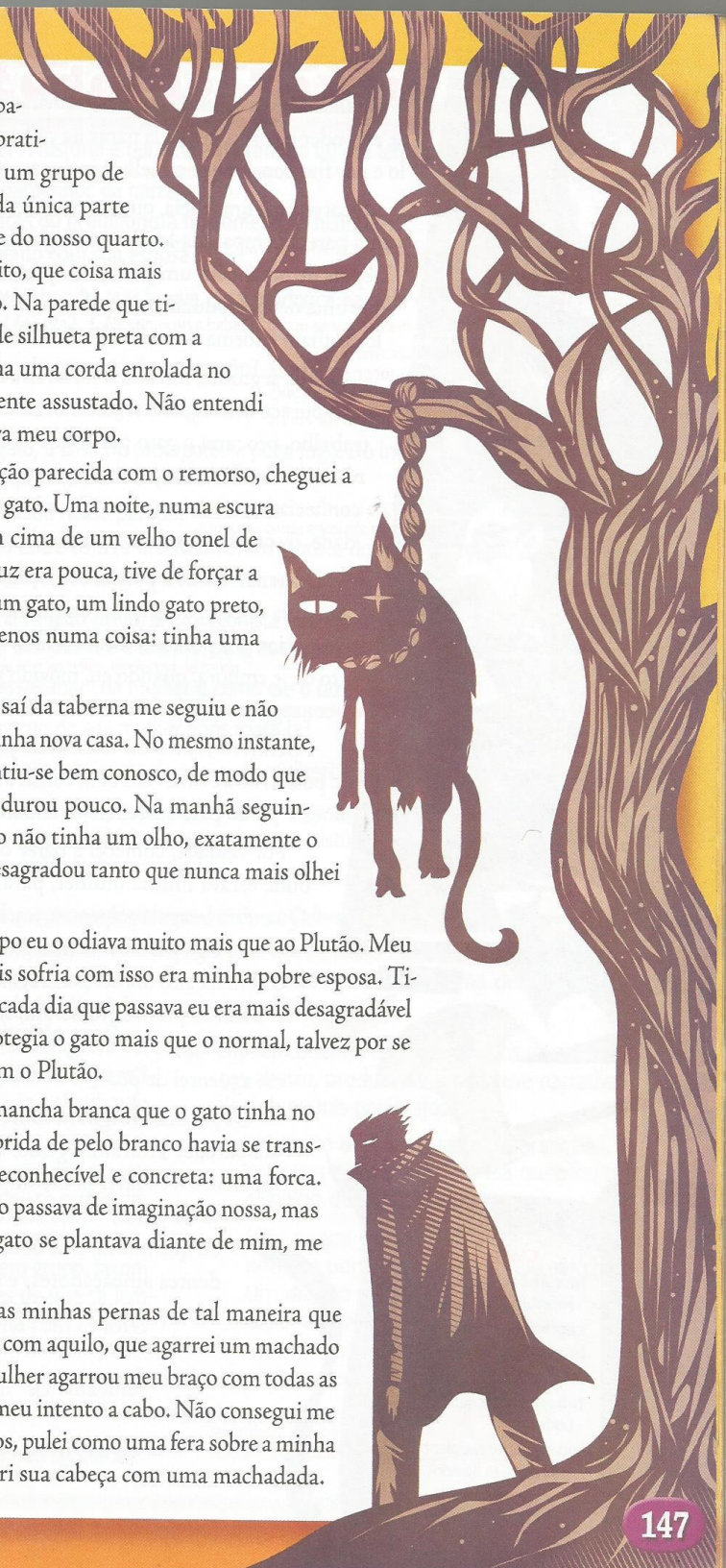
Por alguns dias notei uma sensação parecida com o remorso, cheguei a sentir necessidade de arranjar outro gato. Uma noite, numa escura e triste taberna, pareceu-me ver em cima de um velho tonel de vinho uma sombra negra. Como a luz era pouca, tive de forçar a vista para me dar conta de que era um gato, um lindo gato preto, em tudo parecido com o Plutão, menos numa coisa: tinha uma mancha branca no peito.

O gato não tinha dono e quando saí da taberna me seguiu e não se separou de mim até eu chegar à minha nova casa. No mesmo instante, fez-se amigo da minha mulher e sentiu-se bem conosco, de modo que decidimos ficar com ele. A alegria durou pouco. Na manhã seguinte, descobri com surpresa que o gato não tinha um olho, exatamente o mesmo do Plutão. Ver aquilo me desagradou tanto que nunca mais olhei para ele com simpatia.

Na verdade, em muito pouco tempo eu o odiava muito mais que ao Plutão. Meu humor piorava a cada dia, quem mais sofria com isso era minha pobre esposa. Tinha de aguentar meu mau gênio, e a cada dia que passava eu era mais desagradável com ela, principalmente quando protegia o gato mais que o normal, talvez por se lembrar do que havia acontecido com o Plutão.

Foi ela a primeira a notar que a mancha branca que o gato tinha no peito havia mudado. A nuvem comprida de pelo branco havia se transformado numa mancha de forma reconhecível e concreta: uma forca. Ainda tentei me convencer de que não passava de imaginação nossa, mas a partir desse momento, quando o gato se plantava diante de mim, me parecia um monstro.

Uma tarde, o gato passou entre as minhas pernas de tal maneira que quase me derrubou. Irritei-me tanto com aquilo, que agarrei um machado com a intenção de matá-lo. Minha mulher agarrou meu braço com todas as suas forças, impedindo-me de levar meu intento a cabo. Não consegui me dominar e, num abrir e fechar de olhos, pulei como uma fera sobre a minha esposa. Com todo o meu ímpeto, abri sua cabeça com uma machadada.





Quando me dei conta de que a tinha matado, decidi rápida e friamente que tinha de esconder o corpo, senão ia parar na cadeia. Pensei em mil maneiras de ocultá-lo e por fim concluí que o melhor seria escondê-lo na minha própria casa.

Ocorreu-me uma ideia, que me pareceu brilhante: esconder o corpo atrás de uma parede, emparedá-lo. Estava angustiado, mas não havia tempo a perder. Depois de bater com um pedaço de pau em todas as paredes do porão, notei que uma delas produzia um ruído oco. Tirei o gesso até descobrir que os tijolos tinham a forma de uma velha lareira.

No dia seguinte, introduzi na lareira o corpo da minha amada esposa, tapei o buraco com tijolo e revesti novamente a parede de gesso. Terminado o trabalho, procurei o gato por todos os cantos da casa, mas não o achei. Tinha sumido. Seu desaparecimento produziu em mim uma paz que eu não conhecia havia muitos anos. Quase no mesmo instante reencontrei a felicidade, o sono profundo e o prazer de estar em casa.

Dias mais tarde a polícia começou a investigar o sumiço da minha mulher. Na terceira ou quarta vez que vieram em casa, disseram que queriam inspecionar o porão. Desci com eles, que revistaram tudo. Estavam a ponto de ir embora, quando eu, movido por uma alegria transbordante, não consegui evitar de fazer um breve discurso de despedida:

“Senhores, sinto-me encantado por ter desfeito suas suspeitas. A propósito, esta é uma casa bem construída... Vejam que paredes sólidas tem este porão para sustentar os andares!”

Por vaidade, comecei a bater com minha bengala justo na parede onde estava minha mulher, para demonstrar a solidez das paredes. Quando a bengala golpeou-a, um leve ruído saiu lá de dentro. Primeiro ouviu-se algo parecido com o choro de uma criança, mas rapidamente ficou mais alto até se transformar num grito inumano, aterrorizante. Minhas pernas tremeram, fiquei sem respirar, o medo me paralisou. Meus olhos arregalados refletiam meu espanto. Quase não me aguentei de pé.

Os policiais reagiram com rapidez, puseram-se a procurar atrás da parede. Tiraram o gesso, chegaram aos tijolos e, ao retirá-los, apareceu o cadáver já decomposto de minha mulher. Para surpresa de todos, vimos sobre sua cabeça o gato preto, mais vivo do que nunca. Sua boca estava bem aberta, mostrando seus dentes ameaçadores, e seu único olho parecia cuspir fogo. Era a própria imagem do demônio! Era a fera que tinha me levado a cometer um assassinato e a voz que me havia denunciado. Sem perceber, eu havia emparedado o gato com a minha mulher!

EDGAR ALLAN POE. In: *Grande livro do medo*. Adaptação: Xavier Valls. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Girafinha, 2006.

Glossário

bisbilhoteiras:
enxeridas; fofoqueiras.
caolho: de um olho só.
intento: objetivo.
levar a cabo: realizar.
taberna: botequim;
bodega.
tonel: barril; recipiente
grande para líquidos.

Chico Bento

localidades do interior do Brasil.

MAURICIO

...! OCÊ É A FROR DO MEU JARDIM! CHICO!

TEC TEC

PODE INVIAR!

TEM MESSAGE, PROCÊ!

AI, QUI AMOR!

DA PRÓXIMA VEIZ QUI NOIS BRINCA' DI COMPUTADOR, O "IMEIU" VAI SÊ OCÊ, NÊ, CHICO?

Sim

© Mauricio de Sousa Produções Ltda

Chico Bento: Tem Mensagem para você, de Mauricio de Sousa. *Chico Bento*, n. 455. São Paulo: Globo, 2005. p. 56.

A cigarra e a formiga

Num dia soalheiro de Verão, a Cigarra cantava feliz. Enquanto isso, uma Formiga passou por perto. Vinha afadigada, carregando penosamente um grão de milho que arrastava para o formigueiro.

- Por que não ficas aqui a conversar um pouco comigo, em vez de te afadigares tanto? – perguntou-lhe a Cigarra.

- Preciso de arrecadar comida para o Inverno – respondeu-lhe a Formiga. – Aconselho-te a fazeres o mesmo.

- Por que me hei de preocupar com o Inverno? Comida não nos falta... – respondeu a Cigarra, olhando em redor.

A Formiga não respondeu, continuou o seu trabalho e foi-se embora.

Quando o Inverno chegou, a Cigarra não tinha nada para comer. No entanto, viu que as Formigas tinham muita comida porque a tinham guardado no Verão. Distribuíam-na diariamente entre si e não tinham fome como ela. A Cigarra compreendeu que tinha feito mal...

Moral da história:

Não penses só em divertir-te. Trabalha e pensa no futuro.



Fábulas de La Fontaine

<http://pt.slideshare.net/carlosgoncalvs/fabula-la-fontainecigarraformiga>



<https://inatitude.wordpress.com/tag/tirinhas/>

ANEXO 07 - POEMA

Soneto do Amor Total

*Amo-te tanto, meu amor... não cante,
O humano coração com mais verdade...
Amo-te como amigo e como amante,
Numa sempre diversa realidade.
Amo-te afim, de um calmo amor prestante,
E te amo além, presente na saudade.
Amo-te, enfim, com grande liberdade,
Dentro da eternidade e a cada instante.
Amo-te como um bicho, simplesmente,
De um amor sem mistério e sem virtude,
Com um desejo maciço e permanente.
E de te amar assim, muito e amiúde,
É que um dia em teu corpo de repente,
Hei de morrer de amar mais do que pude.
Vinícius de Moraes*

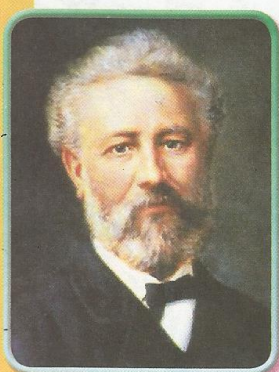


<http://today.cddn.co/related/Vinicius%20De%20Moraes%20Poemas>

Leitura

1

Viagem ao centro da Terra é, como o próprio nome diz, uma aventura rumo ao interior do nosso planeta. Tudo começa quando o professor Lidenbrock e seu sobrinho Axel, moradores de Hamburgo, decifram um antigo manuscrito de Saknussem, um alquimista que afirmava ter encontrado a entrada para o centro da Terra na cratera de um vulcão localizado na Islândia. Em Reikjavik, o jovem Axel e seu tio contratam a ajuda de Hans Bjelke, um caçador islandês que lhes serve de guia até o sopé do vulcão e os acompanha na fantástica jornada.



Você Sabia?

O gosto por aventuras surgiu bem cedo em Júlio Verne. Nascido na cidade portuária francesa de Nantes, ainda garoto costumava observar os navios que zarpavam para terras desconhecidas. Com apenas 12 anos, o jovem Verne trocou de lugar com um adolescente e embarcou como grumete (aprendiz de marinheiro) em um cargueiro a vela que partia para as Bermudas. O futuro escritor, porém, foi logo descoberto e mandado de volta para casa.

Viagem ao centro da Terra

Júlio Verne

Capítulo XVI

Agora começava a verdadeira viagem. Até então, o cansaço havia sido maior que as dificuldades; agora, estas iriam realmente brotar a nossos pés.

Eu ainda não tinha olhado para esse poço insondável em que ia mergulhar. Chegara a hora. Podia ainda aderir à iniciativa ou desistir dela. Mas eu tinha vergonha de recuar na presença do caçador. Hans aceitava tão tranquilo a aventura, com tal indiferença e inconsciente de qualquer perigo, que fiquei vermelho só de pensar em ser menos valente que ele. Se eu estivesse sozinho, teria arranjado uma porção de desculpas; mas, na presença do guia, não tive saída. Uma de minhas lembranças voou para minha querida virlandesa, e me aproximei da chaminé central.

Acho que ela tinha trinta metros de diâmetro, ou cem metros de circunferência. Inclinei-me de cima de uma rocha que pendia sobre o buraco e observei. Meus cabelos arrepiaram-se. Uma sensação de vazio tomou conta de mim. Comecei a perder o equilíbrio, e a vertigem subiu-me à cabeça, como se eu estivesse me embriagando. Que coisa mais chata essa atração do abismo. Eu ia cair.

Uma mão me segurou: era Hans. Na verdade, eu não assistira a todas as “lições de abismo” na Vør Frelsers Kirke de Copenhague.

Mas, se eu olhasse um pouco mais para dentro desses poços, teria percebido sua conformação. As paredes, quase perpendiculares, tinham numerosas saliências que podiam facilitar a descida. Contudo, se não faltava escada, faltava corrimão. Uma corda amarrada em cima era o bastante para nos segurar, mas como soltá-la quando chegássemos lá embaixo?

Para superar essa dificuldade, meu tio empregou um recurso muito simples. Desenrolou uma corda de uns dois centímetros de grossura e uns cento e trinta metros de comprimento. Primeiro, deixou que ela desenrolasse até a metade; depois, enrolou-a em volta de um bloco de lava com uma saliência e jogou a outra metade no buraco. Cada um de nós podia então descer segurando na mão as duas metades da corda que ficaria presa no bloco; depois de descer uns sessenta metros,

seria fácil recuperá-la soltando uma ponta e puxando a outra. Daí, era só recommear esse exercício *ad infinitum*.

– Agora – disse meu tio, depois de ter feito esses preparativos –, vamos cuidar das bagagens. Vamos dividi-las em três fardos, e cada um de nós prenderá um deles nas costas, isto é, só os objetos frágeis.

É claro que o professor não nos incluía nessa última categoria:

– Hans vai se encarregar dos utensílios e de uma parte da comida; você, Axel, vai ficar com outra parte da comida e com as armas; e eu, com o resto da comida e com os instrumentos frágeis.

– Mas e as roupas, e este monte de cordas e escadas, quem vai levá-las até lá embaixo?

– Elas descerão sozinhas.

– Como?

– Você vai ver.

Meu tio, como sempre, não vacilava em mandar. A uma ordem sua, Hans reuniu num único volume os objetos pesados, e esse fardo, bem amarrado, foi simplesmente jogado no buraco.

Ouvi o estrondo produzido pelo deslocamento das camadas de ar. Meu tio, debruçado sobre o abismo, olhava satisfeito a descida de suas bagagens e só se levantou depois que as perdera de vista:

– Muito bem. Agora é nossa vez. [...]



Glossário

chaminé: canal pelo qual o vulcão expela a lava. A cratera se localiza no topo da chaminé vulcânica.

vertigem: tontura.

Vor Frelses Kirke: igreja de Copenhague, com uma torre de noventa metros.

ad infinitum: expressão em latim, significa "sem fim".

virlandesa: nativa de Vierlande, região ao sul de Hamburgo, na Alemanha.

ANEXO 09- QUESTIONÁRIO 01

Questionário para o Projeto de Leitura

1. Idade : _____

2. Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino

3. Qual é a escolaridade da sua mãe ou de quem cuida de você diariamente?

☐ Sem escolaridade ☐ Primário ☐ Ensino médio ☐ Superior

4. Qual a sua forma de diversão/lazer preferida?

☐ Assistir TV ☐ Ler livro ☐ Acessar a internet
☐ Sair com os amigos ☐ Ouvir música ☐ Outros

5. Você tem livros em casa?

☐ Sim ☐ Não

6. Alguém na sua casa tem o hábito de ler? Quem?

☐ Pai ☐ Mãe ☐ Irmão ☐ Avós
☐ Ninguém ☐ Outros _____

O que essa pessoa costuma ler? _____

7. Você costuma entrar em livrarias?

☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes

8. Você frequenta banca de jornal?

☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes

9. Você gosta de ler?

☐ Sim ☐ Não ☐ Um pouco

10. O que você mais gosta de ler? *(É possível assinalar mais de uma opção.)*

☐

Jornal

☐ Gibis e HQs (Histórias em Quadrinhos)

☐ Revistas

☐ Livros

☐ Bíblia

☐ Sites na Internet

☐ Crônicas

☐ Poesias

☐ Charges e Tiras

☐ Contos

☐ Piadas

☐ Outro: _____

☐ Literatura de Cordel

☐ Nada

11. Quais tipos de histórias você mais gosta de ler? *(É possível assinalar mais de uma opção.)*

☐ Ação /Aventura

☐ Curiosidades

☐ Romântica

☐ Policial

☐ Guerra

☐ Terror/monstros

☐ Humor

☐ Ficção científica

☐ Suspense

☐ Drama

☐ Conto de fadas

☐ Tecnologia

☐ Fantasia

☐ Ilustrados

☐ Nada

☐ Outros

12. Você já leu algum livro por seu interesse, sem que o professor tenha solicitado?

☐ Sim

☐ Não

13. Sem contar os livros didáticos, quantos livros você já leu este ano?

☐ Nenhum

☐ Um

☐ Dois a quatro

☐ Mais de quatro

14. Ao ler um livro, uma revista ou um texto, você costuma:

☐ Parar no início

☐ Parar na metade

☐ Ir até o final

☐ Só olhar a capa ou as figuras

15. Você frequenta a biblioteca da escola?

☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes

16. Que importância tem a leitura em sua vida?

☐ A leitura é **pouco** importante.

☐ A leitura tem uma importância **regular.**

☐ A leitura tem uma importância **significativa.**

☐ A leitura tem uma importância **muito significativa.**

☐ A leitura tem uma importância **altamente significativa.**

17. O que você gostaria de ler? Escreva, abaixo, suas sugestões de leitura.

ANEXO 10 - PIADA

Prova de Coragem

O rapaz vai ao cinema com um amigo e, a certa altura, o desafia:

- Duvida eu dar um tapa na cabeça deste careca?

E o amigo, mais que depressa:

- Duvido!

O rapaz lasca um tapa no careca e diz:

- Ô Manuel! Quanto tempo... puxa, que saudades!

E o careca:

- Que é isso, rapaz?! Eu não sou o Manuel e não te conheço!

- Puxa, mil desculpas! É que o senhor é a cara do Manuel.

Passados cinco minutos, o rapaz vira-se para o amigo novamente e diz:

- Duvida eu dar outro tapa na cabeça deste careca?

- Duvido!

O rapaz lasca um outro tapa no careca e diz:

- Ô Manuel, deixa de frescura... eu sei que é você...

Aí o sujeito se enfeza, levanta-se e, com o dedo em riste, dispara:

- Escuta aqui, ô seu sujeitinho safado, se você tocar em mim novamente eu vou chamar a polícia!

- Pô, desculpa mesmo! É que o Manuel é muito brincalhão e eu pensei que...

- Não me interessa o que você pensou! Me deixe em paz, senão vou chamar a polícia!

Então, o careca saiu e foi sentar lá na frente.

Aí o rapaz vira-se para o amigo e diz:

- Duvida eu dar outro tapa na cabeça deste careca?

- Duvido.

Ele vai lá, tasca um tremendo tapa na cabeça do coitado e diz:

- Ô Manuel, você tá aqui! Puxa, te confundi com outro cara ali atrás e quase que eu apanho!

<http://www.bilibio.com.br/piada/727/Prova+de+Coragem.html>

ANEXO 11 - PIADA

A Fuga dos loucos

Outro plano de fuga. Só que desta vez era pra pular portão. Chegou a noite, mas quando chegou na hora H o doido disse:

-Ih, não vai dar pra pular o portão.

-Mas por que?

- Esqueceram ele aberto

<http://www.piadascurtas.com.br/a-fuga-dos-loucos/>

ANEXO 12 - PIADA

BOTA CIÚME NISSO

A mãe estressada pede ao filho pra ligar pro celular do pai, avisando a hora do jantar.

- E aí? O que o teu pai disse? Já vem?

- Já liguei três vezes, mãe, mas só atende uma mulher.

- Aaaah..., deixa comigo! Aquele cachorro vai ver, vai perder o focinho quando chegar em casa!

Mal o pai aparece na frente da casa, ela parte pra cima dele e aplica a maior surra, com tudo o que encontra à disposição: vassoura, frigideira, panela, lixeira...

Os vizinhos correm pra tirar o sujeito daquela muvuca e a mulher muito irada, espraguejando, continua arremessando coisas, enquanto a ambulância não chega...

E ela não alivia e continua:

- Safado, cafajeste, filho da..., ainda vou te matar!

- Vem cá, filho! Diz aqui prá todo mundo o que foi que aquela vagabunda falou pra você no telefone!

- Ela disse: "o número para o qual você ligou encontra-se desligado ou fora da área de cobertura".

<http://blogdehumor.blogspot.com.br/2011/07/bota-ciume-nisso.html>

ANEXO 13 - PIADA

Concurso de coragem

Um rico fazendeiro queria casar sua filha, mas não queria que fosse com qualquer um. Tinha que ser o homem mais corajoso da redondeza. Ele fez uma festa, convidando toda a cidade; no decorrer da festa ele retirou a cobertura da piscina; que estava cheia de jacarés.

-Aquele que atravessar a piscina vai se casar com minha filha, vai ganhar 10.000 cabeças de gado, 3 fazendas ,conta recheada e é claro vai casar com minha filha.

Todos olharam e ninguém resolve se ariscar, e a festa continuou. Quando de repente chuua.. - jacaré pro lado, jacaré pro outro, puxaram o cara da piscina ,todo magrinho todo rasgado.O dono da festa vai até ele e diz:

- Você vai ficar rico!

Ele diz:

-Não quero

-Vai casar com minha filha!

-Não quero!

-O que você quer então meu filho.

E responde o homem raquítico para o coronel:

-Eu só quero saber quem me empurrou nessa droga de piscina...

http://piadasdodia.com.br/mostrapiada.asp?id_piada=777#

ANEXO 14 - PIADA

O bêbado vai ao médico..

Um bêbado foi a uma consulta em um médico muito bom e então o médico pensa em tirar toda informação necessária. Terminados os exames clínicos o médico perguntou...

- O senhor bebe?

E o homem sem pensar duas vezes

- Pode colocar duas doses!

<http://piadas.org/o-bebado-vai-ao-medico/>

ANEXO 16 – CARTELAS COM PALAVRAS DO TEXTO

AMEAÇAS	APOSTO
POBREZA	FAZENDA
APOSTA	CORAGEM
MORADOR	CORONEL
CHAVE	SORTE
FURTO	INOCÊNCIA
DÚVIDA	FAZENDEIRO
PORTADOR	TERRAS
CADEIRA	PALAVRAS
CHARUTO	MATADOR
OUSADIA	QUANTIA
TRAGADA	EMPATASSE
MATAR	SURPRESO
SANGUE	SILÊNCIO
VIVENTE	CABRA
JAGUNÇOS	ENFARRUSCADOS

ANEXO 17 – APRESENTAÇÃO DO AUTOR

Clerisvaldo B. Chagas



BIOGRAFIA – Clerisvaldo Braga Chagas

Clerisvaldo Braga Chagas é alagoano e reside em Santana do Ipanema, interior de Alagoas. É formado em Geografia pela Fundação Universidade Estadual de Alagoas (antiga FUNESA) e especialista em Geo-História pelo CESMAC. Em um período de sua vida foi pesquisador do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

Já lecionou História, Filosofia e Sociologia em diversas escolas municipais e estaduais. Atualmente trabalha como professor na rede estadual com as disciplinas Geografia, História e Arte. É membro-fundador do Fundamental Maior do Instituto Sagrada Família, como também da ACALE (Academia Arapiraquense de Letras e Artes) e das Escolas Cenecistas de Carneiros, Dois Riachos e Ouro Branco/AL.

Foi redator dos encartes dos seguintes jornais: Jornal de Alagoas e Jornal do Sertão e também presidente a Loja Maçonica Amor à Verdade por duas gestões.

Entre suas publicações estão:

- * Ribeira do Ipanema (Romance);
- * Carnaval do Lobisomem (Conto);
- * O Coice do Bode (Humor Maçônico);
- * Floro Novais, Herói ou Bandido? (Documentário Romanceado);
- * A Igreja das Tocais (Episódio histórico santanense em versos);
- * Defunto Perfumado (Romance);
- * Geografia de Santana (Didático);
- * Crônica em revista – “Macaco”;
- * Colunas em jornal e
- * DC “Sertão Brabo” – 10 poemas engraçados.

Ainda há duas publicações eminentes: “O Boi, A Bota e A Batina – História Completa de Santana do Ipanema” e “Fazenda Lajeado” (Romance).

e duas inéditas: “Deuses de Mandacaru” (Romance) e “Ipanema, Um Rio Macho” (Paradidático).

[[Fhttps://arapiracalegal.wordpress.com/artistas-arapiraquenses/clerisvaldo-braga-chagas/nte:](https://arapiracalegal.wordpress.com/artistas-arapiraquenses/clerisvaldo-braga-chagas/nte:) Livro ACALE – História e Vida, abril de 2009]

A CORAGEM DE JOÃO PUÇÁ

Um conto na esteira de caboclo

João Puçá não mais suportava a pressão do coronel Cantídio Fula. Homem direito, trabalhador e pobre, Puçá vivia quase escondido receoso das _____ do coronel. Além de não conseguir deixar a penúria, por falta mesmo de _____, João meditava em como escapar à _____ desse mundo. Fora acusado de _____ nas terras do coronel, pelo próprio ladrão, jurara _____, porém, Cantídio Fula, entre a verdade e a _____, preferia ir jurando o trabalhador braçal.

Não podendo mais continuar daquela maneira, João inspirou-se num sonho, resolveu deixar os esconderijos e falar diretamente com o _____ Cantídio. Fora enviado um _____ à fazenda do homem que dava às ordens em uma grande extensão de _____. Voltou o estafeta dizendo a João Puçá: “O homem tá disposto a recebê-lo, João”.

João partiu para a fazenda do poderoso senhor encontrando-o numa antiga _____ de balanço, rodeado por vinte _____ capangas. Com poucas _____, João chamou o coronel para uma aposta. Cantídio Fula só faltou engolir o _____ com a surpresa apresentada por João. “Mas o que é mesmo que você estar me propondo, homem?!”.

E Puçá, resoluto disse: “Hoje Brasil joga com a Argentina, não é? Eu _____ num palpite, o Brasil ganha. O senhor aposta em dois palpites: vitória da Argentina e o empate”.

O coronel, conhecido _____ de gente, arregalou os olhos diante daquela _____. Puçá continuou: “Se o Brasil ganhar o senhor me paga, isso aqui”, e lhe mostrou a _____ escrita num papel e que não era tão alta assim. Cantídio puxou uma _____ longa e, rodeado pela curiosidade dos _____, indagou como ficaria se o Brasil perdesse ou _____.

“Eu deixarei de viver escondido, venho aqui para o senhor me _____. Só peço que não me judie e mate de bala”.

O coronel Fula jamais havia ouvido coisa semelhante e, ainda _____ indagou: “E se o Brasil ganhar, você acha mesmo que eu lhe darei essa quantia? Veja esses homens aí, tudo sedento de _____...”.

João respondeu que sim, “pois eu nunca ouvi dizer que o senhor faltasse com a palavra e eu também, não”.

Um _____ enorme aguardava o sim ou não do coronel Cantídio Fula. Mais de dez minutos se passaram como se não houvesse um só _____ por ali.

Por fim, o coronel levantou-se, entrou em casa deixando a expectativa lá fora. Um _____ alto, moreno e enfarruscado, chamado Marcello Fausto, aproximou-se de Puçá e cochichou: “Não dou destões por sua vida”.

Quando o _____ retornou à varanda trazia uma _____ na mão e foi dizendo a Puçá:

“Tome essa chave. É da fazenda Serrote Preto que das dez que eu possuo é a melhor; está sem _____. Ela é sua com tudo que tem dentro e ainda hoje vou providenciar a documentação. Não precisa fazer _____. Um homem que tem uma _____ desta veio enviado das coisas do outro mundo. Quando você tiver na sua _____ quem vai lhe chamar de coronel sou eu”.

E assim, até os cordelistas enfeitaram o mundo com A CORAGEM DE JOÃO PUÇÁ.

<http://clerisvaldobchagas.blogspot.com.br/2014/06/normal-0-21-false-false-false-pt-br-x.html>

A CORAGEM DE JOÃO PUÇÁ

Um conto na esteira de caboclo

João Puçá não mais suportava a pressão do coronel Cantídio Fula. Homem direito, trabalhador e pobre, Puçá vivia quase escondido receoso das ameaças do coronel. Além de não conseguir deixar a penúria, por falta mesmo de sorte, João meditava em como escapar à pobreza desse mundo. Fora acusado de furto nas terras do coronel, pelo próprio ladrão, jurara inocência, porém, Cantídio Fula, entre a verdade e a dúvida, preferia ir jurando o trabalhador braçal.

Não podendo mais continuar daquela maneira, João inspirou-se num sonho, resolveu deixar os esconderijos e falar diretamente com o fazendeiro Cantídio. Fora enviado um portador à fazenda do homem que dava às ordens em uma grande extensão de terras. Voltou o estafeta dizendo a João Puçá: “O homem tá disposto a recebê-lo, João”.

João partiu para a fazenda do poderoso senhor encontrando-o numa antiga cadeira de balanço, rodeado por vinte enferruscados capangas. Com poucas palavras, João chamou o coronel para uma aposta. Cantídio Fula só faltou engolir o charuto com a surpresa apresentada por João. “Mas o que é mesmo que você está me propondo, homem?!”.

E Puçá, resolutivo disse: “Hoje Brasil joga com a Argentina, não é? Eu aposto num palpite, o Brasil ganha. O senhor aposta em dois palpites: vitória da Argentina e o empate”.

O coronel, conhecido matador de gente, arregalou os olhos diante daquela ousadia. Puçá continuou: “Se o Brasil ganhar o senhor me paga, isso aqui”, e lhe mostrou a quantia escrita num papel e que não era tão alta assim. Cantídio puxou uma tragada longa e, rodeado pela curiosidade dos jagunços, indagou como ficaria se o Brasil perdesse ou empatasse.

“Eu deixarei de viver escondido, venho aqui para o senhor me matar. Só peço que não me judie e mate de bala”.

O coronel Fula jamais havia ouvido coisa semelhante e, ainda surpreso indagou: “E se o Brasil ganhar, você acha mesmo que eu lhe darei essa quantia? Veja esses homens aí, tudo sedento de sangue...”.

João respondeu que sim, “pois eu nunca ouvi dizer que o senhor faltasse com a palavra e eu também, não”.

Um silêncio enorme aguardava o sim ou não do coronel Cantídio Fula. Mais de dez minutos se passaram como se não houvesse um só vivente por ali.

Por fim, o coronel levantou-se, entrou em casa deixando a expectativa lá fora. Um cabra alto, moreno e enfarruscado, chamado Marcello Fausto, aproximou-se de Puçá e cochichou: “Não dou destões por sua vida”.

Quando o coronel retornou à varanda trazia uma chave na mão e foi dizendo a Puçá:

“Tome essa chave. É da fazenda Serrote Preto que das dez que eu possuo é a melhor; está sem morador. Ela é sua com tudo que tem dentro e ainda hoje vou providenciar a documentação. Não precisa fazer aposta. Um homem que tem uma coragem desta veio enviando das coisas do outro mundo. Quando você tiver na sua fazenda quem vai lhe chamar de coronel sou eu”.

E assim, até os cordelistas enfeitaram o mundo com A CORAGEM DE JOÃO PUÇÁ.

ANEXO 20- CARTELAS DE TÍTULO DOS CAPÍTULOS

A ILHA PERDIDA

NA ILHA

A NOITE NA ILHA

A ENCHENTE

ABANDONADOS

A ILHA TINHA HABITANTES

HENRIQUE PENSA QUE ESTÁ SONHANDO

A ESTRANHA VIDA DO HOMEM BARBUDO

NO MUNDO DA MACACADA

HENRIQUE CONTINUA PRISIONEIRO

MORTE NA ILHA

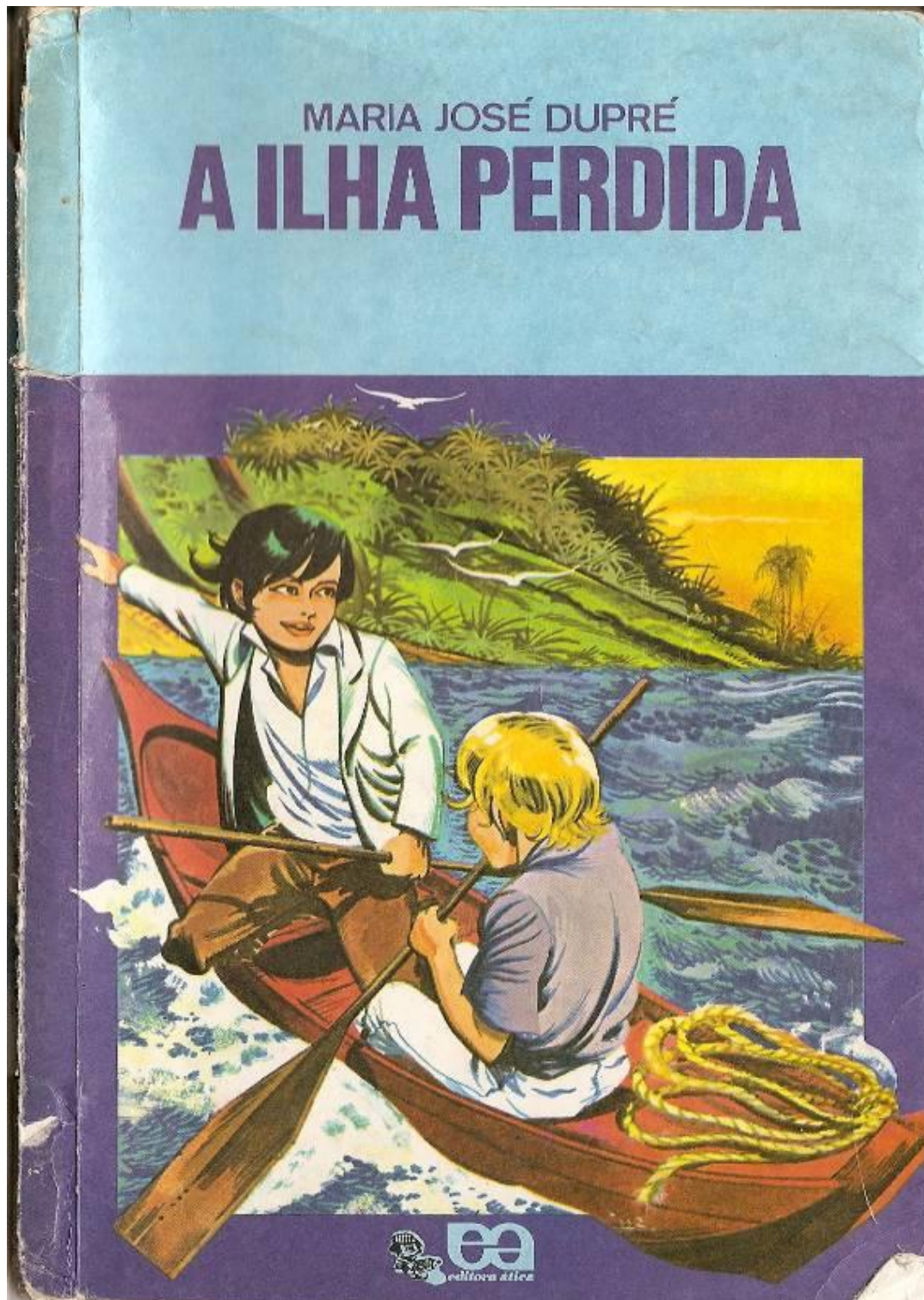
A VOLTA

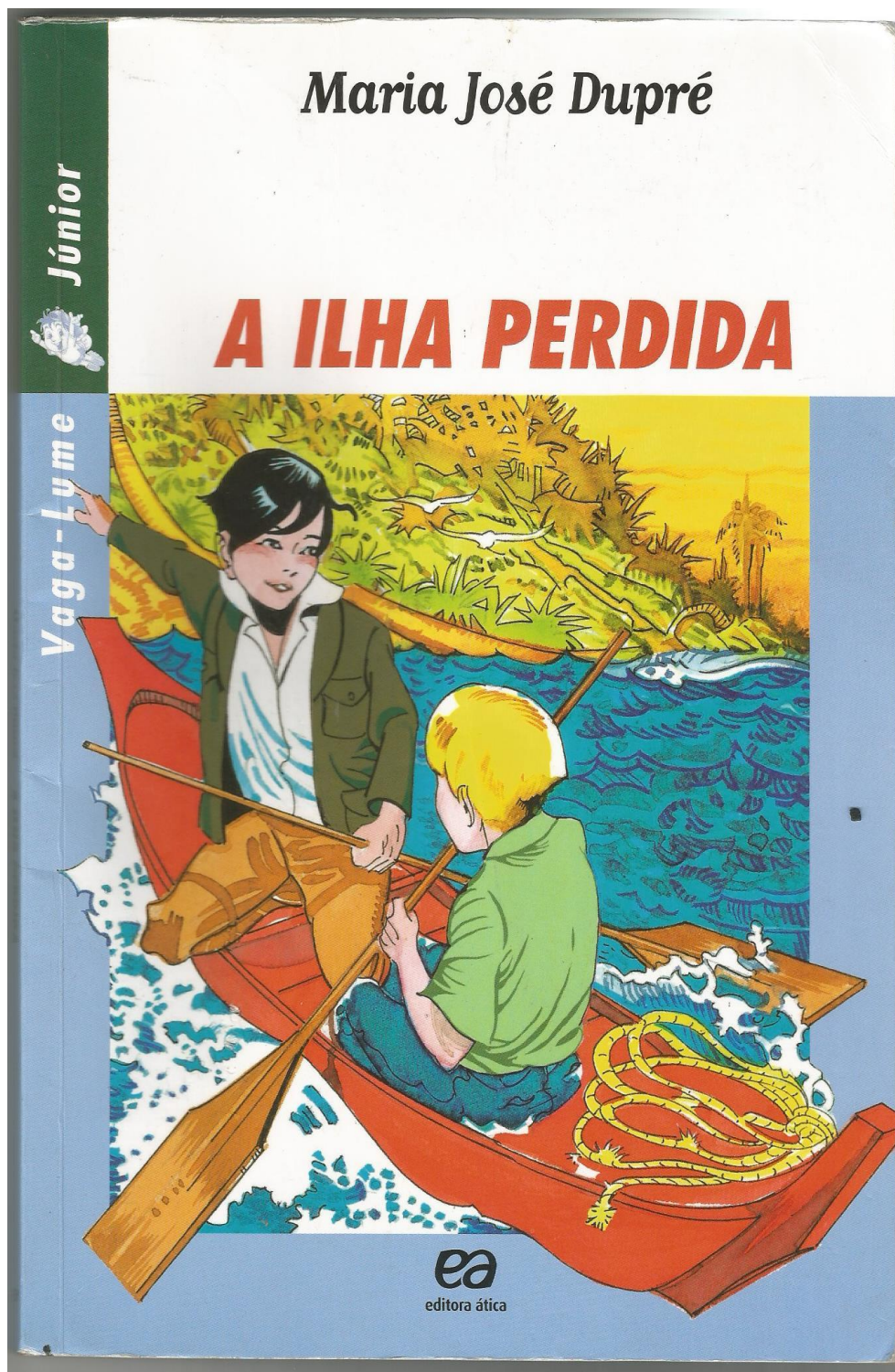
AS HISTÓRIAS DE HENRIQUE

VERA LÚCIA, PINGO E PIPOCA CHEGAM À FAZENDA

A EXPEDIÇÃO

HENRIQUE SENTE SAUDADES





Conhecendo Maria José Dupré



Maria José Dupré nasceu em 1905 em uma fazenda de Botucatu, no interior de São Paulo. Aprendeu a ler com a mãe e o irmão. Mais tarde estudou música e pintura.

Mudou-se para a capital, formou-se professora e deu aulas até se casar. Depois começou a escrever. Publicou vários livros que fizeram grande sucesso, dentre eles o romance *Éramos seis* (literatura adulta) e a coleção *Cachorrinho Samba* (literatura infantojuvenil). Faleceu em 1984. 🐶

ANEXO 24 – FILME *NÁUFRAGO*

QUESTIONÁRIO

Sexo: _____ idade: _____

- 1) Dos textos apresentados na oficina de leitura que você participou, marque com a letra “S” o(s) que mais gostou e com “N” o (s) que menos gostou.

- a) () As piadas.
- b) () Filme ‘*Maze Runner* – correr ou morrer.’
- c) () A coragem de João Puçá.
- d) () A ilha perdida
- e) () Filme “*Náufrago*”
- f) () Isolar-se do mundo

Por que gostou?

Por que não gostou?

- 2) Você encontrou algum tipo de dificuldade em um dos textos apresentados?

- a) () sim.
- b) Qual?

- c) () Não.

- 3) Você acha que a participação na oficina contribuiu para algum aprendizado seu?

- a) () sim
- b) () não

Por quê? _____

- 4) Você gostou de participar da oficina de leitura?

- a) () sim
- b) () não

Por quê? _____

- 5) O que você mais gostou?

- 6) O que menos gostou?

- 7) Deixe alguma sugestão para a próxima oficina de leitura:

- 8) Participar desta oficina de leitura despertou algum prazer pela leitura?

- a) () sim
- b) () não