



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO EM LETRAS
Campus I – Prédio B4, sala 106 – Bairro São José – Cep. 99001-970 - Passo Fundo/RS
Fone (54) 3316-8341 – Fax (54) 3316-8330 – E-mail: mestradoletras@upf.br

Vera Márcia Topolski

*READERS NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS DE LÍNGUA
INGLESA*

Passo Fundo, julho 2013

Vera Márcia Topolski

READERS NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS DE LÍNGUA
INGLESA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de mestre em Letras, sob a orientação do(a) Prof.(a) Dr. Fabiane Verardi Burlamaque.

Passo Fundo

2013

Agradeço a meus pais, Mário José e Maria Solange Topolski, por acreditarem em meu potencial e me darem todo o apoio e motivação necessários durante toda a minha vida acadêmica até a concretização de mais uma etapa.

A todos os amigos que se mantiveram ao meu lado, mesmo nos momentos mais difíceis, nos quais precisei me ausentar, e que manifestaram seu apoio e carinho através de mensagens e orações, sempre torcendo por mim.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado em Letras da Universidade de Passo Fundo, pelos ensinamentos e contribuições, cada um à sua maneira, além da motivação para que eu pudesse concluir o presente trabalho.

À prof^ª. Dr. Fabiane Verardi Burlamaque, por sua valiosa orientação e paciência, além de suas correções para meu aperfeiçoamento.

À Escola Municipal, sede da pesquisa, e aos alunos-sujeitos participantes.

A todos aqueles que contribuíram, de uma maneira ou de outra, para a realização desse trabalho.

A Deus, por todas as oportunidades.

“A literatura nos faz melhores pensadores, nos leva a ver os múltiplos lados das situações e, conseqüentemente, a expandir o escopo de nossas visões, movendo-nos na direção dos sonhos e soluções que, de outra forma, poderíamos nem ter concebido. Afeta a forma como aprendemos nas situações acadêmicas, como solucionamos problemas no trabalho e em casa, e nos leva a considerar nossas ligações com os outros e o pluralismo intrínseco do sentido. Ajuda-nos a sermos mais humanos.

[...] a literatura é uma disciplina como matemática e ciências. Tem um conteúdo a ser aprendido, mas também um modo de raciocínio subjacente a ela. Envolve um modo de pensar sobre as coisas e resolver problemas que é útil não apenas na compreensão literária, mas também no aprendizado acadêmico e na vida diária – quando estamos envolvidos no discurso com os outros e quando estamos pensando sozinhos. Apesar de o raciocínio literário ser criativo e imaginativo, é também altamente intelectual de determinada forma. Tem o potencial de aumentar o escopo de raciocínio e experiência que os alunos podem utilizar em todas as vias de pensamento e aprendizagem por toda a vida. Quem sabe quais idéias “impensáveis” de hoje se tornarão as realidades de amanhã?” (Judith Langer)

RESUMO

A pesquisa investiga a utilização de *readers* na sala de aula de Língua Inglesa como ferramenta pedagógica que pode contribuir para a formação de leitores no idioma estrangeiro. Trata-se de uma pesquisa aplicada primeiramente bibliográfica, com a reunião de diferentes textos de Regina Zilberman e Tania Rösing (2009), Regina Zilberman (2005) e Affonso Romano de Sant'Anna (2011), entre outros importantes teóricos, para comparação de ideias acerca do tema da leitura, e de uma pesquisa-ação, envolvendo um grupo de alunos de uma turma de oitava série do ensino fundamental de uma Escola Municipal de Passo Fundo, onde a pesquisadora é também a professora. O projeto desenvolve-se através da aplicação de uma prática leitora com a obra adaptada *Oliver Twist*, de Charles Dickens, recontada por Sarah Gudgeon e ilustrada por Maja Celija. Através desse trabalho, busca-se motivar o gosto pela leitura como um todo e, especialmente, em língua inglesa, bem como observar o envolvimento dos estudantes na atividade proposta através da teoria das representações (como uma atividade de dar sentido), de Judith Langer (2005), de forma a avaliar a pertinência da inclusão de *readers* na sala de aula de Língua Inglesa. Os sujeitos contribuíram com as representações durante o desenvolvimento do trabalho e responderam a um questionário ao final. Acredita-se que práticas leitoras, construídas com base no uso de *readers*, podem contribuir significativamente para a formação do leitor em língua inglesa, pois a leitura graduada por níveis facilita a compreensão, levando o leitor a adquirir autoconfiança e, possivelmente, o gosto pela leitura no idioma em estudo. Para tanto, o professor precisa propor atividades relacionadas ao nível linguístico e às características de cada grupo, possibilitando, assim, maior segurança aos alunos em relação aos textos e, ainda, a experiência da leitura prazerosa.

Palavras-chave: *reader*, leitura em língua inglesa, representações, prática leitora, estratégias de leitura.

ABSTRACT

This research investigates the usage of *readers* in the English language classroom as a pedagogical tool that can contribute to the student's formation as someone who enjoys reading in the foreign language. It is an applied research which starts bibliographical, bringing together different texts by Regina Zilberman and Tania Rösing (2009), Regina Zilberman (2005) and Affonso Romano de Sant'Anna (2011), among other important theoreticians, for comparing their ideas on the reading subject, and it is also an action-research project, involving a group of students of a 9th grade of a municipal school in Passo Fundo, where the researcher is also the teacher. The project is developed through the application of a reading practice based on the adapted work of Charles Dickens *Oliver Twist*, retold by Sarah Gudgeon and illustrated by Maja Celija. It aims to motivate general reading enjoyment and, especially, in the English language, as well as to notice their involvement in the proposed activity through envisionments (as an activity to provide meaning) by Judith Langer (2005), with the intention of evaluating the validity of including *readers* in the English language classroom. The investigated subjects contributed with their envisionments during the development of the project and answered a final questionnaire. It is believed that reading practices which are based on those books can contribute significantly for the formation of readers in English, since graded reading facilitates comprehension, helping the students to acquire self-confidence and, possibly, pleasure when reading. For that, the teacher needs to propose activities related to the linguistic level and to the features of each group, enabling, this way, bigger confidence to the students and, yet, a delightful reading experience.

Key-words: *reader*, reading in a foreign language, envisionments, reading practice, reading strategies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1 A LEITURA NA ESCOLA.....	13
1.1 A leitura da literatura.....	19
1.2 O papel das representações literárias.....	22
1.3 Leitura extensiva e leitura literária.....	25
1.4 Leitura em Língua Estrangeira.....	27
2 A FORMAÇÃO DO LEITOR EM LÍNGUA INGLESA.....	32
2.1 Estratégias de leitura.....	32
2.2 Interação e cooperação na sala de aula.....	35
2.3 <i>Readers</i>	38
2.4 Práticas de leitura na sala de aula.....	41
2.4.1 Pré-leitura – Começando a experiência literária.....	44
2.4.2 Leitura – Experiência literária.....	46
2.4.3 Pós-leitura – Continuando a experiência literária.....	46
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	48
3.1 Fundamentação da investigação desenvolvida.....	49
3.2 Espaço e sujeitos da pesquisa.....	53
3.3 <i>Oliver Twist</i> : uma prática leitora.....	55
3.3.1 A execução da prática leitora.....	57
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	62
4.1 Relato da aplicação da prática leitora e considerações sobre a atividade desenvolvida.....	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS.....	88

ANEXOS.....	966
ANEXO A – Primeira representação literária.....	967
ANEXO B – Segunda representação literária.....	968
ANEXO C – Respostas do questionário.....	969
ANEXO D – Questionário.....	991

INTRODUÇÃO

Readers são obras, geralmente de natureza literária, especialmente escritas para estudantes de Língua Inglesa¹. Podem apresentar textos originais criados exclusivamente como *reader*, ou adaptações de clássicos da literatura universal. Tais classificações estão usualmente relacionadas ao conhecimento linguístico do aprendiz, no que diz respeito ao uso de estruturas gramaticais, à complexidade do vocabulário e à extensão do texto. Portanto, entre outros aspectos, o êxito na leitura do *reader* está diretamente relacionado à escolha adequada, pelo estudante, de uma história que o agrade, dentro das opções do nível de estudo do idioma em que ele se encontra no momento da leitura.

Parte-se do pressuposto de que, através da utilização de *readers*, os alunos podem aperfeiçoar e manter seu conhecimento na língua inglesa e experimentar a leitura prazerosa, através de seu envolvimento com obras literárias de nível linguístico adaptado e adequado ao conhecimento de cada um. Nesse sentido, esse trabalho investigativo pautou-se pela seguinte hipótese: os *readers* podem ser uma ferramenta pedagógica que complementa a aprendizagem dos alunos e que contribui para despertar o prazer da leitura e formar leitores nesse idioma na escola.

A pesquisadora aplicou uma prática leitora na sala de aula, averiguando a possibilidade de os *readers* serem utilizados como um meio para a formação de leitores. Em concordância com o objetivo desse estudo, também buscou, através desta pesquisa, motivar o gosto pela leitura como um todo e, especialmente, em língua inglesa, além de ter elaborado e aplicado uma prática leitora, construída com base no *reader Oliver Twist*, junto aos alunos da oitava série de uma escola municipal de ensino fundamental de Passo Fundo, a fim de observar o seu envolvimento na atividade de leitura proposta, de forma a avaliar a pertinência

da inclusão de *readers* na sala de aula e investigar quais representações literárias os sujeitos da pesquisa desenvolveriam na compreensão do *reader*.

A escolha da obra deu-se pelo fato de que a história de *Oliver Twist* acontece em Londres, notícia constante na mídia por ter sido a sede das Olimpíadas no ano de 2012; por narrar a história de um menino em situação de vulnerabilidade social, caso de muitos estudantes que foram sujeitos da pesquisa – o que, de certa forma, auxilia na identificação do sujeito leitor com a obra; e, ainda, por tratar-se de um clássico já adaptado para o cinema, um dos recursos utilizados no presente trabalho.

A opção pelo tema em estudo ocorreu, também, pelo fato de a pesquisadora ser professora de Língua Inglesa do município de Passo Fundo e conhecedora de que é fundamental que a leitura seja desenvolvida na disciplina. Para que essa habilidade seja contemplada, é essencial que o docente seja o primeiro a demonstrar interesse, aprender e a testar as estratégias de leitura, além de definir quais são as mais significativas para cada finalidade e nível linguístico. Por esse motivo, a professora-pesquisadora acredita que aulas bem planejadas, assim como o desenvolvimento de práticas leitoras, podem envolver e motivar os alunos a ler cada vez mais, formando leitores e, ao mesmo tempo, aumentando o conhecimento linguístico.

Observa-se que, em algumas escolas, tanto particulares quanto públicas, os alunos têm aulas de Língua Inglesa desde o primeiro ano, enquanto em outras, tal disciplina inicia a partir do sexto ano do ensino fundamental, quando se torna obrigatória pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1998). Como há um constante fluxo de alunos entre os estabelecimentos de ensino, o trabalho com a leitura de *readers* pode ser uma oportunidade para que as diferenças de nível de conhecimento entre os alunos possa ser amenizada.

Tendo em vista que toda prática tem por base uma teoria bem fundamentada, inicialmente foi apresentada uma pesquisa bibliográfica e, posteriormente, uma pesquisa-ação. Para o aprofundamento teórico, realizou-se um estudo acerca da leitura em geral e da leitura da literatura, especificamente na língua inglesa. Apresentou-se uma nova abordagem de trabalho intitulada *Práticas Leitoras* e ressaltou-se a sua importância para a formação de novos leitores nas escolas e em outros centros de leitura. A pesquisa-ação, modalidade na qual o investigador atua na realidade e com os sujeitos que investiga com o objetivo de conhecer e transformar, foi desenvolvida a partir da aplicação de uma prática leitora, construída com base no *reader Oliver Twist*, a uma turma de oitava série do ensino fundamental de uma escola

¹ Em inglês, essas obras são chamadas de *readers*. Em outros idiomas recebem nomenclaturas diferentes, de acordo com a língua para a qual foram escritas.

municipal de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, a alunos com idades entre 13 e 18 anos, ambiente de atuação da pesquisadora. Mesmo planejada para este público, as atividades também podem ser aplicáveis em outras escolas regulares de ensino, a partir das adaptações que os docentes julgarem necessárias para cada grupo de estudantes.

No decorrer dos períodos em que as atividades foram realizadas, a pesquisadora utilizou três instrumentos de pesquisa: registrou em um diário as reações dos alunos e solicitou, em diferentes momentos, duas representações escritas em sala de aula, além da contribuição dos sujeitos respondendo a um questionário posterior às atividades, averiguando se tal prática foi significativa à turma enquanto leitores em formação. Os resultados obtidos foram avaliados tendo por base a teoria das representações literárias, análises do desenvolvimento e aplicação das pesquisas de Judith Langer (2005).

A fim de alcançar tais objetivos, o trabalho foi organizado em quatro capítulos. O primeiro, “A leitura na escola”, resgatou a origem da leitura e como ocorreu sua democratização. Tendo por base as contribuições teóricas de Zilberman (2005; 2009), Rösing (2009) e Silva (2009), entre outros teóricos, foi abordada a importância e o sentido da leitura na escola e o incentivo à leitura da literatura. Ainda foi mencionada a literatura e o papel das representações literárias, com base na experiência e nas pesquisas de Langer (2005) em escolas públicas e particulares dos Estados Unidos, cuja teoria foi aprofundada e desenvolvida nos capítulos seguintes. Foi conceituada a importância de o docente trazer a leitura extensiva e literária para a sala de aula, destacando a necessidade de essa leitura se estender para o idioma inglês nas escolas.

O segundo capítulo, “A formação do leitor em Língua Inglesa”, conceitualizou as estratégias de leitura dos teóricos Isabel Solé (1998), Frank Smith (1999), Angela Kleiman (2001; 2002) e Thomas S. C. Farrell (2003), entre outros autores, mostrando a necessidade de tais estratégias serem apresentadas e desenvolvidas junto aos estudantes, através da interação e cooperação na sala de aula. Apresentou conceitos e pensamentos sobre a formação do leitor, conceituou *reader* a partir de Jo Budden (2011) e das definições do termo utilizados por diferentes autoras, além de destacar os prós da sua utilização nessa disciplina. Por fim, foi conceitualizado o que são práticas leitoras, a partir das atividades desenvolvidas no Centro de Referência de Literatura e Mídias - Mundo da Leitura - da Universidade de Passo Fundo e adaptadas à realidade da pesquisa, e foi explicado seu uso na sala de aula, através das fases de pré-leitura, leitura e pós-leitura, descritas por Susan Holden e Mickey Rogers (1998), Thomas S. C. Farrell (2003) e Catherine Wallace (2003), entre outros teóricos.

“Procedimentos metodológicos”, o terceiro capítulo, conforme o próprio título já antecipa, foi dedicado à metodologia utilizada durante a investigação, onde foi conceituada a pesquisa bibliográfica, caracterizada por reunir a leitura de diferentes textos para a comparação das ideias de seus autores e para a fundamentação teórica que serve de base para o estudo, e a pesquisa-ação, apresentada por Michel Thiollent (1988) e Gregory Hadley (2004), entre outros pesquisadores. Na sequência, foram descritos o espaço e os sujeitos participantes da pesquisa e houve a apresentação do desenvolvimento da prática leitora a partir do *reader Oliver Twist* e os procedimentos para sua execução.

O que há de essencial no quarto e último capítulo, “Análise e apresentação dos dados”, é que ele trouxe o relato e descrição das atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura desenvolvidas a partir da aplicação da prática leitora descrita anteriormente, com base na teoria das representações literárias e nas pesquisas desenvolvidas por Langer (2005), além dos resultados obtidos durante a execução da pesquisa.

Acredita-se, dessa maneira, que uma prática leitora construída a partir de *readers* pode contribuir significativamente para a formação do leitor em Língua Inglesa. Mais do que isso, com a utilização de tais ferramentas, o professor tem condições de pensar atividades relacionadas ao nível linguístico e às características de cada grupo para, assim, mostrar aos alunos que este é um trabalho possível de ser desenvolvido em seu nível de estudos.

1 A LEITURA NA ESCOLA

Ao abrir suas portas, a escola tem o compromisso de transformar a realidade dos estudantes que vêm em busca de conhecimento formal. Isso significa que o indivíduo está buscando sua independência em relação às atividades que envolvam as habilidades de alfabetização (ler e escrever) e, automaticamente, mudar a sua relação com o mundo. É através do desenvolvimento das habilidades da leitura e da escrita que a criança pode passar por uma mudança social importante e decisiva em sua vida em busca de sua emancipação intelectual.

Regina Zilberman (2009) contextualiza que a origem da escrita foi motivada pelas práticas econômicas, que davam materialidade aos bens em circulação, enquanto que as práticas literárias e jurídicas estavam vinculadas à organização de uma escola, responsável pela habilitação à leitura e à escrita e formando um mecanismo de distinção entre as pessoas. A autora salienta que, a partir do século XVII, com o processo de democratização, o acesso das classes populares ao conhecimento começou a aumentar no mundo todo. As crianças pobres que estavam no mercado de trabalho foram orientadas a começar a estudar, cedendo suas vagas aos adultos que, desocupados, perturbavam a ordem pública.

A alfabetização, que iniciou privilegiando pequenos segmentos populacionais, criou oportunidades de acesso ao conhecimento através do desenvolvimento da escrita e da leitura, visando suprir as necessidades e os requisitos do mercado. Através do domínio destas habilidades, quanto mais as pessoas sabiam e conheciam, mais autônomas e livres de alienação e de dominação elas podiam estar, pois adquiriam outras formas de se expressar, o que resultou em um duplo entendimento da leitura: “acusada de escapista (...), por um lado; por outro, é compreendida como libertadora, caso se transforme em ponte para o conhecimento e incorporação de ideais autonomistas” (ZILBERMAN, 2009, p. 25). A autora

afirma que os iluministas do século XVIII para o XIX acreditavam que o livro podia difundir o saber e proporcionar a emancipação intelectual. O mercado editorial, estimulado pela indústria tipográfica, passou a promover uma massificação literária, sendo necessário consolidar o público leitor (consumidor) para além do livro didático. Quanto mais a indústria se desenvolvia e o mercado da cultura se diversificava, maior o número de leitores e do volume de vendas.

A escrita teve um papel muito importante nessa etapa. A partir da invenção da tipografia, a literatura, que antes era transmitida principalmente através da oralidade, do teatro e da música, passou a promover essa modalidade. Com isso, houve uma preocupação da Igreja e dos governantes acerca da propagação do conteúdo das obras e do excesso de tempo destinado à leitura. A ideologia predominante continuava divulgando os textos sagrados e restringindo os que pudessem dar ideias contrárias sobre o casamento e o amor. A leitura passou a ser vista como “propiciadora do fortalecimento de um contingente de consumidores necessários ao mercado da indústria do livro e da cultura, e pelo papel que vem a desempenhar na educação, já que se coloca na base da aprendizagem” (ZILBERMAN, 2009, p. 24), a qual se estende durante todas as etapas da vida de um estudante.

A “disseminação da leitura decorreu de a escola ter adotado a alfabetização como sua primeira tarefa, tornada um direito constitucional nas nações modernas” (ZILBERMAN, 2009, p. 25). Ela foi conquistando espaço e passou, lentamente, a fazer parte do cotidiano de muitas pessoas, ampliando cada vez mais o público leitor. Affonso Romano de Sant’Anna (2011) destaca que, em meados de 1920, o país tinha trinta milhões de habitantes, dos quais 60% eram analfabetos².

A partir da democratização da leitura e da escrita, a literatura se expande ainda mais e a cultura de massa tem as primeiras expressões, quando surgem os interesses ideológicos e econômicos. “O interesse pela leitura é, portanto, uma atitude favorável em relação ao texto, oriunda de uma necessidade que pode ser: tomar conhecimento genérico de ocorrências atuais, seguir uma instrução, recrear-se, estudar” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 19). A leitura do código verbal, geralmente incentivada a partir da alfabetização, é o passo inicial para a aquisição de novos saberes que, conseqüentemente, trarão ideias e formas diferenciadas de raciocínio e expressão, embasando a formação de opinião e as tomadas de decisão.

² Conforme a 3ª Edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, atualmente 9% da população brasileira é analfabeta. Disponível em: < <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/texto.asp?id=2834>>. Acesso em 11 out. 2012.

Até 1970, as elites que frequentavam as salas de aula se identificavam com a língua padrão e com literatura do cânone literário que, conforme Zilberman e Rösing (2009), eram privilegiadas pela escola. Após esse período, foi permitida a introdução de autores contemporâneos. A Língua Portuguesa e a literatura foram parcialmente substituídas pela “Comunicação e Expressão”, introduzindo gêneros textuais diversificados, como matérias de jornal e história em quadrinhos, sendo a literatura infantil uma das suas principais beneficiárias. Ao professor coube “várias e distintas missões: alfabetizar, facultar o domínio, pelo aluno, do código escrito, formar leitores qualificados de textos literários” (ZILBERMAN; RÖSING, 2009, p. 14). Atualmente, o ensino fundamental, obrigatório por lei para crianças dos seis aos quatorze anos, reforça as habilidades que estão presentes na formação básica do cidadão, como o domínio do cálculo, da leitura e da escrita.

Zilberman (2005, p. 259) explica que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que representam uma tendência dominante no âmbito do ensino, pressupõem “que o fracasso escolar localiza-se no campo da leitura e da escrita”, sendo utilizar eficientemente a linguagem por parte do aluno seu objetivo geral para as quatro últimas séries do Ensino Fundamental. Além disso, contextualiza que, antes, o leitor “era formado para a literatura; hoje, ele é alfabetizado e preparado para entender textos, ainda orais ou já na forma escrita, como querem os PCNs, em que se educa para ler, não para a literatura” (ZILBERMAN, 2005, p. 259).

Leitura e escrita são habilidades que estão associadas e aprendê-las representa uma carta de liberdade para a pessoa começar a “caminhar” por si própria, adquirindo saberes e assimilando conhecimentos e valores da sociedade. Hoje, “por desencadear um processo de democratização do saber e maior acesso aos bens culturais, a escola é um elemento de transformação que não pode ser negligenciado. E este fator relaciona-se especialmente com a leitura” (ZILBERMAN, 2009, p. 26). Essencial para toda e qualquer atividade, a leitura é resultado de um trabalho coletivo, que envolve, além da escola, a família e a sociedade. Michèle Petit (2006) adverte que, em pesquisa realizada na França, ficou provado que a família tem um papel importante na formação de novos leitores. Quando a leitura está presente na vida familiar, seja nas estantes, nas leituras em voz alta, nas conversas e discussões sobre as obras e no exemplo de mãe, pai, ou outros membros serem leitores, esse gosto vai se transmitindo de geração à geração. Quando não está, é um dos papéis da escola.

Segundo os resultados da última pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*³, do Instituto Pró-Livro, nos últimos três meses da pesquisa, a média de livros lidos entre leitores no Brasil é de 3,74, dos quais 1,63 foram obras indicadas pela escola e 2,11 lidos por iniciativa própria. Entre os estudantes, a média é de 3,41 livros, sendo 2,21 indicados pela escola e apenas 1,20 por iniciativa própria. A média anual ficou em 4,0 livros por habitante/ano (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2012). Como ressalta Sant’Anna (2011, p. 66), da média anual brasileira⁴, “apenas cerca de cem mil pessoas são leitoras”, e conclui dizendo que existe uma produção de livros, mas não de leitores.

Tania Rösing, idealizadora e coordenadora das Jornadas Literárias de Passo Fundo, elucida⁵ que, “a partir de pesquisa encomendada pela Câmara Sul-Rio-Grandense do Livro, Passo Fundo é a cidade que mais lê no país – 6,5 livros por pessoa ano”. A média alta no município se justifica pela promoção de eventos literários, como a Jornada de Literatura, a Feira do Livro e o Livro do Mês, entre outros projetos, além do grande incentivo dos professores, da família, dos amigos e, ainda, da mídia. Tem-se a percepção de que, a partir da proposição de mais projetos de aproximação dos estudantes e do público em geral com as obras literárias, sensibilizar as pessoas mostrando que pode existir prazer na leitura, e começando cada um através do próprio exemplo, essa realidade pode, lentamente, elevar ainda mais o público leitor.

É necessário que toda a comunidade escolar possa trabalhar junto para a promoção da leitura e a formação de novos leitores. Conforme exposto por Paulino e Cosson (2009), é importante que os alunos saiam da escola aptos à escolha de livros conforme seus interesses estéticos e culturais. Para isso, eles precisam ter acesso a materiais de qualidade. Uma política de grande importância nesse sentido de fomentação à leitura é o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997 pelo Governo Federal⁶. As obras literárias e periódicos são avaliados e distribuídos às escolas do país para uso de professores e alunos dos Ensinos Infantil, Fundamental e Médio. Dessa forma, o acesso a obras de gêneros literários diversificados é garantido a todos.

Além do mundo da sala de aula, é necessário convidar os alunos a frequentar a biblioteca, como um modo de estimulá-los ainda mais à leitura. Aliás, atividades com leitura

³ Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/texto.asp?id=2834>. Acesso em: 31 jan 2013.

⁴ Sant’Anna cita a média de 4,7 livros por habitante, de acordo com as estatísticas da Câmara Brasileira do Livro (CBL).

⁵ Disponível em: < <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=42&idCategoria=8>>. Acesso em: 22 set. 2012.

⁶ Disponível em:

se tornam mais atraentes se fora do ambiente da sala de aula. O simples fato de aproximar livros e alunos não garante que uma simpatia vá florescer e, algumas vezes, essa aproximação pode ser a causadora de uma grande antipatia. É preciso criar uma vontade do aluno para ler literatura. O professor é quem está em constante contato com os estudantes, e precisa apresentar práticas docentes que despertem a motivação dos educandos a se envolver com a leitura, mostrando que ela pode ser uma atividade prazerosa.

Um espaço muito importante e essencial na escola é a biblioteca escolar. Petit (2006) o define como terra do possível e espaço de liberdade. Totalmente diferente dos demais, esse espaço abriga livros didáticos diversificados para pesquisa, dicionários, gramáticas, obras literárias, entre outros materiais de leitura. Ezequiel Theodoro da Silva (2009) é enfático quando afirma que uma biblioteca é formada pela qualidade de acervo e funcionalidade de serviços, além de “sua capacidade em atrair e aumentar o público leitor” (SILVA, 2009, p. 199).

Uma biblioteca é o espaço adequado para estimular a imaginação e ampliar o horizonte de expectativas de todos os leitores, dependendo do seu acervo e das atividades propostas aos estudantes. Para aqueles alunos que não tiveram o contato com os livros em casa, é o local ideal para prover essa carência, através de pessoas que oferecem a oportunidade dos livros chegarem em suas mãos. É necessário que esse espaço seja acolhedor e motivador. Aos pequenos leitores, alguns desses ambientes lhes parecem mágicos, pois sua atenção se desvia da realidade para mundos fantasiosos, onde podem viver as mais diferentes aventuras. Diante disso, Petit afirma que (2006), ao se apropriar de cada nova história, o leitor começa a perceber seu próprio pensamento, traços de seu interior e sua subjetividade, encontrando sentido nas leituras e motivação para continuar a ler.

Silva (2009, p. 196) descreve que a biblioteca escolar

é um espaço democrático, conquistado e construído através do “fazer” coletivo (alunos, professores e demais grupos sociais) – sua função básica é a transmissão da herança cultural às novas gerações, de modo que elas tenham condições de reapropriar-se do passado, enfrentar os desafios do presente e projetar-se no futuro.

É igualmente importante que o leitor conheça e tenha acesso a outros espaços de leitura em seu bairro ou cidade. Em Passo Fundo, Capital Nacional da Literatura, existe,

desde 1997, um modelo de formação de leitores. O Centro de Referência de Literatura e Multimeios, conhecido como *Mundo da Leitura*, foi idealizado e criado em setembro de 1997 dentro da Universidade de Passo Fundo (UPF). O centro, além de funcionar como um laboratório de pesquisa aos alunos dos cursos de graduação e pós-graduação em Letras, também promove a difusão da literatura e das múltiplas linguagens, onde o objetivo final é a formação de novos leitores multimídiais. Toda a comunidade pode participar das atividades proporcionadas pelo Mundo da Leitura e se beneficiar de seu acervo, principalmente as escolas.

Para proporcionar atividades com temáticas diferenciadas, os monitores agendam previamente as visitas, que têm duração de duas horas, com as escolas interessadas e de acordo com o ano e faixa etária da turma. O Mundo da Leitura conta com um acervo de diferentes recursos, além dos livros, que estão à disposição de toda a comunidade. Computadores, CDs, DVDs, revistas, entre outros, fazem parte do conjunto, pois a literatura vai sendo atualizada com o tempo a outros formatos, além do impresso, como o audiolivro e a literatura eletrônica. Tal espaço também se preocupa em compartilhar as experiências realizadas através de diferentes publicações: jornais, livros com os roteiros das atividades e a coleção *Série Mundo da Leitura*. Existe também a possibilidade de o professor retirar sacolas com livros de leitura para seus alunos.

Porém, igualmente importante, é oferecer, seja na biblioteca da escola, nas particulares ou municipais, ou ainda nos Centros de Leitura⁷, acesso a materiais de leitura em língua estrangeira em diversos níveis de leitura, originais ou adaptados. É muito raro de se encontrar estes materiais à disposição dos estudantes e da comunidade, quando todos já poderiam estar familiarizados com esse tipo de leitura e essa ser uma atividade corriqueira em suas vidas.

É importante que a motivação para a leitura comece na própria família. Porém, muitas vezes esse papel fica destinado à escola, quando a frequente visita à biblioteca de sua escola e o exemplo de professores-leitores, além do desenvolvimento de projetos que venham motivar os estudantes a ler são essenciais para formar novos leitores. Proporcionar acesso a esse e outros ambientes onde exista a promoção da leitura e os estudantes troquem conhecimento e informações sobre as histórias lidas contribui para expandir o gosto pelo livro.

11 out. 2012.

⁷ Centros de Leitura são ambientes que oferecem acervo diversificado e atividades de promoção à leitura. Em Passo Fundo, além do Mundo da Leitura, também existem quiosques de leitura, com a mesma finalidade, em diversos pontos do município.

1.1 A leitura da literatura

Langer (2005, p. 7) defende a ideia de que a literatura é humanizadora, mas que “a contribuição da compreensão literária para o desenvolvimento humano e intelectual é largamente ignorada. [...]”. Como de fato se pode constatar pelo currículo do Ensino Fundamental sugerido pelas Secretarias de Educação municipais. Não existe uma disciplina específica para a literatura; portanto, a Língua Portuguesa fica sobrecarregada e, muitas vezes, os docentes acabam priorizando o conteúdo principal: gramática - contextualizada ou não - e interpretação de texto. Na Língua Inglesa, a literatura praticamente não é contemplada. Da mesma maneira, Langer (2005) menciona que, para explorar o máximo possível a consciência do indivíduo sobre as coisas ao mesmo tempo em que se mantém aberto a possibilidades futuras, é necessário vivenciar uma experiência literária, pois ela “estabelece o cenário para que exploremos tanto a nós mesmos como aos outros, para que definamos e redefinamos quem somos, quem podemos vir a ser e como o mundo pode vir a ser” (LANGER, 2005, p. 17). Como a literatura faz parte, em algum ou em muitos momentos, da vida de todas as pessoas, o letramento literário é essencial ao estudante:

o letramento literário pode ser concebido simplesmente como uma das práticas sociais da escrita, aquela que se refere à literatura. Nesse caso, a adoção do conceito de letramento literário vem ao encontro da sempre reivindicada leitura efetiva dos textos literários como requisito *sine qua non* para o acesso concreto e frequente a obras literárias após ou durante o ensino escolar da literatura. [...]

É por essa razão que, considerando a própria ampliação do uso do termo letramentos para multiletramentos e a necessidade de tornar o conceito mais claro, propomos definir *letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção de sentidos* (PAULINO; COSSON, 2009, p. 66-67).

Durante a experiência da literatura, o leitor vivencia novas experiências que proporcionam a construção de identidade e de comunidade.

É importante enfatizar que essa experiência se passa tanto no plano individual quanto no social, pois o (re)conhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo contribuem para compor, convalidar, negociar, desafiar e transformar padrões culturais, comportamentos e identidades à medida que nos levam a viver as muitas possibilidades de experiência que só a liberdade de um mundo feito de palavras pode oferecer (PAULINO; COSSON, 2009, p. 70).

Ao mesmo tempo em que nos permite analisar e compreender nossa relação com o mundo, a leitura de textos literários amplia a nossa percepção da realidade e de tudo o que acontece ao nosso redor, nos dando condições de construir outros sentidos a partir dos inúmeros textos que lê e mostrando as coisas através de outros pontos de vista. Langer (2005) ainda afirma que a imaginação literária incita o pensamento, abrindo imaginações e possibilidades e permitindo que outros pontos de vista sobre pensamentos, crenças e ações sejam considerados, os quais podem auxiliar o indivíduo no trabalho ou na vida diária, quando ele explora opções, soluciona problemas e entende os outros indivíduos. O repertório cultural, além de textos literários, também é formado por outros textos e produtos, como alertam Paulino e Cosson (2009), como imagens, citações, modos de expressar e interpretar sentimentos, leitores e escritores, entre outros.

Por meio da literatura, os alunos aprendem a explorar possibilidades e a refletir sobre variadas opções para eles mesmos e para a humanidade. Por meio da literatura, eles encontram a si mesmos, imaginam como as outras pessoas são, valorizam a diferença e buscam justiça; ganham a capacidade de estabelecer analogias e buscam uma melhor compreensão do futuro. Eles se tornam o tipo de pensadores literatos dos quais necessitamos para dar forma às decisões que moldam o futuro (LANGER, 2005, p. 11).

A importância da literatura, como se pode constatar, é inegável. A linguagem literária tem a característica de ser conotativa e polissêmica; a palavra também pode ser recriada e ter novos sentidos. Os autores defendem a tese de que, ao ler e escrever literatura acontece um desligamento do mundo e uma incorporação do texto no escritor ou leitor. Ao mesmo tempo em que a linguagem literária encanta através da diferença com a linguagem cotidiana, ela (re)cria a realidade e faz o leitor imaginar e viver aventuras que, talvez, não fossem possíveis fora da leitura, o que lhe permite construir novos sentidos.

Como o letramento literário não inicia nem termina na escola, o leitor sempre pode renovar a experiência de conhecer lugares que não existem ou que nem mesmo o autor conhece, mas que, de tão bem descritos, lhe proporcionam essa experiência estética. Muitas vezes, o jogo de sentidos criado pelo autor leva à ambiguidade, ou polissemia, o que deixa um vazio que será preenchido através da leitura, pois

a ambigüidade gerada pela polissemia constitui um factor de enriquecimento semântico e de pervivência cultural do discurso literário; [...] pode-se dizer que a ambigüidade não representa necessariamente, num tal contexto estético-verbal, um elemento perturbador do processo comunicativo, mas antes um desafio à capacidade do leitor para apreender, no discurso literário, efeitos surpreendentes e sentidos múltiplos (REIS, 2001, p. 126).

Quanto mais ambígua for a linguagem, mais rica a construção dos sentidos e maior a manifestação artística. Paulino e Cosson (2009, p. 67) explicam que “trata-se de apropriação, isto é, um ato de tornar próprio, de incorporar e com isso transformar [...] a literatura. Não há, assim, leituras iguais para o mesmo texto, pois o significado depende tanto do que está dito quanto das condições e dos interesses que movem essa apropriação”. Não há desejo em continuar uma leitura onde não exista uma identificação e onde todas as respostas estejam ao alcance do leitor. O autor tem autonomia para escrever, mas o seu papel é o de transformar o corriqueiro em extraordinário, ou seja, um objeto simples em um objeto estético através da palavra, do signo literário.

A maioria dos textos considerados literários tem a característica de deixar grandes vazios para serem preenchidos pelo leitor, o qual conta com seu conhecimento e sua experiência de mundo. Zilberman (2009, p. 33) comenta que

a obra de ficção avulta como o modelo por excelência da leitura. Sendo uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, ela nunca se dá de maneira completa e fechada; ao contrário, sua estrutura, marcada pelos vazios e pelo inacabamento das situações e das figuras propostas, reclama a intervenção de um leitor, o qual preenche essas lacunas, dando vida ao mundo formulado pelo escritor.

A habilidade da leitura de textos literários no Ensino Fundamental não deve ser associada exclusivamente com a disciplina de Língua Portuguesa, como costuma acontecer. Na disciplina de Língua Inglesa ela também merece um espaço de destaque. É uma realidade que merece um novo olhar. As universidades podem proporcionar a formação necessária aos professores de Língua Inglesa e também de outras disciplinas, a fim de acrescentar a leitura de textos literários no currículo. Além de incentivar a leitura, ainda é uma forma de promover a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de outras habilidades, como a escrita, a oralidade, o trabalho em grupo, entre outras.

1.2 O papel das representações literárias

Muitas vezes, quando se abre uma obra literária, pode-se surpreender muito mais do que se imagina com o que lá é encontrado. Muitas histórias surpreendem pela identificação do leitor com o enredo, ou com as personagens e o resultado é que não se consegue deixá-las até que se sabe o seu final. É esse prazer em ler que é necessário ter em mente ao se propor atividades de leitura nas escolas.

A partir de uma longa pesquisa nas escolas públicas e particulares dos Estados Unidos, Langer (2005) compartilha sua experiência de exploração de horizontes de possibilidades, construção de representações e transferência das inquietações dos estudantes para dentro da literatura e das suas próprias vidas, e nos apresenta teorias que podem auxiliar muito o ensino de literatura em nossa realidade. Explorar horizontes de possibilidades se caracteriza como palpitar e buscar significados para a leitura.

Construir representações é “como uma atividade de dar sentido, na qual ele muda, é alterado e se desenvolve à medida que vamos criando nossa compreensão de uma obra. Há uma interação constante [...] entre a pessoa e a obra” (LANGER, 2005, p. 30). A principal preocupação é compreender os tipos de pensamento que uma pessoa realiza enquanto lê na busca ativa por sentido.

Uso a palavra “representação” para me referir ao mundo de conceitualização que uma pessoa tem em certo momento. Construções de representações são mundos textuais na mente, e são diferentes de indivíduo para indivíduo. Elas são um produto de nossas experiências pessoais e culturais, de nosso relacionamento com as experiências presentes, o que sabemos, como nos sentimos e o que buscamos. Representações são conjuntos dinâmicos de idéias, imagens, questionamentos, discordâncias, previsões, argumentações e intuições, relacionados, que preenchem a mente durante a leitura, a escrita, a fala, ou outra experiência em que esteja envolvida a aquisição, explicitação ou troca de pensamentos e conceitualizações. Cada representação inclui o que o indivíduo compreende e não compreende, assim como quaisquer reações a isso. Uma representação está sempre num estado de mudança ou disponível e aberta a mudanças. Esse ato de mudar é o que se chama “construção de representações”. A construção de representações não é apenas uma atividade literária; nós construímos representações sempre que damos sentido a nós mesmos, aos outros e ao mundo (LANGER, 2005, p. 22-23).

O documento Referencial Curricular – Lições do Rio Grande traz a concepção de que, para “atribuir sentidos possíveis ao texto, o leitor precisa, simultaneamente, decodificá-lo, participar dele, usá-lo e analisá-lo” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 39). Ao levar suas inquietações para dentro da literatura e da vida, ocorre uma interação na qual, a partir da imaginação, surgem ideias para compreender os acontecimentos reais, como um diálogo interno. Langer (2005, p. 21) complementa que, “a imaginação torna-se uma maneira de observar as coisas para além do estado em que elas se encontram, buscando perspectivas novas e potencialmente enriquecedoras”.

Para a teórica, as estratégias de ensino de literatura que privilegiam o pensamento crítico são: a) explorar horizontes de possibilidades; b) construir representações; e c) levar suas inquietações para dentro da literatura e da vida. Langer (2005) está convicta de que os indivíduos estão sempre formulando representações (hipóteses) em todas as situações de suas vidas por seu foco inicial, seja recreativa, pessoal ou institucional, o que a autora denomina de modos literários de pensamento. Seu discurso vai ser formado para criar mundos imaginários ou para expressar seus pontos de vista; a compreensão do todo e dos objetivos do leitor é que vai gerar os significados que busca e sua motivação para ler é literária (para adquirir experiência) ou discursiva (para obter ideias e informações).

Langer (2005) defende a tese de que a “literatura desempenha um papel fundamental em nossas vidas [...]; estabelece o cenário para que exploremos tanto a nós mesmos como aos outros, para que definamos e redefinamos quem somos, quem podemos vir a ser e como o mundo pode vir a ser” (LANGER, 2005, p. 17). É essa busca de identificação e construção de identidade que prendem o leitor a um enredo. Langer ainda expõe que a literatura humaniza o leitor, provocando-o a reexaminar, através do conhecimento das histórias das personagens, suas ações, crenças e pensamentos. A autora complementa afirmando que a imaginação é essencial na construção de sentidos para chegar à compreensão, definindo como uma experiência subjetiva, que “acontece quando olhamos para dentro de nós mesmos na busca por significados e compreensões, quando trazemos novas experiências e idéias ainda mais para perto de nós mesmos, de modo que possamos ‘vê-las’ de uma perspectiva interna” (LANGER, 2005, p. 18).

Tudo o que se vive pode se transformar em literatura; Langer (2005) considera que a narrativa é a experiência humana, as vivências do dia-a-dia. Por isso, a compreensão é interiorizada e ocorre uma construção de sentidos para o que se lê, o que resulta em uma identificação ou não com a obra. Como cada experiência é única, assim também é a interpretação que cada indivíduo terá das leituras que realizar; “aprendemos a ver as coisas de

muitas perspectivas diferentes, mas também nos tornamos cientes de que existem muitas possibilidades, muitas verdades e nenhuma resolução final. [...] é sua incompletude que seduz a imaginação” (LANGER, 2005, p. 21). Por ser incompleta, permite a cada um inúmeras formas de viver e de fazer parte daquela história.

Compreender é interpretar e as opções que os leitores têm ao desenvolverem suas interpretações para a construção de sentidos são chamadas por Langer “posicionamentos”, os quais define como “cruciais ao ato de construir representações, porque cada uma oferece uma diferente perspectiva da qual surgem as idéias” (LANGER, 2005, p.32). É um processo ininterrupto para desenvolver compreensões, composto de estratégias recorrentes, móveis e, muitas vezes concomitantes. Nas palavras da autora, todos os leitores realizam representações em todos os momentos da interação com um texto, os quais só são significativos no conjunto das ideias que permitem que esse leitor reúna. De acordo com os tipos de representações realizadas, ela os divide em quatro grupos distintos.

- Posicionamento 1: *Estar de fora e entrar numa representação*. Nesse posicionamento, o leitor terá suas primeiras ideias a respeito do texto. Ele usa seu conhecimento e experiências, além de características superficiais, pistas e dicas deixadas pelo autor para desenvolver representações. Pode ocorrer a qualquer momento da leitura, seja por vocabulário desconhecido ou porque um fato novo desvie o leitor da sua representação inicial; ou, ainda, por causa de um final surpreendente. É o posicionamento que menos ocorre durante toda a leitura; ele só é frequente quando a obra é extremamente difícil.

- Posicionamento 2: *Estar dentro e se movimentar numa representação*. O posicionamento mais frequente durante quase toda a leitura, conforme a autora, ocorre quando os mundos textuais do leitor entram em ação e as pessoas estão engajadas em desenvolver compreensões. O conhecimento de mundo, o texto e o contexto são fundamentais para estimular o leitor e experimentar suas ideias dentro das representações em mudança. As informações novas são utilizadas para ir além, explorando, expandindo, refletindo e gerando significado.

- Posicionamento 3: *Distanciando-se e repensando o que se sabe*. São as representações do leitor e a razão principal de se estudar literatura: a reciprocidade entre o mundo ficcional e o mundo real. Faz o leitor acrescentar seus mundos textuais e suas compreensões em desenvolvimento ao seu conhecimento e experiências, criando impacto sobre o leitor e auxiliando-o a entender sua própria vida.

- Posicionamento 4: *Distanciando-se e objetivando a experiência*. É a reflexão sobre o significado e o porquê das representações criadas, nos distanciando para refletir, analisar e julgá-las, contrastando as próprias experiências do leitor com o texto.

No parecer de Langer (2005), é necessário que as representações sejam trabalhadas em sala de aula, pois ajudam “os alunos a pensarem a respeito das idéias, a considerarem visões alternativas, a modificarem e a defenderem as mais importantes, a esclarecerem e distinguirem suas respostas das respostas dos outros e a construírem interpretações” (LANGER, 2005, p. 38). A exploração dos horizontes de possibilidade acontece na vida real durante todo o tempo, seja ao analisar o comportamento de uma pessoa, conhecida ou não, investigar um acontecimento ou testar experiências. O leitor costuma repetir esse comportamento durante a leitura de uma obra ou mesmo após o seu término. A mente de todo leitor trabalha sempre, durante uma experiência literária, em direção a um horizonte de expectativas, formando ora uma compreensão momentânea ora uma compreensão do todo. Horizonte a ser explorado pelo professor com seus alunos leitores e expectativas que precisam provocar novas possibilidades, enquanto a compreensão momentânea vai se agregando à compreensão do todo e formando novas representações, que não serão as mesmas, apenas parecidas. Langer (2005) comenta que a indeterminação é essencial à experiência literária; portanto, o professor pode utilizar essa aproximação com a realidade e explorar as inúmeras possibilidades de compreensão do texto em sala de aula durante um seminário. Certamente, surgirão representações riquíssimas, a fim de motivar a leitura de novos textos.

1.3 Leitura extensiva e leitura literária

Muitas pessoas afirmam que gostam de ler uma obra literária descompromissadamente em um local aconchegante, que lhes permita formular e reformular representações a cada novo fato apresentado pelo autor ou ainda reler partes importantes ou que chamam sua atenção. Assim é a leitura extensiva, aquela que acontece fora da sala de aula, no ritmo do leitor, em qualquer idioma. No contexto escolar, é encaminhada por um professor, geralmente de Língua Portuguesa. Os alunos leem, individualmente, um texto ou uma obra – clássica ou moderna, original ou adaptada - extraclasse, com prazo determinado, que pode variar de acordo com o nível linguístico do grupo e a extensão do texto escolhido. É também através do contato com obras literárias que se pode ter acesso a outros hábitos e a outras culturas, a diferentes histórias. Por essa razão, é importante que esse tipo de leitura seja sempre incentivado e guiado adequadamente pelo docente. Porém, é importante que outras disciplinas se engajem no processo, principalmente a Língua Inglesa.

Através dessa modalidade de leitura, os alunos ficam totalmente expostos à língua-alvo, reconhecendo estruturas e vocabulários aprendidos em aula e ativando o conhecimento de mundo que possuem. Esse tipo de atividade também pode proporcionar fluência, segurança e prazer em aprender. Em vista disso, Leslie Ono, Richard Day e Kenton Harsch (2004) expõe que os alunos não somente aperfeiçoam sua fluência, como aumentam o número de palavras de seu vocabulário e reforçam aquele já aprendido. Os autores também sugerem que a leitura extensiva pode auxiliar os estudantes a escrever melhor, assim como pode melhorar suas habilidades de compreensão auditiva⁸, motivando-os para continuar a ler naquele idioma. Ono, Day e Harsch (2004, p. 13) defendem a tese de que a leitura extensiva auxilia os alunos a “ler mais rápido e a entender mais; ler frases significativas e não palavra por palavra; aumentar a confiança em sua leitura; aumentar o conhecimento de vocabulário; consolidar o conhecimento gramatical; aperfeiçoar a proficiência escrita e a fluência oral” (Tradução nossa)⁹.

São muitos e diferentes os textos escritos que chegam às mãos dos alunos. Eles podem ser trazidos e trabalhados na sala de aula, como piadas, jogos, notícias jornalísticas, textos de entretenimento, entre outros. Porém, a leitura de literatura costuma ficar fora dessa lista e ela precisa fazer parte. Segundo Lajolo (2002, p. 105), “a literatura constitui modalidade privilegiada de leitura, em que a liberdade e o prazer são virtualmente ilimitados”. A autora justifica a importância de incluir o texto literário no currículo escolar, uma vez que “o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos” (LAJOLO, 2002, p. 106). A experiência da leitura é única para cada leitor, é a chamada “fruição estética” (JOUVE, 2002, p.107), quando o leitor se liberta da vida cotidiana para viver no mundo do imaginário. O Referencial Curricular – Lições do Rio Grande, exemplifica que a fruição da Literatura “pressupõe um leitor que exerça o direito de escolha do texto que lerá, lendo como uma experiência individual, subjetiva e mesmo afetiva, pois a leitura literária possibilita a recriação do mundo e da própria vida de cada um” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.38).

Jouve (2002, p.109) complementa:

⁸ Alguns livros vêm acompanhados por um CD com o texto gravado.

⁹ Help them read faster and understand more; help them to read in meaningful phrases, rather than word-by-word; increase their confidence in their reading; increase vocabulary knowledge; consolidate grammatical knowledge, help improve writing proficiency and oral fluency.

Essa interiorização do outro – é fácil admiti-lo – perturba tanto quanto fascina. Ser quem não somos (mesmo para um tempo relativamente circunscrito) tem algo de desestabilizante. O leitor, transformado em suporte, em uma tela na qual se realiza um experiência outra, vê mudar as marcas de sua identidade.

O ideal seria o professor selecionar, dentre as obras disponíveis em sua escola, aquelas que estão de acordo com o nível de conhecimento de seus alunos; lê-las e pensar estratégias que possam torná-las especiais, a fim de motivar os estudantes à leitura. Quando o professor gosta do livro que aborda, a história, geralmente, se torna mais encantadora para quem ouve. É interessante transmitir aos estudantes as razões pelas quais vale a pena ler determinada obra, promovendo a curiosidade para conhecer o enredo daquela narrativa. Quando o leitor se identifica com o personagem da história que lê, ele não para sua leitura, pois deseja ler o mais breve possível para saber o que acontecerá àquele personagem, além de como se desenvolverá a história. Se acontecer de algum dos estudantes não gostar da obra, existe a oportunidade de fazer uma troca e conhecer um novo enredo.

1.4 Leitura em Língua Estrangeira

Há alguns anos, o domínio de uma ou mais línguas estrangeiras é imprescindível e, por isso, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) torna obrigatória sua inclusão nas escolas públicas e privadas. A aprendizagem de um outro idioma justifica-se por ser um requisito profissional e intelectual, pois ao aprender novas línguas, além de conhecer um pouco sobre a cultura de outros povos, pode-se compreender melhor a cultura do próprio país.

A expressão oral, a compreensão auditiva, a escrita e a leitura são as quatro habilidades que os alunos necessitam desenvolver ao aprender uma língua estrangeira. O desenvolvimento dessas habilidades pode e deve ser complementado através de atividades que expandam o vocabulário, o conhecimento gramatical, as expressões idiomáticas, o contato com as questões culturais importantes dos países onde o idioma é falado e o uso da língua em contextos sociais diferenciados. Sendo assim, Maria José Coracini (1999, p. 105-106) acredita que

aprender uma língua estrangeira implicaria não apenas reter estruturas verbais para repeti-las, automaticamente, no momento oportuno, mas, sobretudo, agir sobre o objeto de ensino para capturar o seu sentido e o seu funcionamento, de modo a ser capaz de interagir com o outro ou com o dizer do outro, com a cultura do outro. Nessa perspectiva, ensinar uma língua estrangeira (LE) significa criar condições para que essa interação ocorra nos diferentes níveis, possibilitando, a todo momento, o confronto dos conceitos já adquiridos com novas situações linguísticas e culturais e, assim, o desenvolvimento da estrutura cognitiva do educando.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs-LE)¹⁰ (BRASIL, 1998, p. 19) destacam que, ao estudar um idioma, o aluno “aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social”. E é papel da escola incentivar essa aproximação. O planejamento de uma aula de Língua Estrangeira que englobe os diferentes aspectos mencionados, pressupõe que o professor possa ser autônomo, criativo e, principalmente, que imponha desafios a si próprio e aos seus estudantes, indo muito além de um manual que tenha a seguir.

Nesse trabalho, por isso, a pesquisadora buscou enfatizar a habilidade de leitura. Além de trabalhar com os textos e com as atividades do livro didático escolhido para o semestre ou ano letivo, é importante que o docente organize e proponha práticas pedagógicas criativas e diversificadas. Assim, espera-se que os estudantes adquiram uma competência comunicativa satisfatória nas quatro habilidades linguísticas, potencializada pelo contato com a cultura dos países onde a língua-alvo é falada.

A leitura é uma das habilidades fundamentais no aprendizado de uma língua estrangeira, já que “aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna” (BRASIL, 1998, p. 20). O objetivo não é apenas o de aprender a ler, mas o de ler para sempre aprender, à medida que o aluno estará, automaticamente, colocando em prática os conhecimentos de mundo e gramaticais adquiridos ao longo do tempo em que está estudando o idioma. “A utilização em sala de aula de tipos de textos diferentes, além de contribuir para o aumento do conhecimento intertextual do aluno, pode mostrar claramente que os textos são usados para propósitos diferentes na sociedade” (BRASIL, 1998, p. 45).

¹⁰ A pesquisadora passará a utilizar esta sigla.

O que é crucial no ensino de leitura é a ativação do conhecimento prévio do leitor, o ensino de conhecimento sistêmico previamente definidos para níveis de compreensão específicos e a realização pedagógica da noção de que o significado é uma construção social (BRASIL, 1998, p. 90).

Estudantes de inglês como língua estrangeira mantêm contato com o idioma, geralmente, através da leitura técnica ou de lazer. É uma atividade solitária e ‘portátil’. Solitária, pois as habilidades orais e de compreensão auditiva requerem mais de uma pessoa para a comunicação, diferentemente do texto e da escrita. Portátil, pois pode ser realizada em inúmeros contextos, como em casa, na escola, na sala de espera de aeroportos e de médicos, por exemplo. Um dos objetivos gerais dos PCNs-LE (BRASIL, 1998, p. 67) é o de “ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados”. A leitura pode ser realizada por informação, como a bula de um remédio ou um manual de instruções, ou por prazer. Uma ideia defendida por Marisa Lajolo (2002, p. 108) é a de que “a leitura só se torna livre quando se respeita, ao menos em momentos iniciais do aprendizado, o prazer ou a aversão de cada leitor em relação a cada livro”.

Os PCNs-LE destacam a leitura como uma das principais habilidades linguísticas para o estudante de uma língua estrangeira, porque atende às necessidades da educação formal e, no Brasil, na maioria das vezes, esta habilidade parece ser a que mais se justifica socialmente. Dentre as razões, destaca-se que o estudante pode usar a leitura em seu contexto social imediato, como instruções de jogos, nos *sites* da internet, assistir a filmes e seriados legendados, compreender as letras de música, entre outros. Essas são algumas das razões pelas quais a leitura pode ser a habilidade mais útil ao meio social dos alunos. Cada pessoa que lê, o faz por motivo ou necessidade próprios, dependendo da situação na qual se encontra e dos materiais de leitura a que tem acesso com a opção de selecionar e ler somente a parte que lhe interessa no momento. Já na escola, o trabalho com a leitura deve ser desenvolvido durante toda a vida estudantil. O material que chega às mãos dos estudantes depende de suas próprias escolhas ou da indicação de outras pessoas, geralmente de professores ou amigos. Para ter chance de sucesso ao indicar uma leitura, o docente precisa, além de ele ser um exemplo e transmitir o gosto pela leitura, conhecer um pouco sobre cada um de seus alunos, como o nível de proficiência e os gêneros literários preferidos, a fim de escolher os textos a serem oferecidos aos alunos. Pode-se afirmar que

o bom leitor é aquele que lê muito e que gosta de ler, e concordaríamos em que o caminho para chegar a ser um bom leitor consiste em ler muito. Também sabemos que o fracasso contínuo desencoraja até ao mais entusiasta – ninguém gosta de continuar fazendo aquilo que é difícil demais, que está além de sua capacidade. Evitamos e desistimos daquilo que marca uma história de fracassos; entretanto, esperamos que a criança que já tem uma história de fracassos em relação ao texto escrito, leia e goste de ler. O conhecimento torna uma tarefa mais fácil: quando temos esquemas de expectativas em relação à estrutura de um evento, por exemplo, esse evento se torna menos assustador, mais acessível, e faz sentido mais facilmente (KLEIMAN, 2001, p. 8-9).

O importante é que seja propiciada aos estudantes uma leitura agradável, através da qual possam sentir prazer pelo gênero e que o nível do vocabulário adequado ao seu conhecimento linguístico lhe proporciona sucesso na compreensão, a fim de que se sintam motivados a continuar com a leitura. Por sua vez, Angela Kleiman (2001) conceitualiza que o grau de dificuldade do texto situa-se na faixa etária e na experiência escolar, pois textos que são difíceis em determinado contexto, podem não ser em outros. O que se deseja é que a leitura possa ser uma experiência significativa aos alunos e que tenha como consequência a busca por novos textos. Nesse processo, Lajolo descreve que, quanto mais leituras fazem parte da vida do estudante, maior o conhecimento e o número de associações que ele fará em seus novos textos.

Leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os outros que leu. E, conhecedor das interpretações que um texto já recebeu, é livre para aceitá-las ou recusá-las, e capaz de sobrepor a elas a interpretação que nasce de seu diálogo com o texto (LAJOLO, 2002, p. 106-107).

A atividade torna-se interessante quando os leitores sentem não a obrigação, mas o prazer pela leitura, e sabem que, se aquela obra não agrada, há a possibilidade de fazer novas tentativas, buscando outros títulos. Em outras palavras, além de estar motivado, o aluno também precisa ter domínio do nível de linguagem do texto escolhido e concentrar-se na leitura, com tempo e determinação, a fim de que a ideia não se perca e ele possa compreender a história. Quando há a compreensão do vocabulário e das estruturas utilizadas, além do conhecimento do tema em questão, ocorre uma interação entre o texto, o escritor e o leitor, construindo-se aí o significado do que está sendo lido.

Na interação entre o leitor com o texto, a construção do sentido vai se realizar a partir do conhecimento formal e de mundo de cada um. No ato da leitura, o leitor

está engajado, antecipando o material até a formulação de uma imagem, pois a decisão sobre a pausa ou fixação está determinada não só pelo que ele acaba de ler na página, mas também por seu conhecimento dos padrões ortográficos, da estrutura da língua, do assunto, etc. É por isso que a leitura é considerada um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que vem da página para chegar a compreensão. A leitura não é apenas a análise das unidades que são percebidas para, a partir daí, chegar a uma síntese. Também a partir da síntese ele procede à análise para verificar suas hipóteses, num processo em que, repetimos, tanto os dados da página como o conhecimento do leitor interagem como fontes de dados necessários à compreensão (KLEIMAN, 2001, p. 17-18).

Em Língua Estrangeira, o nível de dificuldade adequado auxilia o estudante a ter um melhor entendimento e uma maior motivação para continuar a ler, pois os fatos são absorvidos mais rapidamente do que em uma leitura muito espaçada por diferentes dúvidas que lhes impossibilitem a compreensão. A probabilidade de que surjam dúvidas sobre vocabulário é maior nos níveis iniciais de todo idioma, mas elas podem acontecer em qualquer nível de leitura. Novas palavras, gírias e expressões próprias de cada região surgem e se incorporam ao dia-a-dia dos falantes, além de que não são todas as estruturas e vocábulos conhecidos pelos leitores, nativos ou aprendizes. Adiciona-se o fato de que o aluno vai memorizar as palavras que mais usar em seu dia-a-dia, ou conforme seus interesses, enquanto que as demais vão formando um banco de dados mental que será “consultado”, conforme necessidade.

Antecipando tais dificuldades, cabe ao professor orientar os estudantes sobre algumas estratégias de leitura que podem auxiliar neste processo para facilitá-lo, a fim de que a leitura possa fluir prazerosamente. É importante trabalhar, em sala de aula e anteriormente às atividades, com estratégias de leitura que possam auxiliar os alunos a ultrapassar os obstáculos e a encontrar a motivação para continuar a ler.

2 A FORMAÇÃO DO LEITOR EM LÍNGUA INGLESA

A leitura em Língua Inglesa é uma habilidade essencial ao estudante e um desafio constante nas salas de aula. Um professor-leitor pode ajudar e motivar seus alunos a apreciar a leitura. Para que tenham êxito, é muito importante que conheçam e façam uso de diferentes estratégias que tornem cada leitura possível, frequente e prazerosa. Susan Holden e Mickey Rogers afirmam que a habilidade de ler em inglês é uma das coisas mais úteis que os estudantes podem aprender para utilizar pelo resto de suas vidas, já que a “leitura é uma das habilidades de linguagem mais ‘pessoais’. Na vida real, ela geralmente é uma atividade solitária: nós podemos ler algo por prazer, ou por informações, mas nós fazemos por nossas razões próprias e pessoais” (Tradução nossa)¹¹ (HOLDEN; ROGERS, 1998, p. 49). Para as autoras, os aspectos-chave da compreensão de uma leitura são a motivação e o interesse do leitor pela obra.

2.1 Estratégias de leitura

Muitos docentes podem ficar desconfiados se a leitura em Língua Inglesa pode, de fato, funcionar com os alunos das escolas regulares. O fato é que a maioria desconhece as estratégias de leitura e o papel que elas podem desempenhar tanto em sala de aula, quanto fora dela. Existem estratégias que podem facilitar muito o trabalho do docente na compreensão de leitura de forma autônoma pelos alunos, desde que sejam bem desenvolvidas em sala de aula. É função fundamental do professor ensinar e desenvolver essas estratégias de forma que seus

alunos possam fazer uso de forma eficaz. As estratégias de leitura têm um papel importante no trabalho com o idioma: cabe estimular os estudantes a não parar no primeiro obstáculo ou palavra desconhecida do texto que têm em mãos, fazendo com que a leitura flua e a compreensão do todo não seja prejudicada. De acordo com o Padrão Referencial de Currículo do Rio Grande do Sul,

manter o foco principal no ensino das estratégias de leitura parece ser a única forma de garantir algo real para ensinar: ao invés de auxiliar o aluno com aspectos da LE na tradução ou interpretação de um texto específico, o professor pode auxiliá-lo a desenvolver a habilidade de leitura de qualquer texto (RIO GRANDE DO SUL, 1998, p. 52).

Por isso, é importante que o professor desenvolva tais estratégias em sala de aula, a fim de que os alunos possam compreendê-las, para ter sucesso na hora de ler um texto. Thomas S. C. Farrell reflete que

muitas vezes leitores iniciantes na segunda língua mergulham em um texto e quando encontram uma palavra difícil, ou um parágrafo confuso que não podem compreender, a leitura pára. A leitura torna-se “dolorosa, enfadonha, nada divertida e muito difícil”, como certos leitores iniciantes em uma segunda língua comentam algumas vezes (FARRELL, 2003, p. III).

Além de amplamente abordado nos PCNs (BRASIL, 1998) e no PRC (RIO GRANDE DO SUL, 1998), vários autores também pesquisam e escrevem sobre as estratégias de leitura, como Isabel Solé (1998), Frank Smith (1999), Angela Kleiman (2001; 2002), Thomas Farrell (2003), e Catherine Wallace (2003), para destacar alguns. Solé (1998) lembra que não é fácil a tarefa de ensinar aos alunos estratégias de leitura, a fim de melhor desenvolver essas habilidades e proporcionar uma leitura prazerosa.

Kleiman (2001) sugere que os leitores parecem pressupor que suas dificuldades serão minimizadas se souberem o significado de todas as palavras do texto. Esse pensamento é equivocado, pois, mesmo na língua materna, algumas vezes, não se conhecem todas as palavras do material que se tem em mãos, mas compreende-se a mensagem que ele traz.

¹¹Reading is one of the most ‘personal’ of the language skills. In real life, it is usually a solitary activity: we may read something for pleasure, or for information, but we do so for our own, personal reasons.

É importante que os alunos conheçam e desenvolvam estratégias de leitura eficazes para que não interrompam sequencialmente o processo de ler, para compreenderem a história de forma mais eficiente e para experienciarem momentos agradáveis e de sucesso no estudo do idioma.

Em relação às estratégias de leitura, os teóricos citados anteriormente têm em comum algumas táticas que podem auxiliar os alunos na sua formação como leitores, a saber:

1. pular a palavra difícil;
2. adivinhar o seu significado;
3. formular hipóteses;
4. fazer previsões a partir do título ou da seção onde determinado texto se encontra;
5. continuar o ciclo, ignorando as palavras desconhecidas até o momento em que o leitor se dá conta de que suas previsões não se concretizam e ele precisa retomar o ponto de partida e elaborar uma nova hipótese, recomeçando o ciclo de previsões;
6. experimentar o texto, selecionando palavras que se adaptem às previsões feitas;
7. pronunciar a palavra em voz alta.

Há, ainda, outras estratégias interessantes, elaboradas por Farrell (2003), que podem ajudar os leitores quando estão lendo em uma língua estrangeira, especialmente baseadas no contexto e na previsão, para compensar as lacunas na habilidade linguística:

1. procurar cognatos na sua própria língua;
2. usar seu conhecimento prévio;
3. fazer inferências a partir do título;
4. reler para melhor compreender;
5. tentar a compreensão através de sintaxe ou das marcas textuais, como negrito, itálico, pontuação, entre outras;
6. perguntar a alguém próximo, como o professor ou colegas;
7. parar a leitura, procurar no dicionário, e anotar a palavra desconhecida no livro ou em uma folha à parte, caso ela apareça novamente.

A utilização do dicionário, tão comumente utilizada como estratégia de leitura, é a menos recomendada. Seu uso só tem melhor eficácia, segundo Kleiman (2002, p. 67-68), em dois casos: “quando se trata do significado de palavras-chaves, que ocorrem repetidas vezes no texto, e cuja hiper-lexicalização marca essa relevância, e quando se trata de itens lexicais cujo significado exato é essencial, sejam esses elementos-chaves ou não”.

Muitas vezes, a procura por palavras desconhecidas no dicionário quebra o processo de compreensão do texto, desviando a atenção do aluno para este instrumento e desligando-o

do entendimento do material que tem em mãos. Através de suas pesquisas, Smith (1999, p. 63) reforça que

a identificação de palavras novas não é necessária para a compreensão. Ao contrário, parar a fim de entender cada palavra nova quando ela aparece serve somente para produzir visão túnel e para sobrecarregar a memória de curto prazo. A compreensão pode ser perdida nessas circunstâncias e a aprendizagem torna-se impossível. A tendência de parar diante da primeira dificuldade, e assim lutar sem entender coisa alguma, com cada palavra estranha é uma característica dos leitores fracos de todas as idades. Mesmo se parecer que uma palavra desconhecida deve ser identificada para que a compreensão continue, é geralmente melhor ler adiante da palavra difícil e depois voltar atrás. As duas melhores chaves para qualquer palavra, se não há ajuda disponível de qualquer outra fonte, são o seu contexto geral – o significado dentro do qual ela está inserida – e a semelhança com outras palavras já conhecidas.

O importante é que as estratégias de leitura sejam trabalhadas e contextualizadas formal e claramente em sala de aula, para que os alunos possam fazer uso consciente daquelas que mais lhes parecerem apropriadas para melhorar a compreensão. Quanto mais os estudantes trabalharem em conjunto, mais eles vão interagir e maior cooperação eles podem desenvolver.

2.2 Interação e cooperação na sala de aula

Ao tratar de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, existem diferentes metodologias, as quais são abordadas a fim de que se possa embasar a escolha para a realização desse trabalho. De acordo com os PCNs-LE (1998), a visão behaviorista no ensino de línguas é aquela na qual os alunos aprendem através do estímulo, da resposta e do reforço. Ou seja, o aluno é exposto à nova língua pelo professor, que lhe fornece um modelo, ao qual ele dá uma resposta. A partir disso, o professor faz uma avaliação e reforça o modelo. Os tipos de exercícios envolvem repetição e substituição de estruturas ou vocábulos e o ensino está focalizado no professor e no aluno. Os erros são imediatamente corrigidos, para que não prejudiquem o processo de aprendizagem, o que faz com que essa metodologia ser conhecida como uma “pedagogia corretiva”.

Para a teoria cognitivista, o aluno

[...] elabora hipóteses sobre a nova língua e as testa no ato comunicativo em sala de aula ou fora dela. Os erros, então, passam a ser considerados como evidência de que a aprendizagem está em desenvolvimento, ou seja, são hipóteses elaboradas pelo aluno em seu esforço cognitivo de aprender a língua estrangeira. [...] os erros passam a ser entendidos como parte do processo da aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 56).

Assim, o estudante cria hipóteses sobre aquilo que está aprendendo, de acordo com seu conhecimento da língua materna, e tenta aplicá-las na língua-alvo, o que se configura como uma estratégia de transferência linguística.

Embora se possam utilizar partes de diversas teorias no ensino de línguas, como a memorização ou a utilização de conhecimentos já armazenados a partir de estruturas da língua materna, “cada vez mais tende-se a explicar a aprendizagem como um fenômeno sociointeracional” (BRASIL, 1998, p. 57). Conforme os PCNs-LE (BRASIL, 1998), o essencial é que os alunos possam ter a oportunidade de interagir com o professor e entre eles, para que o conhecimento possa ser compartilhado e construído conjuntamente em sala de aula. A aprendizagem pode, então, ser caracterizada como, “de natureza sociointeracional, pois aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional” (BRASIL, 1998, p. 57).

Essa abordagem defende a aprendizagem centrada no aluno e nas técnicas usadas na sala de aula, quando o professor assume o papel de orientador, mostrando sensibilidade aos interesses de sua turma, ao mesmo tempo em que incentiva a participação e sugestões. Em outras palavras, destaca-se “a importância de o professor aprender a compartilhar seu poder e dar voz ao aluno de modo que este possa se constituir como sujeito do discurso e, portanto, da aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 15).

O uso da língua materna é permitido pelos envolvidos no processo e o objetivo dessa teoria não é o de descrever a forma da língua e sim, a utilização que se faz dela. A ênfase da aprendizagem está na comunicação, mas formas linguísticas vão sendo ensinadas quando necessárias, para desenvolver a expressão oral. Saber usar a língua para se comunicar é tão ou mais importante quanto a competência gramatical. Não há uma preferência na ordem de apresentação das quatro habilidades linguísticas que o aluno precisa desenvolver, pois isso varia de acordo com os objetivos do educador.

Dessa forma, as palavras não têm um significado imediato, mas o adquirem dentro do contexto no qual são utilizadas. É o contexto, o conhecimento de mundo e a interação entre os participantes que vão determinar a escolha do significado linguístico, pois,

ao se envolverem em uma interação tanto escrita quanto oral, as pessoas o fazem para agirem no mundo social em um determinado momento e espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a elas. É nesse sentido que a construção do significado é social (BRASIL, 1998, p. 27).

Portanto, uma das grandes preocupações da abordagem sociointeracional é que os estudantes possam aprender o uso de uma língua de forma apropriada às situações em que ocorre o ato da fala. Por essa razão, há preferência de que os professores trabalhem, em sala de aula, com situações reais de uso da língua-alvo e com textos autênticos, como reportagens de jornais, artigos de revistas, cartas, formulários, bilhetes, manuais de instrução, obras literárias, ou seja, materiais de leitura diversificados aos quais os falantes nativos estão expostos no dia-a-dia.

A ênfase está na interação e no uso da língua, pois os estudantes terão a oportunidade de negociar significado, esclarecer dúvidas, dar opiniões e fazer sugestões, entre outras finalidades que contribuirão para uma compreensão mútua. O importante a ser salientado, para Brown (1994), é que a prática pedagógica deve proporcionar oportunidades para que o aprendiz comunique ideias e expresse funções linguísticas e intenções em contextos diversificados. O aluno não pode só memorizar conhecimento e nem só testar hipóteses, ele deve interagir com os colegas e com o professor para pôr em prática o conteúdo memorizado e construir um significado em conjunto. “Atividades de construir sentidos conjuntamente estão sempre no centro da leitura que procura ampliar as oportunidades de letramento do aluno” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, P. 56). Lopes (1996, p. 96) percebe que “a negociação patente na interação entre professor e aluno é que vai levar à construção de um conhecimento comum entre eles”. Na opinião de Coracini (1999, p. 105-106),

Aprender uma língua estrangeira implicaria não apenas reter estruturas verbais para repeti-las, automaticamente, no momento oportuno, mas, sobretudo, agir sobre o objeto de ensino para capturar o seu sentido e o seu funcionamento de modo a ser capaz de interagir com o outro ou com o dizer do outro, com a cultura do outro. Nessa perspectiva, ensinar uma LE significa criar condições para que essa interação ocorra nos diferentes níveis, possibilitando, a todo o momento, o confronto dos conceitos já adquiridos com novas situações linguísticas e culturais e, assim, o desenvolvimento da estrutura cognitiva do educando.

O sucesso do aprendizado é viável se houver essa troca de ideias entre os envolvidos no processo, sem a arbitrariedade de o professor ser o detentor de conhecimento e somente aceitar como corretas as respostas que estão de acordo com o manual de instruções do material didático. Quando o professor se sensibiliza aos interesses da turma e cede espaço para uma maior participação, colhe opiniões e sugestões, ao mesmo tempo em que está aberto ao esclarecimento de dúvidas de seus alunos.

A leitura em Língua Inglesa é importante em muitos contextos de ensino e é uma das principais habilidades a ser desenvolvida nas salas de aula. É através dela que os leitores, de todas as idades, podem conhecer melhor a si mesmos ao se identificar com as personagens, ampliar os conhecimentos de mundo e refletir sobre a realidade ao seu redor. Cabe ao professor priorizar o ensino de estratégias de leitura, ao mesmo tempo em que auxilia os alunos a desenvolvê-las e aperfeiçoá-las no trabalho com o texto. Ao discutir textos ou obras literárias na língua materna, o grupo pode construir um significado em conjunto. A leitura em língua inglesa precisa ser frequente e possível.

2.3 Readers

Wallace (2003) afirma que, para muitos estudantes de línguas estrangeiras, textos originais pode ser linguisticamente muito complexos. Existe uma opção de texto, ao se tratar com estudantes de Língua Inglesa, chamada *reader*, ou *graded reader*¹², que compreende obras, geralmente de natureza literária, especialmente escritas para estudantes do idioma. Podem apresentar textos originais criados exclusivamente como *reader* ou clássicos da literatura universal. São classificadas em diferentes níveis (BUDDEN, 2011), usualmente relacionados ao conhecimento linguístico do leitor, no que diz respeito ao uso de estruturas gramaticais e à complexidade do vocabulário e à extensão do texto. Parte-se do pressuposto de que, através da utilização do *reader*, os alunos podem aperfeiçoar seu conhecimento no idioma e experimentar a leitura prazerosa, através de seu envolvimento com obras literárias.

A finalidade é a de que alunos de diferentes níveis de conhecimento possam ter acesso tanto a títulos de ficção quanto a de não-ficção no seu momento atual de estudos, sem precisar concluir o curso para, então, começar a ler na língua-alvo. A graduação das obras acontece

¹²A definição de *reader* (ou *graded reader*) foi elaborada a partir daquela utilizada pelos catálogos das editoras de material de língua inglesa Cambridge, Heinemann, Longman (Penguin), Macmillan e Oxford.

por critérios, como o número de palavras ou tipo de estruturas gramaticais apresentadas. A técnica narrativa progride de simples à complexa, conforme os alunos avançam na capacidade de ler. Cabe salientar que nenhuma editora apresenta a mesma obra em diferentes níveis linguísticos, mas ela pode ser encontrada em diferentes editoras.

“Muitas leituras simplificadas projetadas para aprendizes de uma segunda língua são adaptações de textos completos, frequentemente histórias conhecidas, incluindo clássicos, de autores como Dickens ou as Brontës” (Tradução nossa)¹³ (WALLACE, 2003, p. 78). Alguns títulos são criados exclusivamente para o nível de conhecimento do estudante, através da utilização de determinado vocabulário ou estruturas gramaticais, com a finalidade de fixação e prática. As obras variam de acordo com o nível linguístico e incluem histórias de ficção científica, aventura, romance, suspense, comédia, policial, terror, drama, histórias infantis, adaptações de filmes, guias de viagem, contos de fadas e folclóricos, entre outros. Títulos, gêneros e o nível de cada livro estão listados nos catálogos da maioria das editoras nacionais e internacionais, como Oxford, Cambridge, Longman (Penguin) e HUB Editorial.

Há professores que afirmam que muito se perde na leitura de um *reader*, como a riqueza da descrição de detalhes e o esvaziamento do sentido global da obra, por exemplo. Já outros acreditam que as obras originais na língua-alvo podem ‘assustar’ pela complexidade de estruturas gramaticais e vocábulos não conhecidos, tornando a leitura dos *readers* uma opção interessante, já que atinge desde os mais iniciantes até os mais avançados, como uma forma a mais para motivar os alunos à leitura.

Dentre os argumentos a favor dos *readers*, destacam-se a autoconfiança proporcionada pelo reconhecimento do conteúdo que o estudante já sabe. Quando os alunos leem livros em língua inglesa onde não há um desafio pelo fato de a linguagem ser muito fácil de compreender, eles podem sentir um desconforto e desafiados a ler textos cada vez mais complexos, para ter a sensação de sucesso no seu nível de aprendizado. O professor tem um papel importante nesta etapa, que é: (a) auxiliar a turma na identificação das obras; (b) motivar os estudantes à leitura e (c) promover atividades através das quais eles possam aprender e aperfeiçoar estratégias que possibilitem tornar a leitura algo possível e prazeroso.

Há muitos *readers* que trazem um glossário no final da obra ou através de notas de rodapé. Alguns apresentam a palavra em inglês com a definição nesta língua; em outros, a palavra está em inglês e a tradução em português; e há, também, os que trazem a palavra em inglês e, como tradução ou definição, utilizam uma foto ou figura representativa do

¹³ Many simplified readers designed for second language learners are adaptations of fuller texts, often well-known stories, including classics, by authors such as Dickens or the Brontës.

significado. Exemplifica-se com uma das páginas do *reader Oliver Twist*, cujo rodapé apresenta a palavra em inglês, com a respectiva definição também no mesmo idioma.

Oliver Twist

Mrs Bedwin prepares a delicious* afternoon tea with lots of cakes and biscuits and everyone chats happily together for a long time.

After her tea, Rose asks to speak to Mr Brownlow alone. They leave Oliver and Mrs Bedwin talking in the kitchen together and they go to the library.

Mr Brownlow immediately sees that Rose is worried* about something.

‘What’s wrong, Miss Maylie?’ he asks.

‘It’s Oliver,’ she says. ‘He’s in terrible danger*.’

Rose then tells Mr Brownlow all about Monks and Fagin and their plan to hurt him. ‘We must stop them,’ says Mr Brownlow angrily. ‘How can we find them?’

Rose tells him about Nancy and says that she is the only person who can help them. Mr Brownlow and Rose agree to go to London Bridge on Sunday night at eleven o’clock to wait for her.

delicious very good, used to describe food.

worried anxious

in terrible danger something or someone wants to hurt him

O objetivo é o de auxiliar o aluno a memorizar as palavras mais difíceis ou mais usadas no texto, além de estimular os leitores a continuarem a leitura sem pausas longas para procurar no dicionário, por exemplo. Os alunos devem ser orientados a fazer uso do glossário

somente em caso de dúvida, pois podem utilizar as estratégias de leitura, como pular a palavra desconhecida ou tentar entendê-la no contexto.

Quando os estudantes já estão habituados a ler em língua inglesa, uma questão importante é deixar que eles mesmos escolham as obras que queiram ler. Essa escolha acontece, normalmente, levando em consideração o título, a capa, o número de páginas, o autor e o tema da obra. Também é possível que o professor faça uma pesquisa de modo a conhecer o grupo com o qual está trabalhando, para que ele mesmo possa indicar os títulos a cada um.

Para que o trabalho com a leitura de *readers* possa ter sucesso, é necessário que o docente da disciplina também seja um leitor e tenha lido as obras que irá indicar. Ao propor práticas leitoras onde as obras possam ser apresentadas com atividades anteriores e posteriores, a discussão adquire um novo sentido. O interessante é que sejam proporcionadas atividades diversificadas, que envolvam diferentes mídias para, assim, atrair a atenção dos leitores à realização do trabalho e à leitura.

2.4 Práticas de leitura na sala de aula

É importante que o professor de Língua Inglesa conheça os métodos de ensino de línguas e defina como desenvolverá o trabalho através do qual pode aprimorar as habilidades linguísticas de seus alunos. Um professor criativo e investigativo propõe práticas que incentivem novos conhecimentos. Lightbown e Spada (1990) trazem a ideia de que o foco pode estar na língua propriamente dita, mas de maneira contextualizada, que revele o uso da estrutura em uma situação real de comunicação. O papel de um professor dessa disciplina é direcionar seus alunos a praticar a língua com muita interatividade e de modo contextualizado. Certamente, essa aula necessita uma atenção especial constantemente, tanto no planejamento quanto na sua execução.

Toma-se emprestado do Mundo da Leitura da Universidade de Passo Fundo a expressão *práticas leitoras*, cuja definição abrange todos os procedimentos e as atividades desenvolvidas durante a visita previamente agendada dos grupos de alunos, professores e comunidade ao local.

Desde setembro de 1997, mês da inauguração do Mundo da Leitura, a Universidade de Passo Fundo propôs-se a tarefa de oferecer à comunidade local e regional a oportunidade de entrar em contato com uma leitura singular: as *visitas agendadas* no Mundo da Leitura através de suas *práticas leitoras*.

As visitas agendadas transcorrem da seguinte forma: as escolas interessadas marcam data para a visita previamente, indicando a série e o número de alunos visitantes, juntamente com o nome dos responsáveis pela turma. O Centro de Referência, por sua vez, estabelece um planejamento das atividades a serem oferecidas para essas turmas de acordo com a faixa etária e a série. A preparação inclui a seleção de CDs-ROM, vídeos, até o agendamento com os grupos de arte da UPF: contadores de história, teatro, música, coral, dança.

[...] A seguir, os alunos passam por um contato mais íntimo com a literatura na Arena, onde há a aplicação parcial de uma prática leitora. Ao término da primeira meia hora, o acesso às estantes é livre e ao computador, monitorado. As visitas têm a duração de duas horas para turmas de ensino fundamental em diante e de uma hora para maternal e pré-escola. A essa movimentação orientada damos o nome de *práticas leitoras*, que são desenvolvidas como objetivo geral de criar uma identificação entre os visitantes e nosso acervo, socializando-o (RÖSING; SILVA, 1999, p. 35-36).

No caso das práticas leitoras desenvolvidas nas escolas dentro das salas de aula, as atividades envolvem as etapas de pré-leitura (para aproximar e introduzir o aluno no mundo do autor e da respectiva obra), leitura (para auxiliar na compreensão da história) e pós-leitura (quando a obra será discutida e novas atividades de compreensão serão desenvolvidas). Através de práticas leitoras planejadas, antecipada e adequadamente ao nível linguístico de cada grupo de alunos, podem-se trazer atividades já aplicadas por pesquisadores ou inovar, verificando o que é mais adequado a cada turma. O importante é o educador trazer atividades diferentes daquelas a que os estudantes estejam acostumados, a fim de dinamizar a aula e evitar o cansaço ou o abandono da leitura. Nas palavras de Wallace (2003, p. 5), “leitura eficaz significa uma resposta flexível e apropriada ao material em mãos, e isso é sempre guiado pelo objetivo do leitor; isso significa que os leitores estão conscientes que eles têm opções, incluindo a opção de desistir” (Tradução nossa)¹⁴.

Tendo em vista a formação do leitor em língua inglesa, a utilização de *readers* como um recurso pedagógico pode ser um importante aliado no reconhecimento do idioma, principalmente se o material vier acompanhado de material de áudio, com a gravação da história. O foco não é utilizar o *reader* para ensinar conteúdos, mas para que as estruturas e vocabulários já aprendidos possam ser reconhecidos dentro de um novo contexto e as estratégias de leitura ensinadas e desenvolvidas possam ser praticadas, a fim de que a leitura

¹⁴ [...] effective reading means a flexible and appropriate response to the material in hand, and this is always guided by the reader's purpose; it means that readers are aware that they have options, including the option to give up.

possa fluir sem prejudicar a compreensão da história. Leitores iniciantes, ou mesmo de outros níveis, que não estão acostumados a ouvir o idioma falado, têm a chance de fazer uma referência entre a leitura e a compreensão auditiva, visto que a fonética da língua materna não corresponde com a da língua inglesa. Trata-se de um trabalho diferenciado, através do qual, ao mesmo tempo em que “embarcam” em uma nova aventura, os alunos podem aperfeiçoar seu conhecimento e sua habilidade de compreensão auditiva escolhendo uma obra adequada ao seu nível de estudo.

Considera-se que, antes de planejar qualquer atividade, o docente precisa analisar o perfil da turma, como a idade e os gostos pessoais, para pensar em aulas e tarefas que possam favorecer a maioria, sem desconsiderar a possibilidade de atender, mesmo que em momentos específicos, aos interesses dos demais. Além dos conteúdos obrigatórios que fazem parte do currículo, o professor também precisa pensar em atividades que possam formar, mais diretamente, leitores em língua inglesa, principalmente de textos ficcionais. Os alunos adoram acompanhar histórias cheias de peripécias, emoções e aventuras, através das quais desenvolvem seu gosto pela literatura, identificando-se e reconhecendo-se nas personagens:

Existe, por exemplo, o gosto pela viagem – um prazer muito especial que não deve ser confundido com fuga, evasão ou escapismo. É o gosto pela imersão no desconhecido, pelo conhecimento do outro, pela exploração da diversidade. A satisfação de se deixar transportar para outro tempo e outro espaço, viver outra vida com experiências diferentes do cotidiano. Mas a leitura dos bons livros de literatura traz também ao leitor o outro lado dessa moeda: o contentamento de descobrir em um personagem alguns elementos em que ele se reconhece plenamente. Lendo uma história, de repente descobrimos nela umas pessoas que, de alguma forma, são idênticas a nós mesmos, que nos parecem de espelho. Como estão, porém, em outro contexto e são fictícias, nos permitem um certo distanciamento e acabam nos ajudando a entender melhor o sentido de nossas próprias experiências. Essa dupla capacidade de nos carregar para outros mundos e, paralelamente, nos propiciar uma intensa vivência enriquecedora é a garantia de um dos grandes prazeres de uma boa leitura” (MACHADO, 2002, p. 19/20).

Esse prazer ocorre através da identificação dos alunos com o texto, quando ele se reconhece nas personagens ou quando suas próprias experiências passam a ter um novo sentido. É também importante que o professor possa estabelecer relações do texto com a realidade onde atua, através das características das personagens, do cenário ou do enredo. Muitas vezes, os autores usam uma de suas histórias para contar a sua própria trajetória; portanto, a biografia do autor e a época na qual a obra foi escrita também precisam fazer parte do programa.

Diante disso, o objetivo do professor é o de motivar os alunos à leitura, através de um discurso que englobe, principalmente, a questão da linguagem e os incentive a tentar entender o novo vocabulário dentro do contexto, somente parando a leitura, se isso se fizer realmente necessário.

2.4.1 Pré-leitura – Começando a experiência literária

A pré-leitura é uma fase importante no planejamento de práticas leitoras, pois, além de anteceder o texto, é quando os alunos terão a oportunidade de ativar seu conhecimento de mundo e de ser motivados a ler. É nessa etapa que o leitor vai ser inserido no contexto e receber informações culturais que vão lhe auxiliar a interpretar e compreender o texto. “Estudantes de segunda língua precisam ter disponíveis a eles informações sobre o contexto imediato, institucional e social completo do texto, ou pelo menos a oportunidade e o estímulo para reconstruí-lo” (Tradução nossa)¹⁵ (WALLACE, 2003, p. 82). O contexto no qual uma obra é escrita, geralmente, apresenta muitas características que são determinantes para a sua compreensão, sendo necessário proporcionar aos alunos acesso a essas informações através de diversas atividades relacionadas à época, ao autor e aos temas por ele trabalhados.

Nesse sentido, Wallace (2003) sugere que é importante que os estudantes possam ter a chance de discutir e distinguir o que é ‘fato’ do que é ‘opinião’, fazendo suposições pela capa, pelo título e por outras características da obra, que serão confirmadas ou negadas através da leitura. A autora ainda reforça que as atividades desenvolvidas nessa etapa auxiliarão o leitor a definir a estratégia de leitura apropriada a cada texto ou ao seu propósito.

Questionar antes da leitura e enquanto se lê são estratégias de leitura identificadas como eficazes por leitores fluentes. Perguntas feitas antes da leitura encorajam os alunos a ter um propósito para ler. Essas perguntas também guiam os alunos à medida que eles lêem e, quando encontram alguns trechos e/ou palavras que os confundem, eles podem fazer perguntas a si mesmos que podem ajudá-los no seu próprio entendimento (FARRELL, 2003, p. 65).

¹⁵ Second language learners need to have available to them information about the immediate, institutional, and wider social context of the text, or at least the opportunity and encouragement to reconstruct it.

A aplicação da pré-leitura é compensada pela ajuda que se pode prestar aos alunos nas situações de sala de aula, deixando-os mais conscientes do processo de ler e do uso das estratégias que podem lhes auxiliar a compreender melhor o texto. Algumas das principais justificativas para o uso de atividades de pré-leitura é o fato de que podem:

- proporcionar atividades que orientem o aluno à ativação de estruturas de conhecimento relevantes à atividade, como forma de suporte à leitura;
- introduzir o tópico do texto através da exploração de alguns aspectos, como figuras ou desenhos, títulos e subtítulos, autor, entre outros;
- formular hipóteses e perguntas orientadoras baseadas no contexto e no conhecimento prévio dos alunos em relação ao conhecimento de mundo;
- motivar os alunos à leitura através da associação com aspectos da vida real.

Holden e Rogers (1998, p. 53) estabelecem que o propósito das atividades de pré-leitura é: “introduzir o tópico, e despertar o interesse dos alunos por ele; dar aos alunos uma razão para ler aquele texto, assim como eles teriam na “vida real”; proporcionar preparação e apoio de linguagem, para que eles possam entender os pontos chave” (Tradução nossa)¹⁶. Um tipo de atividade que ajuda os alunos a ativar seu conhecimento prévio sobre o assunto é o ‘*brainstorming*’, ou chuva de ideias. Ainda, de acordo com Wallace (2003), esta atividade tem muitas vantagens, como a total liberdade para o aluno mostrar seu conhecimento a respeito do tema proposto e o envolvimento de todo o grupo de alunos ao mesmo tempo.

Além dessas atividades, existem inúmeras outras, mas cada docente tem condições de criá-las, conforme o tema a ser proposto a diferentes grupos de alunos. No caso da Língua Inglesa, essa etapa também é importante para antecipar dificuldades, trabalhando com os estudantes as palavras-chave que mais serão utilizadas durante a leitura e evitando, dessa forma, perder o sentido do texto e a motivação para a leitura. A pré-leitura é fundamental no processo da leitura por trazer o conhecimento de mundo dos alunos para a sala de aula e melhor prepará-los para ter sucesso na compreensão do texto escolhido.

¹⁶ to introduce the topic, and to arouse the students’ interest in it;
to give the students a reason for reading that text, as they would have in “real life”;
to provide language preparation and support, so that they can understand the key points.

2.4.2 Leitura – Experiência literária

Durante o período em que os estudantes estão lendo a obra, também é imprescindível desenvolver exercícios que possam auxiliá-los a melhor compreender o texto. De acordo com Wallace (2003, p. 93), “o objetivo das atividades de leitura é encorajar os alunos a ser leitores flexíveis, ativos e reflexivos”, promovendo um diálogo entre leitor e escritor. Nessa etapa, o aluno põe em prática seu conhecimento de mundo, gramatical e textual, além das estratégias de leitura previamente comentadas, facilitando e aumentando sua fluência e, conseqüentemente, sua compreensão da obra. Muitas das atividades de leitura tentam promover a interação entre as ideias do autor e a compreensão do leitor. Além disso, Holden e Rogers (1998, p. 54) dizem que o propósito de tais atividades é: “ajudar a entender o propósito do autor; ajudar a entender a linguagem; esclarecer o conteúdo” (Tradução nossa)¹⁷.

O ponto importante dessa etapa é encorajar e facilitar a compreensão da obra em andamento, mostrando que os alunos podem reconhecer por si próprios o que o autor está lhes dizendo. Wallace (2003) aponta que preparar atividades para a fase de leitura dos alunos, além de consumir muito tempo, também interrompe o fluxo de leitura; porém, elas podem auxiliá-los a tomar consciência do processo de leitura e das estratégias de leitura utilizadas, além de haver mais interação e uma maior participação dos estudantes nas discussões. Quando a pré-leitura é bem preparada pelo docente e com envolvimento satisfatório dos estudantes, essa etapa pode fluir melhor e a compreensão do texto se torna mais fácil, motivando-os a continuar e proporcionando o prazer de ler.

2.4.3 Pós-leitura – Continuando a experiência literária

Nesta última etapa do processo, o importante é não deixar a leitura passar sem que os alunos possam comentá-la e discuti-la com os colegas. Wallace (2003) argumenta que essa atividade precisa ser planejada para fortalecer os vínculos entre leitor e texto, de acordo com o gênero, o contexto da situação e de aprendizado, além do propósito de leitura do aluno. O objetivo é ligar a leitura com os pensamentos e opiniões de cada estudante para tornar a atividade mais próxima da realidade.

Se todos leram a mesma obra, é interessante promover um seminário através do qual os alunos possam trocar suas impressões da leitura, assim como expor seus pontos de vista sobre as decisões do autor e, ainda, o que gostariam de mudar, se eles próprios estivessem escrevendo a história. Esta última é interessante para perceber a imaginação e a criatividade de cada um e, se for um clássico, ‘quebrar’ a convenção de centenas de anos. Outra opção é entregar questões de múltipla escolha que possam ser respondidas com base na leitura da obra, preferencialmente em duplas ou grupo para que aconteça a interação e troca de ideias. Se cada aluno leu uma obra diferente, o interessante é que possam apresentá-la de maneira motivadora para que os demais sintam curiosidade para essa nova leitura. Susan e Rogers (1998) sugerem que alguns dos objetivos desta etapa são: consolidar os entendimentos acerca da(s) obra (s) lida(s); relacionar a história e as ideias do texto com os conhecimentos de mundo e com a realidade do grupo; e estimular futuras leituras.

Day (2004) amplia essa definição dizendo que a leitura extensiva deve ser seguida de atividades que possam aperfeiçoar o vocabulário ou melhorar as habilidades de fluência oral e escrita. Atividades através das quais os alunos possam estimular os próprios colegas à leitura são bem-vindas.

Fazer perguntas após a leitura é também uma eficaz estratégia de leitura. Uma boa ideia é pedir aos alunos que voltem para as suas perguntas originais antes de começar a leitura e fazê-los destacar quais eles responderam e quais não foram capazes de responder. [...] Esse tipo de perguntas inclui fazer com que os alunos (1) encontrem um trecho na história que seja particularmente significativo para eles, (2) expliquem qualquer experiência similar que tenham tido e (3) se identifiquem com um personagem da história ou percebam como eles foram afetados pela história (FARRELL, 2003, p. 66).

Para desenvolver a fluência no idioma, uma atividade que pode ser realizada na sala de aula é a de entrevistas com os colegas sobre suas opiniões acerca das obras através de uma lista com os pontos positivos e negativos da leitura. O objetivo é ligar a leitura com os pensamentos e opiniões de cada estudante para tornar a atividade mais próxima da realidade e ter a oportunidade de utilizar o que deu certo para atividades futuras.

Para verificar se tais ideias são válidas para alunos de Língua Inglesa de uma escola pública, a autora pensa que seria interessante testar a teoria ao aplicar uma prática leitora para um grupo de estudantes e analisar se os resultados atingem os objetivos.

• ¹⁷ to help understand the writer’s purpose; to help understand the language; to clarify the content.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As leituras, intensiva e extensiva, são importantes para a formação do aluno na escola, especialmente em uma língua estrangeira. Esta pesquisa utilizou ambas. Com o tema “*Readers* e a formação do leitor em Língua Inglesa”, cuja delimitação foi a utilização de *readers* como material de apoio para despertar o gosto pela leitura e a formação do leitor na sala de aula desse idioma, foi estabelecida como questão norteadora que os *readers* podem ser uma ferramenta pedagógica que complementa a aprendizagem dos alunos e que contribui para despertar o prazer da leitura e formar leitores na escola. O objetivo geral foi aplicar uma prática leitora com a utilização de *readers* na sala de aula, a fim de utilizá-los como estratégia para a formação de leitores nesse idioma.

A pesquisa se justifica pelo fato de a pesquisadora acreditar que a leitura é parte essencial do aprendizado do aluno, pois ele pode por em prática os conhecimentos gramaticais e de vocabulário adquiridos durante as aulas, adquirindo mais confiança. Porém, enfatiza-se aqui a importância da leitura de textos ficcionais, a fim de formar leitores que possam se aprofundar nesse tipo de leitura além da vida escolar. O importante, conforme destaca Langer (2005), é que as representações são naturais do comportamento humano, e os leitores as transferem automaticamente para a literatura enquanto leem. Um comportamento característico dos alunos que iniciam seus estudos em uma língua estrangeira, ao ler um texto ou obra, é parar a cada palavra desconhecida, a fim de verificar sua tradução. O conhecimento de estratégias de leitura, como pular vocabulário e tentar entendê-lo no contexto, é fundamental para que a leitura seja significativa e a motivação continue.

Por ser professora da rede municipal de ensino de Passo Fundo, a pesquisadora é conhecedora de que as estratégias de leitura são pouco desenvolvidas na disciplina de Língua Inglesa nas escolas municipais. Para que esta habilidade seja contemplada, é essencial que o

docente seja o primeiro a aprender e a testá-las, além de definir quais são as mais significativas para cada finalidade e nível linguístico.

O gosto do docente pela leitura também é essencial. A professora-pesquisadora entrou em contato com os *readers* quando estudante, o que a influenciou a ler em língua inglesa e foi muito importante na sua trajetória como leitora. Esta pesquisa justifica-se pelo fato de a docente crer na possibilidade de se ensinar o idioma, tendo os *readers* como material de apoio e auxiliar os alunos na sua formação leitora. Ainda, uma prática leitora, construída a partir de *readers*, pode contribuir significativamente para a formação do leitor. Com a utilização de tais ferramentas, o professor tem condições de pensar atividades relacionadas ao nível linguístico e às características de cada grupo para, assim, mostrar aos estudantes que este trabalho é possível de ser desenvolvido em seu nível de estudo.

A pesquisadora acredita que esta pesquisa possa ser útil para o esclarecimento de questões fundamentais acerca da leitura e da formação do leitor a docentes, principalmente de Língua Inglesa, que estão em contato direto com os alunos; a estudantes de Letras que estejam se preparando para ser professores e, conseqüentemente, motivar alunos à leitura; e a cursos livres que recebem um número considerável de alunos a cada semestre. Parte-se do pressuposto de que, através da utilização de *readers*, os alunos podem aperfeiçoar seu conhecimento no idioma e experimentar a leitura prazerosa, através de seu envolvimento com obras literárias de nível linguístico adaptado e adequado ao estudante.

São apresentados, a seguir, os procedimentos de investigação adotados para a aplicação e para a condução da prática leitora, especialmente planejada para um grupo de alunos da oitava série¹⁸ de uma escola municipal de Ensino Fundamental de Passo Fundo, na disciplina de Língua Inglesa.

3.1 Fundamentação da investigação desenvolvida

A partir do ponto de vista da sua natureza e das leituras realizadas para o seu desenvolvimento, apresenta-se e detalha-se, a seguir, a metodologia utilizada nesse trabalho,

¹⁸ As escolas municipais de Passo Fundo estão substituindo a nomenclatura “série” por “ano” gradativamente. Atualmente, as turmas existentes são de 1º a 7º ano, 7ª série e 8ª série. Em 2013 a 7ª série passará a ser 8º ano e em 2014 a 8ª série será 9º ano.

que será descrito ao longo do capítulo. Essa pesquisa aplicada¹⁹ caracteriza-se, primeiramente, como bibliográfica, pois reúne a leitura de diferentes textos para a comparação das ideias de seus autores e para a fundamentação teórica que serve de base a este estudo. O fato de pesquisar, sintetizar e reunir os pensamentos de diferentes autores sobre os temas da leitura em Língua Estrangeira caracterizam tal modalidade de pesquisa.

A presente pesquisa também se caracteriza como pesquisa-ação²⁰, cuja expressão

apareceu pela primeira vez há quase 60 anos, quando o psicólogo social Kurt Levin [...] propôs usá-la para resolver problemas que podem surgir em grupos que, para atingir suas metas, dependiam muito de uma boa comunicação e de uma interação social positiva (HADLEY, 2004, p. III).

Essa metodologia de pesquisa, muito utilizada no campo das Ciências Sociais, é aquela na qual o investigador atua na realidade e com os sujeitos que investiga com o objetivo de conhecer e transformar, a partir da construção de novos saberes. Michel Thiollent (1988, p. 22) afirma que “a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela é necessário produzir conhecimento, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas”. É importante que o pesquisador possa analisar os resultados obtidos através da sua prática e ponderar acerca das questões que podem aperfeiçoá-la.

Gregory Hadley (2004, p. V) lembra que, dentro do ambiente educacional especificamente, a “pesquisa de ação é um processo sistemático de indagação do professor”, onde ele também assume o papel de pesquisador, refletindo e avaliando criticamente a sua própria prática, em um processo de reflexão-ação-reflexão. Porém,

o ensino reflexivo não precisa ser visto como uma alternativa para a resolução de problemas, e só pode auxiliar os professores que estejam profundamente empenhados em encontrar respostas para as questões que afetem a qualidade da formação dos seus alunos na língua estrangeira. A pesquisa de ação é a busca contínua e organizada do professor reflexivo por soluções e *insights* profissionais para a sala de aula. Trata-se [...] de uma pesquisa-em-ação (HADLEY, 2004, p. IV).

¹⁹ “Pesquisa aplicada: objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (PRODANOV; FREITAS, 2009, p. 62).

²⁰ Hadley (2004) utilizou a nomenclatura *Action Research*, traduzida por Ricardo Silveira como “Pesquisa de ação”. Se trata, porém, da mesma “Pesquisa-ação” de Michel Thiollent (1988).

Este tipo de pesquisa é importante para o professor, porque “tem um caráter emancipatório que o libera de rezar pela cartilha de outros e que o faz produzir conhecimento que lhe interessa mais propriamente, ou seja, desenvolver as questões de pesquisa que lhe são mais caras” (LOPES, 1996, p. 184). Não se questiona a utilização e sequência ou não de livros didáticos, mas a autonomia do professor na busca pela qualidade das suas aulas e a consequente motivação dos alunos a esta busca.

A pesquisa-ação ainda objetiva “propor soluções quando for possível e acompanhar ações correspondentes, ou, pelo menos, fazer progredir a consciência dos participantes no que diz respeito à existência de soluções e de obstáculos” (THIOLLENT, 1988, p. 20). Essa investigação se caracteriza como uma pesquisa-ação porque a pesquisadora propôs e aplicou uma prática leitora em seu próprio grupo de alunos, que atuaram como participantes ativos no processo. Os resultados obtidos foram registrados em forma de diário e incorporados ao processo da pesquisa, a fim de analisar e produzir um novo conhecimento ao seu término.

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, pois, de acordo com Prodanov e Freitas (2009, p. 81), “a pesquisa qualitativa tem o ambiente como fonte direta dos dados”. A professora atuou diretamente no ambiente e com os alunos participantes da pesquisa colhendo os dados necessários à sua realização, podendo analisá-los com propriedade. Também fez anotações detalhadas “retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada” (PRODANOV; FREITAS, 2009, p. 81), além das reações e representações (LANGER, 2005) dos alunos em um diário durante toda a prática. Cabe observar que os resultados foram descritos na análise de dados, pois a “interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa” (PRODANOV; FREITAS, 2009, p. 81).

Do ponto de vista dos seus objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva. Para Prodanov e Freitas (2009, p. 62-63), a fase preliminar da pesquisa exploratória, que geralmente envolve levantamento bibliográfico,

tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a compreensão do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto.

A partir do diário desenvolvido durante a pesquisa e de diferentes apontamentos sobre as representações dos alunos, foram exploradas questões referentes à percepção de leitura dos alunos na sua língua materna e em língua inglesa antes e após a pesquisa.

Prodanov e Freitas (2009, p. 63) conceituam a pesquisa descritiva como aquela onde “o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles. [...] Envolve o uso de técnicas padronizadas de coletas de dados: questionário e observação sistemática”. A descrição acontece a partir das respostas obtidas com os relatos e da observação das reações e das representações (LANGER, 2005) dos alunos em sala de aula registradas em um diário pela pesquisadora durante o período da pesquisa.

A partir dos pressupostos de Prodanov e Freitas (2009, p. 50), esta pesquisa se qualificou como hermenêutica, com “ênfase no papel do sujeito da ação e [...] busca a interpretação dos fatos e das coisas” e etnometodológica, onde “os sujeitos e suas relações são estudadas ao longo do tempo com o envolvimento e a inclusão do observador no processo. Pressupõe o contato direto com o dado, as pessoas, o fenômeno etc”.

A experiência de toda a prática leitora foi registrada pela pesquisadora ao longo dos períodos em que as atividades foram realizadas, durante todas as etapas do processo – descritas como as fases de pré-leitura, leitura e pós-leitura. A docente também fez uso da contribuição dos sujeitos da pesquisa a partir de suas percepções e representações por escrito, visto que o grupo é composto por quatorze alunos e existiu a necessidade de que todos pudessem se expressar.

Os resultados obtidos foram avaliados após a aplicação da prática leitora construída com base no *reader Oliver Twist*, de acordo com os objetivos propostos. Ainda, conforme as categorias de análise construídas a partir das leituras teóricas de autores diversos, como Langer (2005), Brasil (1998), Day (2004), Farrell (2004), Hadley (2004), Richards (2003) e Smith (1999). Algumas das categorias de análise dos pressupostos de Langer (2005) são as reações e representações dos estudantes durante todo o processo, o gosto pela leitura, as dificuldades encontradas durante o processo, o uso de estratégias de leitura, os interesses dos alunos, a avaliação da prática desenvolvida, a interação entre a professora-pesquisadora e os alunos, além da motivação para continuar a ler em língua inglesa. Partindo das leituras e das categorias de análise, há o objetivo de demonstrar a utilização dos *readers* como um material de apoio para despertar o gosto pela leitura nesse idioma, diferente da Língua Portuguesa a que os alunos estão acostumados, o que pode ser eficaz na formação de leitores.

As respostas das partes escritas, entregues durante e posteriormente à prática leitora, foram relevantes para conhecer melhor cada um dos alunos, bem como para recolher

impressões sobre as suas representações. O foco se deu nos dados obtidos desses relatos, os quais guiaram o resultado da aplicação da prática e das impressões dos alunos acerca do trabalho desenvolvido, além de comprovar para a pesquisadora se a experiência atendeu às suas expectativas.

3.2 Espaço e sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da investigação são quatorze alunos da oitava série do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Passo Fundo. A fim de manter suas identidades preservadas, os alunos são posteriormente identificados de “Aluno 1” a “Aluno 14”. Fundada em 1992, a escola está situada em um loteamento do município e tem cerca de 160 alunos matriculados em todos os anos do Ensino Fundamental nos turnos da manhã, 6º ano a 8ª série, e da tarde, 1º ano ao 5º ano. O turno da tarde conta com os projetos de ludoteca: arte e comunicação; psicomotricidade; educação para o pensar (filosofia); coral; hora do conto; momento literário; e apoio no turno inverso. Para os alunos do turno da manhã, existe a recuperação em Língua Portuguesa e Matemática no turno inverso; oficina de apoio no turno inverso; coral; momento literário; e hora do conto.

A escola possui cinco salas de aula, um laboratório de informática com acesso à internet, uma cozinha, um refeitório, um banheiro masculino, um banheiro feminino, um banheiro adaptado para deficientes físicos, uma sala para a secretaria, compartilhada com a direção, a coordenação e a orientação pedagógica, uma quadra de esportes aberta e uma biblioteca dividida e compartilhada com a sala de recursos e multimeios²¹. Dessa forma, tal espaço é utilizado apenas para a troca ou renovação de livros pelos alunos com a professora de Língua Portuguesa, uma vez por semana. Porém, não existe seminário para debater as obras lidas; em vez disso, cada aluno possui um caderno onde registra um resumo da história, a fim de comprovar que fez a leitura. Os cadernos são avaliados como uma das notas do trimestre. Não há uma bibliotecária, mas existe uma professora responsável pelo ambiente que acumula outras funções, não sendo possível sua dedicação integral ao espaço.

No entanto, são desenvolvidos projetos para que os alunos mantenham mais contato com os livros. Acontece, de quinze em quinze dias, a *Hora do Conto*. A cada rodada, uma das

²¹ A Sala de Recursos e Multimeios atende a todos os alunos incluídos pela escola, como déficit de atenção e hiperatividade, deficiência mental, transtornos diversos, entre outros.

turmas de 6º ano a 8ª série é a responsável por ler, ensaiar e apresentar uma dramatização da história às demais. A escola também participa regularmente do projeto *Livro do Mês*, promovido mensalmente pela Universidade de Passo Fundo, em parceria com a Prefeitura Municipal de Passo Fundo e com as editoras. Este é o único momento em que todos leem o mesmo livro e podem discutir e questionar a respeito com o próprio autor. As questões não são preparadas antecipadamente, como acontece em algumas escolas.

Os pais costumam participar e vir à escola assiduamente quando seus filhos estão entre o primeiro e o terceiro ano, afastando-se lentamente até comparecer apenas quando chamados. O lazer dos alunos se resume à televisão, *vídeo game*, bicicleta, futebol e bate-papos na rua ou internet. A escola tem pouca rotatividade de professores, pois estes gostam de ali trabalhar, não se importando com a distância percorrida, como é o caso de muitos que moram longe.

A pesquisadora é a única professora de Língua Inglesa da escola há dois anos, e ministra aulas de dois períodos semanais para os quatro últimos anos do Ensino Fundamental, uma turma de cada. Optou por realizar a pesquisa com a última série por ser aquela que julga a mais adequada em termos de maturidade e conhecimento. Nesse grupo, os alunos têm entre 13 e 18 anos, sete meninos e sete meninas, e nenhum é repetente. A maioria mora perto da escola e ainda não trabalha. Por ser uma escola de periferia, os alunos estão em situação de vulnerabilidade social.

O acervo do idioma na biblioteca é constituído de alguns livros didáticos e dicionários; além dessas, as obras do PNBE e as obras literárias recebidas mensalmente através do programa Livro do Mês²². Como não há livros de leitura em língua inglesa na escola e a prática leitora consistia de todos os alunos lerem a mesma obra, a pesquisadora optou por adquirir o material diretamente da editora e emprestar aos estudantes durante o período da prática leitora.

Apesar de estar no último ano do Ensino Fundamental, o grupo de alunos é bastante apático, ou seja, quando chamados para o debate, participam somente com respostas evasivas. Um dos seus principais interesses é planejar a formatura, assunto do qual participam entusiasmadamente. É uma turma extremamente deficiente de conhecimento nessa disciplina. Nenhum deles frequenta aulas em outra instituição para aprender o idioma. A maioria não se interessa em aprender, já que não vislumbram um uso maior que compreender os jogos de computador e de *video games* ou músicas. Os conteúdos trabalhados desde o sexto ano pela professora anterior foram apenas listas de vocabulário e as avaliações eram baseadas em trabalhos desenvolvidos na sala de aula.

Há dois anos, desde que a pesquisadora assumiu o grupo, vem trabalhando a gramática contextualizada e ensinando e desenvolvendo algumas estratégias de leitura a partir de alguns textos do livro didático. Esse material começou a ser enviado para o Ensino Fundamental pelo Governo Federal no ano de 2011. Porém, como o nível de conhecimento dos alunos estava muito atrasado em relação às suas séries, a professora optou por ensinar as estruturas gramaticais básicas e trabalhar textos diversificados com a contextualização de sétimo ano à oitava série no primeiro ano, utilizando algumas atividades do livro ocasionalmente.

A partir de 2012, todos os alunos começaram a estudar com os novos livros, o que causou muita satisfação nos estudantes, visto que é a primeira vez que trabalham com um livro de Língua Inglesa; ele vem acompanhado de um CD com o áudio das atividades e de algumas canções típicas americanas, como *The alphabet* e *Happy Birthday*, entre outras. As mais desenvolvidas no grupo durante o ano foram: reconhecer as palavras cognatas, pular o vocabulário desconhecido, fazer previsões, utilizar o glossário de rodapé e seu conhecimento prévio. Tal procedimento está mostrando um novo horizonte aos estudantes, pois eles perceberam que podem compreender muito mais do que pensavam. Conforme Wallace (2003), as estratégias de leitura utilizadas pelos leitores variam conforme a natureza do texto, o propósito do leitor e o contexto da situação.

3.3 *Oliver Twist*: uma prática leitora

A pesquisa ora apresentada foi baseada em uma prática leitora, a partir do *reader Oliver Twist*, de Charles Dickens, adaptada do texto original e recontado por Sarah Gudgeon e ilustrado por Maja Celija, para o Estágio 1, nível básico (elementar), na forma de texto narrativo, publicada pela editora HUB Editorial. Acompanha a obra um CD com a gravação da história em inglês britânico.

Justifica-se a escolha desta obra por ser uma adaptação de nível mais básico que mais se aproximava ao nível de conhecimento do grupo ao qual a prática foi aplicada; porque se trata de uma história mundialmente conhecida e transmutada para o cinema, o que poderia facilitar a compreensão do texto através de previsões e do conhecimento prévio (duas das estratégias de leitura exploradas previamente pela pesquisadora com a turma); por ser um clássico com uma temática moderna, apresentando o abandono infantil, a inserção de jovens

²² A escola recebe um exemplar de cada; quando participa do encontro com o autor, tem direito a cinco.

no crime e o amor familiar; e porque a história acontece em Londres, cidade que foi a sede dos jogos olímpicos de 2012, ano da pesquisa. Há, na obra, além da história (dividida em seis capítulos), vários tipos de atividades de escrita e de compreensão auditiva, as quais foram ignoradas durante a prática pelo motivo de ter sido enfatizada nessa pesquisa apenas a leitura.

O objetivo geral dessa prática leitora foi proporcionar ao grupo a leitura de um clássico da literatura mundial em língua inglesa, mesmo que adaptado, já que o nível de conhecimento do idioma dessa faixa etária e o nível de estudo não correspondem ao necessário para ler uma obra original, além de aplicar uma prática leitora com a utilização de *readers* a fim de utilizá-los como um meio para a formação de leitores.

Os objetivos específicos são: a) motivar o gosto pela leitura como um todo e, especialmente, em língua inglesa; b) elaborar e aplicar uma prática leitora, construída com base no *reader* “*Oliver Twist*”, junto aos alunos da oitava série do ensino fundamental de uma escola municipal de ensino fundamental de Passo Fundo, a fim de observar o envolvimento dos alunos na atividade de leitura proposta, de forma a avaliar a pertinência da inclusão de *readers* na sala de aula; c) investigar que representações literárias os sujeitos da pesquisa desenvolvem na compreensão do *reader*.

A leitura com *readers* pode motivar os estudantes a continuar lendo na língua-alvo, buscando o nível adequado ao seu momento linguístico, mesmo após o término dos ensinos fundamental e médio. Porém, é importante que o professor incentive os alunos a avançar nos níveis, até que sintam que estão prontos para a leitura de obras originais. Para tanto, faz-se necessário que o docente planeje práticas leitoras diferenciadas durante o período letivo e que envolvam os estudantes nas atividades, fazendo uso das diferentes mídias disponíveis no seu local de trabalho.

A escolha do *reader Oliver Twist* para a aplicação da prática leitora justifica-se, ainda, pela extensão e pela linguagem rebuscada da obra original, fora do nível de conhecimento da turma em questão. Embora consciente de que, através de uma leitura simplificada, perdem-se efeitos de linguagem e detalhes do texto original, o trabalho com o *reader* é uma forma de atrair a atenção dos adolescentes para a leitura, promovendo a autoconfiança que lhes conduzirá a ler textos cada vez mais complexos. Charles Dickens se tornou famoso com o romance *Pickwick Papers* (1837). “Com *Oliver Twist* (1838), ele foi o primeiro romancista a fazer de uma criança o protagonista da história” (SILVA, 2005, p. 243). A obra pertence à fase moralista (1830-1870) da literatura inglesa, com graves denúncias dos grandes contrastes entre as classes sociais, na qual “a literatura tenta oferecer entendimento sobre as

transformações e erosão dos valores da sociedade inglesa ou novos valores para que a sociedade possa ser compreendida” (SILVA, 2005, p. 235).

A pesquisadora acredita, ainda, que uma prática leitora desenvolvida paralelamente entre obra escrita e a cinematográfica auxilia os estudantes a compreender melhor a leitura em língua inglesa, principalmente com leitores de nível mais básico. Por esse motivo, dentre as versões de *Oliver Twist*, a escolhida para a prática leitora é a de 2007, da rede BBC, dirigida por Coky Giedroyc²³, por ser aquela que se julga ser a mais fiel, que melhor retratou a história e que pudesse chamar a atenção do grupo.

A prática leitora desenvolveu-se de julho a dezembro de 2012. Três instrumentos foram utilizados para a coleta de dados: diário de registro das representações dos alunos durante as fases de pré-leitura, leitura e pós-leitura; entrega em aula por escrito das percepções e representações dos sujeitos da pesquisa, anterior à leitura extensiva, e outra posterior à primeira etapa da leitura e à apresentação da primeira parte do filme, a fim de confirmar se as expectativas iniciais se confirmaram e de que forma; a terceira e última contribuição aconteceu após o término da leitura e da apresentação da segunda parte do filme.

Foi solicitado, ainda, que os estudantes escrevessem em português uma comparação entre o *reader* e o filme de mesmo nome, acerca das suas semelhanças e diferenças. Posteriormente, focalizou-se nos dados obtidos a partir desses relatos, conforme os objetivos propostos, os quais guiaram o resultado da aplicação da prática e das impressões dos alunos acerca do trabalho desenvolvido, além de comprovar para a pesquisadora se a experiência atendeu às suas expectativas e se o uso de *readers* na sala de aula contribuiu para a formação de leitores em língua inglesa.

3.3.1 A execução da prática leitora

As atividades ocorreram em oito aulas de dois períodos. A seguir, é apresentado o detalhamento da prática leitora conduzida (antecedida pelo trabalho em aula de desenvolvimento de estratégias de leitura).

²³ OLIVER Twist. Direção: Coky Giedroyc. Produção de Sarah Brown e Coky Giedroyc. Adaptação de Sarah Phelps. London: BBC, 2007. 2 DVDs.

I) Pré-leitura – Começando a experiência literária

Nessa etapa do projeto, os alunos receberam subsídios que lhes auxiliaram a compreender mais eficientemente o texto. Através de dois textos presentes no *reader* que os inseriram no contexto de escrita da obra, a professora também apresentou o autor e os temas por ele trabalhados. Atividades de previsão da história são muito importantes para auxiliá-los a criar representações que motivam a iniciar a leitura. Uma alternativa é formular questões que eles imaginam que possam ser respondidas através da leitura da obra, assim como formular hipóteses sobre o que acontecerá às personagens e como se desenrolará a trama. Outra é entregar por escrito afirmações para que eles marquem ‘concordo’ ou ‘não concordo’, segundo as previsões iniciais.

Primeiras aulas: Início da prática leitora durante os meses de julho e agosto, durante os jogos olímpicos de Londres, em um total de seis aulas de dois períodos cada. Apresentação do mapa político mundial, localização pelos alunos da Inglaterra (país do autor Charles Dickens e cenário da história de *Oliver Twist*), da capital Londres, sede dos jogos olímpicos de 2012 e cenário principal do enredo de *Oliver Twist*. Trabalho com imagens de jornal e revistas, além de vídeos, sobre os principais pontos turísticos da capital inglesa. Apresentação do documentário *Londres & Paris*²⁴, a fim de conhecer algumas características de Londres e trabalho com atividades diversificadas sobre as Olimpíadas.

Segunda aula: Apresentação do documentário “Desconstruindo Londres” (*We Built This City – London*)²⁵, a fim de conhecer a história da cidade. A seguir, questionamento acerca das impressões dos alunos sobre o documentário.

Terceira aula: Leitura do texto *Focus on 19th Century*, do livro *Oliver Twist*, página 74, para conhecer melhor a realidade da época da história e comentários sobre a importância política e financeira da Inglaterra, que dominava o mundo nessa época. Além disso, é um dos motivos da língua inglesa ainda ser tão importante atualmente. Após o vídeo, questionamento

²⁴ LONDRES & Paris (Europolis – London – City of Colours). Direção de Andréa Nardi. Produção SITCOM INTERNATIONAL S.A. para a RAI. Itália: Rai Trade, 2001. 1 DVD.

²⁵ DESCONSTRUINDO Londres (*We Built This City – London*). Direção: Paul Burgess. Produção de Paul Burgess e Darlow Smithson Productions. EUA: Discovery Communications, 2006. 1 DVD.

sobre Charles Dickens e suas obras e apresentação do vídeo *Charles Dickens Tribute*²⁶ Contextualização da época em que Charles Dickens viveu porque, conforme Wallace (2003, p. 47) “é útil saber alguma coisa sobre as circunstâncias nas quais um texto foi produzido. Também pode ser útil saber como um texto em particular se relaciona com outros textos do mesmo autor e de outros gêneros contemporâneos” (Tradução nossa). No caso específico dessa obra, foi imprescindível que os estudantes conhecessem detalhes históricos, além de particulares do autor para que pudessem compreender melhor o enredo e desenvolver as atividades propostas. Apresentação do vídeo *Londres preserva locais que inspiraram Charles Dickens na era vitoriana*²⁷ e leitura do texto *Focus on Charles Dickens*, no livro *Oliver Twist*, página 72, a fim de conhecer a biografia do autor. Através de uma atividade de exploração de ideias, chama-se a atenção para a capa do livro e questionar os alunos acerca de suas primeiras representações. Apresentação da atividade de leitura realizada com a adaptação deste clássico para o nível linguístico da turma e incentivo aos alunos para manifestarem oralmente suas expectativas quanto a este trabalho.

II) Fase de leitura – Experiência literária

Quarta aula: Início da prática com a apresentação das personagens, nas páginas 6 e 7. Uma das técnicas sugeridas por Langer (2005) é que os alunos se arrisquem a dar palpites e buscar significados. Com base nessa sugestão, foi solicitado que os alunos sugerissem sobre qual eles acreditavam que fosse o papel de cada um daqueles nomes na história. Encaminhamento de uma leitura silenciosa do primeiro capítulo para reconhecimento do vocabulário e para habituar-se com o enredo. Incentivar o uso das estratégias de leitura desenvolvidas para superar as dificuldades da língua inglesa, buscando compreender o sentido geral do capítulo, fazendo uso do mini-glossário no rodapé de cada página, onde há explicações e gravuras. Leitura intensiva do primeiro capítulo, em sala de aula, a fim de introduzir os alunos ao universo da leitura de uma obra nesse idioma pela primeira vez. Questionamento acerca das dúvidas e para valorizar seu conhecimento prévio. Auxiliá-los na compreensão das dificuldades. Apresentação do áudio do primeiro capítulo e verificação de dúvidas. Solicitação, a partir da primeira discussão, de que cada aluno entregue, por escrito, as

²⁶ Disponível em: < <http://www.youtube.com/watch?v=9FUowQF6eMc>>.

²⁷ Disponível em: < <http://www.youtube.com/watch?v=eJXvNiie7Zc>>. Acesso em 15 set 2012.

primeiras representações literárias acerca da história. Leitura extensiva dos capítulos 2 e 3 durante a semana (fora da sala de aula), justificada pelo fato de não haver tempo hábil para a continuidade do trabalho de leitura silenciosa com posterior discussão para conclusão da pesquisa. Posterior discussão e esclarecimentos em sala de aula, além de começar a assistir ao filme, O propósito da leitura extensiva foi o de que os estudantes pudessem utilizar estratégias de leitura desenvolvidas para facilitar o contato com o texto e, dessa forma, mantê-los motivados a continuar lendo.

Quinta aula e sexta aulas: Apresentação aos alunos da primeira parte do filme *Oliver Twist*, com a finalidade de motivá-los ainda mais para a leitura dos capítulos seguintes. Na sequência, eles escrevem suas representações quanto à continuidade do enredo e o espaço de duas semanas para a leitura dos três capítulos seguintes.

III) Fase de pós-leitura – Continuando a experiência literária

Sétima aula: Segundo Kleiman (2001), o método mais comum para testar a compreensão do texto é a formulação de perguntas explícitas a seu respeito. Promoção de um diálogo sobre as representações anteriores e apresentação da última parte do filme, correspondente aos últimos capítulos lidos, através das seguintes questões:

- ✓ De que você mais gostou?
- ✓ De que você não gostou?
- ✓ O que você acha que poderia ter sido diferente?
- ✓ Você acredita que existem histórias parecidas no Brasil? Em que sentido?

Oitava aula: Comparação entre o *reader* e o filme, acerca das suas semelhanças e diferenças, assim como quais expectativas dos estudantes se concretizaram. Acesso e pesquisa no *Facebook*²⁸ da comunidade chamada *Oliver Twist*²⁹, para que os estudantes conheçam e

²⁸O *Facebook* é um site de relacionamentos diversos destinado a pessoas que queiram conquistar novas amizades, parceiros de trabalho, contatos profissionais ou namoro. Para participar, a pessoa deve se cadastrar. Todos os alunos da turma pesquisada possuem acesso e a página cotidianamente. Disponível em: <<https://www.facebook.com>>. Acesso em: 18 set. 2012.

²⁹Disponível em: <<https://www.facebook.com/pages/Oliver-Twist/112728712072104?ref=ts&rf=103424293030431>>. Acesso em: 18 set. 2012.

decidam que querem ou não “Curtir”³⁰ a página, destinada aos fãs do livro, e postar comentários. Acesso ao *site Google* e pesquisa sobre o número de crianças órfãs e o índice de adoção no Brasil. Conversa sobre os resultados obtidos e sobre as histórias de crianças adotadas que conhecem (os alunos 8 e 9 são adotados).

Uma das experiências descritas por Langer (2005) se refere ao fato de, na pós-leitura, o docente perguntar quem o aluno era na história, como foi essa experiência e como ele se sentiu, além de buscar significados para sua leitura. A partir disso, foi desenvolvido e aplicado um questionário (Anexo A) que os alunos responderam nessa aula. A proposta é de que, em duplas ou trios, cada grupo possa reescrever um dos capítulos do livro, em português, para ser apresentado na hora do conto para toda a escola. Avaliação da prática de leitura.

Encerrando esse capítulo com a apresentação do planejamento da prática, passa-se a relatar, no capítulo seguinte, como ela, de fato, se desenvolveu. Também são apresentados os resultados obtidos a partir das observações e das representações dos estudantes.

³⁰ A atividade de “Curtir” uma página é muito natural para os usuários, e significa que gostam e/ou se

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Após a aplicação da prática leitora construída com base no *reader Oliver Twist*, este capítulo apresenta e analisa os dados obtidos através do questionário e das representações dos alunos, além das anotações da pesquisadora, com base nas teorias dos capítulos anteriores. Primeiramente, a experiência é descrita através das fases de pré-leitura, leitura e pós-leitura descritas no diário da pesquisadora, além das respostas escritas pelos alunos como representações para, posteriormente, focalizar os dados obtidos no questionário, ao final da experiência leitora.

É importante e necessário que a leitura seja estimulada nos ambientes educacionais, já que são, algumas vezes, o único espaço que alguns alunos têm para o contato com a leitura de obras literárias. Conforme mencionado no primeiro capítulo, o PRC (RIO GRANDE DO SUL, 1998) afirma que é papel do professor formar leitores ativos, motivados e envolvidos com os diversos textos existentes.

4.1 Relato da aplicação da prática leitora e considerações sobre a atividade desenvolvida

a) Fase da pré-leitura – Começando a experiência literária

Nessa primeira fase, que durou cerca de um mês e meio, os alunos se mostraram bastante tranquilos, mas com a curiosidade começando a ser aguçada, conforme as aulas

identificam com a atividade em questão.

foram acontecendo. Os passos foram realizados como previamente planejados e as expectativas foram sendo atingidas em cada uma das etapas. Nas primeiras aulas, a pesquisadora e os alunos trouxeram imagens de jornal e revistas, além de vídeos sobre os principais pontos turísticos de Londres. Os alunos, antes apáticos e sem interesse em novidades, se mostraram muito atentos e lembraram de diversos filmes que foram gravados na capital inglesa. Também comentaram sobre muitas cenas gravadas em cada um dos pontos turísticos estudados. A professora ainda exibiu o documentário *Londres & Paris*³¹, a fim de que os sujeitos pudessem conhecer algumas características culturais da cidade. Foi mencionado o fato de haver tantas culturas mescladas em um só lugar, além de que os inúmeros bairros parecerem cidades pequenas dentro de uma outra maior.

Na sequência, a pesquisadora lembrou os estudantes do que já tinha sido estudado sobre a capital londrina e apresentou o documentário “Desconstruindo Londres” (We Built This City – London) para explicar a história de construção e reconstrução da cidade. Os alunos comentaram que somos parte de um país abençoado por não termos sofrido tantas catástrofes ao longo de nossa história. Também foi comentado o fato de que o documentário faz a relação da cidade de Londres com a fênix, ave que sempre renasce. Os alunos reconheceram no vídeo alguns acontecimentos estudados nas aulas de História, o que foi muito produtivo e os envolveu em uma pequena discussão.

Ainda, como atividade de pré-leitura, foi iniciada a aula seguinte com a leitura do texto *Focus on 19th Century*, no livro *Oliver Twist*, página 74, a fim de conhecer melhor a realidade da época da história. Os alunos ficaram impressionados com as necessidades e os abusos que as pessoas pobres passavam antes da criação de uma lei para ampará-los. Também ficaram revoltados com o fato de que as pessoas que viviam nas casas de trabalho só recebiam uma espécie de papa como refeição. Quanto às crianças trabalharem nas fábricas por cerca de treze horas por dia, protestaram, dizendo que aquilo era escravidão. Porém, não souberam dizer o que elas poderiam ter feito para melhorar aquela situação; mas gostaram bastante da criação do Exército da Salvação, em 1867.

Quando comentado sobre a importância política e financeira da Inglaterra, que dominava o mundo naquela época, disseram que haviam estudado um pouco nas aulas de História, mas que já não lembravam de muita coisa. Sobre a realidade de a língua inglesa ainda ser tão importante atualmente, disseram que ela está presente em praticamente todos os setores de suas vidas, tanto nas embalagens de supermercado quanto, e principalmente, na

³¹ LONDRES & Paris (Europolis – London – City of Colours). Direção de Andréa Nardi. Produção SITCOM INTERNATIONAL S.A. para a RAI. Itália: Rai Trade, 2001. 1 DVD.

tecnologia, como computadores e internet. Os estudantes reconheceram a importância de estudar o idioma, mas alguns afirmaram que ainda não sentiram necessidade ou vontade de se aprofundar e aprender mais. Cada manifestação foi registrada no diário da pesquisadora, como se pode constatar nos três exemplos a seguir:

Aluno 1: “Eu acho que aprender inglês é muito importante para o nosso futuro. A gente vai precisar pra³² estudar, pra trabalhar e pra usar no computador. No vestibular também precisa saber inglês. Ah, e pra entender as músicas que a gente gosta de ouvir no rádio ou fala com alguém que fale inglês”.

Aluno 3: “Eu não quero aprende inglês. Pra quê? Eu não vo viaja e não vo fala com ninguém que vem aqui. Eu não tenho computador nem esses treco novo. Português já é chato demais, imagina inglês”.

Aluno 6: “Teacher, eu preciso demais aprender a falar bem inglês. O meu sonho é conhecer Liverpool, cidade natal dos meus ídolos, os *Beatles*: John, Paul, Ringo e George. Eu queria muito ter ido no show do Paul em Porto Alegre, mas eu não conhecia ninguém que ia, então a minha mãe não deixou eu ir. Em novembro tem o show do Ringo lá, eu queria muito ir, mas eu acho que não vou de novo. Olha, eu tenho aqui essa revista que o meu irmão comprou pra mim quando ele viajou [mostra a revista para a professora]. Ele viu a revista e comprou pra mim porque ele sabe que eu sou louco pelos *Beatles*. Eu quero ir pra Liverpool pra conhecer todos os locais onde eles passaram e fizeram show. Eu sei que lá tem um museu deles que eu quero visitar também. Mas eu também quero muito conhecer Londres, ir naquela faixa de segurança que eles têm aquela foto atravessando a rua, na frente do estúdio deles.

A Aluna 1 é uma das que se destaca em termos de conhecimento e dedicação. Com as tarefas sempre em dia, é a mais procurada quando alguém precisa copiar a matéria ou fazer trabalhos em grupo. Quanto ao depoimento do Aluno 3, não foi surpresa para nenhum dos sujeitos ou da pesquisadora. O aluno é considerado um caso de inclusão, apesar de nunca ter terminado os exames que comprovam doenças psicológicas. Ele tem duas irmãs frequentando a escola, ambas com diagnóstico de, entre outros, desenvolvimento mental tardio. O aluno em questão tem 19 anos e não quer sair da escola, sempre chega atrasado, não participa de nenhuma atividade e sempre tem as notas abaixo da média. A pesquisadora se surpreendeu com o quanto o Aluno 6 conhece da história da banda e de cada um de seus integrantes. Ele falou por cerca de dez minutos sobre as muitas informações que sabia, fato que irritou alguns colegas, pois o garoto é considerado pelos demais como “fanático por *Beatles*”.

Quando a conversa sobre o autor Charles Dickens foi iniciada pela professora, todos os alunos afirmaram não conhecê-lo, nem lembravam de nenhuma das obras questionadas

³² Todas as manifestações orais dos estudantes foram registradas no diário da pesquisadora preservando os erros gramaticais cometidos.

pela pesquisadora, como *David Copperfield*, *Oliver Twist* e *Grandes Esperanças*. A seguir, foi feita a leitura em conjunto do texto *Focus on Charles Dickens*, no livro *Oliver Twist*, página 72, a fim de conhecer a biografia do autor. Os alunos gostaram muito e disseram estar curiosos acerca da obra a ser estudada. Eles assistiram ao vídeo *Charles Dickens Tribute*³³ e o vídeo *Londres preserva locais que inspiraram Charles Dickens na era vitoriana*³⁴. Os estudantes reconheceram alguns locais vistos nos documentários apresentados nas primeiras aulas e acharam muito legal o fato de já saber um pouco da história da época.

Por último, quando os alunos fecharam os livros, conforme a técnica sugerida por Langer (2005), a pesquisadora solicitou uma exploração de ideias³⁵ a partir da análise da capa do *reader*, e solicitou que eles arriscassem palpites e buscassem significados. Ela ainda pediu que eles dissessem o que imaginavam (representações) quanto ao enredo da história. Para sua surpresa, muitos alunos começaram a predizer, falando simultaneamente. A seguir, transcreve-se algumas de suas ideias:

- Ele é um menino que mora em uma casa de trabalho.
- Ele é um menino órfão que não tem família.
- Ele está com um prato na mão pedindo mais comida porque ele tá com fome.
- Ele é um menino bonito, mas parece muito triste.
- Ele é pobre e não tem onde morar.
- Ele não tem família, é sozinho no mundo.
- Ele é criança ainda.

A professora incentivava a que todos dissessem alguma coisa, levando-os a perceber que “a única resposta errada é não ter resposta nenhuma e que as ideias *deles* são o foco dos encontros em sala de aula. Sem elas, haveria um vazio” (LANGER, 2005, p. 96). Esse espaço de ouvir o aluno é importante, porque os sujeitos falam uns com os outros, além de questionar e fazer sugestões. Langer (2005) considera que questionamentos são essenciais para que se chegue a uma compreensão, considerando múltiplas perspectivas que enriquecem o desenvolvimento de representações. Ao questionar, o papel da pesquisadora foi o de inserção na história, motivando-os a formarem representações, de acordo com Langer (2005, p. 135) “provisórias e mutáveis”, as quais se esperava que fossem incompletas, imprecisas,

³³ Disponível em: < <http://www.youtube.com/watch?v=9FUowQF6eMc>>

³⁴ Disponível em: < <http://www.youtube.com/watch?v=ejXvNiie7Zc>>. Acesso em 15 set 2012.

³⁵ *Exploração de ideias* é o termo utilizado na obra “Pensamento e experiência literários: compreendendo o ensino de literatura”, traduzido da versão original *Envisioning Literature: literary understanding and literature instruction*.

momentâneas e abertas, evitando conduzi-los a uma interpretação em particular. Ao intervir com algumas perguntas, os estudantes não hesitaram:

Professora: Quantos anos tem o garoto?

Aluno 2: “Ele tem uns nove ou dez”.

Aluno 9: “Não, ele talvez tenha 12”.

Aluno 14: “Eu acho que ele tem 10”.

Professora: Qual a aparência física do menino?

Aluno 1: “Ele é loiro e tem olhos claros”.

Aluno 5: “Ele é ruivo e tem olhos verdes”.

Aluno 13: “Ele é muito magrinho e tem o cabelo grande, sem cortar”.

Professora: E que sentimentos ele parece ter?

Aluno 7: “Parece que ele está com muita fome e que está abandonado”.

Aluno 8: “Ele parece que está com muita tristeza e fome”.

Aluno 11: “Ele parece que é um guri quietinho, que não incomoda ninguém, mas está com fome e parece triste”.

A professora apresentou a atividade de leitura que seria realizada com o *reader* na sua versão mais básica (*Stage 1 – Elementary*) e incentivou os adolescentes que manifestassem oralmente suas expectativas quanto ao trabalho. Muitos acreditavam que podiam ter dificuldades na leitura, já que o texto estava todo em inglês e era a primeira vez que eles tinham essa experiência. Porém, disseram que a história ia ser muito legal se o autor falasse sobre a realidade da época que tinha sido recentemente estudada durante as aulas. Para Langer (2005), todas as atividades descritas são essenciais para chamar os alunos para dentro da experiência literária, inserindo-lhes nesse processo que se estenderá por algumas aulas que, sem sua participação efetiva, não seria bem sucedido.

b) Fase da leitura – Experiência literária

Essa fase da prática leitora foi iniciada pelas páginas 6 e 7 do *reader*, correspondentes à apresentação das personagens da obra com suas respectivas imagens. Ao abrir os livros, os alunos começaram por si próprios a busca de identificação com as figuras das personagens, mesmo sem nenhuma prévia orientação, dividindo-os em ‘mocinhos’ ou ‘bandidos’. Foram muitas concordâncias e discordâncias quanto à natureza de cada uma daquelas figuras

estampadas nas páginas da obra. A pesquisadora apenas ouviu e incentivou para que falassem mais a respeito, enquanto fazia suas anotações, seguindo a teoria de Langer (2005) que a busca de identificação e a construção de identidade, entre outros fatores, prendem um leitor a um enredo. Foram considerados bandidos Mr. e Mrs. Sowerberry, Monks, Bill Sikes e Fagin; os mocinhos foram Oliver, Nancy, Mr. Bronlow e Dodger. Quanto às demais, ficaram em dúvida ou não opinaram. Um fato curioso quanto à Fagin é que a figura dele foi comparada à personagem *Argo (Argus) Filch*, interpretada no cinema pelo ator David John Bradley, zelador da Escola de Magia *Hogwarts*, da série *Harry Potter*. Por esse motivo, sua imaginação fluiu e a discussão girou em torno de quem seria esse homem e que papel ele teria na história, além de questionarem se ele também teria uma gata *Madame Nora*.

A seguir, foi proposta a leitura silenciosa, em sala de aula, do primeiro capítulo. Para a realização dessa atividade, a pesquisadora orientou os estudantes a utilizar as estratégias de leitura aprendidas e desenvolvidas ao longo do ano. A pesquisadora não esperava, desde o planejamento dessa atividade, que os estudantes compreendessem a totalidade do texto, visto que os estudantes não tinham conhecimento suficiente para isso; porém, seu objetivo era mostrar que, apesar disso, eles podiam compreender o enredo a partir das estratégias de leitura ensinadas e treinadas ao longo do ano letivo. Após, os alunos foram questionados quanto ao grau de dificuldade do texto, ao que responderam que era bastante alto, mas conseguiram compreender muitas coisas. Os adolescentes disseram que tiveram algumas dificuldades em entender a história, pois havia muitas palavras que não conheciam, mas que o uso das referidas estratégias de leitura, aliadas às notas de rodapé e as figuras em cada capítulo auxiliaram na compreensão.

Ao ouvir o CD com a gravação do texto com sotaque britânico os alunos comentaram que, no início, era muito difícil de entender. Talvez pelo fato de o CD do livro didático adotado ser gravado em inglês americano e utilizado com pouca frequência. Apesar disso, se divertiram ao ouvir o sotaque e as diferentes vozes das personagens.

Quanto aos sentimentos demonstrados durante esse primeiro contato com o texto, a maioria dos alunos manifestou compaixão pelo pequeno órfão, já que ele não tinha amigos, família e um lar, além de que ninguém gostava dele. Também pelo fato de quase não ter comida e sempre ser castigado em um quarto escuro para passar frio, fome e muita tristeza. Ao final da discussão, foi solicitado que cada um escrevesse sua primeira representação da história. No anexo A estão transcritas as representações dos estudantes.

Para Langer (2005), é necessário trabalhar representações em sala de aula a fim de considerar novas ideias, visões alternativas, além de esclarecer e distinguir respostas e

construir interpretações com os estudantes. “As representações dos alunos são afetadas por suas diferentes experiências, por seus objetivos de leitura, por suas suposições acerca do que o professor deseja e suas percepções do que é social e politicamente correto” (LANGER, 2005, p. 62), além de que eles são fortemente influenciados por sua história pessoal e pelos grupos com quem se relacionam. Toda construção de representação vai ser diferente para cada leitor, conforme eles vão aprendendo a construir sentido quando leem, a sustentar uma discussão e a considerar e contrastar outros pontos de vista diferentes dos seus, além de considerar questões históricas e culturais a comportamentos. Também, é normal que os alunos não terminem suas opiniões, como se as estivessem relatando oralmente, pois o objetivo é saber o que os estudantes estão considerando acerca do enredo e das personagens, considerando perspectivas; por esse motivo, os erros ortográficos ou gramaticais não foram corrigidos para a presente pesquisa.

No início, a maioria começou a falar o que acreditava que iria acontecer ao garoto. Como descrito por Langer (2005), as discussões em grupo são importantes a fim de os estudantes desenvolverem suas próprias compreensões da obra. Ainda, “esse tipo de discussão fornece aos alunos a oportunidade de construir representações de forma literária, explorando horizontes de possibilidades e abrindo espaço para múltiplas interpretações” (LANGER, 2005, p. 60). Eles interagiram bastante oralmente; porém, ao escrever, alguns alunos escreveram pouco e não detalharam suas ideias, como sugerido. Esse fato é compreensível, pois é a primeira vez que uma atividade desse formato foi realizada no grupo.

Nessa perspectiva, Langer (2005, p. 208) afirma que

a escrita fornece o registro de diferentes momentos no processo de construção de representações; oferece uma oportunidade para o estudante reflexivo congelar as idéias no tempo e dali retirar uma compreensão atualizada a partir da qual ele pode seguir em frente. Dessa forma, ler, escrever e debater trabalham juntos, como veículos para o compartilhamento e a reflexão, para o desenvolvimento dos muitos tipos de conscientização que a literatura proporciona.

Para Langer (2005), o essencial é que as representações no meio da história tem o objetivo de auxiliar os estudantes a refletirem sozinhos e se tornarem mais conscientes de seus próprios pensamentos. Ao fazerem seus primeiros registros de suas representações, os estudantes se tornam mais confiantes e têm um tempo maior para pensar no que escrever do que tiveram no debate. Mas, principalmente, o registro escrito teve uma utilidade maior

porque todos os estudantes escreveram, o que não aconteceria, e realmente não aconteceu, mesmo nos debates espontâneos, com os alunos mais tímidos. Pelo menos cinco dos sujeitos que não participaram da conversa com a pesquisadora deram contribuições valiosas no momento da escrita.

Como se pode perceber a partir das respostas entregues por escrito da primeira representação, no Anexo A, a maioria dos alunos menciona, além de Oliver, Fagin e Dodger como as personagens que lhes são mais próximas. De uma forma ou de outra, a maioria conseguiu prever parte do enredo, como pode-se constatar a partir de quatro³⁶ (28,57%) das respostas:

Aluno 3: “Eu acho que o Oliver Twist ele vai sair da casa do MC Brownlow e la ele fica bem e Oliver Twist tem um amigo que se chama Dodger e la ele aprende a roubar com o Dodger”.

Aluno 4: “O oliver vai para a rua e fica alguns dias lá. Ele começa a pedir comida em casa por casa. Mais tarde ele encontra fagin que vai dar abrigo para ele mas tera que trabalhar para ele e em troca ganha comida”.

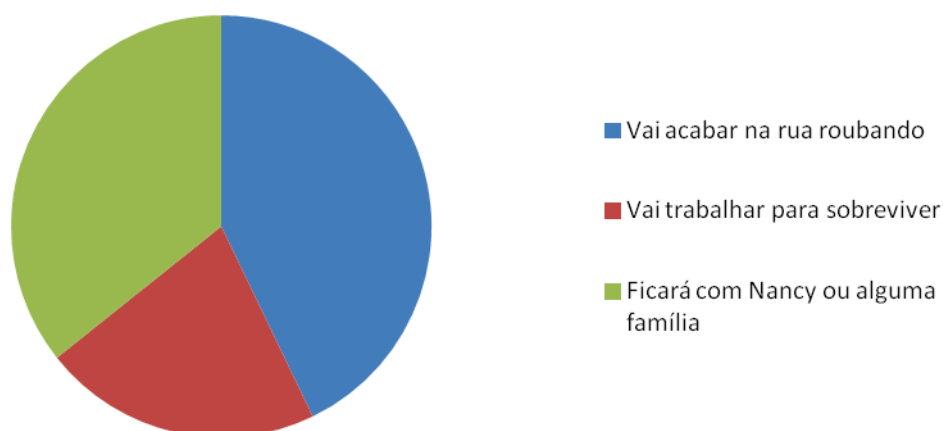
Aluno 9: “Ele vai sair então ele encontra dogder e dogder leva ele para algum lugar onde tem comida e entao ele começa a roubar comida e então uma familia cuida dele e então ele vive feliz”.

Aluno 14: “Eu acho que Óliver vai em direção a uma rua, ele encontra Doger, dai eles viram amigos e Doger leva ele a um lugar abandonado onde ele mora com sua família e eles são ladrões e ensinam Óliver a roubar, quando Óliver chega lá e come, come. Dai num belo dia ele roba e é preso”.

Pode-se perceber que, nessa primeira representação, os alunos já estão ‘dentro’ da história, estão no caminho da empatia e da compreensão, e especulam sobre o comportamento e o rumo de Oliver Twist, personagem principal. Talvez por intuição, mas a pesquisadora acredita que seja pelo *background* social do grupo, seis (42,85%) dos estudantes acreditam que Oliver vai acabar na rua roubando, enquanto apenas três (21,42%) pensam que ele vai trabalhar para sobreviver e cinco (35,71%) que ele ficará bem com Nancy ou com alguma família, como fica claro a partir do gráfico seguinte:

³⁶ Como forma de referência, a pesquisadora optou por sempre selecionar quatro (28,57%) das respostas dos sujeitos durante toda a prática leitora.

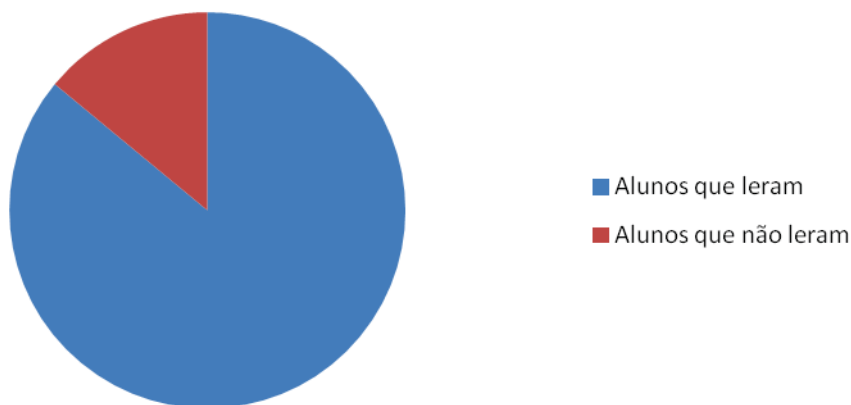
Qual o destino de Oliver Twist?



Langer (2005, p. 12) comprovou em suas pesquisas que os estudantes fazem conexão da obra “com suas próprias vidas e com as daqueles ao seu redor, sua ressonância a outras obras que eles tivessem lido e sua relação com a vida em geral – com as restrições e sonhos, a busca de identidade e a tomada de decisões”. É o que se pode comprovar nessa primeira enquete com os alunos. Quando afirmam que Oliver vai acabar na rua roubando ou que vai ter que trabalhar para sobreviver, relacionam o fato à sua realidade mais próxima, enquanto que aqueles que dizem que o menino ficará com Nancy ou alguma família estão com a esperança de que a história tenha um final feliz, como a maioria das outras obras por eles lidas.

A pesquisadora orientou os sujeitos a fazer uma leitura extensiva dos capítulos 2 e 3 durante a semana. Na aula seguinte, os alunos foram questionados acerca da atividade. Dois dos alunos (14%) afirmaram que não leram, enquanto os demais (86%) fizeram questão de demonstrar que tinham lido, questionando partes da história e outros mostrando anotações registradas em seus cadernos.

Quem leu os capítulos 1 e 2 em casa?



O fato de que dois dos sujeitos não realizaram a leitura proposta nos remete à realidade de que existe, em muitas escolas, alunos que não cumprem as tarefas solicitadas pelos docentes. Uma das razões é que eles não se interessam pelos estudos ou não acham necessário. No caso da leitura de *Oliver Twist*, os dois sujeitos participaram da interação em aula, mas afirmaram que não quiseram ler em casa. Já era esperado que houvesse alguns estudantes que não lessem o texto, em razão de já estarem esperando por uma possível reprovação por terem obtido notas abaixo da média em muitas disciplinas. Por esse motivo, estavam desleixados com as tarefas de todas as disciplinas. Porém, dois estudantes de um total de quatorze é considerado um saldo positivo nessa pesquisa porque prova que o resultado atingiu as expectativas da professora.

Em aula, quando perguntados sobre a dificuldade de compreender o texto, disseram que foi alta, mas que estavam muito curiosos, então se esforçaram bastante. Após a discussão, a pesquisadora lembrou aos estudantes que eles estão lendo um *reader* adaptado para o nível básico e que, portanto, muitos detalhes foram cortados. Explicou ainda que, sempre que há uma transmutação de uma obra literária para a televisão ou para o cinema, os diretores a adaptam conforme suas próprias representações. Também é levada em consideração a questão do tempo disponível para a exibição, como novela, seriado ou filme. No caso dessa adaptação de *Oliver Twist* não foi diferente. Apesar de o filme ser uma das versões mais fiéis, ocorreram mudanças no roteiro. A professora solicitou que prestassem atenção às mudanças para posterior discussão. Houve a apresentação da primeira parte do filme *Oliver Twist*. Como este DVD tem a duração de oitenta minutos, não foi possível a sua exibição completa, que foi continuada na aula seguinte.

As reações dos alunos foram muito positivas, pois, além de prestar muita atenção, faziam alguns comentários de compaixão a respeito do garoto Oliver, como exemplificados a seguir:

Aluno 2: Puxa, coitado dele. Além de ter que comer aquela papa horrível ainda fica apanhando de graça. Por que os outros guris não se revoltaram junto, assim ele não ia apanhar e ficar trancado sozinho. Eles podiam fazer uma rebelião pra ter mais comida.

Aluno 6: Sim, e ainda levaram ele pra aquela funerária. Aquela bruxa não gostava dele. E aquele cara que ficou xingando a mãe dele nem sabia nada dela. Pra quê ficar falando da coitada? Bem que o Oliver fez de bater nele.

Aluno 8: É verdade. Ahh, prô. Tadinho dele. Além de não ter pai nem mãe ainda fica apanhando dos outros. E o outro ainda ficava provocando ele, só pra encher o saco. Daí ele resolve se defender e acaba apanhando.

Aqui, percebe-se que não há apenas uma participação ativa, mas também uma interação. Os alunos falam, escutam e respondem aos comentários uns dos outros. Langer (2005, p. 17) teoriza que “a literatura é intelectualmente provocativa, bem como humanizadora, permitindo que utilizemos vários pontos de vista para examinar pensamentos, crenças e ações”. Ao sentir compaixão pelo órfão, os sujeitos estão sensibilizados pela situação do outro, examinando opções e desenvolvendo representações sobre seu comportamento e sugerindo ações para o enredo, comprovando que já estavam ‘dentro’ da obra.

Na aula seguinte, os estudantes terminaram de assistir ao primeiro DVD e houve o tempo para que escrevessem sua segunda representação. Eles ficaram muito curiosos para saber o que aconteceu ao garoto Oliver no filme, pois no *reader* ele leva dois tiros e é abandonado na estrada. Como a ansiedade estava muito alta, todos começaram a falar ao mesmo tempo. A pesquisadora aproveitou para pedir que registrassem suas angústias na representação. Conforme eles iam avisando que tinham terminado, a pesquisadora ia perguntando sobre o destino de algumas das personagens principais além de Oliver, como Fagin, Dodger, Bill Sikes e Nancy, a fim de que pudessem escrever mais e buscassem construir um sentido para o enredo. Nessa segunda escrita, alguns alunos superaram muito a quantidade anterior, fato que agradou a pesquisadora, conforme demonstrado em quatro exemplos do Anexo B:

Aluno 5: “Bill leva Oliver para roubar só que o senhor acorda e dá 2 tiros em Bill, Oliver fica apavorado na situação que se encontra e corre pedir ajuda na casa onde está sendo obrigado a morar, Fagin ajuda Bill e agradece por nada ter acontecido só que ele só protege Oliver por que ofereceram para o matar e ele pensa que da mesma forma que pagam para matar pagam para ter Oliver de volta. Uma mulher estava muito mal e precisava devolver uma carta e um medalhão a Oliver só que quando ela conta a mulher guarda o segredo para si mesma em meio a tantos Oliver volta para casa de trabalho e escuta uma conversa de trás da porta e ele vai de trás para saber mais do seu passado”.

Aluno 6: “Sikes leva dois tiros do dono da casa e Oliver é capturado e levado novamente a “casa de trabalho”, onde Oliver reencontra Sr. Bumble e Twist volta a viver condenado na “casa de trabalho” e é trancado em uma sala separada pois novamente desrespeita Bumble. Nisso, Sal diz toda a verdade para Sra. Corney e Corney vai atrás de Oliver e Corney passa a proteger Oliver por que sabe que há pessoas querendo matá-lo. Fagin tenta tirar Oliver de lá mas Bumble acaba atirando em Fagin e Oliver fica abismado e Corney acaba contando toda a história para Oliver”.

Aluno 10: “Acho que o Bill leva o tiro e Oliver sai do local. Fagin é preso e todo mundo da casa do Fagin foge”.

Aluno 14: “Eu acho que ele leva um tiro o Bill Sikes leva um tiro daí Oliver consegue fugir e vai lá na casa do Mr. Brownlow e se explica, mas ele não consegue acreditar então ele fica na rua. Daí a mulher que estava junto com a mãe do Oliver quando ela morreu daí ela está morrendo e manda chamar a senhora Corney quando ela fala para senhora Corney ela fica braba com a que está morrendo e deixa ela morrer daí o Oliver sabe bem no final do filme. Como ele está na rua ele está com muito fome e volta para a casa do Fagin, ele fica impressionado pois pensou que ele estava morto pelo Bill Sikes, então Fagin expulsou ele daí ele foi pra casa de trabalho só para comer aquela papa. Ele acaba ficando doente por magreza daí nas últimas ele vem e o Brownlow cuida dele e o adota, e a Corney vai até o Oliver e conta sobre sua mãe e Oliver vai ficar com o Brownlow”.

Dessa vez, além de os sujeitos estarem totalmente envolvidos na história, eles já começam a especular sobre eventos e emoções, torcendo por um final feliz. Eles permanecem no caminho da empatia e da compreensão, ampliando seu horizonte de expectativas. Os adolescentes já sabem que, quando uma obra é adaptada para o cinema, os diretores adaptam o enredo como julgarem melhor. Portanto, apesar de no *reader* Oliver ter sido baleado e deixado na estrada, no filme eles têm representações diferentes.

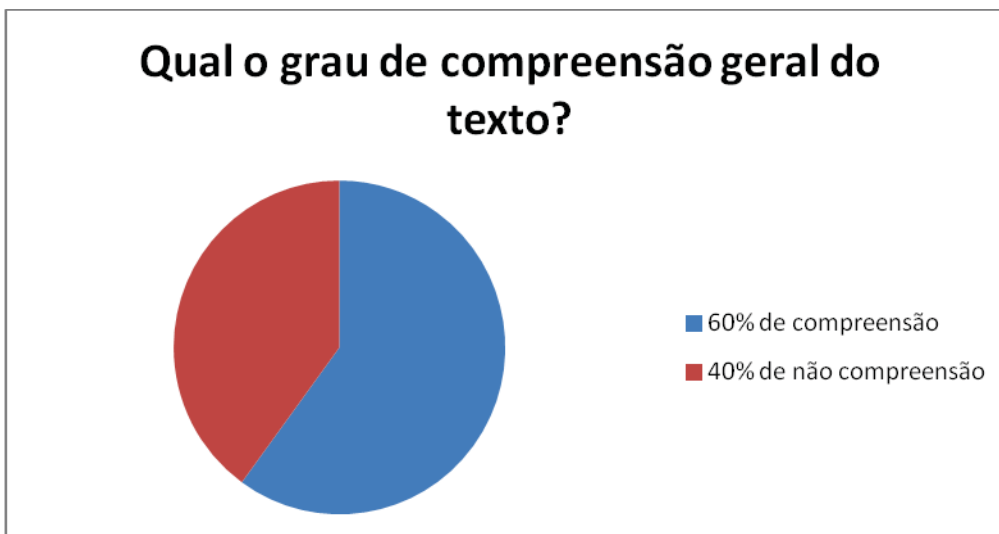
Quanto ao alvo do tiro, um aluno (7,14%) acredita que ambos, Oliver e Bill, tenham sido baleados; seis (42,85%) pensam que tenha sido Oliver; e sete alunos (57,14%) acreditavam que quem levou o tiro foi Bill Sikes, bandido que obriga Oliver a abrir a porta de uma residência para o assalto, torcendo para que o bem prevalecesse sobre o mal e o garoto pudesse ficar bem, o tão esperado final feliz.



Novamente, reforça-se que os sujeitos esperam que o “bem vença o mal”, como acontece em quase todos os romances que eles leem. Langer (2005, p. 76-77) afirma que, para chegar a essas representações, “os alunos usam o que eles entendem das ilustrações e da parte da história que eles já escutaram para discutir o assunto. [...] Ela acredita também que os alunos têm idéias próprias importantes a partir das quais é possível tecer compreensões”. O suspense que o filme os deixou foi tanto que eles ficaram muito ansiosos para finalizar a leitura do *reader* para poder, na aula seguinte, continuar a assistir ao filme e terminar de fazer as comparações entre ambos.

c) Fase da pós-leitura – Continuando a experiência literária

Na primeira aula dessa última etapa, a professora começou a exibição da última parte do filme, que foi terminada na aula seguinte, quando houve uma conversa sobre toda a atividade. Os alunos ficaram emocionados com o final do filme, especialmente pelo fato de Oliver ter encontrado sua família. Outro fato que chamou sua atenção foi o final trágico e igual de Bill Sikes e Fagin: ambos morreram enforcados. Bill Sikes enlouqueceu e se enforcou, enquanto Fagin renunciou à religião católica e também foi enforcado. Quando questionados sobre o grau de compreensão do enredo, a média, conforme a percepção dos próprios estudantes, ficou em 60%.



O resultado não surpreendeu a pesquisadora pelo fato de que essa foi a primeira vez que os estudantes leram um *reader*. Até o presente momento, eles haviam lido apenas textos curtos, a fim de desenvolver as estratégias de leitura e compreensão. “Mesmo antes de serem capazes de ler o texto escrito, eles estão rapidamente se tornando pensadores literatos e participantes ativos nas discussões literárias” (LANGER, 2005, p. 78). Alguns sujeitos compreenderam um pouco mais, outros um pouco menos, mas todos se envolveram no debate sobre o texto. Langer (2005, p. 84) afirma que o “primeiro comentário feito por um colega tem o potencial de fazer o aluno pensar, explorar e movimentar-se para além da representação que ele tinha um pouco antes”. O mais importante é que essa interação e a troca de informações entre eles, aliados às ilustrações e ao glossário de rodapé, auxiliaram a aumentar o grau de compreensão geral.

Porém, os estudantes afirmaram com convicção que o filme os auxiliou muito a compreender melhor a história, além de poderem examiná-la de diferentes perspectivas e a ter mais de uma interpretação. Por essa razão, gostariam muito de tornar a fazer trabalhos parecidos com *reader* e filme. Disseram que um complementa o outro. Alguns estudantes lembraram que já tinham lido *Harry Potter* e *O senhor dos anéis*, mas quando assistiram ao filme, viram que não aconteceu uma reprodução fiel, assim como no caso de *Oliver Twist*.

Nessa última aula, a partir da teoria de Kleiman (2001) de que o método mais comum para testar a compreensão do texto é a formulação de perguntas explícitas a seu respeito, foram retomadas as representações que os alunos tinham desenvolvido durante as atividades e houve uma conversa sobre o final do filme, quando muitos alunos comemoraram ter acertado muitos pontos do enredo. No caso desse estudo, partiu-se da teoria de Langer (2005, p. 104)

de que a “atividade de fazer perguntas serve para dar início ao debate, provocando idéias e ajudando os alunos a considerarem questões sobre as quais eles não tinham necessariamente pensado, de forma a alimentar a construção de representações”. A autora defende a ideia de que os questionamentos são essenciais para as experiências de todos os participantes do processo, mas que não se deve buscar um término ou consenso durante as discussões.

Para Langer (2005, p. 133), a preocupação principal dos questionamentos é “ajudar os alunos a chegarem a suas próprias respostas, a explorarem horizontes de possibilidades, a levarem adiante compreensões iniciais e torná-las interpretações mais profundas”. A autora menciona que a pergunta inicial convida os estudantes a começarem a conversar a partir de suas representações presentes, de modo a ir aprofundando-as. “De que você mais gostou”? A resposta unânime foi de Oliver ter encontrado sua família e ter tido seu final feliz. Na comparação entre as obras, comentaram que ambos foram fiéis à realidade da época. O *reader*, mesmo sendo uma adaptação, conseguiu passar sua mensagem, enquanto que o filme trouxe toda a emoção de ver tudo aquilo que já tinha sido lido sendo exibido na tela. Afirmaram, ainda, que o filme os auxiliou a compreender melhor muitas passagens que, pela falta de conhecimento de vocabulário, além de paciência para procurar, ficaram em dúvida sobre o que realmente tinha acontecido. Um ponto positivo é que nenhum aluno faltou às aulas, fato que auxiliou no desenvolvimento da prática leitora. Uma situação de que os estudantes gostaram bastante foi a parte em que Mr. Brownlow ‘desmascarou’ Edward/Monks e, finalmente, compreendeu a realidade, emocionando a todos.

“De que você não gostou”? Os alunos reagiram a essa pergunta com pesar, afirmando que a morte de Nancy foi injusta, cruel e triste, pois ela era uma pessoa boa e não merecia esse fim trágico. Também não gostaram de Oliver ter sido baleado e ter passado muito mal tanto no orfanato quando nas mãos de Bill. Outro fato curioso foi o de Dodger ter tomado o lugar do falecido Bill, cuidando de Bullseye, mas continuando no caminho da bandidagem.

“O que você acha que poderia ter sido diferente”? Os alunos responderam que não queriam a morte de Nancy (conforme respostas anteriores e comprovado pelas respostas do questionário), mas que ela pudesse ter tido a chance de melhorar de vida; ao contrário, queriam que Edward/Monks tivesse morrido para pagar pelo mal que causou à vida de todos ao seu redor. Alguns alunos mencionaram que Agnes poderia ter tido a chance de morrer em casa, mas concordaram que, nessa circunstância, não haveria roteiro para a obra. Outra morte que foi lamentada foi a do corvo Ezequiel, companheiro fiel de Fagin.

“Você acredita que existem histórias parecidas no Brasil”? Em que sentido? O grupo foi unânime em afirmar que acreditam que há histórias como a de Oliver, não só na realidade

em que vivem, como em todo o mundo. A questão comentada foi a das brigas de família por interesse e/ou herança, além do problema de crianças abandonadas e a criminalização de quem vive na rua. Comentaram que existem muitos casos que veem nos noticiários de mortes por essas razões.

Langer (2005) acredita que a literatura humaniza o leitor, provocando-o a reexaminar, através do conhecimento da história das personagens, suas crenças, ações e pensamentos. Partindo desse princípio, para finalizar as atividades em sala de aula, os alunos preencheram um questionário com questões pontuais acerca de suas próprias representações, do qual são destacadas quatro respostas do Anexo C para cada questão. A seguir, os sujeitos respondem a algumas questões, a partir da teoria de Langer (2005) de que, ao serem questionados, muitas vezes, os sujeitos expressam preocupações e exploram horizontes de possibilidades.

Se você pudesse ser um dos personagens da história, quem gostaria de ser? Como você se sentiria?

Aluno 5: A Nancy, porque apesar dela ter morrido ela tentou fazer o bem e tentou colocar Oliver em um lugar melhor. Eu me sentiria injustiçada pelo fato de morrer por tentar fazer o bem.

Aluno 11: Se eu pudesse ser um personagem eu queria ser a Rose pois quando ela descobriu que tinha um subrinho ela quis que ele morasse com ela, sempre quis o bem de Oliver e ajudava todo mundo.

Aluno 12: Eu me identifico com a Nancy porque eu faria a mesma coisa que ela fez ajudou o Oliver e se eu fosse ela eu faria assim também. Eu me sentiria muito triste.

Aluno 13: Eu não seria nem um dos personagens, mas eu gostei Nancy porque ela queria ajudar o Oliver ela gostava dele e ela não era interesseira.

Um ponto positivo percebido nas respostas acima é que, de fato, ocorreu uma identificação dos sujeitos com algumas das personagens do *reader*. A maioria dos sujeitos se espelhou em Nancy ou Rose, personagens que lutaram contra pessoas que amavam para defender o menino Oliver, a quem mal conheciam, mas com quem tinham criado laços afetivos. Houve uma grande identificação também com o corvo Ezequiel, de Fagin, e com o cachorro Bullseye (Olho de boi), companheiro fiel de Bill Sikes. Eles defenderam sua escolha dizendo que, apesar de ambos serem animais, tiveram um papel importante na vida de ambos, Fagin e Bill. A maioria dos estudantes tem e gosta muito de animais de estimação (muitos têm mais de um), fato que pode ter influenciado sua decisão.

Explique como você se sentiu lendo essa história.

Aluno 4: Eu me senti meio angustiado porque as crianças passavam fome e só comião sopa de mingau.

Aluno 7: Meio triste e um tanto alegre no final.

Aluno 9: Eu me senti como se estivesse dentro da história.

Aluno 14: Eu amei por que tipo é uma história emocionante deixa você com vários tipos de sentimento ao mesmo tempo.

Langer (2005) lembra que, ao explorar horizontes, os alunos tomam o desconhecido ou não compreendido em imaginável, particular. Os sujeitos terminam a prática ‘dentro’ da história e, além de especular sobre eventos e emoções, muitos já conseguem se colocar no lugar das personagens. Além disso, também observa-se que eles se identificam através de seus próprios sentimentos.

Por que você acha que o autor deu esse final à história? Você concorda? Por quê?

Aluno 1: Eu concordo, no final dá tudo certo com Oliver por mais que ele tenha passado por muitas dificuldades, e também concordo com a morte da Nancy porque para a felicidade de uns precisa o sacrifício de outros.

Aluno 11: Eu acho que ele deu esse final pós o Oliver já estava cansado de sofrer. Eu concordo sim pós Oliver merecia ser feliz por quê ele ele já tinha sofrido o bastante, e também ele não merecia sofrer daquele jeito.

Aluno 13: O final até que foi bom porque o Oliver voltou para a casa do Mr. Brownlow e acho que ele viveu feliz.

Aluno 14: Charles Dickens é um autor muito bom por que ele usa sua criatividade está de parabens. Eu gostei do final só não gostei da morte da Nancy.

Através dessa questão, houve a possibilidade de explorar a criticidade e a visão que os sujeitos tiveram da obra. Para Langer (2005, p. 210), as “escolas podem contribuir para o desenvolvimento de seres humanos que usam a imaginação para ganhar visão e *insight*, sensibilidade e estratégia e que podem conceber caminhos de mudar não apenas a si mesmos, mas também ao mundo”. É importante que as atividades de pós-leitura contemplem questões como essas, a fim de que os estudantes ampliem seus horizontes de expectativas e possam refletir sobre a obra recém lida.

Se você fosse o autor, o que você faria diferente?

Aluno 2: Eu fecharia a casa de trabalho e faria um orfanato.

Aluno 6: 1ª Ezequiel não poderia ter morrido. 2ª Sra. Bumble devia ter morrido. 3ª Fagin, sair do País. 4ª Dodger, ter encontrado sua família. 5ª Nancy não deveria ter morrido.

Aluno 8: Deixaria a Nancy viva e não mataria o Fagin.

Aluno 12: Eu não deixaria a Nancy morrer acho que isso.

Quando os sujeitos decidem um novo destino para algumas personagens, eles estão, automaticamente, permanecendo dentro da história e ampliando ou modificando suas representações anteriores. “Essas perguntas indicam que a pessoa está construindo, ativamente, representações, *constituindo-se*, assim, num pensador literário” (LANGER, 2005, p. 91). Percebe-se, através dessas últimas respostas, que os estudantes permanecem abertos a novas ideias e várias perspectivas são (novamente) consideradas.

No fim da leitura e da exibição do filme, eles continuaram discutindo os eventos e repensando alguns conceitos, fazendo conexões com suas próprias vidas ou com as de pessoas de seu convívio através de uma perspectiva crítica. Para Langer (2005, p. 61), “múltiplas perspectivas, leva alunos [...] a criar a expectativa de que esse tipo de pensamento ocorra naturalmente em discussões sobre literatura e de que continue mesmo depois de encerrado o debate. E é aí que reside a diferença entre a abordagem literária e a discursiva”. Com base em suas pesquisas com grupos de estudantes de diferentes séries nos Estados Unidos, ela afirma que as representações precisam ser, necessariamente, incompletas.

A autora acredita que, se estimulados pelos professores, os alunos vão desenvolver as representações literárias e, inconscientemente, dialogar com o autor e com as personagens das obras, construindo significados e gostando, cada vez mais, de ler. Langer (2005, p. 72) finaliza sua tese de representações afirmando que será uma preparação para a vida “se os alunos aprenderem a interagir numa comunidade onde suas idéias podem estimular novas visões e possibilidades e onde a leitura de textos literários pode assumir um papel profundo em seu desenvolvimento humano e cognitivo”.

A seguir, a pesquisadora encaminhou os estudantes ao laboratório de informática para que eles acessassem suas contas do *Facebook* e procurassem pela comunidade *Oliver Twist*. Um ponto positivo é que havia um computador disponível para cada aluno, pois o grupo era pequeno. Eles curtiram a página e alguns alunos postaram comentários em português. Ainda, a pedido da responsável pelo laboratório, acessaram a página que ela tinha criado para a escola, a fim de conhecer e curtir. Em seguida, os adolescentes abriram o *site* de buscas *Google*, onde realizaram uma pesquisa sobre o número de crianças órfãs no Brasil e buscaram

os índices de adoção no país. Eles ficaram impressionados com a diversidade de exigências que uma família pode fazer ao se candidatar para adoção, partindo da idade, quando a preferência é por bebês. De acordo com uma das páginas³⁷, existe uma média de quatro mil e oitocentas crianças esperando pelo grande dia; e apenas 20% do total delas conseguem uma família.

Partindo dessa questão, é importante retomar a ideia da importância do trabalho com os clássicos e com os textos em geral: mesmo que a história tenha sido escrita há centenas de anos, ela continua totalmente moderna através das temáticas sociais abordadas, como foi o caso da discussão sobre adoção. Quando foi iniciada a conversa sobre histórias de crianças adotadas que os alunos conhecem, muitos se manifestaram. Os alunos 8 e 9 são adotados; a aluna 8 está grávida de dois meses e não namora o pai do bebê; o aluno 9 tem um irmão que também foi adotado, conforme ele, ainda antes de nascer, através de um acordo entre a mãe biológica e a família adotiva. O aluno 5 também tem um irmão menor que foi adotado com um ano de idade, além do pai do aluno 2 também ser filho adotivo, entre outras histórias de adoção.

Do grupo de alunos sujeitos da pesquisa, sete deles afirmaram que gostariam de adotar uma criança; o aluno 9 comentou que acredita que os filhos adotados não devem ter o desejo de procurar suas famílias biológicas, uma vez que já foram dados para adoção e a nova família lhes reserva muito amor e carinho. Foi uma discussão muito produtiva e que certamente mexeu com as emoções de todos os estudantes. Para encerrar, eles responderam ao questionário de avaliação da prática, cujos resultados estão transcritos no anexo D. Dentre as atividades realizadas, a de que os alunos mais gostaram foi a de ver o filme e contrastar com a obra lida, confirmando ou negando as expectativas criadas a partir da leitura da obra.

Em Língua Inglesa, o trabalho do docente é dobrado, pois além de vencer a barreira da leitura, incentivada pela família, escola e sociedade, é importante que os estudantes leiam também em outro idioma, incentivo que cabe quase que exclusivamente ao professor da disciplina. Por esse motivo, seu perfil precisa ser diferenciado para atender a tantas demandas. Práticas leitoras podem chamar a atenção dos alunos, despertando e aguçando a curiosidade e, muitas vezes, animando-os a participar das atividades propostas.

³⁷ Os adolescentes pesquisaram algumas páginas, dentre as quais destaca-se algumas que estão disponíveis em: <<http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/15658:brasil-tem-4856-criancas-para-a-adocao-revela-ultimo-balanco>>; Disponível em: <<http://g1.globo.com/dia-das-maes/2011/noticia/2011/05/adocao-sem-restricoes-e-fenomeno-raro-no-brasil.html>>; <<http://www.crianca.caop.mp.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=270>>. Acesso em: 02 fev 2013.

A rotina é importante para que eles tenham foco e concentração; porém, ela pode ser constantemente substituída por novos desafios. Como visto no segundo capítulo, ressalta-se, uma vez mais, que a leitura de *readers* se faz necessária para que os estudantes de diversos níveis tenham acesso a leituras literárias no idioma em estudo, pois a linguagem do clássico é, muitas vezes, muito diferente do vocabulário que os estudantes têm acesso, desmotivando-os. Esta é uma proposta válida para a sala de aula de escolas regulares, mas também a todos os grupos de estudantes de idiomas de todos os ambientes de estudos.

Um ponto que pode ser aperfeiçoado é o tempo de duração da prática. A princípio, o trabalho foi planejado para ser parte em sala de aula e parte em casa; porém, com esse grupo de estudantes em particular, poderia ter sido melhor executado se a parte da sala de aula fosse maior. Seria interessante haver mais tempo para discussão e atividades anteriores e posteriores à leitura. Existem inúmeras propostas interessantes, como destacado no segundo capítulo, ao se abordar as etapas de leitura por meio das ideias de Holden e Rogers (1998), Wallace (2003) e Day (2004). Para outras turmas ou ambientes de estudo, pode ser adaptado conforme o nível de conhecimento, nível de experiência de leitura em Língua Inglesa dos estudantes ou o cronograma do professor.

Com atividades realizadas durante todo o ano letivo, a pesquisadora proporcionou o contato e o desenvolvimento de diferentes estratégias de leitura, tanto com o livro didático, a nova ferramenta disponível gratuitamente nas escolas, quanto com textos culturais sobre a Inglaterra e Londres. Quanto ao seu uso na presente pesquisa, a preocupação foi a de focar a exploração do contexto para compreender o vocabulário novo. Como a professora-pesquisadora se preocupou em ensinar e trabalhar tais estratégias antes da prática leitora, os alunos puderam fazer uso delas para facilitar sua compreensão da obra. A respeito dos posicionamentos nas representações de Langer (2005), o grupo transitou por todos os quatro durante as atividades, mas se torna irrelevante especificar os momentos específicos de cada uma, pois não é o foco da presente pesquisa.

Uma questão importante a ser ressaltada foi a interação e o respeito da professora pesquisadora com os alunos e deles entre si. Segundo a abordagem sociointeracional (BRASIL, 1998) utilizada nessa pesquisa, o professor compartilha seu poder e assume o papel de orientador, incentivando a participação e sugestões dos estudantes. Para Langer (2005, p. 72),

uma mudança de controle que passa do professor para o aluno é um primeiro passo necessário para que as interações sociais mudem da exposição e adivinhação (“o que será que o professor quer?”) para o pensamento e discussão autônomos e substantivos que podem aumentar o alcance da compreensão dos alunos.

Conforme Brown (1994), a prática pedagógica deve proporcionar oportunidades para que o aprendiz comunique ideias; o aluno não pode só memorizar conhecimento e nem só testar hipóteses, ele deve interagir com os colegas e com o professor para construir um significado em conjunto. Lopes (1996) concorda com a ideia, afirmando que a negociação na interação é que leva à construção de conhecimento.

Na interação, os alunos respeitaram a opinião uns dos outros e consideraram positiva a interação com a docente e com os colegas na discussão da obra e na compreensão do texto, pois compartilharam e trocaram ideias, além de esclarecer e discutir questões pontuais não esclarecidas pela leitura isolada, enriquecendo, dessa forma, suas próprias compreensões e interpretações. Langer (2005, p. 85) compartilha desse pensamento quando afirma que

os alunos aprendem a tratar a literatura de uma forma que enriqueça seu desenvolvimento pessoal, seu pensamento crítico, suas habilidades de pensamento e compreensão das diferenças e ligações sociais. Essas são qualidades que eles continuarão a usar como literatos e pensadores por toda a vida.

Ao desenvolver o espírito crítico, os sujeitos se tornam participantes ativos no discurso e desenvolvem a habilidade de defender seu ponto de vista quando acreditarem estar certos, ou a mudá-lo quando perceberem que se equivocaram; porém, o mais importante, lembrar que há sempre muito a ser aprendido. Langer (2005, p. 178) ainda complementa que o “conhecimento literário é evidente em salas de aula onde há construção de representações pela maneira como os alunos pensam e expressam suas ideias”. Nas discussões sobre assuntos do cotidiano, eles estão aptos a ampliar as respostas para a resolução de determinado assunto, demonstrando que os “horizontes de possibilidades que exploramos hoje podem ajudar a dar forma às realidades de amanhã” (LANGER, 2005, p. 209).

A pesquisadora acredita que essa prática leitora desenvolvida com o *reader Oliver Twist* mostrou uma nova forma de leitura e teve êxito, pois os alunos gostaram muito de toda a prática desenvolvida e despertou o gosto da maioria dos envolvidos para ler a obra original na língua materna. Foi alcançado um resultado parecido com o de Langer (2005, p. 217) ao

constatar que “a coisa mais valiosa que eles aprenderam foi a valorizar as idéias uns dos outros ao mesmo tempo em que reconheciam ser livres para discordar”, sempre em busca de novos horizontes de possibilidades.

Quanto à leitura em língua inglesa, nove (64,28%) dos sujeitos confirmaram que gostariam de ler outras obras nesse nível ou de menor complexidade, a fim de conhecer novas histórias, poder manter contato com o idioma e continuar aprendendo novas palavras e, dessa forma, poder ir avançando gradativamente os níveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é uma das principais habilidades a ser desenvolvida na escola. Ela acompanha os indivíduos em sua vida inteira, em maior ou menor grau, sendo essencial para muitas áreas pessoais e profissionais. Há várias atividades que estão promovendo a leitura dentro da sala de aula de Língua Materna, mas a questão da Língua Estrangeira não tem sido muito trabalhada. As estratégias de leitura precisam ser ensinadas aos estudantes, a fim de lhes mostrar que ler pode ser mais fácil e prazeroso. Em língua inglesa, existem opções de leitura graduadas por níveis de conhecimento chamadas de *readers*. Desconhecidos por muitos professores e alunos, os *readers* são um meio de manter contato com a língua em estudo e aprender novos vocábulos.

Readers na formação dos alunos de aula de Língua Inglesa, dissertação cuja fundamentação teórica está ancorada na teoria da pesquisa-ação, representada no presente trabalho pelos pressupostos teóricos de Michel Thiollent (1988) e Gregory Hadley (2004), entre outros autores, buscou apresentar o desenvolvimento e aplicação de uma prática leitora com base no *reader Oliver Twist*, obra de Charles Dickens recontada por Sarah Gudgeon. O livro escolhido foi uma adaptação do texto original ilustrado por Maja Celija, para o Estágio 1, nível básico (elementar), na forma de texto narrativo, publicado pela editora HUB Editorial. Acompanhava a obra um CD com a gravação da história em inglês britânico. A referida prática foi aplicada a uma turma de oitava série do ensino fundamental de uma escola municipal de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, a alunos com idades entre 13 e 18 anos, ambiente de atuação da pesquisadora.

Como preparação para a escrita do presente trabalho dissertativo, foi realizado um levantamento de obras sobre leitura no geral e em língua inglesa, além do uso de estratégias de leitura que a auxiliam a fluir e proporciona prazer a seus leitores. A seguir, aproveitando

toda a movimentação mundial para as Olimpíadas de Londres, foi escolhido o *reader* mencionado. Dentre todas as versões existentes, essa foi a mais básica e que, portanto, se aproximava do nível de conhecimento do grupo de sujeitos. Buscou-se investigar a pertinência da inclusão de *readers* na sala de aula de Língua Inglesa como material de apoio para despertar o gosto pela leitura e a formação do leitor, com o objetivo de aplicar uma prática leitora com *readers* na sala de aula a fim de averiguar a possibilidade de utilizá-los como um meio para a formação de leitores nesse idioma.

Acredita-se que a leitura em outro idioma é importante em qualquer contexto de ensino e é uma das principais habilidades a ser desenvolvida nas salas de aula. É através dela que os leitores, de qualquer idade, podem conhecer melhor a si mesmos, repensar atitudes, ampliar os conhecimentos de mundo e refletir sobre a realidade ao redor. A leitura precisa ser frequente e possível aos alunos de Língua Inglesa e cabe ao professor priorizar o trabalho com o texto literário e ajudá-los a desenvolver estratégias de leitura e representações literárias.

A teoria foi ancorada na teoria de Isabel Solé (1998), Frank Smith (1999), Angela Kleiman (2001; 2002), Thomas Farrell (2003), e Catherine Wallace (2003) sobre a importância do ensino e do desenvolvimento de estratégias de leitura como forma de minimizar as dificuldades ao ler em outro idioma, promovendo, assim, maior segurança aos estudantes em relação aos textos e, ainda, a leitura prazerosa. Isso permitiu que, de fato, os sujeitos pudessem alcançar um grau de compreensão satisfatório, ressaltando que as atividades de pré e pós-leitura contribuíram para esse resultado.

O grau de compreensão da história, conforme a percepção dos próprios estudantes, ficou em torno de 60%, o que a pesquisadora considera como satisfatório, levando em consideração o nível de conhecimento do grupo de sujeitos. Essa porcentagem foi alcançada através do ensino e prática de estratégias de leitura aliadas à fase de pré-leitura – começando a experiência literária, que teve o importante papel de situar os alunos ao contexto da história. Após avaliar todos as representações dos estudantes, a pesquisadora considera positivo o resultado alcançado, porque todos os sujeitos puderam se envolver e participar das interações e desenvolvimento de representações na sala de aula. Apesar de dois estudantes, representados por 14%, não terem lido os primeiros capítulos em casa, como solicitado, a grande maioria conseguiu ler e ficar ainda mais envolvida na história.

Do mesmo modo, após a realização da prática leitora e a análise dos dados obtidos através da entrega das duas representações e pela aplicação do questionário, averiguou-se que a leitura graduada por níveis facilita a compreensão do leitor, levando-o a adquirir autoconfiança e, possivelmente, o gosto pelo texto no idioma em estudo. Para leitores

iniciantes e de nível intermediário, as leituras graduadas por níveis (*readers*) podem ser ferramentas importantes e necessárias à sala de aula de Língua Inglesa, já que os estudantes podem começar aproximando-se dos livros mais básicos e, conforme vão se sentindo mais confiantes e evoluem no conhecimento do idioma, podem ir avançando para os níveis seguintes, experimentando um sucesso motivador para novas leituras.

A escola se caracteriza como um espaço de incentivo à formação de leitores, pois, às vezes, é o único ambiente onde um estudante tem um contato com obras literárias. Da mesma maneira, a leitura com *readers* também motiva os estudantes a continuarem lendo na língua-alvo, buscando sempre o nível adequado ao seu momento linguístico. Na concepção da pesquisadora, é importante e necessário que o professor, conforme vai observando e conhecendo melhor seus alunos, os incentive a avançar para níveis mais avançados, até que sintam que estão prontos para obras originais, mesmo que esse processo se estenda para além dos ensinamentos fundamental e médio. Para tanto, faz-se necessário que o docente planeje práticas leitoras diferenciadas, envolvendo os estudantes nas atividades e fazendo uso das diferentes mídias disponíveis no seu local de trabalho.

Dessa forma, concluiu-se que o *reader* é uma alternativa válida para formar leitores na língua inglesa e que, através dele, é possível explorar obras clássicas, promovendo um paralelo com a atualidade. O texto literário proporciona prazer e a reflexão contínua sobre si mesmo e sobre os outros, de forma a também contribuir com a compreensão do próprio mundo em que se vive.

Cabe salientar que a investigação realizada permitiu constatar que o uso de estratégias de leitura na interação com o texto em língua inglesa foi eficaz, pois proporcionou maior fluência e velocidade à leitura, tornando-a mais envolvente para a maioria dos alunos. As representações literárias de Judith Langer (2005), desenvolvidas com base na experiência e nas pesquisas da autora em escolas públicas e particulares dos Estados Unidos, foram fundamentais para motivar e envolver os estudantes. Enquanto as discussões iam acontecendo na sala de aula, eles iam expressando seus pensamentos, trocando ideias com os demais colegas e, às vezes, mudando de opinião sobre o assunto discutido, fosse por não ter como embasar uma justificativa por sua escolha ou pelo simples fato de perceber que seu colega podia estar certo.

O trabalho certamente atendeu às expectativas da pesquisadora, porque as atividades desenvolvidas chamaram a atenção dos alunos, mexendo com suas emoções e fazendo-os perceber outros aspectos do texto. Os alunos afirmaram que suas expectativas em relação à obra se confirmaram quanto à habilidade de leitura no idioma inglês, pois conseguiram

entender a história e aprimoraram a capacidade de compreensão de textos. Com este trabalho, os alunos perceberam que ler um livro em inglês é bom e possível. Para tanto, ressalta-se a importância da escolha de um *reader* com nível linguístico adequado ao grupo. Destaca-se, também, que, como houve muitas atividades tanto dentro da escola quanto fora (em todas as mídias) sobre a cidade de Londres, os alunos acabaram tendo uma motivação extra e, tendo estudado todo o contexto histórico da época de *Oliver Twist*, puderam fazer uso dessas informações para melhor compreender o enredo da obra.

Ao concluir essa pesquisa, a professora-pesquisadora acredita que outros professores possam se interessar pelos *readers* e utilizá-los como estratégia para formar novos leitores em língua inglesa, despertando o interesse dos estudantes para esse novo tipo de leitura que, ao mesmo tempo em que conhecem uma nova história, adquirem novos conhecimentos e retém aqueles que já possuíam.

REFERÊNCIAS

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

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

BROWN, H. Douglas. *Principles of language learning and teaching* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.

BUDDEN, Jo. *Using Graded Readers*. [s.l.]. Disponível em: <<http://www.teachingenglish.org.uk/language-assistant/teaching-tips/using-graded-readers-0>>. Acesso em: 01 set. 2012.

CORACINI, Maria José. (org.) *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. Campinas: Pontes Editores, 1999.

DAY, Richard D. Two Writing Activities for Extensive Reading. *Forum*. Washington DC, v. 42, n. 3, p. 8-10, July 2004.

DESCONSTRUINDO Londres (We Buil This City – London). Direção: Paul Burgess. Produção de Paul Burgess e Darlow Smithson Productions. EUA: Discovery Communications, 2006. 1 DVD.

DICKENS, Charles. *Oliver Twist*. A1 - Elementary. [Retold by Sarah Gudgeon. Illustrated by Maja Celija]. Italy: HUB Editorial, 2010.

FARRELL, Thomas S. C. *Planejamento de Atividades de Leitura para Aulas de Idiomas*. PORTFOLIO SBS 6. São Paulo: SBS Editora, 2003.

HADLEY, Gregory. *Pesquisa de ação em sala de aula*. PORTFOLIO SBS 8. São Paulo: SBS Editora, 2004.

HOLDEN, Susan; ROGERS, Mickey. *English Language Teaching*. Mexico: Editorial DELTI English Language Teaching Publications, 1998.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Fomento à leitura e acesso ao livro. Conheça os resultados da 3ª Edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil: 20 mar. 2012. Disponível em:<<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/texto.asp?id=2834>>. Acesso em: 20 set. 2012

JOUBE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: UNESP, 2002.

KLEIMAN, Angela. *Leitura – ensino e pesquisa*. 2 ed. Campinas: Pontes, 2001.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura – teoria e prática*. 9 ed. Campinas: Pontes, 2002.

LAJOLO, Marisa. *Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo*. 6 ed. Ática: São Paulo, 2002.

LANGER, Judith. *Pensamento e experiência literários: compreendendo o ensino de literatura*. Passo Fundo: UPF Editora, 2005.

LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. *How languages are learned*. Oxford: OUP, 1990.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. *Oficina de Lingüística aplicada*. Mercado das Letras: Campinas, 1996.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. São Paulo: Objetiva, 2002.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

OLIVER Twist. Direção: Coky Giedroyc. Produção de Sarah Brown e Coky Giedroyc. Adaptação de Sarah Phelps. London: BBC, 2007. 2 DVDs.

ONO, Leslie; DAY, Richard; HARSCH, Kenton. Tips for Reading Extensively. *Forum*. Washington DC, v.42, n. 4, p.12-17, October 2004.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009(b). p. 61-79.

PETIT, Michèle. Un arte que se transmete. In: *Desenredo*, Passo Fundo, v. 2, n. 1, p. 99-116, jan./jun. 2006.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

RAUBER, Jaime José; SOARES, Marcio (Coord.) et al. *Apresentação de trabalhos científicos – Normas e orientações práticas*. 3 ed. Passo Fundo, UPF Editora, 2005.

REIS, Carlos. *O conhecimento da Literatura. Introdução aos estudos literários*. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2001.

RICHARDS, Jack C. What's new in the teaching of reading? *New Routes*. São Paulo, n. 1516-3601, p. 26-28, set. 2003.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Departamento Pedagógico. Divisão do Ensino Médio. *Padrão Referencial de Currículo: Ensino Médio – área de linguagens, códigos e suas Tecnologias, língua estrangeira moderna*. Porto Alegre: 1998. 82 p.: il. (Série Caderno, 7).

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP 2009. v. 1. 258 p.

RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker; SILVA, Ana Carolina Martins da. *Práticas leitoras para uma cibercivilização – Mundo da Leitura*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Muitas Vozes*, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 65-80, 2011.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Biblioteca escolar: da gênese à gestão. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 187-204.

SMITH, Frank. *Leitura Significativa*. Traduzido por Beatriz Afonso Neves. 3 ed. Porto Alegre: ARTMED, 1999

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1988.

WALLACE, Catherine. *Reading*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Org.). *O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005. p. 245-266.

ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 9-15.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 17-39.

ANEXOS

ANEXO A – Primeira representação literária

Aluno 1: “Ele foge para ir em algum lugar que tenha comida, mas como ninguém dá comida para ele ele tenta roubar e sai correndo, ai ele encontra Nancy que é boazinha e tenta ajudar o Oliver ela dá comida a ele, mas depois ele encontra outra pessoa que manda ele de volta para a casa de trabalho”.

Aluno 2: “Oliver vai encontra Bill Sikes que é mal e faz oliver trabalhar para ele”.

Aluno 3: “Eu acho que o Oliver Twist ele vai sair da casa do MC Brownlow e la ele fica bem e Oliver Twist tem um amigo que se chama Dodger e la ele aprende a roubar com o Dodger”.

Aluno 4: “O oliver vai para a rua e fica alguns dias lá. Ele começa a pedir comida em casa por casa. Mais tarde ele encontra fagin que vai dar abrigo para ele mas tera que trabalhar para ele e em troca ganha comida”.

Aluno 5: “Oliver vai encontrar Nancy e ela trabalha na casa de Rose Maylie que acaba o levando para casa de sua senhora o esconde no seu quarto e lhe oferece algumas refeições, mas a sua senhora descobre a lhes expulsa de sua casa e Oliver se encontra na rua novamente, porém Nancy diz que dará um jeito de ajudar o menino”.

Aluno 6: “Ele entra em um restaurante lá encontra Fagin, um mendigo que oferece comida a oliver. Fagin o encina a arranjar comida e assim Oliver acaba por ter que aceitar as ideias de Fagin, mas Fagin começa a se aproveitar de Oliver e Oiver foge e encontra um beco e passa uma noite lá, quando Oiver sai de lá, ele vê em uma loja um menino roubando uma maçã e pelo fim da tarde ele volta para o beco e encontra o menino que roubara, seu nome é Dodger”.

Aluno 7: “Eu acho que ele vai encontrar muitas pessoas boa e essas pessoa vão ajudar e vai encontrar um amigo e o Oliver vai ter uma familia muito boa”.

Aluno 8: “Oliver vai encontrar Dodger e os dois irão permanecer na rua roubando comida. Depois acabam encontrando Fagin que os abriga em sua casa”.

Aluno 9: “Ele vai sair então ele encontra dogder e dogder leva ele para algum lugar onde tem comida e entao ele começa a roubar comida e então uma familia cuida dele e então ele vive feliz”.

Aluno 10: “Ele irá encontrar o Fagin e Dodger em uma casa e será bem recebido e irá ganhar um lar e comida”.

Aluno 11: “Eu acho que o Oliver vai conhecer o Fagin ai ele vai ajudar ele, Oliver vai ir junto com Fagin. Oliver vai pedir comida na rua”.

Aluno 12: “Eu acho que ele encontra Fagin e encontra um lugar onde ele come e vive feliz como ele merece e é isso”.

Aluno 13: “Eu acho que ele vai encontrar o Fagin e eles vão ser amigos”.

Aluno 14: “Eu acho que Óliver vai em direção a uma rua, ele encontra Doger, dai eles viram amigos e Doger leva ele a um lugar abandonado onde ele mora com sua família e eles são ladrões e ensinam Óliver a roubar, quando Óliver chega lá e come, come. Dai num belo dia ele roba e é preso”.

ANEXO B – Segunda representação literária

Aluno 1: “Oliver não morreu, quem morreu foi o outro homem, Oliver vai ver a mulher que está doente e ela vai contar a ele a história da sua mãe, depois ele vai ser espulso da mansão e vai voltar a casa daqueles outros garotos, mas o Fagin vai espulsa-lo por ele ter ajudado a matar o outro e ele volta para a casa de trabalho. 2) Oliver leva o tiro no braço e o outro morre, o dono da casa é médico e vai cuidar do Oliver depois de ouvir a história da mãe dele que aquela mulher doente vai contar depois disso ele passa a morar lá”.

Aluno 2: “Oliver levou 2 tiros e ficou muito ferido e fugiram mais Oliver não sobreviveu e morre”.

Aluno 3: “Eu acho que o Oliver twist não levou o tiro e quem levou o tiro foi o Bill Sikes e o Oliver foge e vai pra casa do fagin”.

Aluno 4: “Acho que o homem que estava com o oliver estava salva o oliver os tiros pegam no Bill Sikes mas o Oliver grita assustado”.

Aluno 5: “Bill leva oliver para roubar só que o senhor acorda e da 2 tiros em Bill, Oliver fica apavorado na situação que se encontra e corre pedir ajuda na casa onde está sendo obrigado a morar, Fagin ajuda Bill e agradece por nada ter acontecido só que ele só protege Oliver por que ofereceram para o matar e ele pensa que da mesma forma que pagam para matar pagam para ter Oliver de volta. Uma mulher estava muito mal e precisava devolver uma carta e um medalhão a Oliver só que quando ela conta a mulher guarda o segredo para si mesma em meio a tantos Oliver volta para casa de trabalho e escuta uma conversa de trás da porta e ele vai de atrás para saber mais do seu passado”.

Aluno 6: “Sakes leva dois tiros do dono da casa e Oliver é capturado e levado novamente a “casa de trabalho”, Onde Oiver reencontra Sr. Bumble e Twist volta a viver condenado na “casa de trabalho” e é trancado em uma sala separada pois novamente desrespeita Bumble. Nisso, Sal diz toda a verdade para Sra. Corney e Corney vai atrás de Oliver e Corney passa a proteger Oliver por que sabe que há pessoas querendo matá-lo. Fagin tenta tirar Oliver de lá mas Bumble acaba atirando em Fagin e Oliver fica absmado e Corney acaba contando toda a história para Oiver”.

Aluno 7: “Eles fugiram e o Bil Sikes tomo um tiro. O monks é o pai do Oliver”.

Aluno 8: “Acho que o Bill salvou o menino, mas que Oliver foi baleado. Acho também que os meninos que roubavam serão descobertos mas que Oliver salva Dodger”.

Aluno 9: “ele era leva um tiro então os caras vão cuidar dele e depois ele vai continuar a roubar nas ruas”.

Aluno 10: “Acho que o Bil leva o tiro e Oliver sai do local. Fagin é preso e todo mundo da casa do Fagin foge”.

Aluno 11: “Eu acho que Oliver se junta com Bil pós Oliver foi ao um assalto com Bil e nele Oliver fica ferido. Eu acho que o Bil que esconde Oliver pós alguém vai querer o Oliver ou seja Bil esta escondendo ele; Eu acho que o Oliver vai voltar a casa de trabalho. Pra mim Oliver vai salvar Fagin; O Oliver vai fica sabendo sobre aquela mulher e vai querer converça com ela. Oliver vai até a casa de Fagin rever seus amigos”.

Aluno 12: “Eu acho que Oliver leva um tiro mas ele não morre e aquele que estava junto com ele o Bill Sikes vai preso. E os meninos que roubam acabam trabalhando em um daqueles lugares onde oliver trabalhava. é isso”.

Aluno 13: “Eu acho que o Oliver não morreu, mas que foi ele quem levou o tiro e ficou ferido, e o Bill Sikes fugiu e deixou ele sozinho, e eu acho que o Monks mandou o Fagin matar o Oliver porque ele quer ficar com a herança do Oliver porque o Oliver e filho do Mr. Brownlow”.

Aluno 14: “Eu acho que ele leva um tiro o Bill Sikes leva um tiro dai Óliver consegue fugir e vai lá na casa do Mr. Brownlow e se explica, mas ele não consegue acreditar então ele fica na rua. Dai a mulher que estava junto com a mãe do Oliver quando ela morreu dai ela esta morrendo e manda chama a senhora Corney quando ela fala para senhora Corney ela fica braba com a que está morrendo sal e deixa ela morrer dai o Oliver sabe bem no final do filme. Como ele está na rua ele esta com muito fome e volta para a casa do fagin, ele fica impressionado pois pensou que ele estava morto pelo Bill Sikes, então fagin expulsou ele dali dai ele foi pra casa de trabalho só para comer aquela papa. Ele acaba ficando doente por magresa daí nas últimas ele vem e o Brownlow e cuida dele e o adota, e a Corney vai até o Óliver e conta sobre sua mãe e Oliver vai ficar com o Brownlow”.

ANEXO C – Respostas do questionário

1- Se você pudesse ser um dos personagens da história, quem gostaria de ser? Como você se sentiria?

Aluno 1: Eu queria ser a Nancy pois ela era boa, eu me sentiria muito bem pois ela morreu para salvar Oliver e mesmo Bill batendo nela ela amava ele.

Aluno 2: Ezequiel porque ele não fez mal pra ninguém. eu me sentiria tranquilo.

Aluno 3: Eu queria ser como o cachorro por que ele não fez nada pra ninguém.

Aluno 4: Eu gostaria de ser o Oliver porque eu achei ele legal.

Aluno 5: A Nancy, porque apesar dela ter morrido ela tentou fazer o bem e tentou colocar Oliver em um lugar melhor. Eu me sentiria injustiçada pelo fato de morrer por tentar fazer o bem.

Aluno 6: Bill Sikes, pois amava sua mulher e sentia siimes quanto a isso, acho que eu me sentiria mais ou menos assim!!

Aluno 7: Com o ezequiel por que eu não fiz nada o filme inteiro e no final eu morri.

Aluno 8: O Oliver, eu me sentiria triste diante de tantas coisas mas me sentiria importante apesar de tanta gente me querer morto.

Aluno 9: Eu queria ser o olho de Boi e se sentiriam calmo, pois ele é calmo.

Aluno 10: Queria ser o Bullseye. Porque ele era passivo e não faz mal a ninguém.

Aluno 11: Se eu pudesse ser um personagem eu queria ser a Rose pois quando ela descobriu que tinha um subrinho ela quis que ele morase com ela, sempre quis o bem de Oliver e ajudava todo mundo.

Aluno 12: Eu me identifico com a Nancy porque eu faria a mesma coisa que ela fez ajudou o Oliver e se eu fosse ela eu faria assim também. Eu me sentiria muito triste.

Aluno 13: Eu não seria nem um dos personagens, mas eu gostei Nancy porque ela queria ajudar o Oliver ela gostava dele e ela não era interesseira.

Aluno 14: Eu seria a Rose Maylie, por que mesmo ter acontecido aquilo com o Oliver do Mr. Browlow ter pensado que ele era ladrão a Rose não desistiu do Oliver.

2- Explique como você se sentiu lendo essa história.

Aluno 1: Eu fiquei pensando se em algum lugar, aquilo realmente existia e existe pois tinha mais coisas ruins que boas como a casa de trabalho, e as pessoas só pensavam em si nos seus interesses, na sua sobrevivencia e só pensam em dinheiro.

Aluno 2: Confiante que Oliver ia se dar bem no final.

Aluno 3: Eu me senti pena dos personagens do filme que morreram.

Aluno 4: Eu me senti meio angustiado porque as crianças passavam fome e só comião sopa de mingau.

Aluno 5: Me senti imprecionada, porque vivemos em uma sociedade que tem histórias parecidas e muitas vezes não prestamos a devida atenção para o fato e quando vemos o filme parece que é apenas filme.

Aluno 6: Achei muito legal pois tem muito conteúdo e com uma história bem emcrementada e com diversas situações com suspense, um pouco de comédia, e Drama. achei divertido e legal.

Aluno 7: Meio triste e um tanto alegre no final.

Aluno 8: Me senti triste, pois quase todas as pessoas do filme eram frias e interesseiras.

Aluno 9: Eu me senti como se estivesse dentro da história.

Aluno 10: Eu não senti graça lendo a história.

Aluno 11: Eu senti que em nossa sociedade muitas vezes acontecem isso e a gente não sabe.

Aluno 12: Eu me senti muito triste no começo mas depois no final eu fiquei muito feliz.

Aluno 13: Sei lá, pelo filme eu achei uma história triste porque o Oliver sofreu muito.

Aluno 14: Eu amei por que tipo é uma história emocionante deixa você com vários tipos de sentimento ao mesmo tempo.

3- Por que você acha que o autor deu esse final à história? Você concorda? Por quê?

Aluno 1: Eu concordo, no final dá tudo certo com Oliver por mais que ele tenha passado por muitas dificuldades, e também concordo com a morte da Nancy porque para a felicidade de uns precisa o sacrifício de outros.

Aluno 2: Porque todos mereciam o que ganharam no final e concordo.

Aluno 3: Eu concordo porque o Oliver mereceu ser feliz por que todo o filme ele sofreu muito.

Aluno 4: Eu concordo com o final do filme por que foi o mais adequado.

Aluno 5: Por que depois de sofrimento absurdo ele merecia ser feliz. Sim, porque ele já tinha sofrido de mais.

Aluno 6: Para que Oliver voltasse para sua família de verdade e não passasse por dificuldades de novo.

Aluno 7: Sim porque é um final feliz.

Aluno 8: Não sei. Com algumas coisas sim, como o final do Oliver pois ele merecia ser feliz.

Aluno 9: Sim so que o Monks deveria morrer enforcado também. Porque no final cada personagem mereceu.

Aluno 10: Para não ter um final obvio que nem vários filmes.

Aluno 11: Eu acho que ele deu esse final pós o Oliver ja estava cansado de sofrer. Eu concordo sim pós Oliver merecia ser feliz por quê ele ele já tinha sofrido o bastante, e também ele não merecia sofrer daquele jeito.

Aluno 12: Eu acho que a história deveria terminar feliz e terminou.

Aluno 13: O final até que foi bom porque o Oliver voltou para a casa do Mr. Brownlow e acho que ele viveu feliz.

Aluno 14: Charles Dickens é um autor muito bom por que ele usa sua criatividade está de parabens. Eu gostei do final só não gostei da morte da Nancy.

4- Se você fosse o autor, o que você faria diferente?

Aluno 1: Eu não colocava a casa de trabalho.

Aluno 2: Eu fecharia a casa de trabalho e faria um orfanato.

Aluno 3: Eu não deixaria o Oliver na casa de trabalho.

Aluno 4: Eu não faria nada pois o final do filme foi o mais adequado.

Aluno 5: A casa de trabalho poderia ser banida por Rose ou a Rose cuidar desta casa com carinho e atenção.

Aluno 6: 1ª Ezequiel não poderia ter morrido. 2ª Sra. Bumble devia ter morrido. 3ª Fagin, sair do País. 4ª Dodger, ter encontrado sua família. 5ª Nancy não deveria ter morrido.

Aluno 7: Não faria nada.

Aluno 8: Deixaria a Nancy viva e não mataria o Fagin.

Aluno 9: eu so mataria o Monks, pois o resto da historia ta boa.

Aluno 10: Eu mataria o Monks.

Aluno 11: Se eu fosse o Charles Dickens eu faria so uma coisa diferente não mataria a Nancy pós ela sempre quis o bem do Oliver.

Aluno 12: Eu não deixaria a Nancy morrer acho que isso.

Aluno 13: Eu acho que a Nancy não deveria ter morrido.

Aluno 14: Mudaria a hora que a Nancy morre eu faria isso só que o Bill batesse na Nancy e não a matasse.

ANEXO D - Questionário

QUESTIONÁRIO

1- Se você pudesse ser um dos personagens da história, quem gostaria de ser? Como você se sentiria?

2- Explique como você se sentiu lendo essa história.

3- Por que você acha que o autor deu esse final à história? Você concorda? Por quê?

4- Se você fosse o autor, o que você faria diferente?
