



Roberta Macedo Ciocari

**A CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES POR MEIO DA
LEITURA EXTENSIVA ALIADA À SALA DE AULA
ORIENTADA À AÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
LEITORES**

Passo Fundo, setembro de 2018

Roberta Macedo Ciocari

A CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES POR MEIO DA
LEITURA EXTENSIVA ALIADA À SALA DE AULA
ORIENTADA À AÇÃO NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES LEITORES

Tese 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 doutor em Letras, sob a orientação do(a) Prof.(a) Dr. Fabiane Verardi Burlamaque.

Passo Fundo
2018

Dedico este trabalho a todos os mediadores de leitura, tanto formais quanto informais, por sua importância no mundo.

Agradecimentos

Agradeço especialmente à minha orientadora, profa. Dra. Fabiane Verardi Burlamaque, que, assim como o personagem Jonas do livro *O doador de memórias* (Lowis Lowry), tem o dom de “ver além”, o que foi importantíssimo durante todo o processo de pesquisa e de escrita da tese. Obrigada à profa. Dr. Judith Langer, orientadora no doutorado sanduíche na *State University of New York* (SUNY, EUA) – como a construção de representações nunca cessa – contribuiu, contribui e contribuirá para que meu olhar se torne cada vez mais aguçado com o passar do tempo. Nesse sentido, sou grata à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelas bolsas de estudo concedidas tanto no Brasil quanto no referido estágio no exterior. Ao Instituto Federal Sul-rio-grandense, grata pelo apoio institucional concedido a esta pesquisa. Agradeço também: à colega do IFSul, Edimara Luciana Sartori (que aceitou a troca da ocorrência da disciplina de Leitura Extensiva na especialização e assim, possibilitou esta pesquisa); às colegas de doutorado Roberta Bassani e Izandra Alves; aos amigos Denise e Jim Osborne; ao Adriano Battisti (pela parceria); a Susan Drezek; ao trio Analice Ceconello, Sara Belle e Luis Fernando Prestes (por me lembrarem que preciso de umas férias de vez em quando); ao Lokedo; à Kersti Lohman Bortolini; à Bianca Deon Rossato (por aceitar participar do “grupo de escrita” e compartilhar momentos de companheirismo e apoio).

A subjetividade marca, perpassa e transpõe a leitura e ler possui um sentido novo e diferente para cada livro, a cada leitor, a cada espaço, a cada momento. A leitura é um trabalho com e sobre a linguagem, com e sobre o sentido, que conduz à nossa transformação de ser no mundo e com ela, do mundo mesmo (Jorge Larrosa).

RESUMO

Este trabalho trata da construção de representações na instrução leitora por intermédio da leitura extensiva e da sala de aula orientada à ação. Os dados foram coletados em uma turma da disciplina de Leitura Extensiva, na especialização em Linguagens e suas Tecnologias, ofertada pelo Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, câmpus Passo Fundo. A coleta de dados ocorreu por meio da gravação de voz dos 18 sujeitos da pesquisa durante as discussões em sala de aula e pela aplicação de dois questionários – um antes do início das aulas e o outro ao fim do sexto e último encontro. A análise desses dados teve como primeiro objetivo verificar como os participantes da pesquisa desenvolveram suas compreensões sobre o material ficcional de leitura que lhes foi proposto, tendo como base os 5 posicionamentos da teoria da construção de representações de Judith Langer (2005, 2011a, 2011b). O segundo objetivo foi descobrir a opinião dos sujeitos sobre a metodologia utilizada nas aulas. Os resultados apontaram para a efetiva construção de representações pelos sujeitos por meio dos 5 posicionamentos elencados pela teórica americana. Também demonstraram o aumento do entusiasmo e da motivação para a leitura e para o desenvolvimento profissional e pessoal dos participantes. O estudo demonstrou que uma abordagem de leitura que tenha como base a leitura extensiva e atividades orientadas à ação, com a consequente construção de representações, é eficaz na formação de leitores e no aumento do seu repertório didático pedagógico enquanto professores.

Palavras-chave: Leitura extensiva. Sala de aula orientada à ação. Construção de representações. Formação do leitor. Formação de professores.

ABSTRACT

This work was about envisionment building in reading instruction through extensive reading and action-oriented classrooms. Data were collected in a group of students who were taking the subject called Extensive Reading in a *Latto Sensus* course – Languages and their Technologies – at the Institute of Federal Education (IFSul), in the campus of Passo Fundo. The 18 subjects of the research had their voices recorded during discussions in the classes. Two questionnaires were also applied to them – one before classes started, and the other, on the last meeting. Data analysis had as its first objective to verify how the subjects developed their understandings about the fiction they read. This analysis was based on the 5 stances of the envisionment building theorizations by Judith Langer (2005, 2011a, 2011b). The second objective was to discover the opinion of the subjects about the methodology which was used in the classes. The results indicated the effective envisionment building by the subjects through the 5 stances mentioned by the North-American scholar. They also showed a growth in the enthusiasm and in the motivation for reading and for the professional and personal development of the subjects. The study showed that a reading instruction approach that has as its basis the extensive reading and action-oriented activities, with the consequent envisionment building, is effective concerning reader education, and it also helps to increase the teachers' pedagogical repertoire.

Keywords: Envisionment building. Extensive reading. Action-oriented classroom. Reader education. Teacher education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Orientação discursiva.....	81
Figura 2 – Orientação literária.....	81
Figura 3 – História em quadrinhos de Isabel.....	152
Figura 4 – História em quadrinhos de Vinícius no Facebook.....	163

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gênero.....	23
Gráfico 2 – Faixa etária.....	24
Gráfico 3 – Rendimentos.....	25
Gráfico 4 – Horas semanais trabalhadas.....	26
Gráfico 5 – Educação infantil.....	27
Gráfico 6 – Ensino fundamental.....	27
Gráfico 7 – Ensino médio.....	28
Gráfico 8 – Modalidade de ensino médio.....	28
Gráfico 9 – Acesso regular a bibliotecas e afins.....	29
Gráfico 10 – Leitura em língua estrangeira.....	29
Gráfico 11 – Leitura de materiais em inglês.....	30
Gráfico 12 – Leitura de materiais em espanhol.....	31
Gráfico 13 – Escolarização dos pais ou responsáveis.....	32
Gráfico 14 – Frequência de leitura de revistas impressas.....	33
Gráfico 15 – Frequência de leitura de revistas eletrônicas.....	34
Gráfico 16 – Frequência de leitura de livros impressos.....	35
Gráfico 17 – Frequência de leitura de livros eletrônicos.....	35
Gráfico 18 – Percepção do leitor na educação básica.....	37
Gráfico 19 – Percepção do leitor atualmente.....	37
Gráfico 20 – Frequência de leitura de materiais não escolares/acadêmicos.....	38
Gráfico 21 – Categoria predominante de leitura de livros impressos ou eletrônicos.....	42
Gráfico 22 – Leituras espontâneas.....	44
Gráfico 23 – Importância dos professores na formação leitora de seus alunos.....	48
Gráfico 24 – Círculo de leitura/círculo literário.....	168
Gráfico 25 – Texto impresso com grade avaliativa no verso.....	168
Gráfico 26 – Criação de quadrinhos.....	169
Gráfico 27 – Protocolo do pensamento em voz alta.....	169
Gráfico 28 – <i>Brown Bag Exam</i> /Exame da sacola marrom.....	170
Gráfico 29 – Gráficos organizadores.....	170
Gráfico 30 – Livro e filme com diagrama de Venn.....	171
Gráfico 31 – <i>O doador de memórias</i> (Lois Lowry).....	171
Gráfico 32 – Poesias de Florbela Espanca.....	172
Gráfico 33 – Poesia concretas.....	172
Gráfico 34 – Poesias digitais.....	173

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Plano de aula 1.....	91
Quadro 2 – Plano de aula 2.....	93
Quadro 3 – Plano de aula 3.....	97
Quadro 4 – Plano de aula 4.....	100
Quadro 5 – Plano de aula 5.....	102
Quadro 6 – Plano de aula 6.....	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Preferências de leitura	33
Tabela 2 – Títulos de revistas impressas.....	34
Tabela 3 – Critérios para escolha de suporte eletrônico.....	36
Tabela 4 – Número de horas diárias de leitura em suportes digitais e impressos.....	36
Tabela 5 – Leitura de best-sellers.....	39
Tabela 6 – Leituras clássicas.....	40
Tabela 7 – Leituras teóricas.....	40
Tabela 8 – Leituras infantis e juvenis.....	41
Tabela 9 – Leituras religiosas.....	41
Tabela 10 – Leitura de crônicas.....	41
Tabela 11 – Leitura de autoajuda.....	41
Tabela 12 – Gênero mais lido no geral.....	42
Tabela 13 – Outros espaços públicos de leitura.....	46
Tabela 14 – Sentimentos após leitura.....	46
Tabela 15 – Classificação das dimensões da leitura.....	47
Tabela 16 – Classificação de mediadores de leitura na escola.....	48
Tabela 17 – Classificação de mediadores de leitura na família.....	49
Tabela 18 – Classificação de mediadores fora da escola e da família.....	49

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. O PERFIL DOS ALUNOS	22
2.1 Sujeitos	22
2.2 Os sujeitos participantes	31
2.3 Os participantes	50
2.3.1 Alice e a maturidade para ler certos livros	51
2.3.2 Ana e a fuga à realidade	53
2.3.3 Beatriz e o direito a ultrapassar o Bovarismo	54
2.3.4 Clarice e o trauma da ficha de leitura	57
2.3.5 Daniela e a educação física para o cérebro	59
2.3.6 Gustavo e o direito de não ler, lendo	60
2.3.7 Helena e a leitura infantil como pedagogismo	63
2.3.8 Heloísa, os textos mundanos e o plágio	65
2.3.9 Isabel, o bilinguismo e a escola pública tradicional	66
2.3.10 Júlia, uma bela adormecida?.....	68
2.3.11 Lara e o pouco tempo de leitura prazerosa na escola.....	69
2.3.12 Lívia, o jornal da feira e a vitória sobre a violência simbólica.....	71
2.3.13 Luísa, o poder do professor e a fantasmática das histórias.....	72
2.3.14 Márcia e a memória da voz da professora.....	73
2.3.15 Mariana e a porta de entrada para leituras mais fortes	74
2.3.16 Miguel e a curiosidade infantil	75
2.3.17 Patrícia criança e a leitura voluntária dos adultos	77
2.3.18 Vinícius e o medo da literatura	78
3. A METODOLOGIA E A AÇÃO.....	89
3.1 A disciplina de leitura extensiva e sua metamorfose	89
3.2 Os encontros, materiais e procedimentos	90
3.2.1 Aula 1	90
3.2.2 Aula 2	93
3.3.3 Aula 3	97
3.3.4 Aula 4	100
3.3.5 Aula 5	102
3.3.6 Aula 6	104
4. ANÁLISE E REFLEXÃO.....	106

4.1 Os círculos literários, os posicionamentos e os aspectos metodológicos	106
4.1.1 O primeiro posicionamento e os princípios da prática	107
4.1.1.1 Os princípios da prática	112
4.1.2 O segundo posicionamento e o apoio do professor	121
4.1.2.1 O apoio do professor	123
4.1.3 O terceiro posicionamento e as opções de ensino	128
4.1.3.1 As opções de ensino.....	134
4.1.4 O quarto posicionamento e os objetivos para a avaliação	138
4.1.4.1 Os objetivos para a avaliação.....	143
4.1.5 O quinto posicionamento e o vale tudo	151
4.2 O questionário final	155
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
6. REFERÊNCIAS	179
APÊNDICES.....	182
APÊNDICE A – Questionário prévio com modificações	182
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido modificado	193
APÊNDICE C – Tabulação dos resultados do questionário prévio	194
APÊNDICE D – Ementa, conteúdos e bibliografia da disciplina de Leitura Extensiva.....	212
APÊNDICE E – Plano de ensino da disciplina Leitura Extensiva: Teoria e Prática	213
APÊNDICE F – Questões de “aquecimento” para discussão	214
APÊNDICE G – Material explicativo sobre círculos de leitura	215
APÊNDICE H – Tabela dos círculos de leitura	216
APÊNDICE I – Breve biografia de Lois Lowry	217
APÊNDICE J – Slides no Power Point sobre letramentos, leituras e literaturas na escola e na clandestinidade	218
APÊNDICE K – Grade avaliativa de textos	225
APÊNDICE L – Slides sobre poesia concreta: os enigmas das imagens	226
APÊNDICE M – Breve biografia de Florbela Espanca	232
APÊNDICE N – O soneto e sua definição	233
APÊNDICE O – Notas em duas colunas – definição e organizador gráfico	234
APÊNDICE P – Taxonomia de Bloom	236
APÊNDICE Q – Estratégias de leitura e protocolo do pensamento em voz alta	237
APÊNDICE R – Seleção de sonetos de Florbela Espanca	238
APÊNDICE S – Slides sobre atividade de leitura intensiva <i>DDog and ASheep</i>	256

APÊNDICE T – Gráficos organizadores.....	261
APÊNDICE U – Instruções sobre o exame da sacola marrom	266
APÊNDICE V – Atividade com o exame da sacola marrom	267
APÊNDICE W – Questões para discussão comparativa entre livro e filme	268
APÊNDICE X – Diagrama de Venn	269
APÊNDICE Y – Questionário final	270
APÊNDICE Z – Tabulação dos resultados do questionário final.....	272
ANEXOS	286
ANEXO A – Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido	286
ANEXO B – Questionário prévio original	288
ANEXO C – Parecer consubstanciado do CEP	300

1. INTRODUÇÃO

O primeiro de dois pequenos acontecimentos memoráveis referentes à minha vida escolar ocorreu quando eu cursava a oitava série do antigo primeiro grau, em 1987. A professora de língua portuguesa preparou uma tarefa na qual solicitou que lêssemos um livro de nossa escolha da coleção Vaga-Lume, uma coleção de livros juvenis lançada a partir de 1973 pela editora Ática¹. Escolhi *Sozinha no mundo*, de Marcos Rey. O que mais me impressionou nessa história foi o fato de a personagem principal ficar, realmente, sozinha no mundo: sem pais, avós, irmãos, tios, primos, amigos, vizinhos, colegas ou professores. Quando acabei de ler, reli algumas partes procurando por pistas ou falhas no livro que indicassem pelo menos um conhecido da menina. Não encontrei. Quando chegou a data marcada para termos concluído a leitura, imaginei que a professora fosse conversar conosco sobre o livro que tínhamos lido e que eu poderia compartilhar meu espanto com a completa solidão da personagem principal e, talvez, se algum outro colega tivesse lido o mesmo livro que eu, poderíamos discutir esse assunto. Assim, eu poderia averiguar com ele se havia encontrado alguma pista no livro que indicasse pelo menos uma pessoa conhecida na vida dessa personagem. A professora, então, levou-nos à biblioteca, um local diferente do que estávamos acostumados a ter aula. Pensei: que bom! Vamos fazer um debate! Tal foi minha decepção quando a professora nos orientou a responder a ficha de leitura que acompanhava o livro, em completo silêncio. Refleti: se era para fazer isso, poderíamos ter ficado na sala de aula... Resignei-me e preenchi a ficha de leitura.

Um salto agora para o ano de 1989, quando eu cursava o segundo ano do segundo grau, atual ensino médio. A tarefa de leitura proposta pela professora de Literatura: ler *Dom Casmurro* ou *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, para participarmos de um debate em sala de aula. Escolhi *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e gostei muito da leitura, principalmente pelo uso da ironia, embora o estilo rebuscado do autor confundisse um pouco meu entendimento. Por outro lado, a maioria de meus colegas não estava gostando tanto assim, nem de um nem de outro livro. Alguns não leram o livro, apenas o resumo, conseguido em livros didáticos ou apostilas. Chegado o dia do debate, fomos separados por livro de escolha. O primeiro debate foi sobre *Dom Casmurro* e a única questão discutida foi se Capitu havia ou não traído Bentinho. “Discutida” é um eufemismo: a questão levantou os

¹ “A Vaga-Lume surgiu num momento em que as crianças eram apresentadas à literatura por meio dos clássicos. Na reforma educacional de 1971, quando o ensino obrigatório se estendeu até a 8.^a série, o número de alunos aumentou. Além disso, foi incluída na Lei de Diretrizes e Bases uma cláusula que recomendava a preferência pela adoção de obras nacionais. E, nesse momento, as escolas já pediam obras contemporâneas.” (RODRIGUES, 2015. Disponível em: <<http://cultura.estadao.com.br/noticias/literatura,coleccion-vaga-lume--que-revolucionou-a-literatura-juvenil--esta-de-cara-nova,1769263>>. Acesso em: 21 jun. 2017.).

ânicos e estudantes desacostumados ao debate começaram a gritar e a não deixar os colegas com opinião oposta falar. Resultado: a professora encerrou o debate sobre *Dom Casmurro* logo após seu início. Seguiu-se uma troca rápida e morna de opiniões sobre *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, sem nenhum acréscimo ao entendimento dos alunos sobre o livro lido. No restante do tempo de aula, abrimos nosso livro didático e continuamos a estudar as escolas literárias e suas características mais marcantes. Acredito que a professora se arrependeu de ter proposto o debate, pois, no resto do ano e no ano seguinte, não nos foi proposta mais nenhuma outra atividade desse tipo.

Somente desenvolvi a percepção de que algo poderia ser feito para melhorar o ensino de leitura nas escolas após muitos anos de trabalho como professora² e de estudo: estudos no curso de Letras, na especialização no ensino de língua estrangeira, no mestrado em estudos linguísticos e, principalmente, no doutorado em Letras, neste engajada na linha de pesquisa leitura e formação do leitor³, o qual ampliou significativamente minha consciência sobre as práticas de leitura que a escola proporcionava enquanto eu era aluna (ou que deveria ter proporcionado) e que proporciona atualmente (ou que deveria estar proporcionando).

Em 2016, tive a oportunidade de planejar uma disciplina para o curso de Especialização em Linguagens e Tecnologias na Educação, para professores, no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul), câmpus Passo Fundo, local onde trabalho. Assim, a partir dos meus questionamentos como aluna e professora, preparei a disciplina intitulada “Leitura extensiva: teoria e prática”, na qual pude desenvolver junto aos professores, alunos desse curso, aulas com uma abordagem específica que os possibilitou ter maior motivação e gosto pela leitura. Nessa turma, com 18 sujeitos, no ano de 2016 realizei a pesquisa-ação que deu origem a esta tese.

Essa disciplina do curso de especialização, ao apresentar aos professores novas formas de vivenciar a leitura e outras possibilidades de trabalhá-la com seus próprios alunos, visou contribuir para o fomento da leitura tanto dos docentes quanto de seus futuros discentes. Portanto, o problema que permeou toda esta tese foi o seguinte: como aprimorar os hábitos de leitura dos professores sujeitos da pesquisa, para que estes, por sua vez, possam contribuir para fomentar a leitura em sua prática de sala de aula com seus alunos? Dessa forma, quis provar a (hipo)tese de que a leitura extensiva, aliada a uma sala de aula orientada à ação, contribui efetivamente para a formação do leitor.

² De língua inglesa em cursos livres e universidades.

³ Todos pela Universidade de Passo Fundo em épocas diversas: licenciatura em Letras (1997), especialização em linguística aplicada (2000), mestrado em estudos linguísticos (2006), doutorado em leitura e formação do leitor (iniciado em 2014).

O objetivo geral da pesquisa foi aprimorar os hábitos de leitura de professores leitores por meio da apresentação a este grupo de alunos/professores de uma nova abordagem de estímulo à leitura para que possam, por sua vez, fomentar a leitura em suas práticas de sala de aula. Os objetivos específicos foram descobrir: a) como os professores sujeitos da pesquisa desenvolveram seus entendimentos sobre a ficção que leram nessa disciplina elaborada para apresentar-lhes uma abordagem de leitura baseada no leitor, por intermédio da leitura extensiva e de atividades orientadas à ação, e b) qual a opinião desses professores sobre o conteúdo pedagógico da referida disciplina.

A fundamentação teórica baseou-se na leitura extensiva e na teorização da construção de representações (LANGER, 2005, 2011a, 2011b). A leitura extensiva, neste trabalho, é entendida como uma leitura fluente de textos com um propósito geralmente relacionado ao prazer, à informação e ao entendimento geral, de acordo com Richard Day e Julian Bamford (1998, p. 7-8). Isso em oposição a uma leitura mais intensiva, na qual o texto é utilizado com o objetivo de se aprender gramática, por exemplo, tendo o texto de ser decomposto em várias partes e, assim, ser totalmente descaracterizado, além de se exigir do aprendiz “a interpretação correta, conforme o manual do professor”.

Na teoria da construção de representações, Judith Langer (2005, 2011a, 2011b) identifica cinco posicionamentos, que são basicamente os pensamentos do leitor enquanto este efetua sua leitura. O primeiro posicionamento ocorre quando o leitor inicia sua construção de representações sobre o texto, isto é, quando ele recolhe todo e qualquer indício para principiar o entendimento da obra. No segundo, o leitor já está imerso na leitura e faz relações dentro do texto. No terceiro, o leitor se distancia do que leu e reflete, provocando mudanças no mundo. No quarto posicionamento, o leitor torna-se crítico da obra e do modo como o autor escreveu e, finalmente, no quinto, o leitor, a partir de todas as representações construídas durante a leitura, cria algo novo. É preciso observar que nem todos os posicionamentos ocorrem em todas as leituras e que eles não são lineares, podendo também ocorrer concomitantemente.

Em um de seus últimos trabalhos, Langer (2011a) propôs a construção de representações não somente na disciplina *English Language Arts*⁴, mas também em estudos sociais, história, ciências e matemática. A pesquisadora norte-americana demonstrou como isso funcionou na prática, contando a experiência de professores que trabalharam em conjunto para que seus alunos experimentassem esse tipo de instrução pedagógica todos os dias na escola, em todas essas disciplinas, para que, assim, pudessem construir seu conhecimento enquanto construía representações. O escopo desta tese restringiu-se à análise da construção

⁴ Equivalente às disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura no Brasil.

de representações pelos leitores com base na leitura de um material ficcional, visto que eu, como professora, tenho formação em Letras e não poderia me aventurar em outras disciplinas.

Em uma busca no Catálogo de teses da CAPES⁵ com o objetivo de averiguar os trabalhos já realizados com temática igual ou semelhante à presente pesquisa, encontrei 395 teses e dissertações defendidas no ano de 2018 até o dia 25 de julho sob o filtro “ensino de leitura” na área de Letras. Desses 395 títulos, 77 abordam o ensino de leitura propriamente dito nas seguintes categorias:

1. letramento – 30 menções
2. multimodalidade – 21 menções
3. práticas leitoras – 8 menções
4. estratégias de leitura – 5 menções
5. literatura no ensino fundamental – 4 menções
6. leitura crítica – 3 menções
7. avaliação – 2 menções
8. leitura no ensino infantil; andaimagem; níveis de leitura do texto; leitura subjetiva – 1 menção cada um.

A maioria das dissertações e teses tem como sujeitos alunos da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio e da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Apenas 1 trabalho versa sobre a formação de professores de língua portuguesa por meio do letramento. Somente outro trabalho trata da prática leitora do círculo de leitura. Tal varredura e exposição me permitem mostrar que meu trabalho transcende aos elencados, pois trata da formação leitora de professores por meio da leitura extensiva e de atividades voltadas à ação que estimulam a construção de representações e a consequente motivação para o desenvolvimento do gosto pela leitura, juntamente com a instigação do uso dessa abordagem por esses professores em suas turmas. Na análise dos dados colhidos, procurei verificar a ocorrência da construção de representações por meio dos posicionamentos e também se a metodologia utilizada atingiu os sujeitos profissional e pessoalmente.

A presente pesquisa pertence à área das ciências sociais, ou seja, é um trabalho que foi pensado por pessoas para pessoas. Proporcionou a experimentação, por parte dos professores alunos, sujeitos da pesquisa, de métodos de discussão de materiais de leitura, priorizando suas vozes. Consistiu em um processo cíclico, coletivo e interativo, portanto, em uma pesquisa-ação:

⁵ Retirado de: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>> Acesso em: 25 jul. 2018.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLENT, 1985, p. 14).

Ainda sobre pessoas, Hugh Mackay (2008, p. 14 apud STEPHEN SMITH, 2017, p. 64)⁶ escreve:

As relações humanas são inerentemente bagunçadas porque elas são motivadas mais pelos fatores emocionais do que pelos racionais [...] Por que os relacionamentos são imprevisíveis e basicamente impossíveis de controlar, assim são as famílias, as comunidades e as organizações. Precisamos mudar o nosso foco do controle para a participação e o engajamento; da resistência à adaptação; de um utopianismo doentio a uma aceitação mais realista da desordem da vida, sua irracionalidades, sua imprevisibilidade, seus desencantos, tanto quanto suas alegrias, suas gratificações e seus pequenos triunfos ocasionais.

Assim, desistindo do controle absoluto e investindo na participação e no engajamento de todos – eu, professora pesquisadora, e os professores sujeitos – renunciando a uma pesquisa utopicamente perfeita para dar lugar não a uma distopia, mas a uma realidade cheia de contradições, irracional e imprevisível, escolhi a pesquisa-ação justamente pela necessidade de adaptar o trabalho de leitura conforme as possibilidades dos sujeitos diretamente envolvidos na pesquisa. É uma metodologia essencial para esta tese, a qual visou conquistar leitores para a leitura e para que esses leitores, que são professores, possam conquistar seus alunos também. O que interessa aqui é o que os sujeitos da pesquisa têm a comunicar sobre o que foi trabalhado com eles – e o que foi trabalhado com eles foi averiguado em um questionário que lhes foi aplicado previamente ao início dos encontros, criando-se, assim, um círculo virtuoso.

O desafio residiu na forma pela qual podia elaborar a contribuição ao conhecimento científico, tendo em vista essa característica confusa e de desordem relativa a uma pesquisa-ação, como coloca Stephen Smith (2017, p. 64):

A tese da pesquisa ação tem sido descrita como um ‘texto bagunçado’ (DAVIS, 2007, p. 184), mais como uma ‘colagem’ (WINTER, 1996), ‘uma colcha de retalhos ou uma montagem’ (DENZIM e LINCOLN, 2011), com a tese tendo uma ‘qualidade de história’ (Davis, 2007), mais como um ‘retrato’ (LINCOLN, 1998) do que um relatório técnico. Davis (2007, p. 187) acredita que a tese de uma pesquisa ação demanda modos alternativos de escrita para dar conta do fato de que a pesquisa ação é uma investigação em mudança contínua, com os entendimentos que são gerados e as ações que são criadas sempre sendo provisórias.

⁶ Foi utilizado o recurso da citação de citação devido à impossibilidade de encontrar os originais de alguns autores durante a escrita desta tese.

John Law (2004, p. 58 apud SMITH, 2017, p. 63-64) afirma que [...] “o pesquisador tem a responsabilidade de representar esses contextos de forma justa.” Para tanto, seria permitida uma certa criatividade no modo de narrar o que ocorreu durante o processo de pesquisa: persuasivamente, para que o leitor externo tenha a oportunidade de desenvolver a empatia e para que o participante possa ter tanto um entendimento mais profundo de si quanto a percepção de que possui o poder de agir (LINCOLN, 1998, p. 19 apud SMITH, 2017, p. 65). Por isso, no capítulo referente à metodologia, constam minhas impressões como professora pesquisadora, anotadas em um diário de campo após cada encontro; depois do capítulo metodológico, inicio uma espécie de descrição fotográfica da turma obtida a partir da aplicação de um questionário anterior ao início dos encontros a cada sujeito participante da pesquisa, aqui considerados como participantes de uma história em movimento.

Credibilidade e autenticidade, ao contrário de validade e confiabilidade, são critérios mais adequados para testar o valor de um projeto de pesquisa-ação (LINCOLN; GUBA, 1989 apud SMITH, 2017, p. 70). Elementos para garantir esses dois fatores foram incluídos no processo de pesquisa, tais como variados métodos de coletar dados para captar as múltiplas perspectivas dos participantes, uso de diferentes referenciais teóricos para as análises e ciclos regulares de verificação com os participantes (*feedback* dos sujeitos), os quais explico a partir do terceiro capítulo desse trabalho. Minha posição e parcialidade como pesquisadora também foram claramente demarcadas: dentro do sistema, aplicando a pesquisa-ação ao mesmo tempo em que ministrava a disciplina de Leitura Extensiva no curso de especialização em Linguagens e Tecnologias na Educação no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul), câmpus Passo Fundo, Rio Grande de Sul, Brasil. A participação na pesquisa foi de livre escolha dos alunos e não estava atrelada a notas, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁷, disponível no Apêndice B (p. 193).

Conforme indícios deixados pelos sujeitos nas várias atividades desenvolvidas ao longo dos encontros (círculos literários⁸, discussões no grande grupo, criação de histórias em quadrinhos on-line, questionários prévio e final), foram coletados os dados, os quais foram analisados posteriormente. Eu, como professora pesquisadora, escrevi um diário de campo após cada aula com o objetivo de registrar minhas impressões sobre os encontros.

No segundo capítulo, apresento a análise dos dados preliminares, obtidos no questionário inicial, aplicado aos alunos de forma geral, propiciando o início de uma

⁷ O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Passo Fundo aprovou o projeto conforme Parecer Consubstanciado no. 1.514.966 de 26 de abril de 2016, constante em sua forma completa no Anexo C (p. 300).

⁸ A expressão “círculo literário” foi utilizada nesse trabalho em intercâmbio com “círculos de leitura”, pois os materiais de leitura que podem ser utilizados nessa atividade não precisam ser necessariamente pertencentes ao cânone literário.

metamorfose de sua condição de sujeitos – aqueles que são considerados submissos ou dependentes – em participantes ativos na pesquisa. Logo após, apresentei os participantes um a um, encarados já como indivíduos atuantes na narrativa da pesquisa, pois, segundo Stephen Smith, (2017, p. 65), em uma pesquisa-ação, “um modo potente de capturar dados significativos em meio à ‘bagunça’ de um sistema humano é através de histórias dos participantes”. Concomitante à caracterização dos personagens, inicio o diálogo com as bases teóricas desse estudo.

No terceiro capítulo, explicito as questões metodológicas: a mudança na disciplina de leitura extensiva (exigida pela análise do perfil dos sujeitos)⁹; local da realização do curso de especialização e informações sobre o próprio curso; o plano de curso, os planos de aula, os materiais e as atividades selecionadas para a oferta da disciplina de leitura no curso; e a metodologia da coleta de dados.

A seguir, no quarto capítulo, os dados transcritos dos círculos literários (ou círculos de leitura) foram utilizados para ilustrar e explicar os posicionamentos 1 a 4 e os aspectos metodológicos das teorizações de Judith Langer (2005, 2011a, 2011b). O quinto posicionamento foi ilustrado e explicado conforme uma das histórias em quadrinhos produzida por um dos participantes da pesquisa. Principia, nesse capítulo, o processo de desvelamento de como os professores participantes da pesquisa desenvolveram seus entendimentos sobre a ficção que leram sob o enfoque dessa abordagem baseada no leitor, por meio de atividades orientadas à ação, após uma leitura extensiva do texto. O subcapítulo 4.2, com a análise do questionário final, apresenta indícios do impacto das experiências de leitura extensiva e das atividades voltadas à ação em nível pessoal e profissional nos sujeitos.

Por fim, no quinto capítulo, concluo este trabalho verificando se a tese proposta inicialmente pode ser comprovada: se a leitura extensiva, aliada a uma sala de aula orientada à ação, contribui efetivamente para a formação do leitor. E, como consequência disso, analiso também se as experiências proporcionadas aos participantes durante os encontros tiveram probabilidade de enriquecer seu repertório pedagógico, para que esses professores, quando em sala de aula fornecendo instrução leitora a seus alunos, não incorram no mesmo equívoco de minhas professoras no passado.

⁹ A mudança na disciplina de leitura extensiva ocorreu basicamente pela necessidade de trocar os materiais de leitura em língua inglesa e espanhola para língua portuguesa devido à dificuldade de leitura em língua estrangeira pelos sujeitos da pesquisa.

2. PERFIL DOS ALUNOS

2.1 Os sujeitos

Inicialmente, apliquei um questionário prévio¹⁰ antes do início da disciplina “Leitura Extensiva: Teoria e Prática” com o objetivo de traçar um perfil dos 18 sujeitos participantes tanto para fins pedagógicos quanto para fins de pesquisa. Esse perfil viabilizou a preparação das aulas em concordância com as características da turma e, além disso, possibilitou um retrato acurado da história leitora de cada sujeito, evidenciando como são singulares os caminhos de leitura de cada um. Apliquei o questionário nos meses de setembro e outubro de 2016, antes do início dos encontros, em 12 de novembro do mesmo ano. Os alunos escreveram seus nomes reais no questionário e suas iniciais correspondentes, que foram substituídos por pseudônimos, posteriormente. Concomitantemente à aplicação desse questionário, expliquei-lhes que estavam sendo convidados a participar de minha pesquisa de doutoramento sobre formação de leitores. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), constante no Apêndice B, foi lido juntamente com os alunos e suas dúvidas a seu respeito foram sanadas. Todos os 18 alunos concordaram em participar da pesquisa.

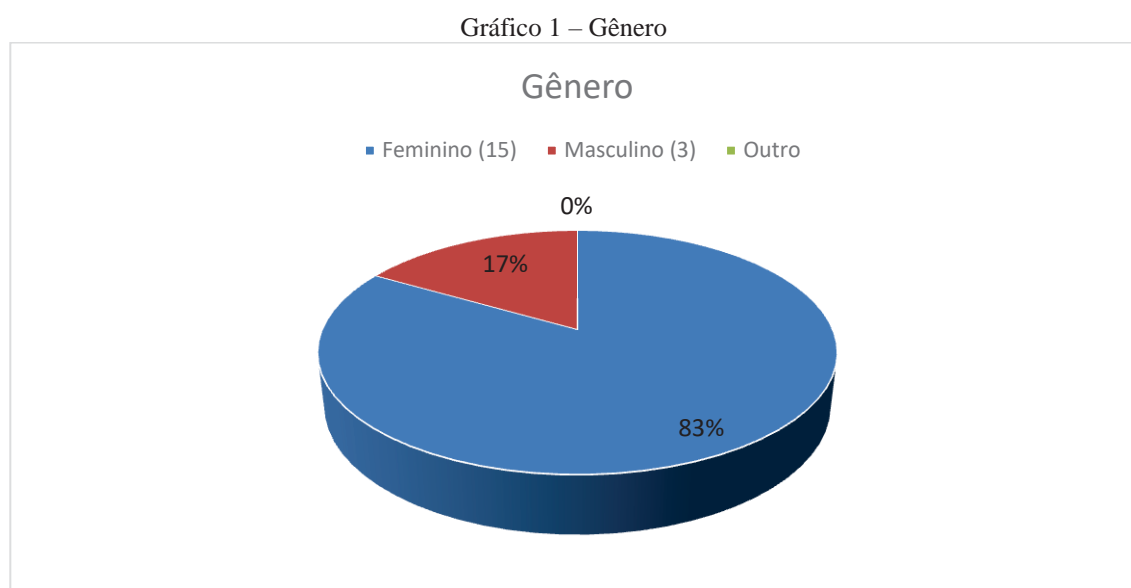
Esses eram alunos do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Linguagens e Tecnologias na Educação, que iniciou no segundo semestre letivo do ano de 2016, no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul), câmpus Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil. O curso previa 20 vagas para cada uma das duas linhas de pesquisa: 1) Linguagens e suas Tecnologias; e 2) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. A disciplina “Leitura Extensiva: Teoria e Prática” pertence à linha de pesquisa intitulada Linguagens e suas Tecnologias, que, conforme o Edital 011/2016,

visa possibilitar atualização dos processos e conteúdos vinculados à linguagem que, conforme definição do PCN, refere-se à capacidade de os alunos “articularem significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam conforme as necessidades e experiências de vida em sociedade”. Nesse sentido, de acordo com o PCN, a linha abrange a Língua Portuguesa, “como língua materna geradora de significação e integradora da

¹⁰ O questionário completo encontra-se no Apêndice A (p. 182) e foi uma adaptação do questionário elaborado para a pesquisa “Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente” sob COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, PROGRAMA NACIONAL DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA da UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” (MARÍLIA E PRESIDENTE PRUDENTE), UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO e da UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. Coordenações locais: Cyntia G. Giroto (Unesp – Marília); Fabiane Verardi Burlamaque (UPF); Maria Amélia Dalvi (Ufes); Renata Junqueira de Souza (Unesp – Presidente Prudente). Questões acrescentadas ao questionário original: 4.1 a 4.9; 86 a 90. A tabulação dos dados encontra-se no Apêndice B (p. 193). O questionário original encontra-se no Anexo B (p. 288).

organização do mundo e da própria interioridade”; Língua(s) estrangeira(s) “como forma de ampliação de possibilidades de acesso a outras pessoas e a outras culturas e informações”; Informática “como meio de informação, comunicação e resolução de problemas, a ser utilizada no conjunto das atividades profissionais, lúdicas, de aprendizagem e de gestão pessoal”; Artes e literatura “como expressão criadora e geradora de significação de uma linguagem e do uso que se faz dos seus elementos e de suas regras em outras linguagens”; Atividades físicas e desportivas “como domínio do corpo e como forma de expressão e comunicação”.

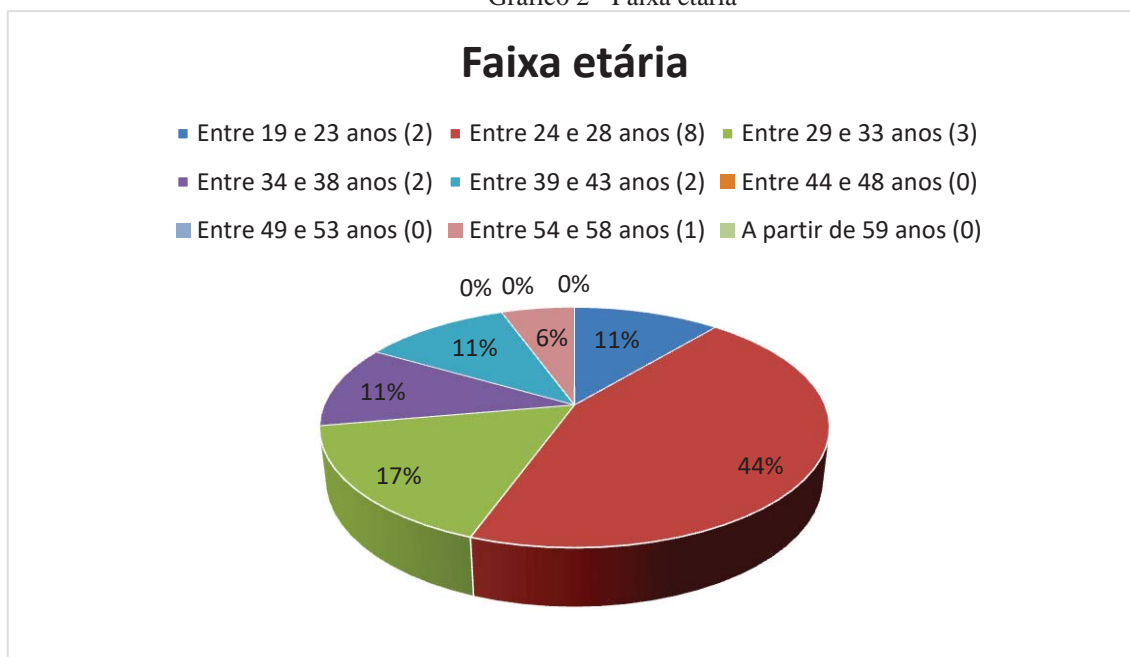
O questionário permitiu saber que, dos 18 alunos respondentes, a maioria (15) é do sexo feminino e apenas 3 são do sexo masculino, conforme ilustra o Gráfico 1:



Fonte: Do autor (2017)

É uma turma relativamente jovem, pois dois alunos têm entre 19 e 23 anos, oito alunos têm entre 24 e 28 anos, três têm entre 29 e 33 anos, dois alunos entre 34 e 38 anos, dois alunos entre 39 e 43 e apenas um entre 54 e 58, contemplando mais profissionais iniciantes e em meio de carreira do que em final de carreira, conforme o Gráfico 2:

Gráfico 2 - Faixa etária



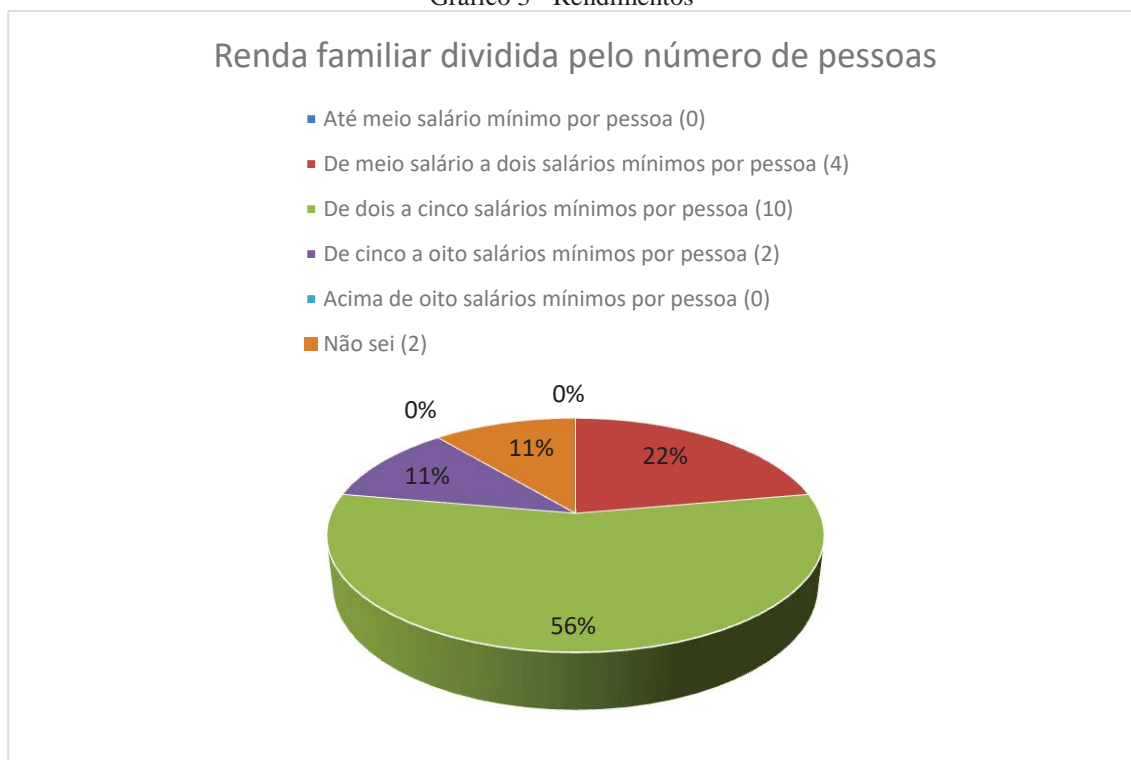
Fonte: Do autor (2017)

No que tange à renda salarial, levando-se em consideração o primeiro valor da primeira faixa salarial de 2016, de acordo com o Governo do Estado do Rio Grande do Sul¹¹, que era de R\$1.103,66 e comparando-a com os dados do IBGE¹², o qual afirma que a renda per capita no Rio Grande do Sul, em 2016, era de R\$1.554,00 - ficando apenas atrás de São Paulo (R\$1.723,00) e Distrito Federal (R\$2.351,00) - a renda da maioria das famílias dos alunos da turma os coloca na faixa de rendimentos da classe média, com certo conforto monetário, conforme o Gráfico 3:

¹¹ Conforme página do governo estadual do Rio Grande do Sul:
<<http://www.rs.gov.br/conteudo/257410/assembleia-aprova-aumento-de-648-do-salario-minimo-regional>>
Acesso em: 22 ago. 2017.

¹² Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua - 2016.

Gráfico 3 - Rendimentos

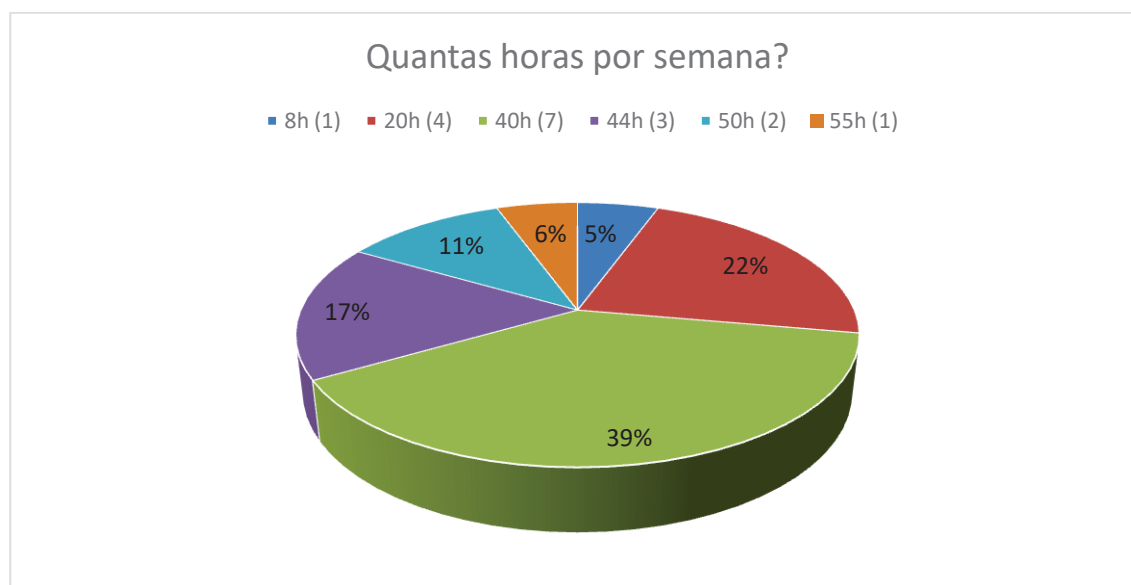


Fonte: Do autor (2017)

Todos os alunos trabalhavam e seus locais de trabalho incluíam escolas municipais, estaduais, cursos livres de línguas estrangeiras, institutos, universidades, dentre outros, compondo uma heterogeneidade de contextos educacionais e de funções¹³, o que acredito ter contribuído enormemente para a troca de conhecimentos e o consequente crescimento intelectual e profissional. Dos 18 alunos trabalhadores, apenas três não estavam em sala de aula, mas a maioria deles trabalhava de 40h a 55h, indicando profissionais muito ocupados, conforme o Gráfico 4:

¹³ A tabulação completa desses dados encontra-se no Apêndice C (p. 194).

Gráfico 4 – Horas semanais trabalhadas



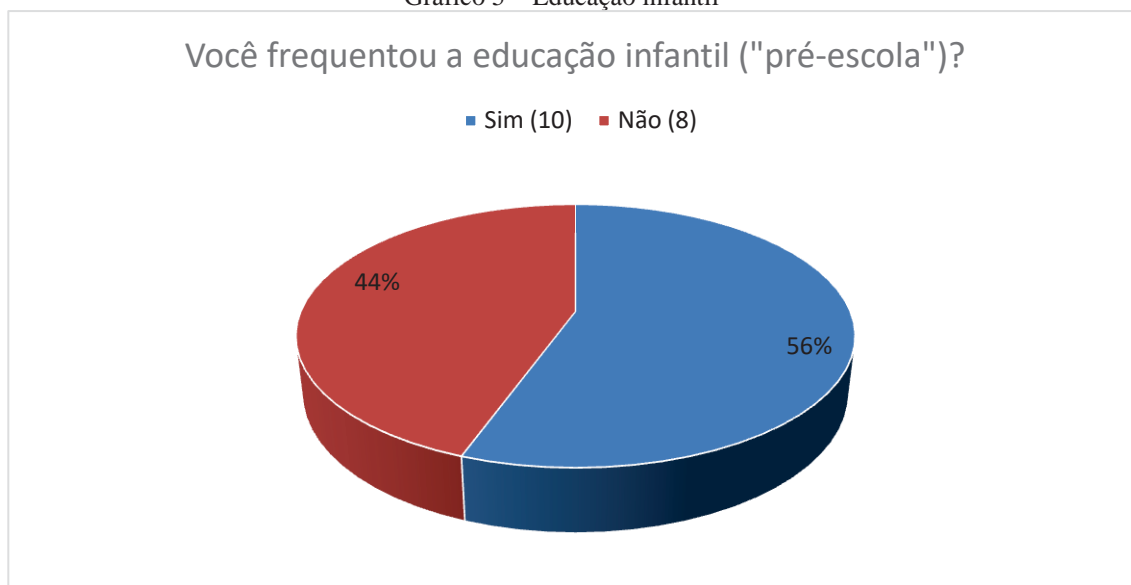
Fonte: Do autor (2017)

Com relação à escolaridade desses alunos, sete deles são formados em Letras, quatro em Pedagogia, e há os formados em Filosofia, Educação Física, História, Normal Superior, Design e Educação Artística. A maioria dos alunos formou-se na UPF (11 alunos) e os outros sete, em várias outras instituições como Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai (IDEAU), Faculdade Educacional da Lapa, Londrina, PR (FAEL), Faculdade Anglicana de Erechim, Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) e Universidade Regional Integrada (URI), câmpus Frederico Westphalen.

Sobre sua educação básica, a maioria:

- cursou educação infantil, de acordo com o Gráfico 5;

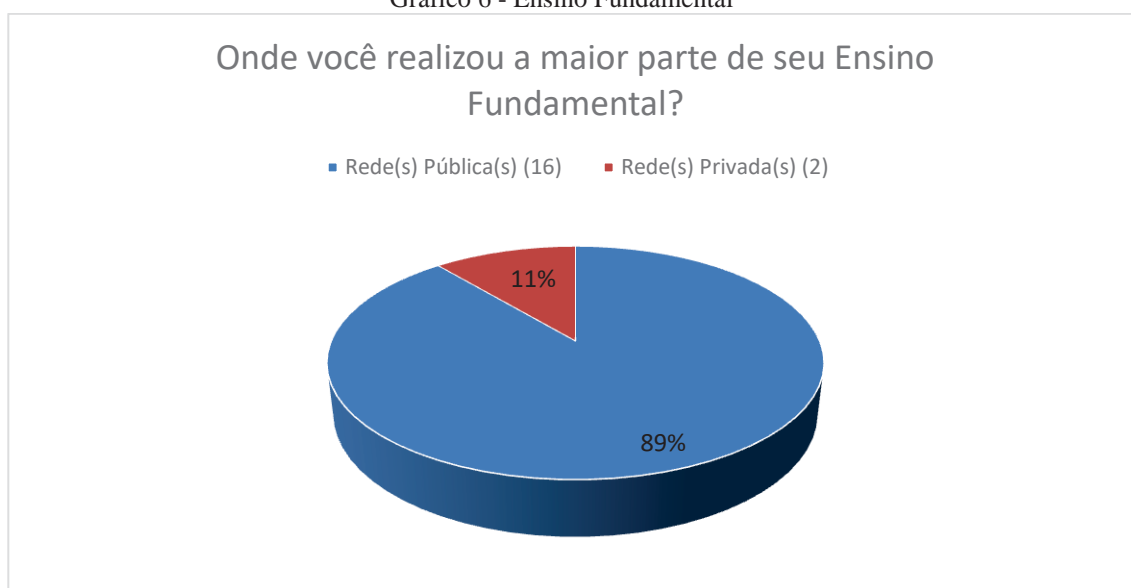
Gráfico 5 – Educação infantil



Fonte: Do autor (2017)

- realizou a maior parte do ensino fundamental na rede pública, conforme Gráfico 6;

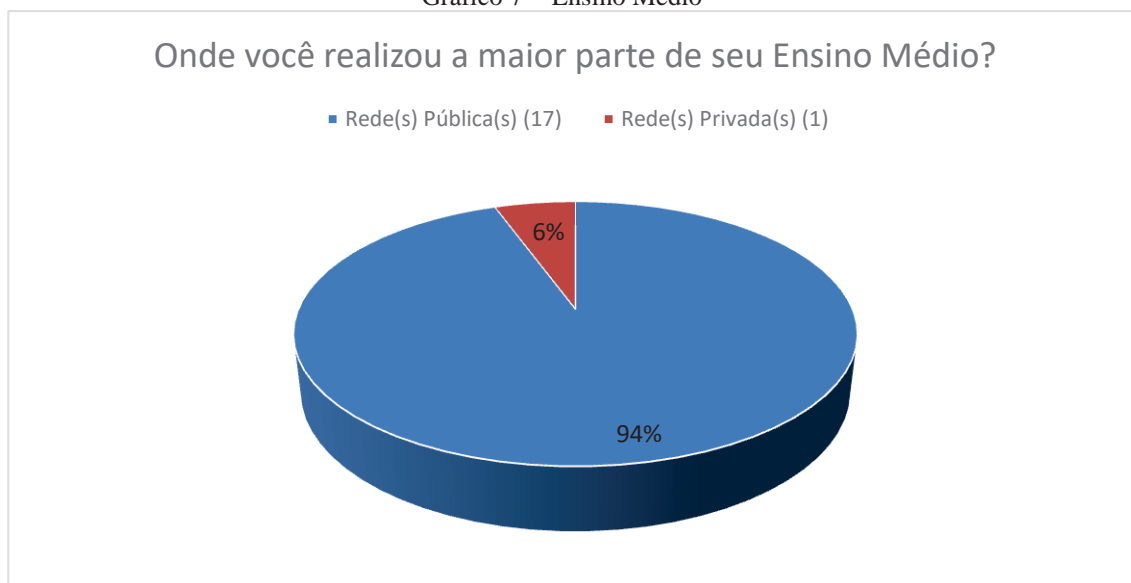
Gráfico 6 - Ensino Fundamental



Fonte: Do autor (2017)

- realizou a maior parte do ensino médio em rede pública, de acordo com Gráfico 7;

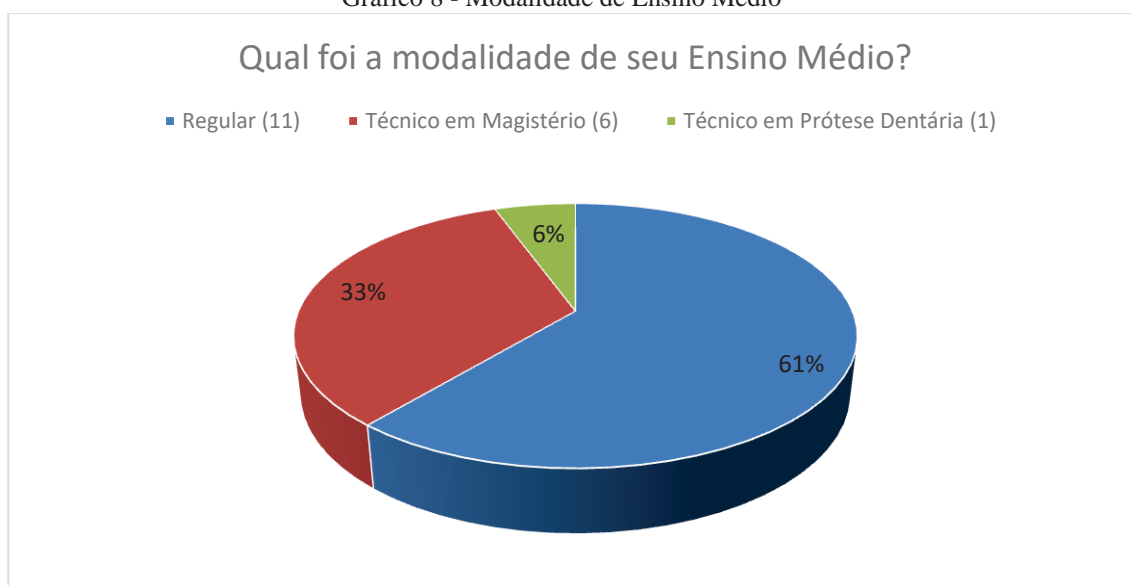
Gráfico 7 - Ensino Médio



Fonte: Do autor (2017)

- cursou a modalidade de ensino médio regular, segundo Gráfico 8;

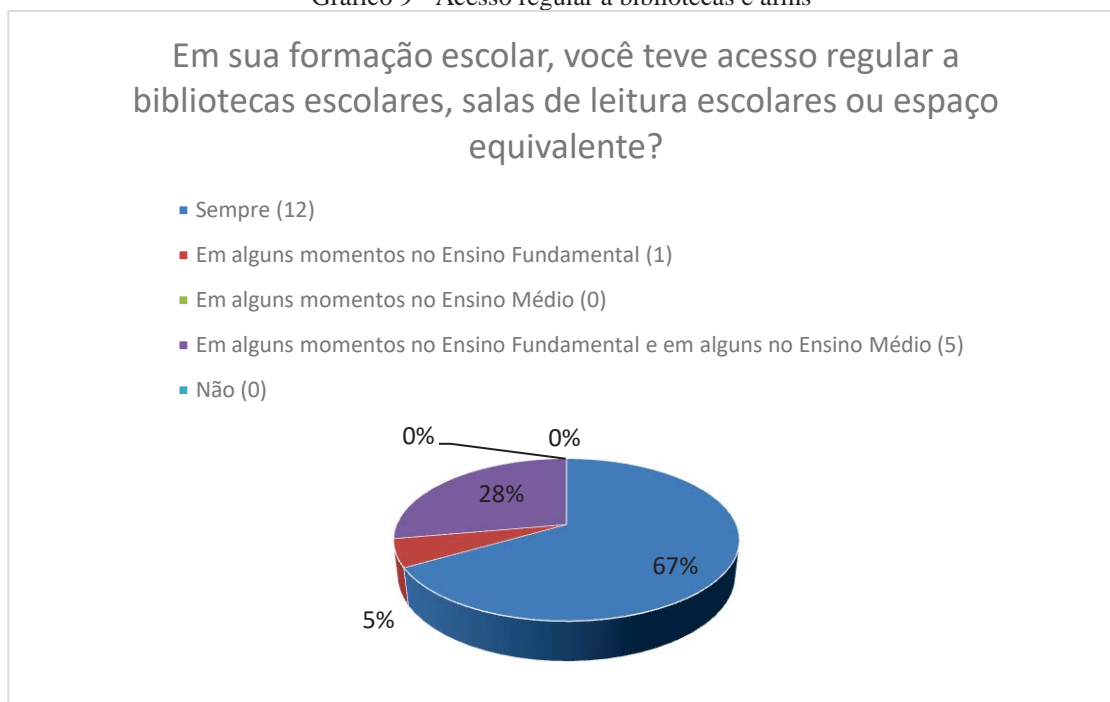
Gráfico 8 - Modalidade de Ensino Médio



Fonte: Do autor (2017)

- sempre teve acesso regular a bibliotecas escolares ou espaços similares, dados representados no Gráfico 9.

Gráfico 9 - Acesso regular a bibliotecas e afins



Fonte: Do autor (2017)

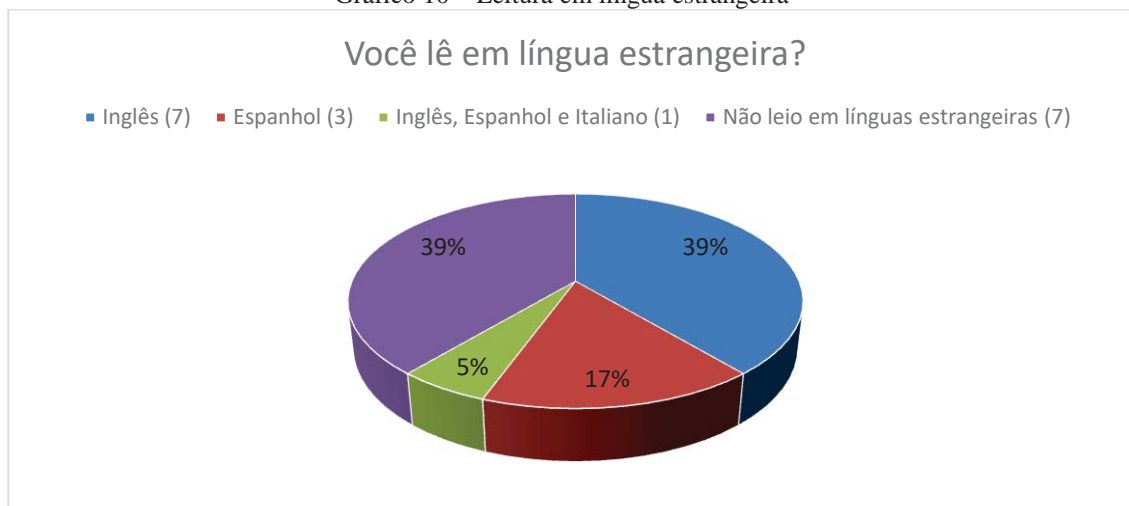
Apenas uma aluna cursou Educação de Jovens e Adultos em parte do ensino médio.

Dos quinze alunos que asseveraram praticar as seguintes religiões: catolicismo (10 alunos), espiritismo (3) e evangélica (2), nove deles afirmaram realizar leituras religiosas.

No que tange à língua materna, apenas uma aluna teve a língua italiana como primeira língua e não a língua portuguesa, fato que influenciou em sua escolha de leitura, como se verá mais adiante na descrição detalhada de cada participante.

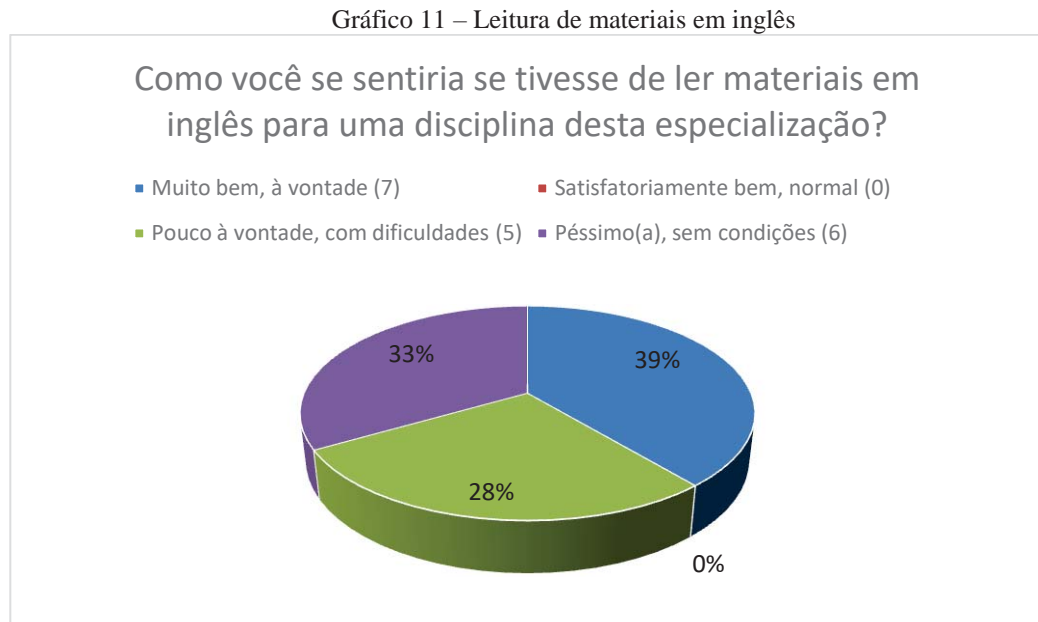
Sobre leitura em língua estrangeira, sete alunos afirmaram não possuir condições de ler em outra língua e a maioria da turma - onze sujeitos - afirmou ter condições de fazê-lo, conforme o Gráfico 10:

Gráfico 10 – Leitura em língua estrangeira



Fonte: Do autor (2017)

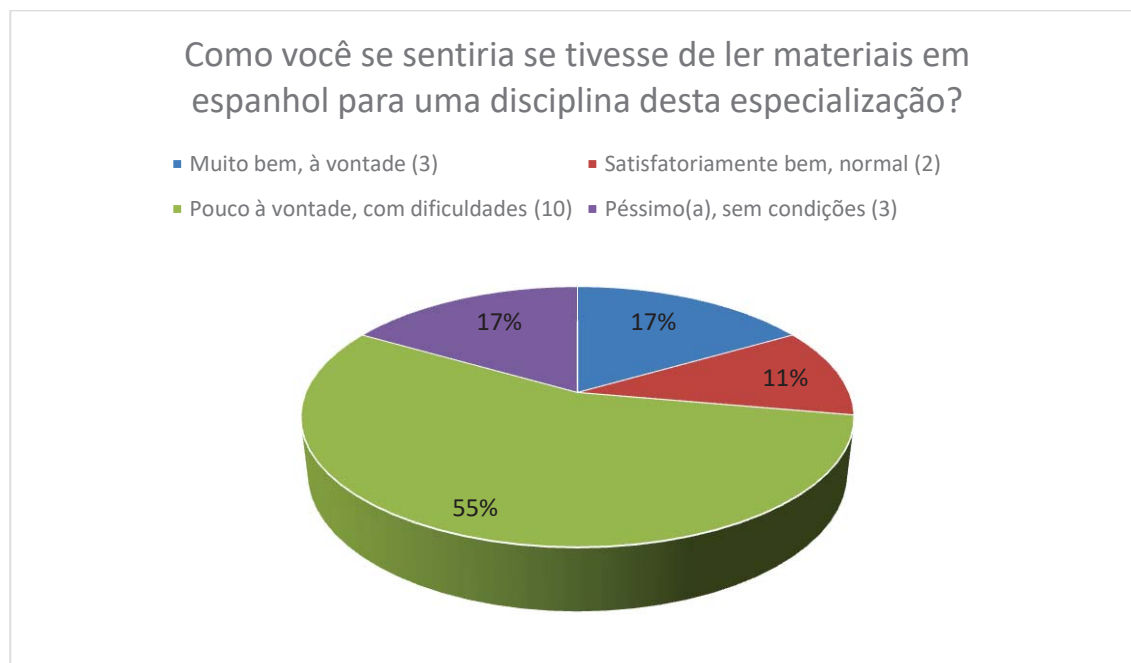
Dentre os alunos que afirmaram ler em língua estrangeira, apenas quatro fizeram provas de proficiência: três em inglês e um em espanhol. Se tivessem de ler materiais em inglês para esta disciplina, a maioria sentir-se-ia mal (11 sujeitos), conforme as graduações mostradas no Gráfico 11:



Fonte: Do autor (2017)

Quanto a ler em espanhol, os resultados não foram tão diferentes, com a maioria dos alunos (13) dizendo-se desconfortável com a leitura em tal língua, de acordo com Gráfico 12.

Gráfico 12 – Leitura de materiais em espanhol



Fonte: Do autor (2017)

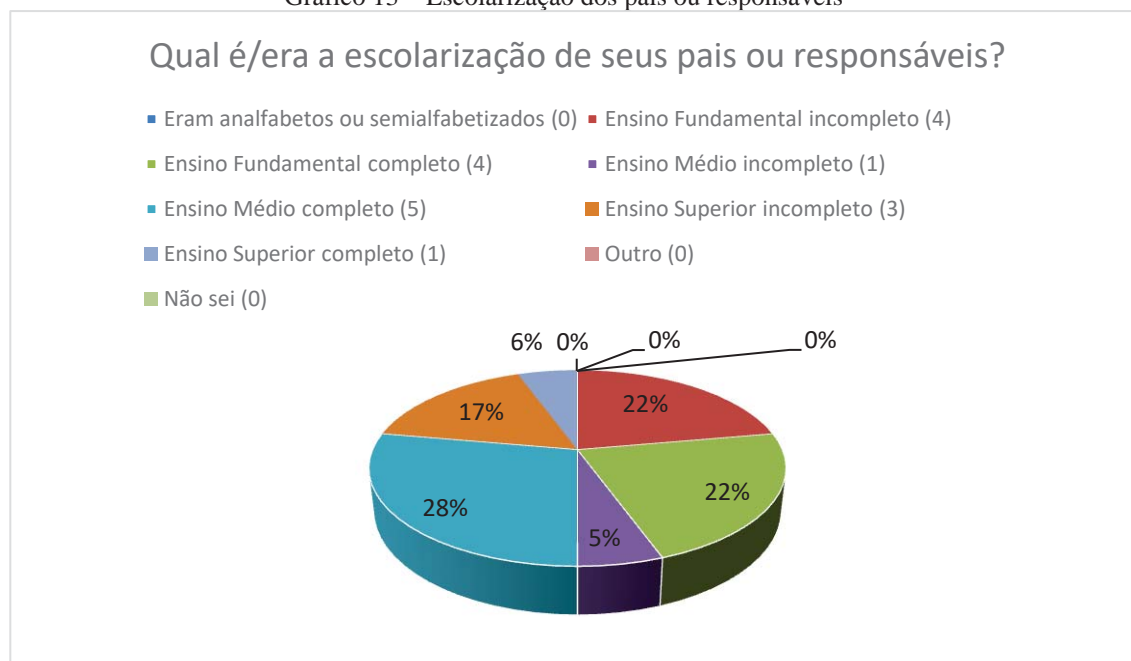
Esses resultados sobre a habilidade dos alunos de ler em língua estrangeira, principalmente em inglês, mostraram-se de suma importância para o planejamento das aulas e para o redirecionamento que o projeto de pesquisa sofreu, explicitados detalhadamente nas próximas seções.

2.2 Os sujeitos participantes

Para um maior conhecimento dos sujeitos, os quais se tornaram participantes ativos na pesquisa-ação, apresento, nesta primeira parte, uma análise mais minuciosa de seus dados, tais como escolarização de seus pais ou responsáveis, hábitos de leitura, incluindo-se suas leituras habituais; suportes, frequência e tempo de leitura; espaços e disposições físicas de leitura; dimensões valorizadas na leitura; e, por fim, o papel das instituições e dos mediadores de leitura na sua formação como leitores. Esses dados foram obtidos a partir da tabulação das respostas dos sujeitos no questionário prévio (Apêndice C, p. 194).

O nível de escolarização dos pais ou responsáveis por esses alunos na infância pode ser considerado baixo, com apenas um aluno mencionando ter seus pais ou responsáveis completado o ensino superior, conforme mostra o Gráfico 13:

Gráfico 13 – Escolarização dos pais ou responsáveis



Fonte: Do autor (2017)

Esse fato pode ter influenciado negativamente na cultura leitora desses alunos professores e no número de livros que têm em casa (apenas seis alunos possuem de 100 a 500 livros, dois possuem de 50 a 100, seis de 20 a 50, quatro até 20 livros e ninguém possui mais do que 500 livros). Contudo, certamente, esse fato não influenciou em sua busca pelo aperfeiçoamento profissional, visto estarem estudando em um curso de pós-graduação e alguns já terem concluído outros cursos anteriormente (três alunos possuem outro curso superior, sete já haviam cursado outro curso de especialização e um aluno cursou mestrado).

No que se refere a leituras habituais, quando indagados se liam jornais impressos, 56% da turma responderam que raramente os liam; 5% nunca liam jornais impressos; 22% os liam semanalmente e apenas 17% liam jornais impressos diariamente. Considerando que todos afirmaram ter computador com internet em casa, quanto aos jornais eletrônicos, as porcentagens praticamente se invertem: 50% dos alunos liam jornais online diariamente; 17% os liam semanalmente; 22% raramente os liam e apenas 5% disseram nunca ler jornais eletrônicos. Essa preferência pela leitura de jornais eletrônicos pode ser explicada a partir das respostas às questões 38 e 39 sobre a preferência de suporte de leitura e razões para tal escolha: maior facilidade de acesso a um número maior de informações, como será detalhado mais adiante.

Dos que afirmaram ler jornais impressos e eletrônicos, seus assuntos preferidos foram elencados na Tabela 1, que revelou uma proporção de gostos muito parecida em ambos os suportes:

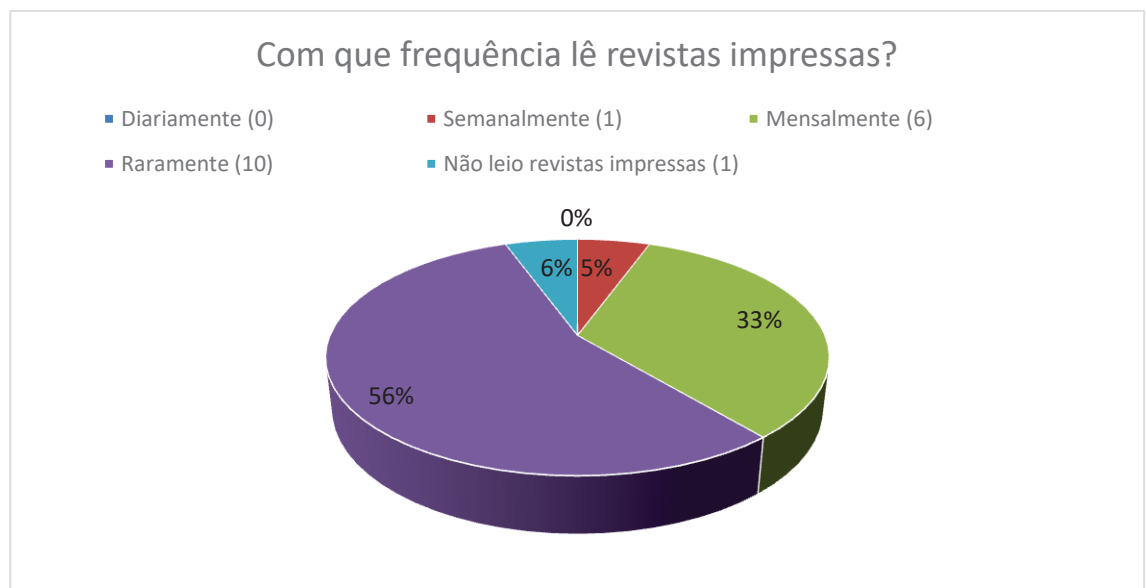
Tabela 1: Preferências de leitura em jornais impressos e eletrônicos

Jornais impressos	Jornais eletrônicos
cultura (14 menções)	cultura (12 menções)
entretenimento (11)	entretenimento (11)
economia e política (5 menções cada um)	economia (6) e política (4)
esportes (4)	esportes (3)
educação (2)	educação (2)
classificados, editoriais, sessão policial e artigos de opinião (1 menção cada um)	sessão policial, artigos de opinião e notícias internacionais (1 menção cada um)

Fonte: Do autor (2017)

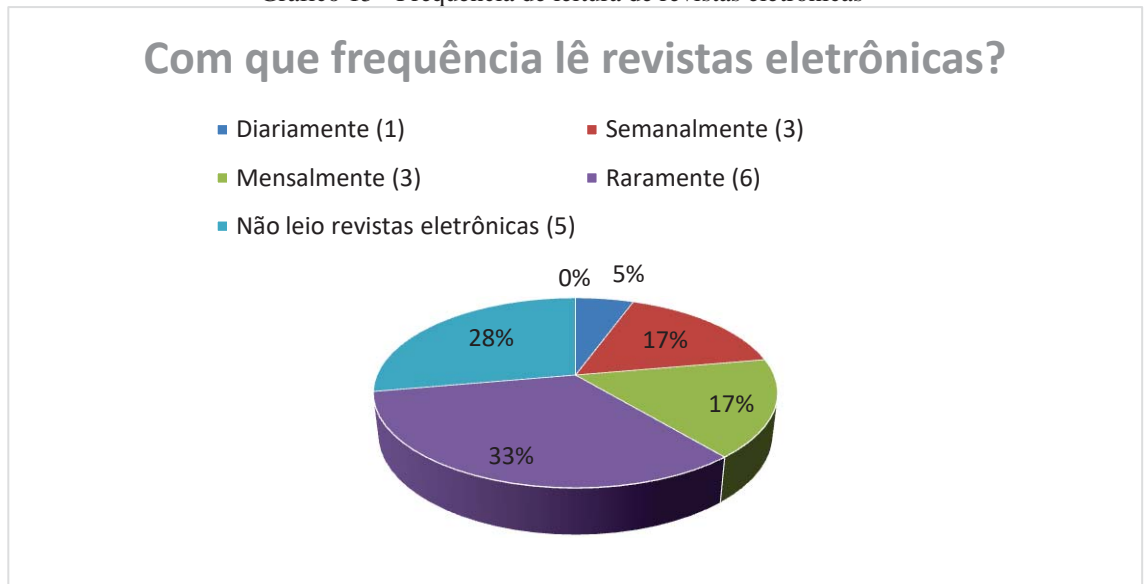
A frequência de leitura de revistas impressas e eletrônicas é parecida, como mostram os gráficos 14 e 15, indicando um padrão de diminuição de leitura de revistas atualmente, quando comparado com o padrão de leitura de jornais e livros.

Gráfico 14 - Frequência de leitura de revistas impressas



Fonte: Do autor (2017)

Gráfico 15 - Frequência de leitura de revistas eletrônicas



Fonte: Do autor (2017)

Dentre os sujeitos que afirmaram ler revistas impressas e eletrônicas, as revistas citadas foram as seguintes, agrupadas de acordo com o assunto, segundo dados da Tabela 2.

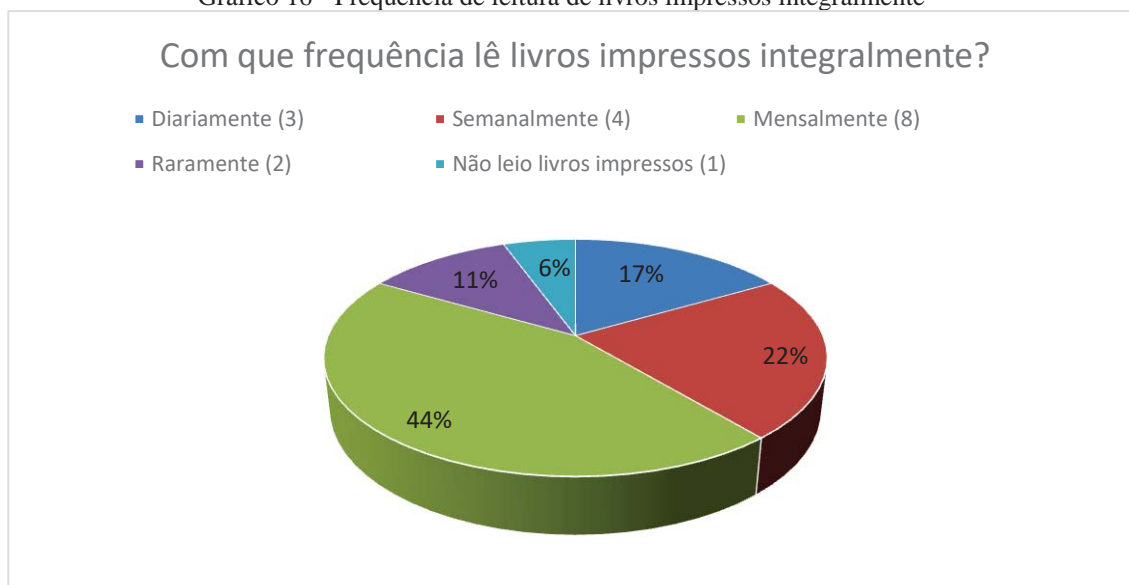
Tabela 2: Títulos de revistas impressas e eletrônicas citadas pelos alunos

Revistas impressas	Revistas eletrônicas
Isto é (2 menções), Exame (2), Época (2), Veja (4) = Totalizando 10 menções	Carta Capital (1), Veja (2), Exame (2), Época (1), Isto é (2) = 8 menções
Mundo Estranho (3), Superinteressante (5) = 8	Superinteressante (3), Mundo Estranho (1) = 4
Nova Escola (3 menções), Revista Escola (1), Educação em geral (1), Brasil Escola (1) = 6	Nova Escola (2), Educação (1), Escola (2) = 6
Língua Portuguesa (1), Literatura (1) = 2	Língua (1) = 1
Pais e Filhos (1), Vida e Saúde (1) = 2	Vida e Saúde (1) = 1
Cláudia (1) = 1	-----
Cult (1) = 1	Bula (1), Cult (1) = 2
Você S.A. (1) = 1	Pequenas Empresas, Grandes Negócios (1) = 1
-----	Desenredo (1), Ágora Eletrônica (1) = 2
-----	Informativo TCU (1) = 1
-----	The Raspberry Pi (1) = 1

Fonte: Do autor (2017)

A frequência com que os alunos disseram ler livros impressos pode ser considerada positiva, pois apenas dois alunos afirmaram raramente ler livros impressos e apenas um aluno disse que não os lia, sendo que os outros 15 alunos liam livros impressos integralmente diariamente, semanalmente e mensalmente, em ordem crescente como mostra o Gráfico 16:

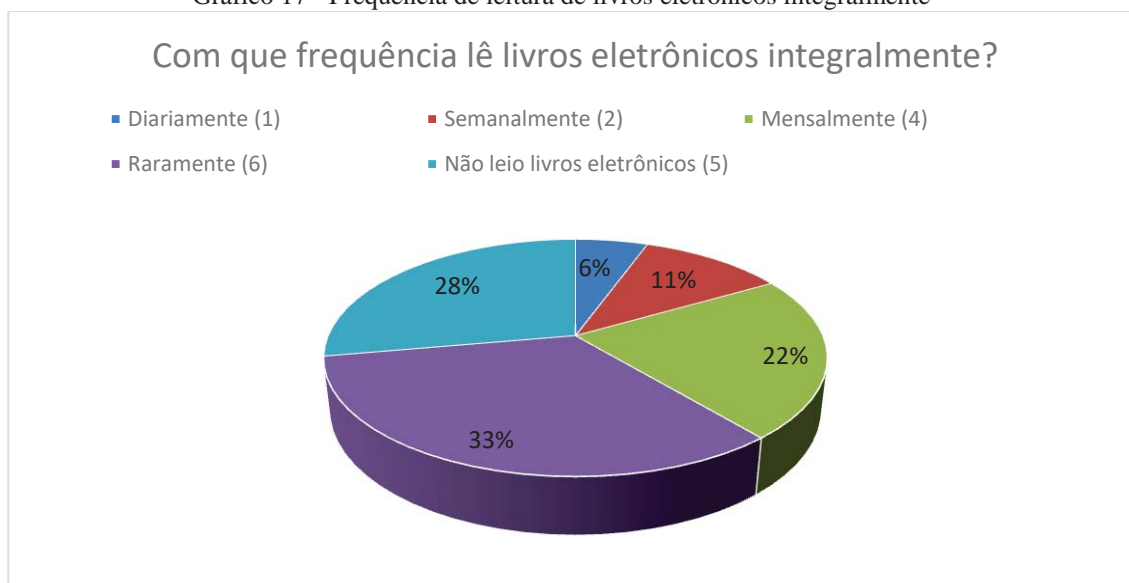
Gráfico 16 - Frequência de leitura de livros impressos integralmente



Fonte: Do autor (2017)

Com relação à leitura de livros eletrônicos integralmente, as porcentagens praticamente se invertem, conforme dados do Gráfico 17.

Gráfico 17 - Frequência de leitura de livros eletrônicos integralmente



Fonte: Do autor (2017)

A razão desse fato poderia estar no suporte a que os alunos disseram ter acesso para realizar a leitura de livros eletrônicos: os computadores, sejam eles desktops, laptops ou netbooks, foram citados 13 vezes e os smartphones foram citados 11 vezes, sendo que suportes considerados mais *user friendly*¹⁴ para leitura eletrônica de livros como kindle e kobo foram citados apenas uma vez cada um. O fator do alto custo para adquirir tais suportes e

¹⁴ A expressão *user friendly* se refere à facilidade de uso com relação a computadores, isto é, quanto mais *user friendly* é um aparato computacional, mais simples é para as pessoas o utilizarem.

depois para adquirir livros digitais também deve ser levado em conta. Tablets foram citados 4 vezes e duas pessoas afirmaram nunca ou raramente ler em suportes digitais. Das pessoas que liam em suportes digitais, os critérios para privilegiar um tipo de suporte eletrônico em detrimento de outro foram os seguintes, em ordem decrescente de menções, conforme a Tabela 3:

Tabela 3: Critérios para escolha de suporte eletrônico

Critérios	Menções
Acessibilidade	11
Disponibilidade do texto para leitura no suporte	10
Mobilidade e facilidade para transportar	7
Conforto de leitura	5
Familiaridade com o suporte	5
Recursos para anotação, consulta, etc.	4
Preço	4
Nunca leio ou raramente leio em suportes digitais	2

Fonte: Do autor (2017)

Os ambientes digitais mais frequentemente usados pelos sujeitos foram, em ordem decrescente de menções, chats ou aplicativos de conversação e email (17 menções cada um), sites de busca (16), redes sociais (14), vídeos (13), jornais (10), bibliotecas e sites de compra (8 cada um), blogs ou similares e revistas (6 cada um).

Comparando à média de horas que os sujeitos asseveraram ler nos suportes impresso e eletrônico, pude verificar que apenas no suporte digital há dois sujeitos que liam mais de 8 horas diárias; no entanto, o suporte impresso apresenta mais sujeitos nas categorias intermediárias – de 4 a 6 horas (1) e de 6 a 8 horas (2). Há mais sujeitos que afirmaram ler em suporte eletrônico de 2 a 4 horas (6) contra três sujeitos no suporte impresso; e, por fim, 10 sujeitos liam até duas horas no suporte digital e 12 sujeitos liam em suporte impresso esse mesmo número de horas, conforme a Tabela 4:

Tabela 4: Número de horas diárias de leitura em suporte digital e impresso

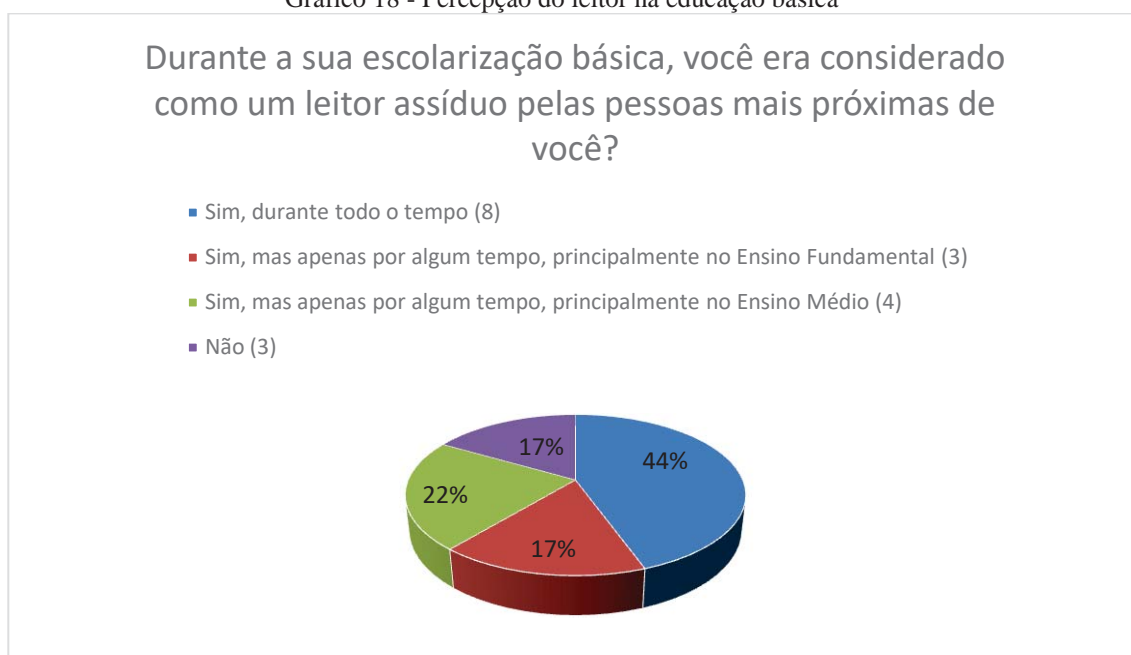
	Suporte digital	Suporte impresso
Mais de 8 horas	2 sujeitos	0
De 6 a 8 horas	0	2
De 4 a 6 horas	0	1
De 2 a 4 horas	6	3
Até 2 horas	10	12

Fonte: Do autor (2017)

Quando os sujeitos liam no suporte impresso, 72% deles dedicavam-se unicamente à leitura e 28% liam realizando outras atividades simultaneamente. No suporte eletrônico, a maioria ainda conseguia concentrar-se apenas na leitura, mas a porcentagem diminuiu para 56%, e, quanto à leitura realizando outras atividades simultaneamente, a porcentagem aumentou para 44%.

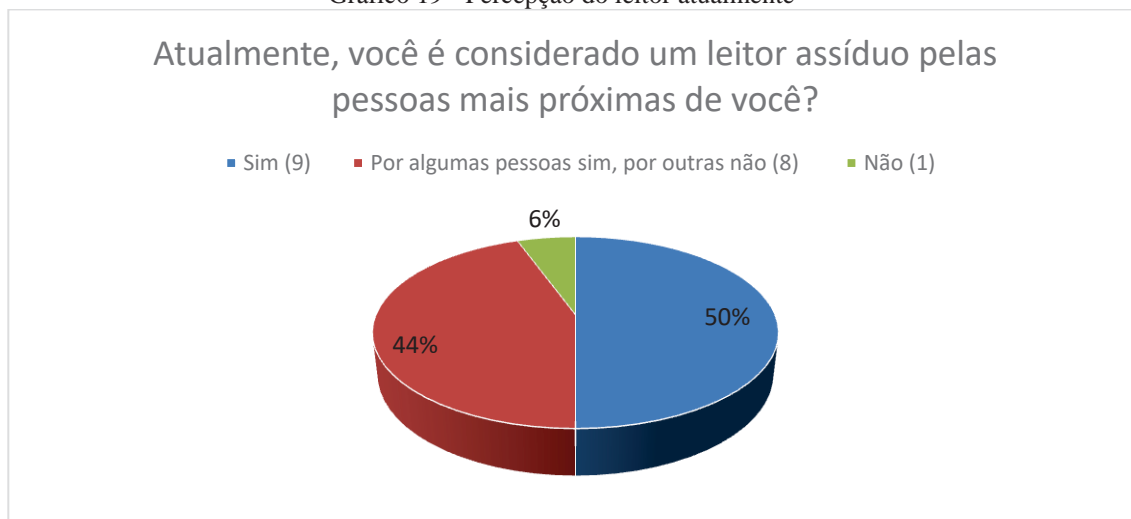
Em como os sujeitos reconhecem a percepção de pessoas próximas sobre ser um leitor assíduo durante a escolarização básica e atualmente, pode observar uma leve evolução, conforme os gráficos 18 e 19.

Gráfico 18 - Percepção do leitor na educação básica



Fonte: Do autor (2017)

Gráfico 19 - Percepção do leitor atualmente

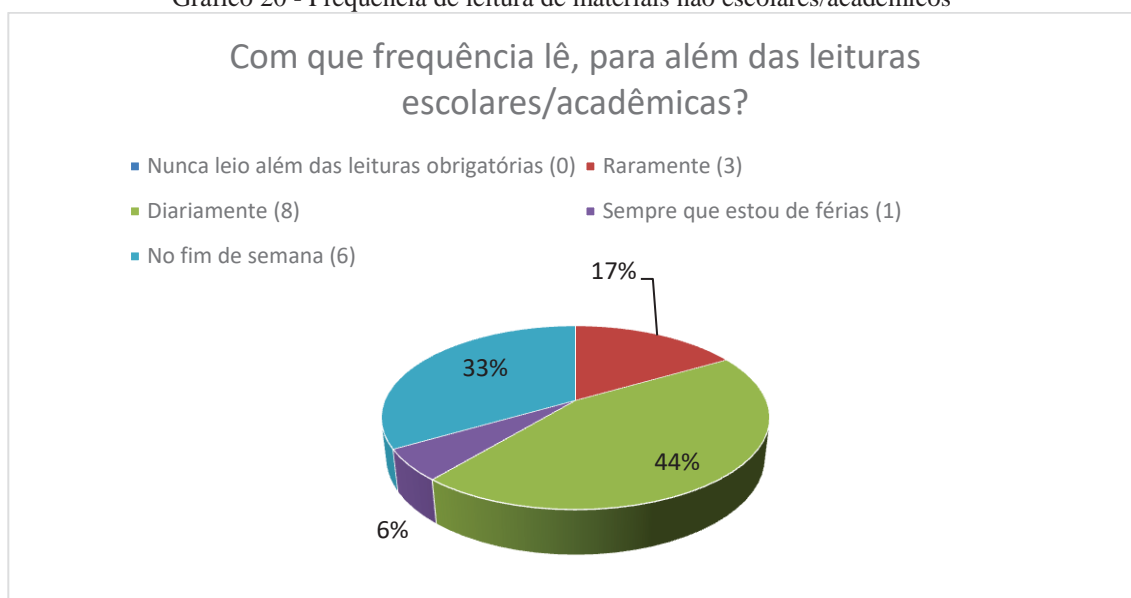


Fonte: Do autor (2017)

Atualmente, a percepção dos alunos quanto a serem considerados leitores assíduos por pessoas de suas relações próximas aumentou de 44% para 50%, enquanto 22% não eram vistos como leitores assíduos na educação básica, esse número diminuiu para 6% atualmente. Trinta e quatro por cento dos alunos eram considerados leitores assíduos por apenas algum tempo tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, número que pode ser comparado aos 44% que, atualmente, disseram serem vistos como leitores assíduos por algumas pessoas, mas não por outras.

Tomando-se como desejável a maior frequência de leitura possível de materiais, além das leituras escolares ou acadêmicas, conforme a seguinte ordem decrescente: diariamente, no fim de semana, sempre que estou em férias, raramente e nunca, temos o seguinte resultado demonstrado no Gráfico 20, que pode ser considerado positivo:

Gráfico 20 - Frequência de leitura de materiais não escolares/acadêmicos



Fonte: Do autor (2017)

A maioria dos sujeitos afirmou ler, para além das leituras acadêmicas e escolares, diariamente e no fim de semana; e uma minoria afirmou ler somente durante as férias ou raramente ler. Ninguém afirmou nunca ler para além das leituras obrigatórias.

Dentre os títulos de livros impressos e eletrônicos lidos pelos sujeitos mais recentemente, foram citados desde clássicos da literatura internacional, como *O crime do Padre Amaro* (Eça de Queiroz), até *best-sellers* como *Harry Potter e a pedra filosofal* (J. K. Rowling), passando por livros de autoajuda – *O monge e o executivo* (James C. Hunter), livros religiosos – *Dr. Galton, restaurador de passados* (Sidney Fernandes) e livros de crônicas – *Doidas e santas* (Martha Medeiros). É cabal a ausência da leitura de clássicos brasileiros, mas autores contemporâneos estão presentes, como os já citados Sidney Fernandes

e Martha Medeiros, e também Raphael Dracon com *Dragões de Éter*. Saliento que a maioria desses sujeitos é oriunda de cursos de licenciatura como Pedagogia e Letras. Isso mostra que a formação leitora desses sujeitos não contemplou (ou contemplou muito pouco) o incentivo à leitura de clássicos brasileiros, pois os livros lidos são aqueles que não estão nos currículos escolares.

As Tabelas 5 a 11 procuram reunir todos os livros citados, impressos e eletrônicos, em uma organização determinada por categorias de material de leitura, autor e sua nacionalidade¹⁵, em ordem decrescente pelo número de menções: *best-sellers*, leituras clássicas, teóricas, infantis e/ou juvenis, religiosas, leitura de crônicas e autoajuda.

Tabela 5: Leitura de *best-sellers*

Título	Menções = 29	Autor	Nacionalidade
<i>Como eu era antes de você</i>	4	Jojo Moyes	Britânica
<i>O lado bom da vida</i>	2	Matthew Quick	Norte-americano
<i>O orfanato para crianças peculiares da Srta. Pelegrine</i>	2	Ramson Riggs	Norte-americano
<i>Depois de você</i>	1	Jojo Moyes	Britânica
<i>Harry Potter e a pedra filosofal</i>	1	J. K. Rowling	Britânica
<i>H. P. and the Cursed Child</i>	1	J. K. Roling	Britânica
<i>A escolha (série A Seleção, vol. 3)</i>	1	Kiera Cass	Norte-americana
<i>Sob a redoma</i>	1	Stephen King	Norte-americano
<i>Coleção Senhor dos Anéis</i>	1	J. R. R. Tolkien	Britânico
<i>Castelo dos alquimistas</i>	1	Peter Gustav Bartschat	Alemão
<i>Crônicas de Nárnia</i>	1	Clive Staples Lewis	Irlandês
<i>Fortaleza Digital</i>	1	Dan Brown	Norte-americano
<i>O símbolo perdido</i>	1	Dan Brown	Norte-americano
<i>The Wheel of Time – vol. 1</i>	1	Robert Jordan e Brandon Sanderson	Norte-americanos
<i>Jogos Vorazes (a trilogia)</i>	1	Suzanne Collins	Norte-americana
<i>O mundo de Sofia</i>	1	Jostein Gaarder	Norueguês
<i>Dragões de Éter</i>	1	Raphael Dracon	Brasileiro
<i>Ética e vergonha na cara</i>	1	Mário S. Cortella	Brasileiro
<i>Sem pistas</i>	1	Blake Pierce	Norte-americano

¹⁵ Essa classificação não pretende ser exata, mas se faz necessária, pois permite visualizar mais claramente alguns dos hábitos de leitura que os sujeitos da pesquisa afirmaram ter. Para uma visualização dos livros citados nas categorias impressos e eletrônicos separadamente, referir ao Apêndice C (p. 194), questões 31 e 33.

<i>Crônicas de gelo e fogo</i>	1	George R. R. Martin	Norte-americano
<i>Fúria dos reis</i>	1	George R. R. Martin	Norte-americano
<i>Maze Runner</i>	1	James Dashner	Norte-americano
<i>Eu sou Malala</i>	1	Malala Yousafzai Christina Lamb Patricia McCormick	Paquistanesa Britânica Norte-americana
<i>50 tons de cinza</i>	1	E. L. James	Britânica

Fonte: Do autor (2017)

Tabela 6: Leituras clássicas

Título	Menções = 10	Autor	Nacionalidade
<i>Guerra e paz</i>	1	Liév Tolstói	Russo
<i>Sonata para Kreutzer</i>	1	Liév Tolstói	Russo
<i>A desumanização</i>	1	Valter Hugo Mãe	Português
<i>A máquina de fazer espanhóis</i>	1	Valter Hugo Mãe	Português
<i>O adolescente</i>	1	Dostoiévski	Russo
<i>O rei de amarelo</i>	1	Robert William Chambers	Norte-americano
<i>O crime do padre Amaro</i>	1	Eça de Queiroz	Português
<i>O visconde partido ao meio</i>	1	Ítalo Calvino	Italiano
<i>Fahrenheit 451</i>	1	Ray Bradbury	Norte-americano
<i>A revolução dos bichos</i>	1	George Orwell	Britânico

Fonte: Do autor (2017)

Tabela 7: Leituras teóricas

Título	Menções = 7	Autor	Nacionalidade
<i>A pedagogia, a democracia, a escola</i>	1	Cristina Antunes e Maarten Simons	Brasileira Belga
<i>Complexidade na formação de professores</i>	1	Marilda da Silva	Brasileira
<i>História da filosofia</i>	1	Giovanni Reale e Dario Antiseri	Italianos
<i>O que é ciência afinal?</i>	1	A. F. Chalmers	Britânico
<i>De onima</i>	1	Aristóteles	Grego
<i>Livros sobre teorias de aprendizagem</i>	1	-----	-----

Fonte: Do autor (2017).

Tabela 8: Leituras infantis e juvenis

Título	Menções = 6	Autor	Nacionalidade
<i>Por que Indiana, João?</i>	2	Danilo Leonardi	Brasileiro
<i>Meu amigo imaginário</i>	2	Matthew Dicks	Norte-americano
<i>Extraordinário</i>	1	R. J. Palacio	Norte-americano
<i>Alice no país das maravilhas</i>	1	Lewis Carroll	Britânico

Fonte: Do autor (2017)

Tabela 9: Leituras religiosas

Título	Menções = 4	Autor	Nacionalidade
<i>Atlântida</i>	1	Roger Bottini Paranhos	Brasileiro
<i>A mansão da pedra torta</i>	1	Vera Lúcia Marinzeck de Carvalho, psicografista; Antônio Carlos, espírito	Brasileira
<i>Dr. Galton – restaurador de passados</i>	1	Sidney Fernandes	Brasileiro
<i>A ponte</i>	1	Fernando Worm	Brasileiro

Fonte: Do autor (2017)

Tabela 10: Leitura de crônicas

Título	Menções = 3	Autor	Nacionalidade
<i>Doidas e santas</i>	1	Martha Medeiros	Brasileira
<i>Divã</i>	1	Martha Medeiros	Brasileira
<i>Feliz por nada</i>	1	Martha Medeiros	Brasileira

Fonte: Do autor (2017)

Tabela 11: Leitura de autoajuda

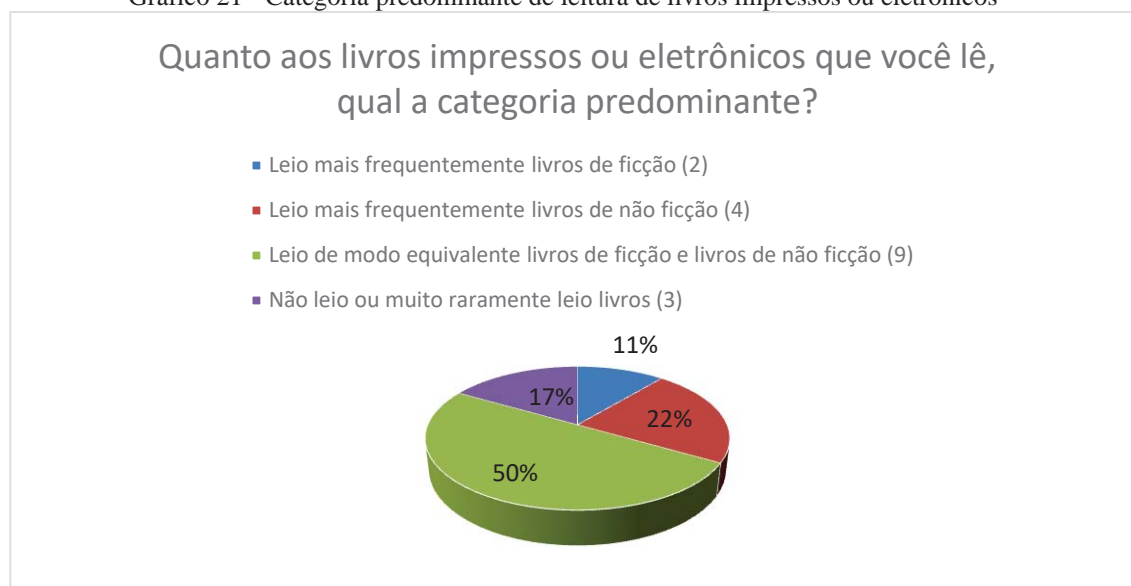
Título	Menções = 2	Autor	Nacionalidade
<i>O monge e o executivo</i>	1	James C. Hunter	Norte-americano
<i>O corpo fala</i>	1	Pierre Veil	Francês

Fonte: Do autor (2017)

Das 60 menções de livros no total, constantes nas Tabelas de número 5 a 11, apenas 20% eram livros escritos por autores brasileiros, isto é, autores brasileiros foram mencionados 12 vezes, contrastando com 58 menções de autores estrangeiros, ratificando o que afirma Regina Zilberman (2012, p. 79) sobre a pressão do *best-seller* estrangeiro no mercado nacional que reproduz “as relações de dominação colonial que a nação experimenta de maneira mais ampla”. Dessa frequência, os escritores brasileiros destacaram-se em primeiro lugar nas leituras religiosas, todas de cunho espírita (4 menções); em segundo lugar, leituras

de crônicas com 3 menções; empatados com duas menções cada um, leituras teóricas e *best-sellers*; e, por fim, com uma única menção, um livro infantil e juvenil. Os professores sujeitos da pesquisa afirmaram ler, demonstrando uma clara preferência por *best-sellers* de autores estrangeiros (28 menções), sem, no entanto, deixar de ler outras leituras como as clássicas estrangeiras, leituras teóricas, infantis e juvenis, religiosas, de crônicas e de autoajuda, todas essas cinco juntas, totalizando 32 menções. Esse fato confirmou as respostas à questão sobre a categoria de livros tanto impressos quanto eletrônicos da preferência dos sujeitos, como mostra o Gráfico 21. Nesse gráfico, é possível conferir que 50% dos alunos disseram ler de modo equivalente livros de ficção e não ficção, 22% deles afirmaram preferir livros de não ficção e 17% disseram ler com mais frequência apenas livros de ficção. Onze por cento dos sujeitos, isto é, 3 alunos, afirmaram não ler ou raramente ler livros:

Gráfico 21 - Categoria predominante de leitura de livros impressos ou eletrônicos



Fonte: Do autor (2017)

Quando questionados sobre o gênero que mais liam no geral, podendo escolher até três alternativas, suas respostas foram as seguintes, listadas na Tabela 12, por ordem decrescente de preferência:

Tabela 12: Gênero mais lido no geral

Gênero	Menções
Artigo acadêmico ou científico.	9
Romance;	6
Texto técnico ou de formação profissional.	6
Matéria ou Reportagem.	5
Conto e crônica.	4

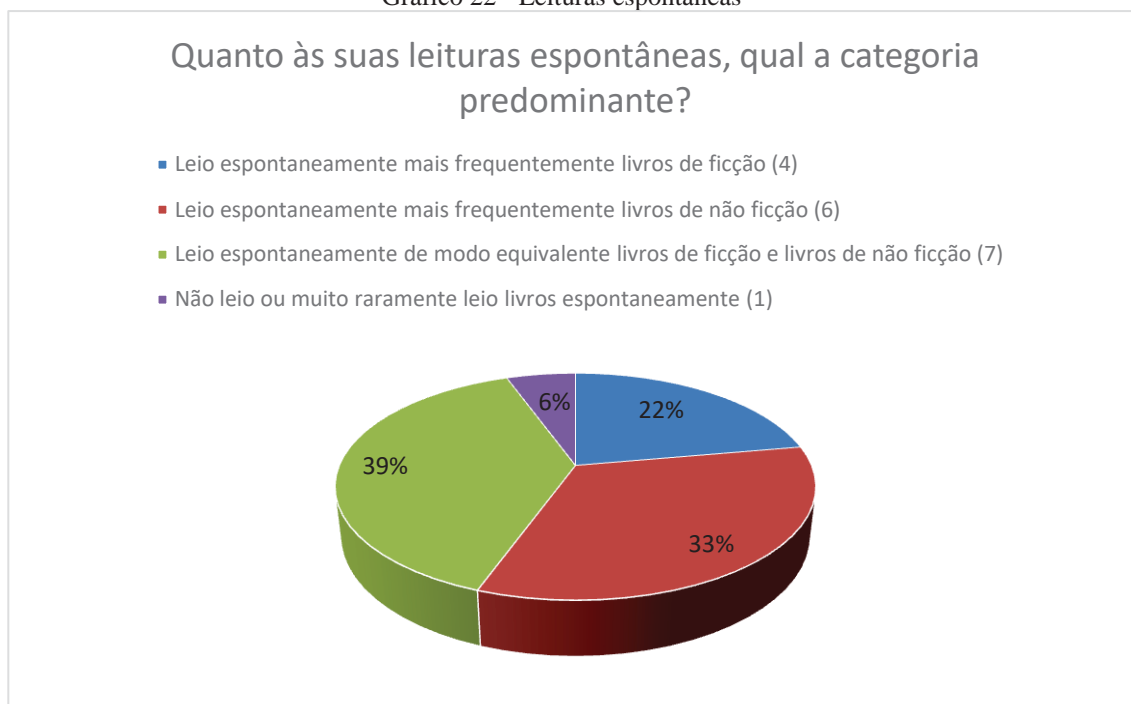
História Maravilhosa ou Fantástica;	3
Textos diversos da área de humanidades;	3
Literatura religiosa;	3
Texto informativo ou de divulgação científica.	3
Literatura infantil ou juvenil;	2
Postagem de rede social;	2
Blog ou similar.	2
Conto erótico ou similar;	1
Obra didática ou de autoinstrução;	1
Piada e demais textos humorísticos;	1
Entrevista;	1
Narrativas de horror e terror;	1
Quadrinhos.	1
Autobiografia e biografia;	0
Carta ou e-mail;	0
Ensaio;	0
Fan fiction;	0
Autoajuda;	0
Diário;	0
Ficção Científica;	0
História Policial;	0
Peça dramática / teatro;	0
Poema.	0

Fonte: Do autor (2017)

Os sujeitos disseram não ler e-mails, o que parece inverídico, pois esse gênero de escrita e leitura é intrínseco à vida diária das pessoas do século XXI. No entanto, o gênero e-mail aparece na questão junto à carta, o que pode explicar esse resultado, pois cartas, especialmente as escritas à mão, são raras atualmente. Também chama a atenção a não leitura de poemas, um gênero que não está mais sendo valorizado como costumava ser. Dessa forma, indago se a leitura de poesias online não ocorre, visto que esse gênero não foi colocado como uma opção.

Quanto às leituras espontâneas de livros de ficção e de não ficção, ou seja, não obrigatórias, há os seguintes resultados expressos no Gráfico 22:

Gráfico 22 - Leituras espontâneas



Fonte: Do autor (2017)

Trinta e nove por cento dos alunos afirmaram ler indistintamente livros de ficção e de não ficção; 33% preferiam livros de não ficção; 22% liam ficção e 6% (uma pessoa) não lia ou raramente lia livros espontaneamente. Esses números corroboraram às respostas obtidas na questão sobre preferência de gêneros, conforme a Tabela 12, pois o gênero artigo acadêmico ou científico foi mais citado; em segundo lugar, empatados, classificaram-se o romance e o texto técnico ou de formação profissional; seguidos de matéria ou reportagem, e, por último, conto e crônica, para mencionar os quatro primeiros lugares.

As razões elencadas pelos quatro sujeitos que afirmaram preferir ler ficção englobam o fato de considerar esse tipo de leitura prazerosa, relaxante e que proporciona um escape à realidade e uma fluidez na leitura, além de apresentar histórias dinâmicas e geradoras de questionamentos. Os seis alunos que afirmaram preferir não ficção relataram o gosto de ler livros de autoajuda e relacionados à área educacional, por interesse profissional, para estudar para concursos públicos e para obter informação, mas também por curiosidade, deleite e para espalhar: “dar um tempo a si mesmo”. Como afirma Max Butlen (2015, p. 19),

Seria preciso também falar dos prazeres da leitura no plural. [...] a lógica escolar de instrução e de distinção leva muito pouco em conta o interesse e os prazeres das leituras informativas, documentais, quer elas sejam solitárias ou ligadas às sociabilidades, aos novos suportes tecnológicos, às fontes de informação e de comunicação, às redes sociais (Facebook, Twitter...).

Sete alunos afirmaram ler ficção e não ficção espontaneamente de modo equivalente e suas razões para tal vão desde pertencer a um clube do livro espírita; a possibilidade de comparar a versão ficcional com a de não ficção; o momento – isto é, o tipo de leitura que o sujeito precisa fazer; curiosidade; identificação com o assunto; necessidade de conhecimento; até por indicação de projetos de leitura coletiva e de *booktubers*. O único sujeito que afirmou não ler ou raramente ler livros espontaneamente esclareceu que não tem paciência com leituras muito longas e que tem vontade de terminar logo.

Metade da turma afirmou preferir ler em suportes impressos e somente um aluno tem preferência pelo suporte eletrônico. No entanto, uma quantidade significativa – 8 alunos – afirmou gostar dos dois suportes indistintamente. Dos que preferiam ler em suportes impressos, cinco alunos mencionaram a característica física, que permite “tocar as páginas, usar marcadores, sentir o cheiro dos livros” e poder “sublinhar, marcar, destacar”; dois sujeitos afirmaram ter mais concentração e foco ao ler livros impressos; um sujeito mencionou as desvantagens dos suportes digitais: precisam de carregamento de bateria e quanto usados em locais públicos, podem colocar a segurança do usuário em risco; e um sujeito forneceu uma resposta tautológica: “prefiro o livro impresso”. Dos 8 alunos que afirmaram gostar dos dois suportes indistintamente, 4 alunos citaram a disponibilidade de encontrar textos tanto em meio impresso quanto digital e os outros 4, dependendo do local onde se encontram, escolhem um ou outro meio. O único sujeito que afirmou ter preferência pelo suporte digital disse ter “maior facilidade de acesso a números maiores de informação”.

Quando liam em suportes impressos, 9 alunos sempre disseram prestar atenção a aspectos como qualidade do papel, gramatura (espessura) do papel, coloração do papel, margens, contraste entre fundo/texto, facilidade de manuseio e 9 alunos afirmaram prestar atenção a essas características físicas algumas vezes.

Sobre espaços e disposições físicas de leitura, a preferência para ler em casa é no quarto, com 14 menções, seguido da sala (10 menções), escritório ou quarto de estudos (6), varanda (5) e empatados com uma menção cada um, banheiro, cozinha ou copa e tomando banho de sol. A maioria dos alunos (10) afirmou não ler com regularidade em bibliotecas ou salas de leitura; dos 8 que o faziam, estão divididos da seguinte forma: 4 afirmaram ler em bibliotecas ou salas escolares ou universitárias; 2 afirmaram ler em bibliotecas ou salas municipais, estaduais ou federais e 2 em bibliotecas privadas ou salas de leitura privadas. Quando questionados em que espaços públicos costumavam ler regularmente, além de bibliotecas e salas de leitura, suas respostas foram as seguintes, conforme a Tabela 13, em ordem decrescente do número de menções:

Tabela 13: Outros espaços públicos de leitura

Locais	Número de menções
Aviões, ônibus, trens, metrô etc.	11
Praia, piscina ou clube.	8
Sala de aula.	8
Jardim ou parque.	5
Pontos, estações ou terminais de transporte.	4
Café ou restaurante.	3
Não leio em espaços públicos.	3
Livraria.	2
Lanchonete ou cantina da universidade.	2
Praça.	2
Igreja ou templo religioso.	1
Shopping ou centro comercial.	0

Fonte: Do autor (2017)

Em espaços privados, os sujeitos preferiam ler, em ordem decrescente de menções, nas seguintes disposições físicas: recostado (entre o deitado e o sentado), com 11 menções; deitado (10 menções); sentado em cadeira, à mesa (7); sentado em carteira ou poltrona de leitura (5); sentado à vontade (2); e nenhum dos sujeitos afirmou ler em pé. Já nos espaços públicos, o número de menções foram as seguintes: em primeiro lugar, sentado à vontade (9); sentado em cadeira, à mesa (7); sentado em carteira ou poltrona de leitura e de pé (4 menções cada um); ler recostado (entre o deitado e o sentado) não foi mencionado nenhuma vez, no entanto, uma menção foi dada a ler deitado em espaço público; e finalmente, não ler em espaços públicos recebeu 3 menções.

Ao serem indagados como se sentem após algum tempo lendo, esses sentimentos foram classificados conforme o número decrescente de menções como pode ser melhor visualizado na Tabela 14:

Tabela 14: Sentimentos após leitura

Sentimento	Número de menções
Alegre, gratificado	13
Desafiado, engajado, entusiasmado	12
Inteligente, esclarecido, estudioso	8
Tendo cumprido um dever	6
Recompensado, regozijado	6
Cansado fisicamente ou mentalmente	3

Preguiçoso, mole, sonolento	2
Orgulhoso ou vaidoso	1
Outro: Com mais curiosidade	1
Melancólico, triste	1
Com receio de não entender ou entender errado	1
Ignorante, incompetente, incapaz	0
Dolorido, tonto, enjoado	0
Obrigado, oprimido, torturado	0

Fonte: Do autor (2017)

A maioria dos sentimentos mencionados pertence a um campo semântico positivo, isto é, que denota otimismo: os alunos sentiam-se mais alegres, gratificados, desafiados, engajados, entusiasmados, estudiosos e assim por diante, do que cansados física ou mentalmente, melancólicos, tristes e com receio de não entender ou entender errado, por exemplo. Esse fato vai ao encontro do resultado da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2016, p. 241), em que as representações negativas da leitura, como ocupar muito tempo, ser cansativa e obrigatória são mencionadas em proporções significativamente inferiores do que as representações positivas.

A classificação com relação às dimensões que a leitura pode assumir, segundo a experiência dos sujeitos como leitores, foi a seguinte, presente na Tabela 15:

Tabela 15: Classificação das dimensões da leitura

Classificação	Dimensões – A leitura...
1º lugar	Ativa, mobiliza e desenvolve capacidades cognitivas.
2º lugar	Contribui para a formação crítica, ética ou moral.
3º lugar	Contribui para a formação emocional ou psicológica.
4º lugar	Proporciona prazer.
5º lugar	Proporciona sucesso profissional.
6º lugar	Sociabiliza conhecimentos.
7º lugar	Participa da ação política e da formação de opiniões.
8º lugar	Facilita a integração ou identificação com sujeitos semelhantes a nós.

Fonte: Do autor (2017)

Chamo à atenção o fato de a dimensão de proporcionar prazer estar apenas em 4º lugar na ordem de importância. No entanto, essa classificação é coerente com os três primeiros lugares: desenvolver o aspecto cognitivo, formar o leitor crítica, ética, moral, emocional e psicologicamente – aspectos esses que podem ser considerados bastante trabalhosos para o ser

humano. Também ficou em desvantagem o aspecto da empatia: facilitar a integração ou identificação com sujeitos semelhantes a nós, que foi classificada em último lugar. Saliento que, conforme o objetivo da leitura, cada dimensão adquirirá uma importância maior ou menor e que, por isso, todas as dimensões são igualmente relevantes.

Aos sujeitos foi solicitado que classificassem, em uma escala de 1 a 4, a importância de instituições e mediadores de leitura em sua vida. Nessa escala, 1 equivalia a não importante, 2 a pouco importante, 3 a importante e 4 a muito importante. A Tabela 16 informa os resultados da relevância dos seguintes personagens na vida dos sujeitos: autores / ilustradores que visitaram a escola, colegas, professores, bibliotecários e contadores de histórias.

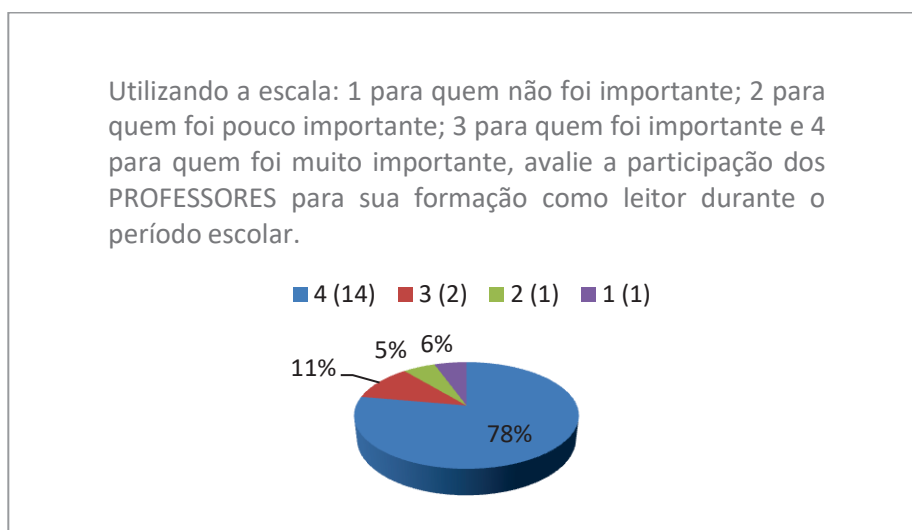
Tabela 16: Classificação de mediadores de leitura na escola

Classificação	Mediadores de leitura na escola
1º lugar	Professores
2º lugar	Contadores de histórias
3º lugar	Autores / ilustradores que visitaram a escola
4º lugar	Bibliotecários
5º lugar	Colegas

Fonte: Do autor (2017)

Sublinho que os professores têm um papel importantíssimo na formação dos sujeitos leitores nas escolas e, com isso, uma grande responsabilidade. Para reforçar esse dado, o Gráfico 23, específico da relevância dos professores como mediadores de leitura, é mostrado a seguir:

Gráfico 23 – Importância dos professores como mediadores de leitura



Fonte: Do autor (2017)

O poder que os professores tiveram na formação desses sujeitos como leitores é inquestionável, o que é corroborado pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2016, p. 207), a qual afirma que os professores foram uma das influências mais citadas como responsáveis pelo desenvolvimento do gosto pela leitura dos entrevistados, apenas depois da mãe ou responsável do sexo feminino. Esse fato reforça o objetivo dessa pesquisa: ajudar a melhorar os hábitos de leitura dos professores sujeitos da pesquisa e sua própria prática docente para que eles possam influenciar positivamente seus alunos em sala de aula. É preciso levar em consideração a presença dos colegas em último lugar, pois, se os colegas não eram leitores, como poderiam exercer alguma influência entre si? Ou não havia na vida escolar desses sujeitos um espaço para trocar ideias sobre as leituras que faziam.

No que tange à influência da família na formação leitora dos sujeitos dessa pesquisa, a Tabela 17 parece demonstrar que, quanto mais próximo do sujeito a relação familiar, mais influência é exercida em sua formação leitora:

Tabela 17: Classificação de mediadores de leitura na família

Classificação	Mediadores de leitura na família
1º lugar	Mães e madrastas
2º lugar	Pais e padrastos
3º lugar	Irmãos e meios-irmãos
4º lugar	Avô e avó
5º lugar	Tios e tias

Fonte: Do autor (2017)

Nesse caso, também saliento a coincidência dos dados com a pesquisa mencionada anteriormente, cujo resultado tem a mãe ou responsável do sexo feminino como um dos sujeitos mais citados como influentes na formação do leitor (Retratos da Leitura no Brasil, 2016, p. 207). Na mesma linha, na opção “outro”, um dos alunos classificou sua madrinha como muito importante (4). Apenas um dos sujeitos classificou um primo como importante (3)¹⁶.

Fora do âmbito escolar e familiar, os sujeitos da pesquisa experimentaram as seguintes influências em sua formação leitora, descritas na Tabela 18:

Tabela 18: Classificação de mediadores de leitura fora da escola e da família

Classificação	Mediadores de leitura fora do âmbito escolar e familiar
1º lugar	Publicidade de livrarias e editoras

¹⁶ Esses dados não entraram na tabela por se constituírem em dados isolados dos outros.

2º lugar	Amigos físicos e virtuais
3º lugar	Conteúdos de sites ou blogs
4º lugar	Apresentadores de rádio ou TV
5º lugar	Interlocutores em redes sociais

Fonte: Do autor (2017)

Atento para o fato de a publicidade de livrarias e editoras estar em primeiro lugar: significa uma atividade comercial lucrativa que tem de se manter, por isso uma abordagem publicitária mais incisiva e a maior influência na formação do leitor. Faço o questionamento se o que o mercado livreiro oferece ao público leitor tem qualidade em seu conteúdo:

Alargada a produção em decorrência da industrialização, ela [a literatura] se viu perante a necessidade de estimular seu próprio consumo. As obras que aceitaram essa condição foram rotuladas de literatura de massa e tiveram cassado seu direito a algum tipo de reconhecimento artístico (ZILBERMAN, 2012, p.70).

Ao serem questionados se já conheciam a leitura extensiva antes de participar desse curso de especialização, 17 alunos disseram que não, e um aluno disse que sim. Esse aluno, ao ser entrevistado para esclarecer este ponto respondeu positivamente no questionário prévio, respondeu de forma a perceber-se que seu conhecimento advinha das aulas tidas na disciplina de leitura extensiva. Maiores detalhes da entrevista foram fornecidos no próximo capítulo de análise dos dados conforme cada sujeito participante da pesquisa, individualmente, juntamente com o início da revisão bibliográfica.

2.3 Os participantes

Nesta seção, foi dada a continuação da transformação dos sujeitos da pesquisa em atores de fato na pesquisa-ação, concomitante à apresentação, de forma inicial, das bases teóricas que sustentam esta tese. As análises a seguir tiveram como base o questionário prévio aplicado aos alunos antes do início dos encontros da disciplina de Leitura Extensiva e as entrevistas¹⁷ feitas durante o andamento do curso, para dirimir dúvidas sobre esse mesmo questionário. Os nomes de todos os participantes da pesquisa foram substituídos por pseudônimos, como já mencionado.

¹⁷ As entrevistas foram feitas com base no mesmo questionário prévio (Apêndice A, p. 182).

2.3.1 Alice e a maturidade para ler certos livros

Alice tem entre 19 e 23 anos, cursou Letras e trabalha como professora de língua inglesa em um curso livre. Quando questionada se costumava desenvolver atividades de leitura com seus alunos, explicou que sim, no entanto “as atividades de leitura são restritas, visto que a escola de idiomas tem um método de ensino já elaborado, não oferecendo oportunidades de ampliar as atividades”. No que se refere a ler em uma língua estrangeira, “[...] nós [professores] podemos não reconhecer a complexidade da leitura porque, como leitores proficientes, nós frequentemente tomamos como certa essa habilidade, assumindo que os processos de leitura são automáticos” (FERRIS; HEDGCOCK, 2009, p. 2)¹⁸. Mas não são. Ler em língua materna (L1) já é uma atividade altamente complexa que requer a interação de muitos fatores, dentre os quais citamos o texto, o propósito da leitura e o próprio leitor. Quando se fala em leitura em língua estrangeira (L2), o desafio pode se tornar ainda mais difícil.

Basicamente, são as seguintes as diferenças entre ler em L1 e ler em L2, as quais tornam a leitura em uma segunda língua um processo mais complexo (GRABE; STOLLER, 2002; HUDSON, 2007; KODA, 2004 apud FERRIS; HEDGCOCK, 2009, p. 33):

- ler em uma L2 necessita de conhecimento linguístico explícito;
- pode ocorrer no ambiente em que a L1 é falada, tendo como consequência o fato de que não é necessário ler na L2 no dia a dia, com pouca exposição a materiais impressos nessa língua;
- necessita que o leitor domine um novo sistema linguístico, com a consequente transferência de um para outro, a qual pode ser tanto positiva quanto negativa;
- pode ocorrer na infância, na adolescência ou na maturidade, frequentemente simultaneamente à aprendizagem de outras habilidades nessa L2, como fala, audição, escrita e gramática, processo esse que não ocorre na L1, quando a criança aprende a ler somente depois de muita exposição oral à sua língua materna;
- pode ser percebido como mais desafiador cognitivamente e metacognitivamente do que o aprendizado de leitura em L1, dando a impressão de incompletude a alguns aprendizes.

Os cursos livres de línguas estrangeiras possuem, cada um, sua fórmula pronta para ensinar, a qual defendem como sendo a melhor dentre todas as outras. Essa fórmula ou método deve ser aplicado *ipsis literis* em um determinado período de tempo, e se isso não ocorrer pode comprometer o progresso do aluno para o próximo nível. Entendo a dificuldade de promover mais atividades de leitura dentro dessa estrutura já dada e pouco flexível, que

¹⁸ Todas as versões do inglês e do espanhol para a língua portuguesa foram feitas por mim.

ainda conta com toda a complexidade que configura a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Alice afirmou ler revistas eletrônicas semanalmente, e citou os seguintes títulos: *Veja*, *Exame*, *Superinteressante*, *Pequenas Empresas Grandes Negócios*, *Época*, *Nova Escola* e *Bula*. Também afirmou ler livros impressos diariamente, citando os títulos que leu mais recentemente: *O adolescente*, de Dostoévski, *O rei de amarelo*, de Robert William Chambers, *O crime do padre Amaro*, de Eça de Queirós e *O visconde partido ao meio*, de Ítalo Calvino. Ela também afirmou ler livros eletrônicos mensalmente, como *A revolução dos bichos*, de George Orwell, e livros teóricos relacionados a teorias de aprendizagem. Os livros que Alice afirmou ler são todos pertencentes ao cânone literário¹⁹. Antes da aplicação desse questionário, foi deixado claro aos sujeitos que eles poderiam ser totalmente sinceros com relação a seus hábitos de leitura ou de não leitura, pois eles não seriam identificados no questionário nem avaliados por suas respostas. Isso foi feito para evitar ao máximo o problema de legitimidade levantado por Pierre Bourdieu (CHARTIER, 1996, p. 236):

[...] as declarações concernentes ao que as pessoas dizem ler são muito pouco seguras em razão daquilo que chamo de efeito de legitimidade: desde que se pergunta a alguém o que ele lê, ele entende: que é que eu leio que merece ser declarado? Isto é: que é que eu leio de fato de literatura legítima? [...] E o que ele responde, não é o que [...] lê verdadeiramente, mas o que lhe parece legítimo naquilo que lhe aconteceu ter lido [...].

O percurso subjetivo da formação de Alice como leitora pode ser observado a partir de sua resposta quando instada a citar algum fato, sujeito, objeto, espaço, prática, experiência ou rotina que tenha sido relevante para sua história como leitora: no ensino fundamental, participou de projetos como contadora de histórias e, no magistério, estudou literatura infantil, o que afirmou ter aguçado seu interesse pela leitura.

Ao ser solicitada a indicar um livro que a tivesse interessado ou sensibilizado em particular, Alice citou *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago, pela seguinte razão:

No primeiro semestre da faculdade fui instigada a ler tal obra, mas não obtive sucesso, achei confusa e não consegui ler. Alguns semestres depois, voltei ao livro e me apaixonei. Essa leitura me mostrou que precisamos estar preparados para receber algumas obras.

Daniel Pennac (1993, p. 150), em seus “direitos imprescritíveis do leitor”, afirma que “existem trinta e seis mil razões para se abandonar um livro antes do fim”, mas uma em

¹⁹ Neste trabalho, o processo de leitura não é visto apenas sob o viés de obras consideradas pertencentes ao cânone literário, mas sim inclui obras de cunho ficcional e não ficcional que fazem parte de uma definição de literatura mais abrangente, incluindo textos como os *best-sellers*, por exemplo.

particular merece ser mencionada: um vago sentimento de perda. Esse sentimento se desdobra da seguinte forma: o leitor abre o livro, lê, discute com o texto, mas não consegue ir adiante, nem retirar nada dali, ficando com a impressão de que a obra merece ser lida, embora esteja experimentando um “estranhamento” que repele a leitura. Então, o leitor deixa o livro de lado com um plano impreciso de tentar lê-lo novamente algum dia (PENNAC, 1993, p. 151).

Ainda segundo o mesmo autor,

A noção de “maturidade” é coisa estranha em matéria de leitura. Até uma certa idade, não temos idade para certas leituras. [...] E quando nos acreditamos suficientemente “maduros” para lê-los [os bons livros], nós os atacamos mais uma vez. Então, das duas uma: ou o reencontro acontece ou é um novo fiasco (PENNAC, 1993, p. 151).

Para Alice, seu reencontro com *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago, aconteceu algum tempo depois e foi muito recompensador, pois ela afirmou apaixonar-se pelo livro. Quando Alice decidiu reler a obra, seu percurso como leitora já havia sido ampliado por outras experiências de leitura nesses semestres de intervalo no curso de Letras, os quais ela menciona em seu depoimento, o que contribuiu para seu amadurecimento como leitora. Houve, efetivamente, a formação do leitor, em um processo no qual sua subjetividade foi transformada, o que, por sua vez, proporcionou uma outra leitura do texto, desta vez com plena fruição. Pode-se ratificar esse fato também por sua resposta analisada anteriormente, na qual disse ter lido livros impressos em uma frequência diária e citou os cinco livros que leu recentemente, todos pertencentes ao cânone literário.

2.3.2 Ana e a fuga à realidade

Ana tem entre 29 e 33 anos e também é professora de língua inglesa em um curso livre. Respondeu no questionário que não costuma desenvolver atividades de leitura com seus alunos porque

não é permitido fazer leituras, somente de textos com os níveis mais avançados se houver tempo. A prioridade é passar todos os slides com o conteúdo, (as aulas vêm prontas, em formato de slides). Os alunos têm de preparar o conteúdo em casa, antes da aula, tendo o conteúdo virtualmente, através de uma plataforma.

Percebi nesse caso, também, a dificuldade de desenvolver a leitura em língua estrangeira em um curso livre.

Os gêneros que Ana assegurou ler mais são história maravilhosa ou fantástica, narrativas de horror e terror e literatura infantil ou juvenil. Declarou ler livros impressos

semanalmente e citou os seguintes títulos, que corroboram sua resposta anterior: *Sob a redoma*, de Stephen King, *Dragões de Éter*, de Raphael Dracon, *O lado bom da vida*, de Matthew Quick, *Meu amigo imaginário*, de Matthew Dicks, *The Wheel of Time*, vol. 1, de Robert Jordan e Brandon Sanderson e *Extraordinário*, de R. J. Palacio. Ana prefere ler espontaneamente com mais frequência livros de ficção, pois, segundo ela, “ler nos ajuda a esquecer dos problemas e viver em mundos paralelos”. Ratifica-se essa sua sensação com Hans R. Jauss (1994, p. 52): “A experiência de leitura logra libertá-lo [o leitor] das opressões e dos dilemas de sua práxis de vida, na medida em que o obriga a uma nova percepção das coisas”. Ler não é apenas uma fuga, um desconectar-se da realidade, é, também, um ato criativo, o qual suscita, “a partir dos signos do texto, um universo marcado por seu próprio imaginário” (JOUVE, 2002, p. 107). Ainda, segundo esse mesmo autor,

Por um lado, ela [a leitura, como experiência estética] desprende o leitor das dificuldades e imposições da vida real; por outro, ao implicá-lo no universo do texto, renova sua percepção do mundo. O leitor, emocionado [...] esquecerá por um momento (o da leitura) os problemas e preocupações de sua existência. Ao mesmo tempo, o interesse que tem pelo destino das personagens, ao confrontá-lo com situações inéditas, modificará seu olhar sobre as coisas (JOUVE, 2002, p. 108).

Considerar a leitura como escape à realidade parece ter tido sua origem na infância de Ana: “Desde pequena, meu pai comprava livros infantis para mim e lia para mim. Geralmente líamos no quarto da ‘bagunça’ e eu recontava as histórias de minha própria maneira”. Havia um momento de fuga da realidade para um outro espaço com mais liberdade, com menos organização, onde o pai – o mediador de leitura – e a filha cultivavam o afeto através da narração de histórias infantis pelo pai e pelo recontar da filha, com suas próprias palavras: “ler, pois, é uma viagem, uma entrada insólita em outra dimensão que, na maioria das vezes, enriquece a experiência: o leitor que, num primeiro tempo, deixa a realidade para o universo fictício, num segundo tempo volta ao real, nutrido da ficção” (JOUVE, 2002, p. 109).

Com certeza, ambos saíam transformados dessas interações, pois pai e filha eram leitores localizados em uma outra dimensão, tanto física quanto imaginária, em constantes viagens de ida e volta a outras experiências de vida que só a leitura tem o poder de proporcionar dessa forma.

2.3.3 Beatriz e o direito a ultrapassar o bovarismo

Beatriz está na faixa etária dos 39 aos 43 anos e é pedagoga. Trabalha 40 horas semanais em duas escolas municipais no Ensino Fundamental, leciona língua portuguesa para

os anos 6º, 7º e 8º e também trabalha com um projeto de leitura. Em sua história de leitora, Beatriz foi influenciada por sua mãe e sua tia, que liam romances das séries “Júlia”, “Sabrina”, “Bianca” e outros, e, desde pequena, teve “a compreensão de que ler era um ato prazeroso” (*sic*). Dentre os livros impressos lidos mais recentemente, citou dois livros espíritas: *A mansão da pedra torta*, de Vera Lúcia Marinzeck de Carvalho, psicografista e Antônio Carlos, espírito; *Atlântida*, de Roger Bottini Paranhos e um juvenil, *Por que Indiana, João?*, de Danilo Leonardi. Com relação a livros eletrônicos lidos recentemente, citou o *best-seller* *50 tons de cinza*, de E. L. James. Um livro que a sensibilizou em particular foi *Como eu era antes de você*, de Jojo Moyes, pois afirmou não fazer parte da sua concepção de vida, de seus dogmas religiosos e não gostou do final da história.

Esse pequeno excerto da vida leitora de Beatriz nos faz observar a presença constante de *best-sellers* desde sua infância – via a mãe e a tia os lerem e terem prazer com essa leitura – até a idade adulta, quando tem o livre arbítrio de os escolher para ler. Beatriz parece ter ficado “encurralada” entre esses títulos, para usar uma expressão de Michèle Petit (2008, p. 175). Pude inferir que faltou a presença de um mediador de leitura - ainda segundo Petit (2008, p. 175) - daquele que “ajuda a ultrapassar os umbrais em diferentes momentos do percurso [...]. Aquele que dá a oportunidade de fazer descobertas, possibilitando mobilidade entre os acervos [...] para que [o leitor] tenha acesso a universos de livros diversificados [...]”. A antropóloga francesa também admite que “[...] são os efeitos da moda”, e que “[...] os *best-sellers* permitem ‘desenferrujar’ os olhos e há mesmo alguns de qualidade que permitem soltar a imaginação, jogar com as palavras. Podem ser também um pretexto para compartilhar, para conversar. Portanto, não sejamos puritanos” (PETIT, 2008, p. 175). Vão ao encontro dessas ideias as de Daniel Pennac (1993, p. 141) em seus “direitos imprescritíveis do leitor”, nos quais estão “o direito de ler qualquer coisa” e “o direito ao bovarismo”. Há, de acordo com Pennac (1993), o que se pode chamar de “literatura industrial”, a qual reproduz infinitamente uma narrativa igual a outra, fabricando estereótipos em cadeia, comercializando sentimentos e sensações fortes, dando à luz ficções de circunstância, provenientes do estudo do mercado, para, de acordo com a conjuntura do momento, colocar à venda um certo tipo de produto com capacidade para entusiasmar um certo tipo de leitores. O autor afirma ter passado por essa fase da leitura de “maus romances”, lembra de tê-los achado “terrivelmente bons” e que, por sorte, não foi criticado por isso (PENNAC, 1993, p. 154 – 155). Depois, passou a ler os bons e os maus romances simultaneamente, pois os maus não lhe foram proibidos e os bons foram deixados a seu alcance em seus locais de passagem: “Passa-se de *Sabrina* e *Julia* (histórias de belos doutores e de louváveis enfermeiras) a Boris Pasternak e a seu *Doutor Jivago* – um belo doutor, ele também, e Lara, uma enfermeira ó quão louvável!”

(PENNAC, 1993, p. 156). Em conceder ao leitor o “direito ao bovarismo”, Pennac (1993, p. 157) deixa-o livre para satisfazer suas sensações imediata e exclusivamente:

a imaginação infla, os nervos vibram, o coração se embala, a adrenalina jorra, a identificação opera em todas as direções e o cérebro troca (momentaneamente) os balões do cotidiano pelas lanternas do romanesco. É nosso primeiro estado de leitor, comum a todos.

De acordo com Jouve (2002, p. 129), os *best-sellers* possuem a habilidade de fornecer aos leitores não uma experiência que os desestabiliza, mas sim “uma confirmação daquilo que acreditam, daquilo que sabem e esperam”. O leitor, ao compartilhar antecipadamente os mesmos valores que o herói, não passa por uma transformação nesse contato, pois sabe que a história terá um final feliz, e, assim, poderá manter a mesma imagem de si mesmo, mesmo que esta seja ilusória. Ao expressar seu desgosto com o *best-seller* *Como eu era antes de você*, de Jojo Moyes, Beatriz não rompe com suas normas de leitura, pelo contrário, apenas as ratifica, pois

a rejeição absoluta de um personagem inassimilável tem também como resultado confortar o leitor em suas escolhas ideológicas na base de sua identidade. Pensamos aqui no caso muito particular das leituras em que o protagonista é a tal ponto estranho ao leitor que a identificação não pode funcionar. O sujeito que lê, longe de aceitar o papel previsto pelo romance, revolta-se. É claro que tal processo é involuntário da parte da narrativa e se apoia numa perversão dos mecanismos textuais que funcionam a contrário. O interessante é que, mais uma vez, a leitura acaba numa confirmação de si: a recusa espontânea de identificação e a revolta que a acompanha levam o leitor a fechar o livro (JOUVE, 2002, p. 130).

Neste caso, Beatriz não fechou o livro, leu-o até o fim, mas não apreciou a leitura porque, segundo ela mesma, a narrativa foi de encontro à sua concepção de vida e a seus dogmas religiosos.

A figura de um mediador sensível poderia (ou poderá) fazer com que Beatriz se permita transformar paulatinamente sua atitude leitora. A qualidade “sensível” aqui é imprescindível, pois “forçar a mão nesse estágio de suas leituras” significaria a quebra de uma relação e seu conseqüente afastamento (PENNAC, 1993, p. 158). A não proibição da leitura de “maus” romances com a oferta de “bons” romances, ou mesmo uma abordagem diferenciada de todos os tipos de textos em sala de aula – o que é defendido nesse trabalho – pode desencadear o prazer de ler, que, por sua vez, pode levar à necessidade de leituras cada vez mais desafiadoras: “[...] crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas” (COSSON, 2014, p. 35). Espero que Beatriz tenha a possibilidade de fazer isso, pois, além de leitora, ela é professora em um projeto de leitura e,

como foi demonstrado no capítulo anterior, a influência do professor é irrefutável na formação leitora de seus alunos.

2.3.4 Clarice e o trauma da ficha de leitura

Clarice tem entre 19 e 23 anos, trabalha no SESI (Serviço Social da Indústria) e como professora do Estado do Rio Grande do Sul, onde leciona Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes, Ensino Religioso e História, embora tenha apenas graduação em Letras.

Afirma desenvolver atividades de leitura com seus alunos da seguinte forma:

Trabalho muito com leitura, análise e compreensão de textos, através de questionamentos orais e escritos. Em algumas turmas faço períodos de leitura onde os alunos escolhem um livro literário para ler sem cobrança, apenas por prazer. Nas demais ocasiões o planejamento inicia com leituras e termina com produções de mesmo gênero ou não.

Clarice procura diversificar as atividades que faz com seus alunos. Demonstra aplicar a Leitura Extensiva – seus alunos leem por prazer, sem cobranças, em alguns períodos – embora não tenha conhecimento dessa nomenclatura.

Lê frequentemente livros de ficção, pois acredita “que a leitura espontânea deva nos proporcionar um escape da realidade ao nosso redor.” Mais uma vez, a leitura como uma forma de fuga aparece. Uma leitura importante que, segundo Pennac (1993, p. 80), se “nos dá ares de fugitivos, se a realidade perde as esperanças de nos atingir por trás do amuleto que é nossa leitura, somos fugitivos ocupados em nos construir, desertores nascendo outra vez”. E Clarice revela essa construção e esse renascimento ao citar o livro *Uma ideia toda azul*, de Marina Colasanti, como uma leitura que a sensibilizara em particular, justificando essa escolha dizendo que o livro “apresenta contos maravilhosos que possibilitam profunda análise e reflexão sobre a vida e o amor.” Fato que evidencia uma leitora emancipada (JAUSS, 1994, p. 52) que, ao mesmo tempo em que se libera dos inconvenientes da vida prática, alcança uma nova percepção das coisas – no caso, da vida e do amor. Clarice é uma leitora real, que põe em funcionamento uma leitura ativa e desenvolve uma interação produtiva com o texto (JOUVE, 2002, p. 61).

Clarice narrou o seguinte incidente, que fora relevante para sua história como leitora:

No ensino fundamental, cada dia um aluno deveria ler a ficha de leitura recebida do professor, no meu dia, esqueci a ficha em casa e fui xingada pela professora. Desde lá, na posição de aluna, dificilmente ofereço-me a ler em voz alta. Entretanto, como professora leio sem receio algum.

Esse episódio ocorrido com Clarice ilustra a afirmação de Zilberman (2012, p. 53), para quem os professores parecem não incorporar a leitura no universo do ensino, deixando-a do lado de fora da escola:

Raras vezes a escola, seu aparato (como salas de aula), seus instrumentos (como o livro didático) e sua metodologia (como a execução do dever de casa) provocam lembranças aprazíveis de leitura. As atividades pedagógicas provocam tédio, quando não são vivenciadas como aprisionamento, controle ou obrigação.

A ficha de leitura significava apenas uma obrigação do aluno e um controle por parte do professor e seu esquecimento foi interpretado como desleixo ou afronta ao seu planejamento de aula, que sairia do eixo. Este fato causou, de certa forma, uma experiência emocional desagradável bastante intensa que a fez calar-se para ler em voz alta durante o restante de sua educação formal. No entanto, como não sofreu nenhum trauma como professora, sentiu-se muito à vontade nesse papel ao ler para seus alunos.

Cosson (2014, p. 22), ao descrever as atividades mais comumente utilizadas por professores no ensino básico, condena as fichas de leitura “por cercear a criatividade ou podar o prazer da leitura, [e serem] no geral voltadas para a identificação ou classificação de dados, servindo de simples confirmação da leitura feita”. Segundo Cosson (2014, p. 29),

quem passou pela escola preenchendo fichas de leitura meramente classificatórias terá grande dificuldade de apreciar a beleza de uma obra literária mais complexa, mas não sentirá dificuldade de apreciar a beleza de fruir a ficção que se lhe oferece nas bancas de revista.

Não quero dizer neste trabalho que a ficha de leitura seja um instrumento pedagógico totalmente execrável – o que critico é seu uso quase unânime e contínuo na escola, sem variação nas atividades de leitura, como se pode observar no caso da turma de Clarice. Supondo-se que todos os alunos da turma de Clarice tenham realmente lido seus respectivos livros e preenchido suas fichas, será que de fato escutaram as leituras em voz alta dos colegas? Será que essa atividade os incentivou a ler os livros que os colegas leram? Certamente, não.

Cosson (2014, p. 27) critica também os resumos dos textos e os debates em sala de aula, “cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras”. Para ele, falta, na escola, uma experiência de leitura compartilhada, encarada como uma prática social:

a leitura é, de fato, um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário. [...] Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço.

Nesse sentido, Langer (2011b, p. 50) defende que

o objetivo é ajudar os estudantes a se tornarem envolvidos em discussões literárias que são reais – que trazem as características e os padrões sociais de reflexão, os quais são evidenciados quando pessoas ‘reais’ discutem literatura na vida diária fora do contexto tradicional da escola.

Afortunadamente, a experiência não tão positiva com a ficha de leitura parece não ter afetado o desenvolvimento de Clarice como leitora, visto que faz uso da característica libertadora da leitura ao mesmo tempo em que se transforma. Além disso, essa experiência negativa pode ter se constituído em um fato motivador para que ela tente diversificar as atividades de leitura com seus alunos atualmente.

2.3.5 Daniela e a educação física para o cérebro

Daniela é professora de educação física e está na faixa etária dos 29 aos 33 anos. Trabalha como *personal trainer* em uma academia durante 20h e em uma escola do estado do Rio Grande do Sul, onde tem 30h com ensino médio. Tem, no total, 160 alunos, aproximadamente. Lê de modo equivalente livros de ficção e de não ficção. Como se verá a seguir, Daniela utiliza textos informativos com seus alunos e como leitura pessoal, ficção: citou a coleção “A Seleção”, de Kiera Cass - está no terceiro livro, *A escolha* - como um livro que leu mais recentemente, e *A menina que roubava livros*, de Markus Zusak, como livro que a sensibilizou em particular, pois “em meio a guerra e tantos problemas a personagem consegue superar as adversidades”.

É comum um pré-conceito de que não se deve trabalhar com leitura no ensino de educação física, a qual objetivaria somente à prática de esportes e exercícios físicos na escola. Isso não ocorre com Daniela, que afirma trabalhar leitura

em forma de dinâmicas e de seminários, com leitura de bibliografias sobre temas que abordem a temática da Ed. Física. Geralmente sobre assuntos com maior destaque na mídia, como: saúde, alimentação saudável, atividade física e exercícios físicos. Este ano [2016] aproveitando o contexto das olimpíadas desenvolvemos leituras e trabalhos sobre.

Langer (2011a, pos. 305)²⁰ afirma ser necessário “repensar como se adquire conhecimento e se torna letrado dentro de uma área acadêmica”. Ao proporcionar tempo para

²⁰ A abreviação “pos.” significa a posição do excerto em livro eletrônico lido no dispositivo Kindle, fonte Bookerly, tamanho 3.

leitura de textos informativos, Daniela possibilita a seus alunos construir entendimentos dentro de uma área específica (LANGER, 2011a, pos. 310), no caso, da educação física, englobando não apenas assuntos como exercícios e atividades físicas, mas também alimentação e saúde.

Ao utilizar o mote das olimpíadas para trabalhar com leituras e atividades com seus alunos, Daniela ajudou-os no desenvolvimento do letramento acadêmico de sua disciplina, pois “o conteúdo do curso [foi] oferecido em um contexto relevante e [teve] conexão com construtos maiores dentro do próprio curso, da área, de outras áreas e com o mundo” (LANGER, 2011a, pos. 546). Suas decisões como professora vão ao encontro do que a teórica norte-americana acrescenta: “que os professores, especialistas em sua área, devem guiar, demonstrar e propiciar oportunidades para os estudantes experimentarem e adentrarem os modos de pensamento que são próprios daquela disciplina” (LANGER, 2011a, pos. 601). Assim, desmistifica-se a crença de que educação física na escola é só jogar bola.

2.3.6 Gustavo e o direito de não ler, lendo

Gustavo, pertencente à faixa etária de 24 a 28 anos, cursou Magistério, graduou-se em Letras e em Sistemas para Internet. É professor de língua inglesa em uma escola do Estado do Rio Grande do Sul, onde tem liberdade de praticar a leitura com seus alunos, embora o faça esporadicamente. Ele também relata que tem apenas dois períodos por semana com cada turma e que é muito pouco tempo. Além disso, às vezes, a diretora ou a vice-diretora interrompem a aula para dar recados aos alunos. E se uma turma tem o primeiro período durante a semana, há o Hino Nacional, que ocupa um certo tempo da aula.

Gustavo afirmou que costuma trabalhar a leitura com seus alunos utilizando *comic strips* e notícias. Declarou que aprendeu na faculdade a trabalhar com textos autênticos²¹ e utiliza histórias em quadrinhos do Garfield e da turma da Mônica no 6º ano. Primeiro, ao projetar a história em quadrinhos para a turma, ele solicita aos alunos as palavras que já conhecem e tenta fazer uma leitura do que está acontecendo naquele quadrinho a partir dessas palavras já conhecidas pelos alunos. Outra atividade é a produção de quadrinhos, na qual ele fornece os balões aos alunos e eles os preenchem com cumprimentos em inglês, por exemplo. Com o 9º ano, aproveitando a época das olimpíadas no Brasil, Gustavo selecionou notícias em sites e as projetou para os alunos (explicou que a escola enfrentou um período sem poder fornecer cópias xerografadas aos alunos e que ele não tinha condições financeiras

²¹ Textos autênticos são “aqueles materiais que não foram escritos ou adaptados para propósitos de aprendizagem de línguas” (FERRIS; HEDGCOCK, 2009, p. 206).

de fazê-lo, por isso o uso do projetor). Os mesmos passos da interpretação das histórias em quadrinhos é seguido: primeiro, os alunos identificam as palavras já conhecidas e tentam inferir o conteúdo da notícia. Os estudantes também sublinham palavras desconhecidas e ele os ajuda na interpretação. Faz

algumas perguntinhas básicas pra eles: qual é o nome do fulano de tal? *What is the title of the text?* Perguntinhas básicas assim que eu saiba que eles vão conseguir responder [...]. Por que se for uma coisa muito difícil [inaudível] eles ficam sem fazer e ficam esperando só a resposta, a maioria das vezes. {3'58''}²²

Ao ponderar sobre o tipo de perguntas que o professor faz a seus alunos acerca do texto lido, observo que estão limitadas à estratégia de leitura em língua estrangeira chamada de *scanning*, que consiste em localizar no texto informações específicas como um número, uma data, um nome, uma palavra no dicionário, etc. Neste caso, o professor menciona que comumente pede aos alunos para localizarem nomes próprios e títulos dos textos. Não há continuidade para perguntas mais complexas sobre o entendimento do texto sob a alegação de que se o questionamento for muito “difícil” os estudantes se recusam a realizar a tarefa e ficam apenas esperando a resposta certa dada pelo professor. Esse comportamento dos alunos dá margem para se refletir sobre o uso de materiais autênticos em sala de aula de língua estrangeira. Se seu uso for indiscriminado, sem uma seleção prévia cuidadosa que permita o texto autêntico ser de um nível que coincida com o nível de conhecimento do aluno naquele momento de aprendizagem, esse comportamento de negação ao fazer a tarefa é muito passível de ocorrer. Nesse caso, talvez seja melhor o professor escolher um texto adaptado ou adaptá-lo ele mesmo para ir ao encontro das necessidades dos alunos.

Durante sua escolarização básica, Gustavo afirmou não ter sido considerado um leitor assíduo pelas pessoas próximas. Atualmente, também não. Não lembra de nenhum livro que o tenha interessado ou sensibilizado em particular e não lembra de nenhum fato, sujeito, objeto, espaço, prática, experiência ou rotina que tenha sido relevante para sua história de leitor. Gustavo não lê ou muito raramente lê livros espontaneamente, pois não tem paciência com leituras muito longas, tem vontade de terminar logo e perde o foco facilmente. Talvez, por isso, quando o faz, seus gêneros preferidos sejam piadas e demais textos humorísticos, quadrinhos (textos mais curtos) e textos técnicos ou de formação profissional (obrigatórios para os estudos, como no caso desta especialização). Gustavo consegue concentrar-se mais quando está lendo em um suporte digital do que quando lê em um suporte impresso. Quando instado a explicar as razões desse fato, afirmou que a leitura feita em um meio eletrônico seria

²² Identificação do áudio: 161112_001Questionario. Os números entre chaves {3'58''} representam o momento do início da fala do aluno, nesse caso, aos três minutos e cinquenta e oito segundos no áudio em questão.

Mais curta, mais rápida. Digamos que eu demore dois minutos lendo aquele trechinho ali, eu me dedico pra leitura naqueles dois minutos pra aquele trecho. Agora se for pegar um livro, uma coisa mais longa, já consigo escutar alguma música, alguma coisa assim. E daí vou alternando. {7'57''}

Gustavo parece encarnar “o carinha”, personagem fictício de Daniel Pennac (1993, p. 22) em *Como um romance*, o qual gostava muito de ouvir histórias e de ler quando criança, mas que agora, adolescente, apresenta muita dificuldade em ler um livro:

O livro tem exatamente quatrocentas e quarenta e seis. Pode-se dizer 500 páginas! [...] Falta de ar! Ufa, que falta de ar! Merda, puta que pariu! Ele xinga. Muitas desculpas, mas ele xinga. Livro filho da puta, burro. Página quarenta e oito... Se ao menos conseguisse lembrar do conteúdo dessas primeiras quarenta e oito páginas!

Perdido em seus pensamentos, “o carinha” devaneia sobre o livro, dizendo-o tão compacto, tão inseparável em pedaços, que “nem mesmo o fogo consegue se insinuar entre as páginas. Falta de oxigênio” (PENNAC, 1993, p. 23). Em seu desespero, pois tem uma ficha de leitura para apresentar no dia seguinte, decide telefonar aos seus colegas para que eles lhes passem suas fichas, “amanhã de manhã, para copiar às pressas, antes de entrar na aula [...]” (PENNAC, 1993, p. 64). Mais uma vez, uma crítica à ficha de leitura exigida pela escola,

Como se [...] o papel da escola se limitasse, em toda parte e sempre, ao ensino de técnicas, ao dever do comentário, cortando o acesso imediato aos livros pela proscricção do prazer de ler. Parece estabelecido por toda a eternidade, em todas as latitudes, que o prazer não deva figurar nos programas das escolas e que o conhecimento não pode ser outra coisa senão fruto de um sofrimento bem comportado (PENNAC, 1993, p. 78).

Para Gustavo, invoco dois dos dez direitos imprescritíveis do leitor de Daniel Pennac: o primeiro, o direito de não ler (1993, p. 143) e o terceiro, o direito de não terminar um livro (1993, p. 150).

Sobre o direito de não ler, afirma Pennac (1993, p. 143-144):

Eles não leem. Seja porque não sintam necessidade, seja porque tenham coisas demais para fazer [...], seja porque alimentem um outro amor e o vivenciem de maneira exclusiva. Enfim, essa gente não gosta de ler. Nem por isso eles são menos frequentáveis, são mesmo muito agradáveis de se frequentar. [...] Eles são tão humanos quanto nós, perfeitamente sensíveis às desgraças do mundo, atentos aos “direitos humanos” e preocupados em respeitá-los dentro da sua esfera de influência pessoal, o que já é muito. Mas eles não leem. Direito deles.

O autor afirma que a leitura pode até humanizar o homem ou torná-lo um pouco mais solidário, mas há honrosas exceções. Todavia não é possível sustentar que todas as pessoas

que leem habitualmente são melhores moralmente do que as outras que não leem (PENNAC, 1993, p. 144). O ponto nevrálgico deste direito parece residir no fato de que é um dever ensinar às crianças a ler e apresentá-las à Literatura, ajudando-as a decidir por si próprias se necessitam ou não de livros. É possível admitir que uma pessoa rejeite a leitura depois de ter tido um contato agradável com ela, mas seria inadmissível que o indivíduo seja rejeitado pela leitura, isto é, não gostar de ler por causa de uma falha de ser dado a conhecê-la (PENNAC, 1993, p. 145).

Quanto ao direito de não terminar um livro, Pennac (1993, P. 151) expõe: “[...] ou vamos pensar que é *nossa culpa*, que temos uma telha de menos, que abrigamos uma porção irreduzível de burrice, ou vamos bisbilhotar do lado da noção tão controvertida do gosto e buscar estabelecer o mapa dos nossos gostos cuidadosamente”. O autor aconselha a segunda opção, para que o indivíduo possa ter o prazer de **reler**²³ sabendo o porquê de não gostar dessa leitura. Aqui parece haver um paradoxo com relação ao direito de não ler e ao direito de não terminar um livro: para saber do que se gosta de ler, Pennac (1993) aconselha o leitor a mapear seus próprios gostos para, ao reler uma obra, ter condições de explicar porque não gosta dela. Ora, para alcançar tal objetivo, o leitor deve ler as obras e também relê-las! O autor também conclui que é perfeitamente possível não gostar de um autor canônico como Stendhal (PENNAC, 1993, p. 152), contanto que já se tenha tentado lê-lo. Gustavo, portanto, não pode ser considerado uma pessoa má porque não gosta de ler livros longos ou porque quando os inicia, não consegue terminá-los. Pode ser apenas uma questão de gosto.

2.3.7 Helena e a leitura infantil como pedagogismo

Helena teve sua irmã como uma pessoa que foi relevante para sua história como leitora: “A minha irmã mais velha me incentivou muito a trazer livros da biblioteca da Escola para lermos juntas... desde então, nunca mais parei”. Pode-se considerar, nesse caso, as palavras de Michèle Petit (2008, p. 138) ao tentar responder à pergunta: “[...] como nos tornamos leitores? [...] Em grande parte, é uma questão de meio social”. A autora ainda afirma que

[...] a relação com a leitura [...] é em grande parte uma história de família [...]. Várias pesquisas confirmaram a importância da familiaridade precoce com os livros, sua presença física na casa, de sua manipulação, para que a criança se tornasse, mais tarde, um leitor. A importância, também, de ver os adultos lerem. E ainda o papel das trocas de experiências relacionadas aos livros [...] (PETIT, 2008, p. 140-141).

²³ Grifo meu.

Helena teve como mediadora de leitura sua irmã mais velha, que parecia consistir um exemplo para ela. Ao estimulá-la a retirar livros da biblioteca escolar para lerem juntas, houve uma troca de experiências sobre os livros lidos em conjunto, o que foi um fator importante nessa mediação.

Um dos livros que sensibilizou Helena em particular foi o *best-seller Como eu era antes de você*, de Jojo Moyes, pois, segundo suas próprias palavras, “a história ensinou a mim que, por mais que tenhamos dificuldades, elas não devem nos desmotivar a buscar pela realização de nossos objetivos”. Observo em Helena o efeito oposto ao que ocorreu em Beatriz: Helena teve uma experiência que a preencheu com esperança ao ler esse livro, mesmo este sendo uma literatura pronta para o consumo, feita em uma forma (PENNAC, 1993, p. 155). Ela explorou o texto, tanto quanto sua consciência permitiu e, ao relacioná-lo com sua vida, manteve sua mente aberta ao futuro de possibilidades que essa leitura lhe proporcionou (LANGER, 2011b, p. ix).

Helena está na faixa etária de 24 a 28 anos, cursou magistério, é pedagoga, professora em uma escola de educação infantil e coordenadora pedagógica. Tem 20 alunos e assim descreveu as atividades de leitura que faz com seus alunos:

Contação de histórias de escritores brasileiros como Ana Maria Machado e Ruth Rocha, interpretação, análise da obra, reflexão da mesma, envolvimento com os conteúdos que são desenvolvidos para a idade (5 – 6 anos) e atividade (ilustração, jogos, brincadeiras, esculturas, teatro, entre outros).

Nesse caso, parece ter havido um círculo virtuoso, que se iniciou na infância, com a mediação de sua irmã e tem seus frutos revelados no presente, com Helena tendo como uma de suas atividades como professora na educação infantil a contação de histórias a seus alunos, com variadas atividades pós-leitura. É preciso observar, no entanto, o envolvimento dessas obras com os conteúdos propostos para essa idade – 5 e 6 anos, revelando um uso utilitarista e pedagógico das histórias contadas. E esse é um dos fatores que têm contribuído para que a literatura infantil seja “relacionada a uma produção literária de qualidade inferior, a qual se esgota em um projeto utilitário, pedagógico [...]” (HILLESHEIM, 2008, p.1). Ainda segundo essa autora, que desenvolveu em seu trabalho as ideias de Deleuze e Guattari (1977), é justamente o oposto, a literatura infantil não deve ser vista

como uma literatura que tenha um valor diminuído, mas como uma língua de uma minoria diante de outra língua maior, traçando linhas de fuga para a linguagem e possibilitando a invenção de novas forças. [...] A literatura infantil torna-se, assim, um exercício de alteridade, uma literatura que faz a língua vibrar, conduzindo-a a uma terra na qual habita uma minoria, preservando o novo e renovando formas de viver e pensar o mundo (HILLESHEIM, 2008, p. 1).

Em seu questionário final, sobre as atividades desenvolvidas nos encontros de Leitura Extensiva, Helena afirmou que terminou por questionar-se como planeja suas próprias aulas e se promove “essa vontade de estar na escola”, como sentiu nessa disciplina. Talvez esteja aí a semente para uma mudança de enfoque do trabalho com leitura em sala de aula: de um prisma utilitário para um prisma mais prazeroso.

2.3.8 Heloísa, os textos mundanos e o plágio

Heloísa tem entre 29 e 33 anos, é formada em educação física e em processos gerenciais. Trabalha 40 horas por semana como tutora presencial do curso de Recursos Humanos em um instituto de ensino superior, atuando com 25 alunos. Coursou especialização em Metodologias e Gestão para EAD (Educação a Distância).

Citou a feira de ciências da escola, nos ensinos fundamental e médio, como experiências relevantes para sua história de leitor: “tínhamos que pesquisar sobre assuntos variados e apresentá-los durante a feira”. Heloísa evidencia aqui uma prática de letramento que contribuiu para sua formação como leitora, demonstrando o que Appleman (2010, p. 30) afirma:

[...] até os textos mais mundanos conectam-se com nossas emoções. Histórias do noticiário podem despertar nossos medos. Manuais são confeccionados para nos trazer a satisfação da compleição de uma tarefa. Revistas de hobbies nos fazem refletir sobre a alegria de interesses pessoais. Para aqueles que gostam de comida, novas receitas oferecem a promessa de um deleite culinário. Não importa o que leiamos, nós reagimos [...].

Coerentemente com o sustentado anteriormente, Heloísa declarou preferir ler livros de não ficção, como “livros de autoajuda ou relacionados à área educacional”. Indicou os livros de Mário Sérgio Cortella como exemplo de livros que a tivessem interessado ou sensibilizado em particular, pois “são livros que nos levam a refletir sobre nossas ações em todos os sentidos; profissional, pessoal, emocional. Nos faz (sic) refletir sobre o que somos e no que podemos nos tornar se modificarmos nossas ações e formas de pensar.” Ante essa afirmação de Heloísa, convoco Jorge Larrosa (2003a, p. 121):

“... o que mais ameaça a leitura: a realidade do leitor, sua personalidade, sua imodéstia, sua maneira feroz de querer seguir sendo o mesmo frente ao que lê, de querer ser um homem que sabe ler em geral.”²⁴ Somente aquele que não sabe ler pode dar a ler. Aquele que já sabe ler, que já sabe o que dizem as palavras, que já sabe o

²⁴ BLANCHOT, Maurice, 1992, p. 187 apud LARROSA, 2003.

que o texto significa... esse dá o texto como lido de antemão e, portanto, não o dá a ler.

Na primeira versão de seu artigo entregue para avaliação, esta aluna apresentou um trabalho totalmente plagiado. Então, pergunto: a leitura realmente torna as pessoas melhores? Se Heloísa cita os livros de Mário Sérgio Cortella, um filósofo que trata de ética - dentre outros assuntos - como livros que a interessaram e sensibilizaram em particular, por que esses livros não encontraram ressonância em suas ações, como ela mesma disse anteriormente? Seria Heloísa uma leitora imodesta, que já sabe antecipadamente o que o texto significa e que, portanto, já o dá como lido e que por isso não se transforma com sua leitura? Por que Heloísa não se conectou com esse tipo de leitura, embora tenha afirmado o fazer? Uma das razões para isso pode ser o fato de os livros de Cortella serem *best-sellers* de autoajuda, o que não teria ajudado muito a leitora em sua busca pela ética. Outra hipótese para esse ato da aluna seria a falta de reflexão sobre o que seja ética realmente, por meio de discussões sobre o assunto, seja em ambiente acadêmico (com atividades orientadas para a ação) ou fora dele.

2.3.9 Isabel, o bilinguismo e a escola pública tradicional

Isabel tem entre 24 e 28 anos, trabalha como auxiliar de coordenação pedagógica em uma escola particular e como professora de espanhol em um curso livre, somando 64 horas semanais de trabalho. Sua primeira língua foi o italiano - aprendeu português aos oito anos, ao entrar na escola, na segunda série. Esse fato causou um certo desconforto para uma primeira experiência escolar, pois a escola não queria aceitá-la justamente porque ela só falava italiano. Sua mãe teve de procurar aulas particulares para que ela aprendesse o básico da língua portuguesa. O desenvolvimento do bilinguismo teve consequências para sua formação como leitora e como profissional: ao indicar um livro que a interessou e sensibilizou em particular, citou *Limón Blues*, de Anacristina Rossi, um livro em espanhol, pois ler em português não a atraiu mais. Afirma ler muito Eduardo Galeano e Gabriel García Márquez nos originais. A impressão que tem é que ao ler em português, parece que já sabe o que vai acontecer e não gosta de livros assim, gosta de livros que a façam pensar: “o livro tem que te fazer (sic) pensar enquanto você lê, ele tem que te encantar, né?”. Foi a única aluna a escolher ler *O doador de memórias*, de Lois Lowry, em uma língua estrangeira, no caso, em espanhol. Isabel, ao afirmar que o livro tem de fazer pensar, tem de encantar o leitor, vai ao encontro das ideias de Appleman (2010, p. 105) no seguinte sentido:

Antes que nossos estudantes estejam engajados em processos de leitura, eles exigirão que a leitura faça alguma coisa por eles. Eles querem que a leitura lhes proporcione emoção, que se conecte com eles, os transporte para onde eles queiram estar, e os façam refletir sobre suas vidas de forma relevante.

Ao ser instada a citar algum fato, sujeito, objeto, espaço, prática, experiência ou rotina que tenha sido relevante para sua história de leitora, mencionou que, durante a realização de seu estágio, “crianças interpretaram *Caperucita Roja* (Chapeuzinho Vermelho) em forma de teatro”. Na entrevista, disse não lembrar de nenhum fato de sua adolescência que a tenha marcado com relação à leitura. Afirmou, ainda, que estudou em uma escola pública que utilizava o método tradicional, o qual, segundo suas palavras, odeia e é contra até hoje. Foi realmente no estágio que ela teve essa experiência marcante, pois começou a preparar suas aulas no modo tradicional e seu orientador disse “pode parar. Não é isso que tu viu (sic) na tua faculdade. O que tu viu (sic)? Daí eu comecei e fui pro outro lado”. Lembrou-se que a única motivação que teve foi no ensino médio, com o professor de língua espanhola, que a motivou a seguir com os estudos nessa área: “o resto, assim, nada de motivador. Na área de artes, a gente só pintava, não tinha uma interdisciplinaridade, não tinha nada disso”. Nesse caso da disciplina de artes, parece ter ocorrido a frequente prática de infantilização do adolescente com relação a atividades propostas em sala de aula, as quais podem lhe parecer artificiais ou sem sentido (APPLEMAN, 2010, p. 93).

Quando Isabel fala que estudou em uma escola pública que utilizava o método tradicional, pode estar se referindo à falta de negociação do sentido na interação do aluno com o texto e vice-versa, e interação entre os alunos, com questões abertas que os fizessem pensar, refletir sobre o que haviam lido (APPLEMAN, 2010, p. 86): “infelizmente, nossas práticas em sala de aula [...] são frequentemente fundamentadas na premissa de que literatura é um empreendimento a ser estudado e não uma forma de arte a ser apreciada” (APPLEMAN, 2010, p. 92). A falta de interesse generalizada em leitura na escola pode ser a resposta do adolescente às escolhas curriculares de seus professores (APPLEMAN, 2010, p. 94), que podem estar equivocadas. A falta de interdisciplinaridade observada por Isabel também é mencionada por Appleman (2010, p. 103) que defende a relação do ensino literário com outras disciplinas como história, estudos sociais, ciências, geografia, dentre outras, para que os alunos possam relacionar os materiais de leitura com o mundo e assim aumentar seu entendimento, dos próprios materiais de leitura, de si mesmos e do próprio mundo, como já mencionado anteriormente.

2.3.10 Júlia, uma bela adormecida?

Júlia tem de 24 a 28 anos, fez Pedagogia e antes desta especialização já havia feito um curso de pós-graduação. É professora na educação infantil em uma escola municipal de Passo Fundo, onde tem vinte alunos.

No questionário, quando requerida a citar um fato, sujeito, objeto, espaço, prática, experiência ou rotina que tenha sido relevante para sua história de leitora, Júlia escreveu: “Ser professor alfabetizador”. Essa resposta levou-me a solicitar um esclarecimento durante a entrevista. Júlia respondeu que não vivenciou nenhum desses fatores com relação à sua história como leitora e que deve ser por isso que não gosta de ler. Explicou, também, que gosta da parte de literatura, mas para crianças, de contar histórias. Em seguida, ratificou sua afirmação dizendo: “Não que eu não goste [de ler], é que eu durmo, sabe, eu começo a ler e daí eu já tô dormindo” {10’53’’}²⁵. Júlia também afirmou que não lê livros por *hobby*, apenas para estudar e para concursos públicos. Mesmo lendo esse tipo de livros, sente muito sono e tem de apelar para a internet com o objetivo de achar vídeos com o conteúdo a ser estudado: “Que nem, por exemplo, que nem esses [livros] do concurso, né, que eu tô estudando, meu Deus! É um sacrifício! Sabe o que eu fiz? Eu fui na internet, pesquisei vídeo do assunto pra assistir” {11’14’’}.

Observo em Júlia a não ocorrência da “transação literária”, termo usado por Louise Rosenblatt (1982, p. 268) e que significa “um processo de duas vias, envolvendo o leitor e um texto em um momento particular, sob circunstâncias particulares”. A autora pontua ainda que:

As palavras, em seu padrão particular, remexem elementos da memória, ativam áreas da consciência. O leitor, trazendo experiências passadas da linguagem e do mundo para a tarefa, cria noções provisórias sobre um assunto, sobre alguma estrutura na qual possa acomodar as ideias enquanto as palavras vão se desenrolando à sua frente (ROSENBLATT, 1982, p. 268).

Quando perguntada se dormira lendo *O doador de memórias*, de Lois Lowry, Júlia afirmou, ratificando o que dissera anteriormente, dormir com tudo o que lê: ela adormece lendo tanto textos que exigem uma abordagem eferente quanto estética. Na abordagem eferente, “o leitor irá afunilar sua atenção para construir significados, ideias ou instruções a serem retidas; a atenção focaliza em acumular o que o texto traz ao final da leitura” (ROSENBLATT, 1982, p. 269). Já na abordagem estética,

²⁵ Áudios de Júlia no arquivo 161210_003Questionario.

a atenção do leitor muda para dentro de si, centralizar-se-á no que está sendo criado durante a leitura mesma”. Além dos conceitos abstratos das palavras, uma gama muito maior de elementos vem à tona, tais como o que os objetos e os referentes provocam com relação a sentimentos, ideias e atitudes pessoais (ROSENBLATT, 1982, p. 269).

Talvez o fato de Júlia dormir lendo textos escritos tenha realmente advindo de não ter experimentado uma leitura de fruição ou que a tenha encantado, na infância ou na adolescência, o que faz com que ela não estabeleça uma conexão com esses textos. A leitura não provoca os elementos de sua memória nem ativa áreas de sua consciência; Júlia não cria estruturas, mesmo que provisórias, para acomodar suas ideias durante o desenrolar da leitura: Júlia adormece. E, nesse sono, parece ter permanecido no gosto pela literatura infantil, de contação de histórias infantis para seus alunos, sem conseguir evoluir para leituras mais complexas.

2.3.11 Lara e o pouco tempo de leitura prazerosa na escola

Lara é professora do Ensino Fundamental em escolas municipais de Passo Fundo e Carazinho e pertence à faixa etária de 39 a 43 anos. Trabalha 40 horas semanais e tem 55 alunos. Ao ser questionada sobre algum fato, sujeito, objeto, espaço, prática, experiência ou rotina que tenha sido relevante para sua história de leitora, Lara declarou no questionário prévio (Apêndice C, p. 194) que pensa

que na escola tive pouco tempo destinado a leitura prazerosa (sic), sempre tínhamos que ler para desenvolver alguma atividade, talvez por isso, atualmente, sempre que disponho de tempo para ler, busco esse tipo de leitura. Algo sem compromisso e que me permita desligar um pouco.

Lara parece ter sentido falta de uma leitura mais sem compromisso na escola, sem obrigações ou tarefas a fazer depois dessa leitura. Por um lado, sua necessidade vai de encontro ao que diz Rildo Cosson e, por outro lado, vai ao encontro do que defende a abordagem da leitura extensiva. Analiso os dois pontos de vista.

Rildo Cosson (2014, p. 26), ao referir-se à leitura especificamente literária, afirma não ser “possível aceitar que a simples atividade de leitura seja considerada a atividade escolar de leitura”. Para ele, uma simples troca de livros não é considerada “uma atividade suficiente para constituir um programa de leitura [...]” (COSSON, 2014, p. 26). O autor ilustra seu desgosto com este tipo de abordagem ao contar sobre um fato ocorrido na escola de seu filho quando este cursava o último ano do ensino fundamental:

A partir daquele ano, a escola adotaria um programa de leitura visando melhorar o desempenho escolar dos alunos. Esse programa consistiria na leitura de obras literárias previamente selecionadas por uma especialista em literatura infanto-juvenil. A família, a quem caberia adquirir um livro por aluno, deveria incentivar a leitura que seria feita em casa. Na escola, os alunos trocariam os livros entre si dentro de cada turma. Quando indaguei o que seria feito após a leitura, ela reiterou que os alunos trocariam os livros entre si até terem lidos todos os livros destinados à turma. Pareceu-lhe muito estranho que a simples troca de livros não fosse considerada por mim uma atividade suficiente para constituir um programa de leitura envolvendo textos literários (COSSON, 2014, p. 26).

No entanto, há a abordagem da leitura extensiva, comumente utilizada com aprendizes de uma língua estrangeira (ou adicional) e que prega a leitura como sendo sua própria recompensa, tendo como propósito o entendimento geral, o prazer e a informação. A aplicação da leitura extensiva pode seguir alguns parâmetros, tais como: o leitor poder ler tanto em sala de aula como fora dela; o material de leitura deve possuir o nível linguístico no qual o aluno esteja naquele momento; o aluno tem liberdade de escolha de materiais de leitura variados que devem ser disponibilizados em uma vasta gama de tópicos; o ato de ler é considerado uma atividade individual e silenciosa; a velocidade da leitura deve ser mais rápida do que lenta e o papel do professor é orientar os alunos em direção aos objetivos de um programa de leitura extensiva, e é considerado um modelo de leitor para seus pupilos (DAY; BAMFORD, 1998, p. 7-8).

Ao que tudo indica, na escola do filho de Rildo Cosson, a coordenação da área de Língua Portuguesa parece ter feito um movimento em prol da leitura extensiva em língua materna, o que foi considerado como um fato negativo por Cosson justamente por não prever atividades com relação a essa leitura além da própria leitura e da troca de livros entre os alunos da turma.

Segundo Fredricka L. Stoller (2015, p. 154),

com o passar do tempo, especialmente em escolas que fazem um compromisso com a leitura extensiva que englobe todo o currículo, observa-se que os alunos são mais propensos a tornarem-se mais confiantes, motivados e fluentes na leitura de uma língua estrangeira.

É possível inferir que o mesmo resultado é passível de ocorrer em língua materna. Não quero defender aqui o uso exclusivo da leitura extensiva, nem a necessidade totalitária de haver atividades relacionadas à leitura de um material. O que defendo é o equilíbrio entre essas duas abordagens, o que somente é possível com o conhecimento do professor e a liberdade para aplicá-las em suas turmas. Se isso tivesse ocorrido durante a escolarização de Lara, talvez ela não tivesse como recordação da escola a leitura sempre como um dever, uma

obrigação para completar uma tarefa, tirando da leitura todo o prazer que ela poderia proporcionar.

2.3.12 Lívia, o jornal da feira e a vitória sobre a violência simbólica

Lívia relatou, em seu questionário, que seus pais sempre leram e a incentivaram a ler “mesmo em condições precárias, até o jornal que vinha da feira, as bulas dos remédios serviam com[o] leitura”. Observo, nessa família, o valor conferido à leitura – o capital simbólico que esta representava – e o esforço para que essa filha lesse, mesmo materiais não tão propícios a uma criança ou adolescente.

A língua, como um sistema simbólico, conforme destaca Pierre Bourdieu (1989, p. 10), com seu poder invisível de servir aos interesses da classe dominante parece ter sido reconhecida por esta família como tal, mesmo que inconscientemente, e desenvolver a leitura de Lívia seria uma forma de luta contra essa violência simbólica:

[...] os “sistemas simbólicos” cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço de sua própria força às relações de força que a fundamentam e contribuindo assim [...] para a “domesticação dos dominados”, (BORDIEU, 1989, p. 11).

Ao indicar um livro que a tivesse sensibilizado em particular, Lívia citou *A menina que roubava livros*, de Markus Zusak, justamente pela “forma como [a protagonista] enfrentou as adversidades usando a fantasia, a imaginação”, identificando-se assim com a personagem principal, e, ao que parece, encontrando certa similaridade com sua vida.

Atualmente, Lívia trabalha 20 horas na Secretaria Municipal de Educação de Passo Fundo com turmas de 35 alunos que são professores da rede municipal de ensino, os quais, por sua vez, irão multiplicar seus ensinamentos a seus alunos. Está na faixa etária de 54 a 58 anos, sua modalidade de ensino médio foi Prótese dentária, formou-se em Educação Artística, cursou especialização em Psicopedagogia e está cursando seu segundo curso *lato sensu* – Especialização em Linguagens e Tecnologias na Educação. Pertence a um clube do livro de temática espírita e lê um livro por mês, além de ler blogs, textos informativos e de divulgação científica. Noto, em sua trajetória, que o desenvolvimento da semente da leitura foi plantado por seus pais em sua juventude: superou-os em nível de escolarização, pois possuíam apenas o Ensino Fundamental completo, e foi além, ao dominar a língua como sistema simbólico. Lívia apropriou-se dos significados da língua, vencendo, de certa forma, a violência simbólica perpetrada pelas classes dominantes.

2.3.13 Luísa, o poder do professor e a fantasmaticização das histórias

Luísa tem entre 34 e 38 anos, é analista de educação no SESI (Serviço Social da Indústria) onde coordena o ensino em 100 municípios da região. Trabalha 44 horas, mas não em sala de aula. Seus pais ou responsáveis não chegaram a completar o Ensino Fundamental, mas Luísa, antes de frequentar esta especialização, já havia feito outro curso de mesmo nível e também um mestrado em História.

No questionário, citou como acontecimento que contribuiu para sua história como leitora o fato de os alunos realizarem a leitura de um livro sem haver a obrigatoriedade de o lerem. Quando interrogada na entrevista para esclarecer dúvidas sobre o questionário, explicou que sua parte no projeto era apresentar um resumo do livro aos alunos. Percebi, mais uma vez, a grande influência que um professor tem ao se colocar como mediador de leitura para seus alunos, pois, como afirma Petit (2008, p. 158), alunos lembram

às vezes de um professor que soube transmitir sua paixão, sua curiosidade, seu desejo de ler, de descobrir; que soube, inclusive, fazer com que gostassem de textos difíceis. Hoje, como em outras épocas, ainda que “a escola” tenha todos os defeitos, sempre existe algum professor singular, capaz de iniciar os alunos em uma relação com os livros que não seja a do dever cultural, a da obrigação austera.

Luísa conseguiu motivar aqueles alunos para ler o livro, o que eles fizeram sem a obrigação de ter de fazê-lo, o que a surpreendeu. No entanto, como esse não era o foco do questionamento, mas sim algum fato que tivesse contribuído para sua história como leitora desde sua infância ou adolescência, na entrevista, Luísa lembrou:

Eu tenho um livro da Gata Borracheira, que eu não sabia ler, mas eu contava a história pelas figuras. Então, assim, quando eu entrei na primeira série, né, que eu aprendi a ler, aí que eu fui conhecer a verdadeira história. Porque eu inventava a história a partir das imagens. Por mais que eu já sabia a história da Gata Borracheira que o pai e a mãe contavam, mas eu criei a minha história, porque eu não sabia ler o que tava escrito ali. {31'46''}²⁶

Michèle Petit (2008, p. 33-34) conta a história do antilhano Patrick Chamoiseau, escrevendo sobre si mesmo, e podemos perceber a semelhança entre essas duas histórias: Patrick era fascinado pela escola, local que seus irmãos mais velhos frequentavam e ele ainda não. A escrita o intrigava e também os livros ganhos por seus irmãos como prêmios na escola e que estavam guardados no fundo do armário, embaixo de roupas de luto. Como não sabia ler, ele tentava recompor as histórias a partir das imagens, esforçando-se para reconstituir o

²⁶ Áudios no arquivo 161203_003Questionario.

texto impresso, sempre indecifrável. Ele tinha a impressão de ler, mas na verdade lia o que sua imaginação delirante projetava no papel: “Ali, antes mesmo que soubesse decifrar, o jovem herói ‘lia’, no sentido de que o livro desencadeava nele toda uma atividade de fantasmática, de construção narrativa” (PETIT, 2008, p. 34). Luísa também passou pela atividade de fantasmática e de construção narrativa da história a partir da leitura das imagens e da contação de seus pais, mas foi somente após aprender a decifrar o que no livro estava escrito que diz ter conhecido “a verdadeira história”, isto é, somente quando se apropriou do signo escrito é que a “verdade” se revelou.

2.3.14 Márcia e a memória da voz da professora

Márcia está na faixa etária entre 34 e 38 anos. Trabalha como professora 50 horas semanais em uma escola municipal e em uma escola estadual com educação infantil, nas quais tem ao todo 55 alunos.

Em sua história de leitora, uma professora foi muito importante em sua formação, pois Márcia explica que essa profissional “ao iniciar as aulas lia uma crônica com voz e entonação adequadas, ficou em minha memória e me causa muita alegria reviver essas lembranças”. Ainda uma vez mais observo o poder que o professor tem de despertar o gosto ou a curiosidade pela leitura em sala de aula, salientando o fato de ser uma leitura em voz alta com voz e entonação adequadas, o que marcou a memória da aluna de forma indelével e a faz sentir-se feliz ao lembrar disso atualmente. Como Pennac (1993, p. 91) também descreve um professor que lia aos alunos em voz alta: “- O mais importante era o fato de que ele nos lia em voz alta! Essa confiança que ele estabelecia, logo no começo, em nosso desejo de compreender... O homem que lê em voz alta nos eleva à altura do livro. Ele se dá, verdadeiramente, a ler!”. Pennac (1993, p. 101) narra sobre uma turma de 35 alunos no ensino médio “que levaram pau e encalharam aqui [em sua sala de aula]”. Quase todos afirmaram não gostar de ler ou eram tão indiferentes à pergunta, que nem se deram ao trabalho de respondê-la. Pennac (1993, p. 105) então diz: “Bom, já que vocês não gostam de ler, sou eu que vou ler livros para vocês”. Seus alunos ficam incrédulos com sua proposta e ainda mais com o volume do livro: “um livro grosso assim, um troço cúbico, verdadeiramente enorme, de capa plastificada” (PENNAC, 1993, p. 105). Desconfiaram que o professor era um preguiçoso ou que estava “escondendo o jogo” e que logo iria lhes pedir listas de vocabulário. Alguns ficaram a postos com suas canetas para anotar, o que o professor lhes disse ser desnecessário, e que eles poderiam relaxar. Uma das alunas deixou escapar um murmúrio alto o bastante para se ouvido por todos: “Já passamos da idade”. Ao que Pennac (1993, p. 106) argumenta:

“Preconceito comumente propagado... principalmente entre aqueles a quem nunca se fez o verdadeiro presente de uma leitura. Os outros sabem que não há idade para esse tipo de delícia”. Pennac (1993) inicia a leitura de *O perfume*, de Patrick Süskind. Após dez minutos, todos estavam hipnotizados pela leitura. Um dos alunos adormeceu: “Não, não o acordem, nada melhor que um bom sono depois da cantiga de ninar, esse é mesmo o primeiro dos prazeres na ordem da leitura”. No fim do período, o aluno acorda e se queixa: “- Merda, eu dormi! E o que foi que aconteceu na casa da mãe Gaillard?” (PENNAC, 1993, p. 109-110). Pennac (1993, p. 111) conta que “nenhum, entre esses trinta e cinco refratários à leitura, esperou que o professor terminasse qualquer de seus livros para terminá-lo antes dele”. Pennac (1993, p. 115) pensa o professor como um casamenteiro entre os alunos e a leitura:

É claro que a voz do professor ajudou, nessa reconciliação: economizando o esforço da decifração, desenhando claramente as situações, delineando o cenário, encarnando os personagens, sublinhando os temas, acentuando as tonalidades, fazendo o mais claramente possível, seu trabalho de revelador fotográfico (...). [Mas] Quando é chegada a hora, é bom que ele saia de cena na ponta dos pés”.

O que saliento aqui é o poder que se encontra nas mãos e na voz do professor para despertar o interesse dos alunos para a leitura. Quantos dos colegas de Márcia se lembram das leituras em voz alta de sua professora? E, assustadoramente, quantos nunca tiveram o privilégio de ter um professor que lesse para eles ou lhes contasse uma história?

2.3.15 Mariana e a porta de entrada para leituras mais fortes

Mariana, atualmente, lê uma variedade de materiais de leitura, dentre os quais citou *O orfanato para crianças peculiares da Srta. Pelegrine*, de Ramson Riggs, *Guerra e Paz* e *Sonata para Kreutzer*, de Liev Tolstói, *Por que Indiana, João?*, de Danilo Leonardi, *A desumanização*, de Valter Hugo Mãe, *Harry Potter and the Cursed Child*, de J. K. Rowling, *Crônicas de gelo e fogo*, de George R. R. Martin, *Fúria dos reis*, de George R. R. Martin, *Como eu era antes de você*, de Jojo Moyes, *A máquina de fazer espanhóis*, de Valter Hugo Mãe e a trilogia *Maze Runner*, de James Dashner.

Um dos livros que mais a sensibilizou foi *Guerra e Paz*, de Liev Tolstói:

O livro é ambientado na Rússia durante a guerra contra a França, sendo descrito (SIC) minuciosa e criticamente a batalha bem como aqueles que estão fora dela. É possível se sensibilizar com as perdas, conquistas, mas, acima de tudo, o humano dos personagens e evoluir junto deles durante todo o período em que a obra transcorre.

Mariana ainda criança foi incentivada por sua madrinha a ler contos de fadas adaptados pela Disney ou a ouvi-los em fitas cassete. Adolescente, Mariana afirmou ter crescido lendo *Harry Potter*, o *best-seller* da escritora britânica J. K. Rowling. O que a criança e a adolescente liam pode ter influenciado o que Mariana adulta lê agora? De acordo com Harold Bloom, em sua crônica publicada no *Wall Street Journal* em 11 de julho de 2000, a vasta maioria dos que leem Harry Potter simplesmente não irão ler nada superior. Como se explicaria, então, a leitura, por Mariana, de obras de Tolstói e de Valter Hugo Mãe? Como se explicaria sua citação (e sua justificativa) de *Guerra e Paz* como um livro que a interessou sobremaneira? Segundo a lógica de Bloom, Mariana, lendo e ouvindo contos adaptados pela Disney em sua infância e lendo Harry Potter em sua adolescência jamais poderia ser capaz de um dia alcançar e se encantar com leituras como Tolstói ou Valter Hugo Mãe.

Como o que os jovens leem fora da escola pode ser uma lição para a escola? Tanto contos de fadas adaptados da Disney quanto um *best-seller* infanto-juvenil podem ser a porta de entrada para motivar e fomentar o ato de ler, pois,

quanto menos bem-sucedidos os leitores acreditam ser, mais tediosa e solitária a experiência de leitura parecerá. Portanto professores de leitura e literatura precisam garantir o sucesso pareando leitores com textos que eles sejam capazes de decodificar, compreender e interpretar. Apresentar aos estudantes textos que excedam seu nível de leitura pode ocorrer fácil e frequentemente em um currículo que enfatize letramento cultural ou literatura canônica, por exemplo. É claro que queremos que nossos alunos familiarizem-se com grandes trabalhos de literatura, mas os professores devem assegurar-se de que seus alunos estão prontos para esses encontros, de que esses encontros sejam prazerosos e gratificantes, e que sejam construídos sobre uma fundação sólida de habilidades de leitura que irão lhes permitir alcançar os objetivos de leitura que o currículo prescreve (APPLEMAN, 2010, p. 68).

Mariana, hoje em dia, lê com desenvoltura tanto *best-sellers* de entendimento fácil quanto livros clássicos de autores como o russo Liev Tolstói e o português Valter Hugo Mãe.

Esta foi Mariana, formada em Letras pela Universidade de Passo Fundo, na faixa etária de 24 a 28 anos e que trabalha 40h como mediadora de leitura no Centro de Referência I – Mundo da Leitura, na UPF, onde elabora práticas leitoras multimídiais para alunos dos ensinos fundamental e médio.

2.3.16 Miguel e a curiosidade infantil

Miguel está na faixa etária entre 24 e 28 anos e é formado em Filosofia pela Universidade Regional Integrada (URI). Trabalha 44 horas semanais como encarregado de licitações do Programa Nacional de Assistência ao Ensino (PNAE) em Passo Fundo. O PNAE é um programa que atua em mais de 20 estados do país, atingindo cerca de 4500 municípios e,

nos últimos anos, se transformou no maior distribuidor de livros infantis do Brasil, segundo informa sua página na internet²⁷.

Ao ser instado a citar uma experiência relevante para sua história de leitor, Miguel escreveu que:

Meus pais e eu viajamos muito para Porto Alegre a fim de que eu fizesse um tratamento na PUCRS, onde ficava “incomodando” para saber o que estava escrito nas fachadas, então, me ensinaram a ler e escrever desde os 4 anos, dando todo apoio para que tivesse boa formação.

Percebo a curiosidade natural de Miguel quando criança - obrigado a enfrentar um tratamento de saúde na capital, Porto Alegre - ao “incomodar” os adultos para que eles o ensinassem a decifrar o que estava escrito nas fachadas dos lugares por onde passava. Comparo essa experiência de Miguel criança com a experiência de Paulo Freire criança:

A curiosidade do menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida, no que fui mais ajudado do que desajudado por meus pais. E foi com eles, precisamente, em certo momento dessa rica experiência de compreensão do meu mundo imediato, [...] que eu comecei a ser introduzido na leitura da palavra. A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular (FREIRE, 2001, p. 15).

Observo a semelhança de experiências dessas duas crianças, distantes no tempo e no espaço: primeiro, a curiosidade em conhecer mais a partir de suas vivências infantis, depois, o aprendizado ajudado por pessoas de grande significação afetiva para elas, no caso, os pais. Paulo Freire (2001, p. 15) conta que foi alfabetizado no chão do pátio de sua casa, “à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi meu quadro-negro; gravetos, o meu giz”. Miguel também foi alfabetizado a partir de palavras que faziam parte de seu mundo naquele momento: as palavras das fachadas de estabelecimentos da cidade grande, que então começava a fazer parte de sua vida. A sensibilidade dos pais de Freire pode ser constatada na escolha de palavras pertencentes ao universo particular do menino para alfabetizá-lo e não de palavras correntes em seu universo - no momento, bem maior que o de seu filho. Os pais de Miguel também aproveitaram o ensejo da curiosidade do menino para lhe ensinar a ler a partir de seus interesses e não a partir de algo imposto de fora. Por que um processo semelhante não pode ocorrer nas escolas quando o assunto é leitura?

Os professores, provavelmente, alcançariam mais sucesso em sala de aula ao propor leituras baseadas nos gostos dos alunos, em suas vivências, isto é, no que eles leem eletivamente fora da escola, em um primeiro momento. Depois, sempre fazendo uma conexão

²⁷ Site do PNAE: < http://lojaportalclubedaleitura.com.br/pnae_novo/ > Acesso em: 08 jan. 2018.

com a vida dos estudantes, poderiam expandir a escolha dos materiais de leitura, com o objetivo de abrir os horizontes de conhecimento e, por que não de entretenimento, a seus pupilos. Iniciar práticas leitoras tendo como ponto de partida o conhecimento e o gosto dos estudantes não significa que, segundo Freire (2001, p. 18), educadores e educandos devam se furtar do próprio ato de ler seriamente os clássicos dos variados campos do saber e de adentrar nos textos, criando uma disciplina intelectual, sem a qual a prática mesma de professores e estudantes seria inviabilizada. No entanto, para “ler seriamente os clássicos”, Appleman (2010, p. 102) afirma que

a habilidade de interpretar textos deve ser trabalhada com os estudantes para que eles possam construir significados a partir desses artefatos culturais. Só assim poderão ser capazes de se conectar emocional e cognitivamente com o que estão lendo e se tornarão aptos a construir conhecimento a partir da leitura.

Seria importante, portanto, mesclar a preferência dos alunos – geralmente, leituras ditas mais “fáceis” – com leituras mais clássicas – ditas mais “difíceis” – sem deixá-los sozinhos ao lerem estas últimas e sim provendo-os com ferramentas apropriadas para que eles consigam ressignificar o lido, encontrando emoção e desenvolvendo-se cognitivamente.

2.3.17 Patrícia criança e a leitura voluntária dos adultos

Patrícia pertence à faixa etária dos 24 aos 28 anos e é professora de língua inglesa em um curso livre, onde trabalha 40 horas semanais. Sua formação inicial foi em Design na Faculdade Anglicana de Erechim (FAE), mas possui proficiência avançada em língua inglesa.

Appleman (2010, p. 90) afirma que “para que os jovens se tornem adultos leitores é necessário que enxerguem a leitura como uma atividade que os adultos fazem voluntariamente”. Patrícia ilustra essa afirmação quando, em seu questionário, destaca que: “Desde criança sempre vi meus pais lendo. E eles sempre me incentivaram. Inclusive minha avó, mesmo tendo apenas a 3ª série, sempre teve um livro de cabeceira, e quando [eu era] criança, costumávamos trocar ideias sobre os livros”. Patrícia dialogava com sua avó sobre o que ambas liam e isso criava um ambiente socialmente situado, no qual ela experienciava a oportunidade de “negociar significados em seus próprios termos”, constituindo-se uma leitora mais ativa do que passiva – fatores esses citados por Appleman (2010, p. 106) como essenciais para o desenvolvimento de estudantes como leitores.

Como leitora, Patrícia prefere livros de ficção: “Gosto de livros dinâmicos, com histórias que sejam interessantes e fluidas, e que ao mesmo tempo gere (sic) questionamentos,

por exemplo “Fahrenheit 451”, de Ray Bradbury, que nos faz questionar sobre a educação (atitude em relação ao conhecimento)”. Sua justificativa vai ao encontro do que Appleman (2010, p. 105) assevera: os estudantes querem que a leitura reflita suas vidas de forma relevante, querem conectar-se com ela emocionalmente, desejam ser entusiasmados por ela e ser transportados a locais onde realmente querem estar.

Como professora de língua inglesa, Patrícia demonstra estar “engessada” pelo material utilizado pelo curso livre onde trabalha, pois esse material já vem pronto com todos os textos a serem trabalhados pelo professor: “Em atividades com turmas mais avançadas promovemos a leitura e interpretação de textos curtos (até 300 palavras) com os alunos. Durante estas atividades focamos na compreensão da Língua Inglesa, aquisição de vocabulário e pronúncia”. O desenvolvimento da leitura de textos ocorre somente em níveis avançados, privando os níveis iniciais da experiência leitora. Quando os alunos supostamente atingem o nível para ler, essa prática é feita exclusivamente com textos curtos, também privando os alunos de desenvolver fluência de leitura com textos maiores e mais complexos, como contos ou romances. Percebo também a leitura com um enfoque na pronúncia – uma habilidade que seria melhor desenvolvida em atividades comunicativas. Todos esses fatores fazem parte de crenças infundadas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, que tolhem o desenvolvimento tanto dos aprendizes quanto dos professores como profissionais.

2.3.18 Vinícius e o medo da literatura

“Por que literatura é uma coisa que me desestabiliza E às vezes eu tenho medo de, daqui a pouco, tá (sic) fugindo do que realmente seria {29’30’’}²⁸.” Essa é a fala do aluno Vinícius na ocasião de sua entrevista com a professora pesquisadora.

Inicialmente, como mencionado anteriormente, essa entrevista tinha o objetivo único de esclarecer dúvidas quanto ao questionário prévio aplicado entre os meses de setembro e outubro de 2016, antes do início das aulas da disciplina de Leitura Extensiva, em 12 de novembro, no curso de especialização em Linguagens e suas tecnologias e Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. No entanto, deu vazão a algo mais, como se pode perceber. Antes de adentrar nesse “algo mais”, apresento um pouco melhor o aluno em questão.

Vinícius está na faixa etária de 24 a 28 anos. Sua família tem uma renda de até dois salários mínimos por pessoa. Ele trabalha como instrutor de língua inglesa em um curso livre, onde tem aproximadamente 20 alunos. Seus pais possuem ensino médio completo; ele, por

²⁸ Áudios no arquivo 161203_003Questionario.

sua vez, é graduado em Letras e já possui um curso de especialização em Supervisão e Gestão de Pessoas. Com relação às suas leituras habituais, costuma ler jornais impressos diariamente e se interessa mais pelos editoriais. Lê jornais eletrônicos com menos frequência: semanalmente. Quanto a revistas impressas e eletrônicas, as lê mensalmente. Também afirma ler livros impressos e eletrônicos integralmente todas as semanas e citou os títulos *O monge e o executivo*, de James C. Hunter, *Como eu era antes de você*, de Jojo Moyes – impressos; e *Sem pistas*, de Blake Pierce e *Complexidade da formação de professores*, de Marilda da Silva - em meio eletrônico. Declara que lê de modo equivalente livros de ficção e livros de não ficção, mas prefere ler artigos acadêmicos ou científicos, matérias ou reportagens e textos técnicos ou de formação profissional. Na questão seguinte, ratifica ler espontaneamente com maior frequência livros de não ficção. No entanto, quando foi solicitado a citar um livro que o tivesse interessado ou sensibilizado em particular, citou o livro *Saga*, de Erico Verissimo. Sua justificativa: “escolha pela literatura”. Durante a entrevista, quando instado a explicar sua resposta, exteriorizou ter escolhido esse livro para sua monografia final no curso de Letras, pois o livro “possibilita uma reflexão, assim, acerca do tempo passado, período de guerras [...] é um cunho histórico e assim, bem a perspectiva filosófica” {18’14”}. Vinícius parece ter selecionado o viés histórico e filosófico do livro para fazer seu trabalho, pois gosta “muito de leitura teórica” e diz não se identificar com a leitura de literatura. Algumas das razões para tanto podem ser as explicações dadas no início desta seção: desestabilização provocada pela literatura e medo de interpretar erroneamente o texto, ou como em suas próprias palavras, “estar fugindo do que realmente seria”.

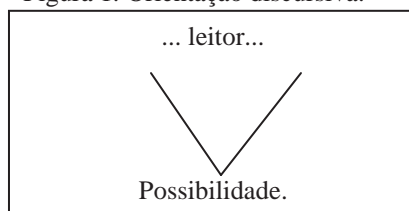
Quanto à desestabilização que a literatura provoca, Jouve (2002, p.109) comenta que “essa interiorização do outro – é fácil admiti-lo – perturba tanto quanto fascina. Ser quem não somos (mesmo para um tempo relativamente circunscrito) tem algo de desestabilizante”. O leitor transforma-se em um mero suporte no qual uma experiência alheia a sua própria realidade se desenrola, mudando as características de sua identidade tão familiar, sem, no entanto, o transmutar em outro. Jouve também cita B. Abraham (1983, p.94), que fala no fenômeno da desterritorialização, em que ler um texto literário é dar abertura para uma nova ordenação que traz consigo fluxos e tendências inconscientes através das palavras. Esse deslocamento do eu na assimilação do outro significa sair de seus limites, podendo causar uma espécie de vertigem, a qual ocorre por um “desabamento momentâneo dos fundamentos da existência [...] no qual o sujeito, um pouco perturbado, oscila entre preocupação e euforia” (JOUVE, 2002, p. 110). Vinícius, em contato com o texto ficcional, parece perturbar-se bastante e sentir mais preocupação do que euforia.

Sua escolha pela obra *Saga*, de Erico Verissimo, publicada em 1940, a qual “narra a trajetória de Vasco Bruno desde a Guerra Civil Espanhola até a volta a Porto Alegre e confronta as atrocidades da guerra com as injustiças cotidianas da sociedade,”²⁹ para seu trabalho final no curso de Letras, ilustra bem seu medo da vertigem. Existem duas diferentes atitudes do leitor com relação ao texto: contemplativa ou participativa. Quanto maior a distância histórica do leitor com relação à obra, mais uma atitude contemplativa irá se desenvolver, isto é, o leitor tentará “reconstituir a situação histórica do texto” (JOUVE, 2002, p. 110), objetivando alcançar “uma visão de mundo que não é a de seu universo cultural” (JOUVE, 2002, p. 111). Se a obra é contemporânea ao leitor, sua “leitura lhe permite renovar sua percepção das coisas. Esse fenômeno explica-se pela deformação que o texto provoca sobre os dados do mundo” (JOUVE, 2002, p. 110). A atitude contemplativa parece ter a característica de proteger mais eficientemente a integridade de seu eu do que uma atitude participativa – portanto, talvez por isso, a escolha de uma obra publicada em 1940 sobre a Guerra Civil Espanhola e a volta do personagem à cidade de Porto Alegre no início da II Guerra Mundial.

Quanto ao medo de interpretar erroneamente um texto literário, isto é, de fugir “do que realmente seria”, pode ter suas origens no tipo de orientação adotada por seus professores em sua vida escolar: se uma orientação discursiva ou literária. A orientação discursiva é a direção que tomamos quando queremos “obter ou compartilhar ideias e informações” (LANGER, 2005, p. 44), isto é, “[...] o final é estático; é antevisto e mantido [...]” (LANGER, 2005, p. 54). Esse tipo de pensamento não é tão flexível, pois os pensamentos ficam mantidos dentro dos importantes limites do assunto ou do ponto de vista que foi apresentado. Os questionamentos são tratados de forma mais lógica e menos aberta, pois estes estão restritos ao tópico principal: formulamos perguntas com o objetivo de tentar diminuir a diferença entre o que se sabe e o que não se sabe sobre o assunto (LANGER, 2005, p. 55). Um exemplo disso é quando o leitor se depara com um artigo científico e quer entendê-lo: o raciocínio em sua mente, para que ele realmente compreenda o artigo, apresenta um limite que não pode ser ultrapassado sob pena de acarretar a não compreensão do assunto lido. É como se o leitor partisse de seu conhecimento de mundo e tivesse de ir afunilando suas ideias até conseguir apreender o significado científico em questão, como demonstra a Figura 1.

²⁹ Fonte: <<http://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=12061>> Acesso: 10 maio 2017.

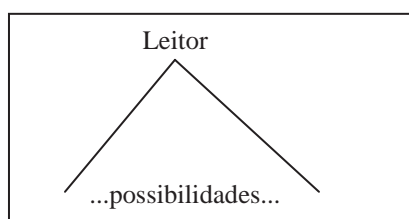
Figura 1. Orientação discursiva.



Fonte: Do autor, 2016.

A orientação literária, segundo Langer (2011b, p. 28), é “um movimento na direção de um horizonte de possibilidades”, no qual a leitura avança em dois níveis simultaneamente: o da compreensão momentânea e o da compreensão do todo, os quais estão sempre em estado de mudança. Langer (2011b, p. 29) utiliza a expressão “horizonte de possibilidades” justamente para marcar a “indeterminação essencial à experiência literária”, a qual acarreta incerteza, que, por sua vez, obriga o leitor a explorar e investigar possibilidades de significados. Estes levam a outras possibilidades, exigindo um caráter mais aberto, mais experimental do raciocínio, distanciando-se, assim, de um significado uno, como aponta a Figura 2.

Figura 2. Orientação literária.



Fonte: Do autor, 2016.

O problema não é a orientação discursiva em si, ela é indubitavelmente necessária para a vida, mas, sim, o fato de que “[...] o tratamento utilizado pelos educadores em relação ao pensamento dos alunos tem sido surpreendentemente unidimensional, com o foco colocado nas abordagens lógicas, discursivas da compreensão” (LANGER, 2005, p. 45). E o panorama pode piorar: o leitor entra em uma orientação ou outra de forma socialmente situada, isto é, o foco primeiro do leitor não é a orientação, mas sim uma dada ação social (LANGER, 2005, p. 46). Por exemplo, o aluno em uma sala de aula (e também seu professor), ao se deparar com um texto literário, pode, levado por seu conhecimento das regras avaliativas do sistema escolar, ter a expectativa (errônea) de se envolver em um orientação discursiva como modo de compreender esse texto literário. Este fato poderá acarretar um empobrecimento no modo de pensar do aluno, anulando todo o potencial que uma discussão guiada por uma orientação literária propiciaria.

A leitura de textos sob uma orientação literária assumiria um papel importante no desenvolvimento humano e cognitivo desses alunos, pois

[...] 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 (LANGER, 2005, p. 72).

Vinícius aponta para uma orientação basicamente discursiva em sua vida escolar:

A minha leitura nas disciplinas de história que eu tinha no ensino médio, uma vez a minha mãe pegou a minha avaliação, ela olhou as respostas que eu tinha escrito e disse: “escuta, mas como é que tu escreveu tudo isso?” Não, eu estudei. Só que eu estudava e decorava. E eu ficava muito em cima da... do que tinha nas atividades [...] E na questão de história, até a professora veio e disse, “olha, tu fez igual ao que eu passei”. {26’29’’}

O que pude observar de sua fala com respeito às aulas de história não se refere ao entendimento do conteúdo, do momento histórico e seu contexto e de suas relações com o presente, mas sim ao fato de haver “decoreba” – o simples ato de memorizar sem pensar ou raciocinar sobre o que foi lido. É possível sustentar que esta era a disciplina de história e não um texto de ficção e, que, portanto, a orientação discursiva seria a mais correta a ser utilizada. Langer (2011a, pos. 1611) argumenta sobre manter o ponto de referência em aulas de história e estudos sociais, para, a partir de atividades que provoquem o pensamento e discussões entre os alunos, estimular novas ideias e investigações. Dessa forma, os alunos têm condições de desenvolver um pensamento letrado sobre o assunto, isto é, “os alunos são guiados a tornarem-se pensadores letrados em estudos sociais/história, usando linguagem e forma tanto quanto conteúdos apropriados para a disciplina” (LANGER, 2011a, pos. 1618). A autora defende, então, a manutenção do ponto de referência em áreas do conhecimento como história, por exemplo, mas sempre com a provocação do professor com relação a prover questões de discussão para que haja interação entre os alunos e, assim, novas ideias e investigações possam surgir.

Vinícius parece não ter tido essa oportunidade nas aulas de história, mantendo-se sempre na seara segura de escrever igual à professora para passar nas provas. O mesmo parece ter ocorrido nas aulas de língua portuguesa: “Então, nas aulas de português, eu não escrevia, eu sentava e ficava olhando, porque eu não estudava para prova de português. Era uma coisa que para mim era fácil, era tranquilo” {26’50’’}. Atualmente, quando colocado em situação de interação com os colegas para discutir um texto como *O doador de memórias*, de

Lois Lowry, sua reação é compreensível: “embora seja pesado ouvir isso de um professor, mas assim eu não me sinto eu confortável, parece que eu tenho que como se tivesse... Eu tenho que imaginar algo, só que ao mesmo tempo, eu me sinto comprimido na leitura” {25’00’’}.

Quando inquirido na entrevista sobre sua opinião a respeito das atividades nas quais teve de discutir o texto ficcional com os colegas, Vinícius confirmou seu incômodo com os textos ficcionais e sua preferência por textos de não ficção:

Meio desconfortante. Tô trabalhando assim, no sentido... Me sinto com dificuldade, mas eu tô lendo, sabe? Só que a leitura que eu faço, que eu tenho... Tanto é que, por exemplo, nas disciplinas que eu fiz em letras, também, eu sempre tentava fugir da literatura. Eu ia para a parte do pensamento, da filosofia, que era aquela coisa, que eu gosto de refletir, mas na literatura em si eu não gosto de me estruturar. [...] Só que não é que eu não goste, mas a questão de que o perfil que eu me identifico é diferente, meu perfil de leitura é diferente, entende? {27’17’’}

Até que ponto esse desconforto em ler histórias ficcionais pode ser considerado um gosto, se desde sua infância o aluno não teve contato com uma orientação literária que permitisse uma fruição na leitura? Ou então que proporcionasse uma interação com os colegas no sentido de que a leitura é um ato social? Na entrevista, quando solicitado a esclarecer o fato, sujeito, objeto, espaço, prática, experiência ou rotina que tenha sido relevante para sua história de leitor, Vinícius relatou que:

No ensino médio assim eu tive um desafio que foi justamente foi falar no microfone. Então assim, a professora pediu pra que a gente selecionasse, é uma prática de leitura, é uma prática de leitura até pro projeto que tu tinha comentado. E ela pediu pra que cada um selecionasse uma reportagem, né, e apresentasse ela. Até hoje eu lembro que era sobre drogas. E daí eu lembro que eu diferenciava a questão das drogas lícitas e ilícitas, eu tinha que falar, tinha que discursar pra todo mundo. Então assim, nossa! Aquele dia foi um dia assim... [...] ... mas ao mesmo tempo, assim me... Eu digo assim que mudou, né? Assim, me sinto hoje seguro graças a isso, né? Hoje, se alguém me dá o microfone, eu vou lá e falo. Não é uma coisa que me intimida. Mas achei... Foi uma prática bem legal, né? É uma prática pra trabalhar a questão da dicção, né, da... Às vezes o medo. [...] E a gente tinha tipo assim no formato da nossa sala de aula, a gente tinha tipo um plenário, assim, muito legal. Foi muito legal. [...] É, assim, todos sentados, assim te assistindo, né, o pessoal podendo também discutir, questionar assim. Até eu admiro a professora, até hoje encontro ela na rua, às vezes a gente conversa, né? Eu digo, olha só. {20’03’’}

Essa atividade de leitura e discussão em grupo foi importante e memorável para o aluno, pois não se fixou apenas na leitura individual de um texto e na resolução de uma ficha de leitura, por exemplo, mas proporcionou um momento de interação entre todos os alunos, os quais podiam participar da leitura que Vinícius havia feito anteriormente, questionando-o e discutindo sobre o texto que ele mesmo havia tido a liberdade de selecionar: uma reportagem sobre drogas. Noto o quão marcante foi esse momento em sua vida escolar, pois, “até hoje”,

encontra a professora na rua, lembra da atividade, conversa com ela e sente admiração pelo seu trabalho.

O fato de o aluno ter afirmado que a leitura de textos ficcionais o desestabiliza não seria diferente se a mesma abordagem de discussão tivesse sido utilizada por seus professores ao longo de sua trajetória escolar? Ao menos atualmente, Vinícius encara essa desestabilização de forma positiva:

É positiva porque é assim, a questão do detalhamento, da questão de você criar um cenário, você vê um cenário. Até inclusive essa tua atividade dos quadrinhos, assim, eu vejo, tenho muito em cima desse livro a questão da reunião familiar, esse período de que eles estão juntos sempre, sabe? Uma das cenas que mais se repete, tanto no início do livro quanto no final. {28'37"}

O aluno também mencionou o fato de fazer questão de não ver o filme antes de ler o livro:

E tu cria... A literatura é justamente pra que você crie um imaginário sobre aquilo que tá escrito, porque até a questão de você assistir o filme depois. Eu não assisti o filme, não peguei, não fiz questão nem de olhar o começo, né? Mas eu tô indo pela minha interpretação. {29'02"}

Jouve (2002, p.115) utiliza os conceitos de “progreência” e “regreência” de Metz (1984) para explicar essa constatação empírica que os leitores podem ter. A energia psíquica da leitura pode ser comparada com o sono, quando o sujeito suspende seu papel de ator e torna-se um receptor. Quando no papel de ator, o sujeito está acordado em um estado “progreiente”, isto é, “as impulsões psíquicas vão do exterior (o mundo) para o interior (o aparelho psíquico onde as percepções vêm se imprimir)” (JOUVE, 2002, p. 115). No estado de sono ou de leitura, o processo é “regreiente”, pois os estímulos originam-se no próprio inconsciente do leitor por meio do suporte escrito, provocando a produção de imagens mentais - ilusões de exterioridade. Jouve (2002, p. 116) afirma que “o imaginário próprio de cada leitor tem um papel tal na representação que quase se poderia falar de uma ‘presença’ da personagem no interior do leitor”. Esse autor também aponta a sensação de que leitor e personagem podem chegar a ponto de fazer parte da mesma substância.

O leitor, confrontado com o filme originado de um livro que leu, frequentemente se decepciona, pois a personagem imaginada no seu inconsciente “apresenta-se na tela como um outro absoluto” (JOUVE, 2002, p. 116), em cuja produção não teve nenhuma participação. O personagem interiorizado dentro do leitor por meio de estímulos psíquicos é assassinado. Vinícius parece querer evitar esse “crime” que aconteceria se assistisse à adaptação do livro em filme antes ou até mesmo durante sua leitura. Ele tem consciência de que a leitura de

ficção contribui para que o leitor “crie um imaginário daquilo que está escrito” {29’06”}. Ainda nesse sentido, Jouve (2002, p. 116) critica “a prática editorial que consiste em ilustrar os clássicos com fotos de atores”, pois esse fato instiga a compra, mas não o processo “regrediente” puro na mente do leitor. Todos os livros emprestados aos alunos para essa atividade dos círculos literários continham a foto das personagens Jonas e Fiona representados respectivamente por Brenton Thwaites e Odeya Rush na versão cinematográfica. Em contrapartida, Metz (1984, p. 137 apud JOUVE, 2002, p. 116) não desconsidera totalmente a possibilidade de uma adaptação fílmica de um livro encantar o leitor, agora um espectador: quando isso ocorre, “provoca o amor”.

Vinícius também fala de sua preferência por não discutir suas ideias em grupo, principalmente no que tange à literatura:

E mas assim... E eu, também, assim, eu sou muito de guardar para mim, não gosto muito de discutir assim no grupo, principalmente literatura. {29’20”}

O questionamento que surge é o seguinte: até que ponto isso é parte da personalidade do aluno ou é consequência de uma vida escolar inteira de orientação discursiva? Ou de ambos? Se esse aluno tivesse tido a oportunidade de expressar seu pensamento com relação a suas leituras escolares, ele se sentiria mais à vontade para falar de suas ideias? Ou não?

Nesse mesmo questionário prévio, há a pergunta de número 88: “Você já conhecia a ‘leitura extensiva’ antes de saber sobre este curso de especialização?” Como Vinícius havia respondido de forma afirmativa, foi solicitado que esclarecesse sua resposta:

No sentido assim, o que que eu entendi, o que que eu, o que que é a questão da leitura extensiva no sentido de trabalhar a questão da investigação, né? De mergulhar ou no texto ou na obra literária, enfim, a obra que é escolhida. Então, tu não apenas faz uma leitura ou faz uma análise, mas tu mergulha, tu discute, tu compara opiniões tuas e dos teus colegas. Tu consegue, por exemplo, ao mesmo tempo diferentes pontos de vista, né? Que nem com essa prática que a gente vem fazendo, né, a gente vai caminhando com as percepções que a gente tem, né? Então isso vai também amadurecendo a nossa forma de ler. {21’40”}

Por sua fala, depreendo que Vinícius não havia tido contato com a expressão “leitura extensiva” antes do curso, pois respondeu o que havia concluído de sua experiência durante as aulas. O questionário inicial foi aplicado entre os meses de setembro e outubro de 2016, antes do início da disciplina em 12 de novembro do mesmo ano. A entrevista ocorreu no dia 03 de dezembro de 2016, apenas uma semana antes do encontro final, quando o aluno já havia vivenciado a maioria das práticas leitoras oferecidas na disciplina de leitura extensiva, fato esse que provavelmente influenciou sua resposta.

De acordo com Cosson (2014, p. 126),

após a leitura da obra, o processo da leitura literária precisa ser complementado com práticas que levem a uma maior interação com o texto, uma exploração de suas características, uma explicitação da construção de seus sentidos, uma compreensão de sua constituição estética, uma interpretação, enfim, que garanta a apropriação daquele texto como parte do letramento literário.

Chego, então, à construção de representações, noção defendida por Judith Langer (2005, p. 22), que são

conjuntos dinâmicos de ideias, 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.

Ainda, segundo a teórica norte-americana, a construção de representações não é somente uma atividade literária, pois estamos sempre construindo representações enquanto damos sentido ao mundo, ao outro e a nós mesmos (LANGER, 2005, p. 23). Nesse caso, pude inferir que a construção de representações também pode ocorrer quando se leem textos não literários, como notícias provenientes de jornais e de revistas, por exemplo.

Com relação à leitura, “uma representação se constitui na compreensão total que um leitor tem em qualquer momento da leitura, resultado da constante transação entre ele e o texto” (LANGER, 2005, p. 30). Essas representações podem mudar com o passar do tempo, com a discussão com outras pessoas que leram o mesmo texto, com a escrita de trabalhos sobre o que foi lido, com outras leituras, outros pensamentos e, até mesmo, com a vida que vier depois (LANGER, 2005, p. 30-31). A construção de representações é, portanto, um processo mental. Esse processo mental se desenvolve através do que Langer (2005, p. 32) chama de “posicionamentos”, que são “os tipos de conhecimento que os leitores usam na construção de sentido”. Primeiramente, quatro posicionamentos foram identificados, a saber: 1º) “Estar de fora e entrar numa representação” (LANGER, 2005, p. 33). Este posicionamento refere-se principalmente ao primeiro contato entre o leitor e o texto, quando o leitor utiliza todo seu conhecimento de mundo para adentrar o mundo específico do texto e começar a compreendê-lo. É o momento de reunir ideias. Este posicionamento, no entanto, não ocorre apenas no início da leitura, pois a presença de vocabulário desconhecido ou de um acontecimento inesperado ou confuso pode fazer com que se tenha de recomeçar o processo de entrada no texto novamente.

2º) “Estar dentro e se movimentar numa representação” (LANGER, 2005, p. 34). Aqui o leitor já adentrou a obra e está apto a produzir ideias e estimular seu pensamento a cada informação nova. É o momento de gerar significados, pois o leitor está preso à narrativa da história ou ao sentido ou ao sentimento de uma poesia. O leitor convoca o próprio conhecimento do texto,

dele mesmo, do outro, da vida e do mundo e faz conexões e elaborações a respeito do próprio pensamento.

3º) “Distanciando-se e repensando o que se sabe” (LANGER, 2005, p. 35). Este posicionamento tem uma essência diferenciada: nele, o leitor leva seus pensamentos, suas representações sobre o texto que está lendo para a sua vida. O leitor toma certa distância do texto e leva suas compreensões do mundo textual para o mundo concreto de seu conhecimento e experiência. As representações do leitor são usadas para pensar sobre o que ele fazia, sentia e conhecia antes mesmo de ler o texto.

4º) “Distanciando-se e objetivando a experiência” (LANGER, 2005, p. 36). Neste posicionamento, o leitor toma uma distância maior do texto e reflete sobre sua experiência de leitura, suas compreensões e sobre a obra em si mesma. Ao leitor permite-se que se torne crítico e que leve em consideração a tensão entre sua visão de mundo e a do autor, tendo em mente “as insinuações de conflito e poder e o lugar da obra dentro das tradições críticas e intelectuais” (2005, p. 37). É a hora em que o leitor pode adotar uma posição analítica, concentrando-se na habilidade do autor, na estruturação do texto e na utilização de elementos literários.

Langer (2011) ainda identificou um quinto posicionamento em seus estudos posteriores:

5º) “Abandonando um posicionamento e indo além” (LANGER, 2011a, pos. 746). Este posicionamento é menos frequente que os outros e demonstra que, quando o leitor constrói posicionamentos tão enriquecidos e fecundos, ele tem conhecimentos a sua disposição para utilizar em circunstâncias totalmente novas e não relacionadas. Isto é, a partir de uma experiência de aprendizado com posicionamentos ricamente desenvolvidos, o leitor seleciona conceitos-chave para adentrar outra experiência de construção de representações, iniciando um novo posicionamento. Nesse início, consegue fazer conexões e usar o conhecimento prévio adquirido durante o desenvolvimento dos posicionamentos anteriores como um recurso para expandir ainda mais seus horizontes de possibilidades.

Os posicionamentos podem não ocorrer em uma sequência linear, mas sim aleatoriamente, conforme a leitura, suas discussões e escritos posteriores forem se desenvolvendo (LANGER, 2005, p. 37).

A leitura extensiva com foco na construção de representações através do desenvolvimento dos posicionamentos de Langer e com práticas que garantam a apropriação do texto pelo leitor (COSSON, 2014, p. 126) fizeram com que Vinícius refletisse sobre as atividades e afirmasse que - ratificando aqui sua opinião - não se faz apenas uma leitura ou uma análise, mas se mergulha, se discute e se comparam opiniões próprias e dos colegas; têm-

se diferentes pontos de vista, as percepções são aguçadas e a forma de ler tem a oportunidade de amadurecer {21'40''}. No questionário final, entregue aos alunos para ser preenchido no último dia de aula – em 10 de dezembro de 2016 –, quando perguntado sobre os benefícios da leitura extensiva, Vinícius declarou acreditar “que a aplicabilidade desse modelo de trabalho é ótima. Pena não ter vivenciado isso antes”.

A partir desse conhecimento detalhado dos participantes da pesquisa, tive de modificar os planos de aula da disciplina de Leitura Extensiva para que as aulas e a própria pesquisa pudessem ocorrer a contento. O plano inicial previa a utilização de materiais de leitura em língua estrangeira, o que teve de ser modificado para materiais em língua portuguesa, pela dificuldade de leitura em língua estrangeira alegada pelos sujeitos. Esse fato evidenciou uma das características primordiais da pesquisa-ação, que é possibilitar a participação efetiva dos sujeitos diretamente envolvidos no estudo. No capítulo 3, todas essas modificações são pormenorizadas.

3. A METODOLOGIA E A AÇÃO

3.1 A disciplina de Leitura Extensiva e sua metamorfose

Conforme o perfil dos alunos, observado a partir do questionário inicial apresentado anteriormente, tive de modificar a primeira versão da disciplina “Leitura Extensiva: Teoria e Prática”, pois aquela previa em sua ementa, conforme o Plano Político Pedagógico da Especialização em Linguagens e Tecnologias na Educação (junho, 2016, p. 17):

Introdução à abordagem chamada leitura extensiva. Prática, demonstração e reflexão sobre atividades aplicadas aos alunos-professores tendo como base essa abordagem. Discussão da viabilidade da aplicação dessa abordagem nos ensinos fundamental e médio, na prática profissional dos alunos-professores.

Tanto os conteúdos previstos (definição, benefícios, problemas e desafios, questões práticas de implementação e atividades de leitura extensiva), bem como os materiais para seu estudo, eram, em sua maioria, em língua inglesa³⁰. No entanto, dos 18 alunos efetivamente matriculados, apenas 7 afirmaram que se sentiriam muito bem ou à vontade ao ler em língua inglesa, sendo que, em sua maioria, 11 alunos afirmaram não possuir conhecimento em língua inglesa suficiente para ler confortavelmente nesse idioma. Esclareço que o primeiro delineamento da referida disciplina possuía o objetivo de trabalhar leitura extensiva em inglês como língua adicional³¹, conforme os princípios defendidos por Richard R. Day e Julian Bamford (1998, p. 7-8):

1. Os leitores devem ler tanto quanto possível, talvez em sala de aula, e definitivamente, fora da sala de aula.
2. Uma variedade de materiais de leitura em uma vasta gama de tópicos deve ser disponibilizada [...].
3. Os leitores devem escolher o que querem ler [...].
4. O propósito da leitura é geralmente relacionado a prazer, informação e entendimento geral. [...]
5. A leitura é sua própria recompensa. [...]
6. Os materiais de leitura devem estar dentro da competência linguística dos leitores em termos de vocabulário e gramática. Dicionários são raramente usados [...].
7. Ler é uma atividade individual e silenciosa [...].
8. A velocidade de leitura tende mais para a rapidez do que para a lentidão [...].
9. Os professores orientam seus alunos em direção aos objetivos do programa [...].
10. O professor é considerado um modelo de leitor [...]. (DAY; BAMFORD, 1998, p. 7-8).

³⁰ Conforme ementa, conteúdos e bibliografia no Apêndice D (p. 212).

³¹ Língua adicional, neste trabalho, refere-se a qualquer língua que venha a ser acrescentada ao repertório primário de língua do aprendiz, isto é, que não seja sua primeira língua ou língua materna, não importando se esta língua adicional está sendo aprendida no contexto do país do aprendiz ou no contexto de seu país de origem.

Um programa de leitura extensiva (LEx) não necessariamente precisaria aplicar todos os 10 princípios elencados, pois, de acordo com John Macalister (2015, p. 123), os princípios da leitura extensiva devem ser considerados como guias, não mandamentos, isto é, não devem ser considerados itens obrigatórios. Estava previsto o trabalho com *readers*, também chamados de *language-learner literature* (literatura do aprendiz de línguas), que são “materiais simplificados para leitores com nível mais baixo de proficiência em língua estrangeira” (FERRIS; HEDGCOCK; 2009, p. 206).

A segunda versão da disciplina, elaborada conforme as características dos alunos da turma, obtidas através do questionário prévio, foi descrita detalhadamente na seção 3.2, já evidenciando o processo de pesquisa-ação em curso, que promoveu uma alteração substancial nos objetivos tanto da disciplina quanto da pesquisa. No entanto, o foco continuou sendo em uma leitura mais extensiva, isto é, em uma leitura fluente de textos com o objetivo de dar voz ao leitor, ao seu entendimento, ao seu ponto de vista, durante atividades de leitura compartilhada e analisar como esse processo contribuiu para o desenvolvimento do gosto pela leitura; em oposição a uma leitura mais intensiva, na qual o texto é utilizado com o objetivo de se aprender gramática, sendo o texto decomposto em várias partes e, assim, descaracterizado totalmente, além de exigir do aprendiz “a interpretação correta”, conforme o manual do professor. Na próxima seção, são detalhados os encontros, os materiais e os procedimentos utilizados na pesquisa.

3.2 Encontros, materiais e procedimentos

A pesquisa com a referida turma da linha de pesquisa Linguagens e suas Tecnologias na disciplina de Leitura Extensiva: Teoria e Prática ocorreu em seis encontros de quatro horas relógio cada um, distribuídos em cinco dias letivos, nos meses de novembro e dezembro de 2016. A seguir, o plano de aula de cada encontro é apresentado, seguido da explicação de cada atividade e seus objetivos junto com o material utilizado, e, por fim, de minhas impressões registradas em meu diário de campo, logo após o fim da aula.

3.2.1 Aula 1

A primeira aula, na tarde do dia 12 de novembro de 2016, teve o seguinte planejamento, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 – Plano de aula 1

PLANO DE AULA			
Plano de aula:	1	Data:	12/11/2016 - tarde
Curso:	Leitura extensiva: teoria e prática		
Duração:	3h45 + 15min = 4 horas-relógio		
Atividades:			
1) Apresentações; explicação do funcionamento da disciplina; 2) atividade de “aquecimento”; 3) introdução ao círculo de leitura; 4) apresentação expositivo dialogada sobre letramentos e leituras; preparação para uma atividade de leitura extensiva; 5) entrevista pela professora sobre o questionário prévio.			
Tarefa de casa:			
- Ler os capítulos 1 a 6 do livro "O doador de memórias" e fazer a tarefa de casa conforme seu papel no círculo literário. - Selecionar um artigo curto (no máximo uma lauda) e enviá-los para o e-mail institucional da professora.			
Materiais/equipamentos:			
Quadro de giz ou branco; fotocópias; data show; livro "O doador de memórias" em inglês, português e espanhol.			
Referências:			
DAY, Richard; BAMFORD, Julian. <i>Extensive Reading Activities for Teaching Language</i> . 1 ed. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2004. CIOCARI, Roberta Macedo. Letramentos, leituras e literaturas na escola e na clandestinidade: uma aproximação possível através da leitura extensiva. Caderno de programação e resumos [do] 4. Encontro da Rede Sul Letras. Palhoça, Volume 4, p. 178-179, 11-13 maio, 2016. LOWRY, L. <i>The Giver</i> . New York, NY: Laurel-Leaf, 1993. LOWRY, L. <i>The Giver I: El dador de recuerdos</i> . Bantam Books: Everest, 2009. LOWRY, L. O doador de memórias. Rio de Janeiro, RJ: Arqueiro, 2014. RODRIGUES, Paula Martins. A narrativa distópica juvenil: um estudo sobre Jogos vorazes e Divergente. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. < http://hdl.handle.net/10923/7355 > Acesso em: 03 out. 2016.			

Fonte: Do autor (2016)

Explicação das atividades e seus objetivos

1) O objetivo da primeira atividade foi proporcionar a apresentação da formação da professora e dos seus interesses e estudos seguida das apresentações e da exposição dos interesses dos alunos. Logo após esse momento, apresentei o plano de ensino da disciplina e expliquei como funcionaria.

2) Na segunda atividade, o objetivo foi refletir sobre o papel da leitura na vida dos estudantes através de uma atividade "quebra-gelo" intitulada “Explorando histórias pessoais de leitura”. As questões³² foram colocadas no data show para que os alunos as discutissem em duplas ou trios. Como exemplo, cada aluno me fazia uma pergunta, para iniciar o exercício. Após a

³² Versão em português feita por mim de Day & Bamford (2013, p. 10).

discussão, os grupos foram convidados a compartilhar as informações mais interessantes com toda a turma. As questões para discussão constam no Apêndice F (p. 214).

3) Na terceira atividade, os alunos deveriam tomar conhecimento da atividade de círculo literário e receber a tarefa de casa para o próximo encontro. Primeiramente, foi apresentada à turma a dinâmica do círculo literário (com material fotocopiado) e a explicação de cada papel que os alunos iriam assumir em cada encontro: líder da discussão em grupo, selecionador de trechos, conector, mestre do vocabulário, coletor cultural e sumarizador. O material constante no Apêndice G (p. 215) explica o que são os círculos literários e o seu funcionamento. Também apresenta algumas das características de círculos literários que deram certo, tais como: a seleção pelo professor de materiais de leitura apropriados ao nível dos alunos, escolha dos tópicos de discussão pelos alunos e a diversão como consequência das aulas. Embora esse material tenha sido pensado primeiramente para salas de aula de língua estrangeira, pude observar que também é adequado para salas de aula de língua materna. Após tomarem conhecimento da atividade dos círculos literários, os alunos receberam uma tabela (Apêndice H, p. 216) com o objetivo de se organizarem em grupos, conforme seus papéis dentro dos círculos, para as próximas aulas. Logo depois, foi feita a apresentação do gênero ficcional distópico e da escritora americana Lois Lowry. Uma breve biografia da autora de *O doador de memórias* foi apresentada aos alunos, pois acredito que o conhecimento prévio do escritor pelos leitores é de suma importância. Essa biografia encontra-se no Apêndice I (p. 217). A seguir, cada aluno recebeu emprestado o livro *O doador de memórias* na língua de sua preferência (inglês, português ou espanhol) para fazer a tarefa de casa. Esta consistiu na leitura dos seis primeiros capítulos do livro aliada ao papel específico que cada aluno assumiria nos círculos literários a partir da próxima aula, dentro de seu grupo. Os grupos decidiram dividir-se da seguinte forma:

Grupo 1: Lívia, Patrícia, Beatriz, Lara

Grupo 2: Ana, Alice, Heloísa, Mariana, Daniela

Grupo 3: Vinícius, Luísa, Isabel, Márcia, Clarice

Grupo 4: Helena, Miguel, Gustavo, Júlia

4) Com o objetivo de iniciar a construção de conhecimento sobre a leitura extensiva através de exposição dialogada com a professora, apresentei no data show conceitos de letramento restrito x letramento generalizado; o passado e o presente da leitura na escola; leituras clandestinas; ler em língua estrangeira; leitura extensiva como mediação de leitura; resultados de pesquisa com uma turma de graduação e consequente plano de aula com atividade de leitura extensiva em língua inglesa específica para aquela turma (os *slides*, presentes no Apêndice J (p. 218) e apresentados aos alunos, foram feitos com base em um artigo publicado por mim na revista *Thema*, em 2016, sob o DOI <<http://dx.doi.org/10.15536/t>>.). Os alunos puderam se manifestar durante a apresentação com dúvidas, questionamentos, exemplos, etc.

4.1) Para praticar a leitura extensiva através de uma atividade, foi encaminhada uma tarefa de casa: os alunos tiveram de selecionar artigos dos sites sugeridos (ou de outros sites de seu conhecimento, conforme sua disciplina) e enviar esses artigos para o meu e-mail institucional para impressão para serem utilizados na próxima aula, quando os alunos leram os artigos selecionados pelos colegas e opinaram sobre esses materiais.

5) Na última parte da aula, ocorreu o começo das entrevistas sobre o questionário aplicado antes do início das aulas, para dirimir algumas dúvidas. Nesse momento, utilizei o mesmo questionário prévio, constante no Apêndice A (p. 182).

Diário de campo 1

As apresentações transcorreram normalmente entre a professora e os 12 alunos que compareceram ao encontro. Fiquei conhecendo um pouco mais sobre os alunos e vice-versa. O plano de ensino foi lido e explicado e o material foi distribuído.

O momento de conversar com os colegas sobre lembranças de leitura na infância e a relação com a situação de leitura hoje foi muito bom, pois, no grande grupo, na hora de compartilhar histórias com os colegas, houve relatos de vida bem impactantes. Tomei a decisão de não fazer nenhuma gravação ou filmagem visto que era o primeiro dia de aula nesta disciplina e fazê-lo nesse primeiro momento poderia gerar constrangimento aos alunos.

A dinâmica do círculo literário foi apresentada. Nenhum deles a conhecia. Os alunos foram organizados em grupos de, no máximo, cinco participantes e colocaram seus respectivos nomes na tabela do círculo literário de seu grupo. Os exemplares do livro *O doador de memórias* foram distribuídos. Acharam bem interessante. Uma aluna ficou extremamente feliz ante a possibilidade de ler ficção. Quase todos escolheram ler em português, menos uma aluna que escolheu espanhol. Os alunos professores de inglês não quiseram ler nessa língua, pois, segundo eles, haveria problemas na paginação e no vocabulário na hora de fazer o círculo literário.

O artigo sobre letramentos, leituras, etc, apresentado no data show, produziu uma discussão proveitosa, com todos participando e contribuindo para o debate. Para o tema de casa, ficaram de enviar ao meu e-mail institucional um artigo sobre sua área.

O outro tema foi ler os seis primeiros capítulos do livro *O doador de memórias* e fazer a tarefa conforme seu papel na atividade.

As entrevistas sobre partes do questionário prévio que me causaram dúvidas foram iniciadas. Utilizei, nessas entrevistas, o mesmo formulário anteriormente usado para fazer o questionário prévio (Anexo A, p. 182). Os alunos procuraram explicar bem o que não ficou claro. Realizei sete entrevistas e faltaram cinco alunos dos doze que estavam presentes.

3.2.2. Aula 2

A segunda aula, ocorrida no dia 19 de novembro, seguiu o planejamento que consta no Quadro 2:

Quadro 2 – Plano de aula 2

PLANO DE AULA			
Plano de aula:	2	Data:	19/11/2016 - manhã

Curso:	Leitura extensiva: teoria e prática
Duração:	3h45 + 15min = 4 horas-relógio
Atividades:	
1) Leitura de textos dos colegas com grade de avaliação impressa; 2) 1º círculo de leitura; 3) leitura e criação de poemas concretos, leitura de sonetos, utilização das notas em duas colunas.	
Tarefa de casa:	
- Ler os capítulos 7 a 12 do livro <i>O doador de memórias</i> e fazer a tarefa conforme seu papel no círculo literário.	
Materiais/equipamentos:	
Textos impressos em folha com grade na parte de trás; data show; internet; papel, lápis e borracha; poesia fotocopiada de Florbela Espanca e definição de soneto; biografia da poeta; folha com a tabela e a descrição do <i>double-entry journal</i> ; laboratório de informática (preparado antes da aula).	
Referências:	
ALVES, F. Apresentação. In: ESPANCA, F. <i>As máscaras do destino</i> . São Paulo: Aquariana, 2003. CIOCARI, Roberta Macedo. Letramentos, leituras e literaturas na escola e na clandestinidade: uma aproximação possível através da leitura extensiva. <i>Caderno de programação e resumos do IV Encontro da Rede Sul Letras</i> . Palhoça, Volume 4, p. 178-179, 11-13 maio, 2016. CIOCARI, Roberta Macedo. From Concrete Poetry to Sonnets and Back to the Future: a transformação de um plano de aula em uma sequência didática. <i>Anais do XV Seminário Internacional em Letras</i> . Santa Maria, 10 p., 25-28 agosto, 2015. ESPANCA, Florbela. <i>Poesia de Florbela Espanca</i> . V.1. Porto Alegre: L&PM, 2002. LOWRY, L. <i>The Giver</i> . New York, NY: Laurel-Leaf, 1993. LOWRY, L. <i>The Giver I: El dador de recuerdos</i> . Bantam Books: Everest, 2009. LOWRY, L. <i>O doador de memórias</i> . Rio de Janeiro, RJ: Arqueiro, 2014.	

Fonte: Do autor (2016)

Explicação das atividades e seus objetivos

1) O objetivo desta primeira atividade foi ler os textos previamente enviados para o meu e-mail - os quais imprimir em papel com grade avaliativa no verso - avaliar esses textos e trocá-los entre colegas. A grade de avaliação de textos, constante no Apêndice K (p. 225), foi adaptada de Day e Bamford (2013, p. 69).

2) Na atividade seguinte, os alunos participaram do 1º círculo literário e receberam a tarefa de casa. Os alunos foram reunidos conforme os grupos definidos na aula anterior e seus respectivos papéis. Esta atividade foi gravada: cada grupo recebeu um gravador com o qual registrou as manifestações de todos. Após as discussões, cada grupo foi convidado a expor resumidamente a discussão de seu grupo (atividade gravada também). O tema de casa foi explicado: os alunos deveriam fazer um rodízio de papéis para o próximo círculo literário e ler os capítulos 7 a 12 de *O doador de memórias*.

3) Os objetivos dessa tarefa foram ler poemas, criar seus próprios poemas e utilizar o *double-entry journal* (notas em duas colunas, explicado no próximo parágrafo). Primeiro, trabalhei

uma sequência didática³³ na qual os alunos iniciaram observando no data show poemas concretos na internet (Pinterest) na atividade intitulada “Da poesia concreta para os sonetos e de volta para o futuro”. A seguir, foram convidados a fazer seu próprio poema concreto, utilizando papel, lápis preto e borracha. Os alunos compartilharam suas produções. Aos alunos foram apresentados poemas de Augusto de Campos e uma definição mais teórica de poesia concreta no Power Point “Os enigmas das imagens” (Apêndice L, p. 226). Após essa reflexão, os alunos puderam refazer seu poema concreto inicial ou criar outro tendo como base o conhecimento adquirido até o momento.

Os alunos foram, então, apresentados à poeta portuguesa Florbela Espanca através de uma pequena biografia e da leitura de alguns de seus sonetos. No Apêndice M (p. 232) encontra-se a biografia de Florbela Espanca, adaptada da apresentação feita por Fernando Alves a seu livro *As máscaras do destino*, de 2003. O Apêndice N (p. 233) contém o soneto Escuta... de Florbela Espanca e uma definição de soneto. Após ler o soneto, os alunos fizeram uso de um organizador gráfico chamado de *double-entry journal*, ou, em tradução livre, notas em duas colunas. Nessa atividade, estavam impressas no papel duas colunas – na primeira, os alunos deveriam copiar o(s) verso(s) que mais os impressionassem e na segunda coluna deveriam comentar esse(s) verso(s) com reações: opiniões, concordâncias/discordâncias, interpretações, eventos de suas vidas que podem ser relacionados àqueles trechos, comentários sobre gramática, inferências sobre palavras desconhecidas, etc. Os alunos deveriam, a seguir, comparar suas notas, conversando sobre versos escolhidos e as respectivas reações. O material explicativo da atividade denominada notas em duas colunas e uma sugestão do organizador gráfico encontram-se no Apêndice O (p. 234).

Para voltar ao futuro, no laboratório de informática, os alunos foram direcionados a navegar no site do poeta português Antero de Alda, localizando sua biografia e seus scriptpoemas. A partir deste ponto, expliquei como ocorreu o prosseguimento desta tarefa em uma turma de Tecnologia em Sistemas para Internet no IFSul e solicitei aos alunos que refletissem como eles fariam uma atividade com poesia para seus alunos (ou futuros alunos, ou alunos prováveis). Foi disponibilizado eletronicamente para os alunos o artigo sobre essa aula publicado no evento XV InLetras em 2015.

Diário de campo 2

À medida que os alunos iam chegando, entregava-lhes os textos escolhidos por eles mesmos, que haviam sido enviados previamente ao meu e-mail e impressos por mim em uma folha com a grade de avaliação impressa no verso. Alguns chegaram atrasados e outros não tinham feito a tarefa. Então, houve um momento em que faltaram alguns textos para o número de sujeitos em aula, mas isso não chegou a ser um problema. Eles tiveram algumas dúvidas com relação ao preenchimento da grade, que logo foram sanadas: dúvida de como preencher o quadro – nota de 1 a 5, sendo 1 o menor valor e 5 o maior e colocar suas iniciais.

³³ As sequências didáticas constituem “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). A estrutura de uma sequência didática consiste em quatro momentos:

- 1) apresentação da situação: momento no qual o professor apresenta aos alunos a proposta de trabalho com um gênero específico;
- 2) produção inicial: os alunos produzem, então, um texto de acordo com suas concepções prévias e seu conhecimento de mundo sobre o gênero em questão;
- 3) módulo(s): problemas existentes na produção inicial dos alunos são trabalhados concomitantemente à aquisição de novos conhecimentos sobre o gênero proposto;
- 4) produção final: é o momento em que os alunos colocam em prática seus novos conhecimentos sobre o gênero e têm a oportunidade de avaliar seu crescimento (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

Um aluno perguntou se os textos iam ser recolhidos para ver como os colegas os tinham avaliado. Expliquei que não, que o objetivo era somente ler o texto e dar a nota, sem nenhum outro propósito.

A seguir, os alunos foram organizados nos grupos do círculo literário e gravaram suas discussões. Foi muito bom! As discussões foram bem animadas, mais do que eu havia previsto. Todos pareciam muito entusiasmados em discutir o que haviam lido. O livro *O doador de memórias* serve muito bem a esse propósito de discussão, pois acredito que por ser uma distopia, na qual a autora vai dando apenas pequenas pistas das características dessa sociedade peculiar, provocou a curiosidade dos leitores.

Alguns participantes que faltaram na aula anterior não tinham lido o livro, então um grupo fez menos tempo de discussão, pois ficaram lendo pelo menos o primeiro capítulo. Uma das alunas desse grupo não conseguiu terminar de ler esse primeiro capítulo. Os integrantes desse grupo em particular, quando foram discutir, focaram mais na explicação do que acontecia na história para a colega que não havia terminado de ler o primeiro capítulo. Um dos alunos desse grupo se confundiu quando lhes foi pedido que lessem os capítulos 1 a 6: ele leu até o quinto capítulo, deixando o sexto de fora.

A discussão em grupos tomou aproximadamente 40 minutos da aula. Depois houve uns 10 minutos de discussão no grande grupo, também gravada.

Depois do intervalo, a atividade “Da poesia concreta para os sonetos e de volta para o futuro” foi trabalhada em grupos. Expliquei aos alunos que eles vivenciariam parte de uma sequência didática trabalhada por mim com meus alunos de informática, com poemas originalmente em língua inglesa.

Alguns poemas concretos lhes foram apresentados e eles sentiram um pouco de dificuldade quando foi proposto que eles mesmos criassem o seu. Houve uma aluna que pediu para outra desenhar para ela; a que desenhou ficou sem fazer seu próprio poema. Esse grupo teve mais dificuldade, demoraram mais tempo para pensar e fazer seus poemas. No momento de compartilhar suas produções com o outro grupo, eles não haviam feito nada.

Explicações sobre poesia concreta foram mostradas no data show. Expliquei também que se fôssemos fazer a sequência didática completa, nesse momento, após as explicações, eles teriam mais tempo para refinar suas produções.

Chegando à parte dos sonetos, uma breve biografia de Florbela Espanca foi lida, juntamente com a definição de soneto. A seguir, li o soneto “Escuta...” em voz alta, com entonação. Logo após, entreguei-lhes o *double-entry journal*, ou notas em duas colunas, e lhes expliquei como funcionava. Ficaram um pouco inseguros quanto ao funcionamento da ferramenta, então lemos o material impresso sobre o assunto. Para quem solicitou, permiti que

terminassem a tarefa em casa e a trouxessem na próxima aula. Alguns – apenas quatro alunos – entregaram naquele momento da aula.

Mostrei o site do poeta português Antero de Alda, para “voltarmos ao futuro” com seus ciberpoemas. Expliquei como faço com os alunos do curso de informática: eles têm a escolha de alterar o código fonte dos poemas para torná-lo seu ou criar um poema totalmente novo.

Ao fim da aula, reiterei que lessem os capítulos 7 a 12 de *O doador de memórias* para o próximo encontro, observando a mudança de papel de cada um.

3.2.3 Aula 3

A aula trabalhada no dia 26 de novembro seguiu o planejamento constante no Quadro 3:

Quadro 3 – Plano de aula 3.

PLANO DE AULA			
Plano de aula:	3	Data:	26/11/2016 - tarde
Curso:	Leitura extensiva: teoria e prática		
Duração:	3h45 + 15min = 4 horas-relógio 3h a distância registradas em 25/11/2016		
Atividades:			
1) 2º círculo literário; tarefa de casa; 2) Taxonomia de Bloom e a ferramenta de criação de quadrinhos Pixton.			
Tarefa de casa:			
- Ler os capítulos 13 a 18 do livro <i>O doador de memórias</i> conforme seu papel no círculo literário. - Atividade a distância: criar uma história em quadrinhos no Pixton prevendo o que acontecerá nos capítulos seguintes do livro <i>O doador de memórias</i> .			
Materiais/equipamentos:			
Livro <i>O doador de memórias</i> ; material fotocopiado sobre “Protocolo do pensamento em voz alta” e Taxonomia de Bloom; a professora deverá registrar-se previamente ao site Pixton na modalidade “avaliação gratuita por 30 dias” para professores, na qual tem direito a utilizar o site com até 50 alunos.			
Referências:			
DAY, Richard; BAMFORD, Julian. <i>Extensive Reading Activities for Teaching Language</i> . 1 ed. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2004. ESPANCA, Florbela. <i>Poesia de Florbela Espanca</i> . V.1. Porto Alegre: L&PM, 2002. ESPANCA, Florbela. <i>Poesia de Florbela Espanca</i> . V.2. Porto Alegre: L&PM, 2002. ARMSTRONG, Patricia. <i>Bloom’s Taxonomy</i> . Internet. Disponível em: < https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/ >. Acesso em: 09 jun. 2016. PIXTON. < https://www.pixton.com/br/ > Acesso em: 14 set. 2016. LOWRY, L. <i>The Giver I: El dador de recuerdos</i> . Bantam Books: Everest, 2009. LOWRY, L. <i>O doador de memórias</i> . Rio de Janeiro, RJ: Arqueiro, 2014.			

Fonte: Do autor (2016)

Explicação das atividades e seus objetivos

1) Os alunos reuniram-se conforme os grupos previamente definidos em seus respectivos papéis para o 2º círculo literário. Esta atividade foi gravada: cada grupo recebeu um gravador com o qual registrou as manifestações de todos. Após as discussões, cada grupo foi convidado a expor resumidamente a discussão de seu grupo (atividade gravada também). O tema de casa foi explicado: os alunos deveriam fazer um rodízio de papéis para o próximo círculo literário e ler os capítulos 13 a 18.

2) Nessa atividade, a Taxonomia de Bloom foi apresentada aos alunos por meio de um *handout* (Apêndice P, p. 236). Essa taxonomia é uma ferramenta importante para o professor, pois lhe possibilita elaborar atividades em um crescendo de 6 níveis partindo do mais simples ao mais complexo: 1 - conhecimento, 2 - compreensão, 3 - aplicação, 4 - análise, 5 - síntese e 6 - avaliação. Cada nível possui um conjunto de verbos, como, por exemplo, no nível 1, há o verbo descrever; no 2, explicar; 3, construir; 4, comparar; 5, revisar; e 6, julgar. Essa categorização de objetivos educacionais foi elaborada por Benjamin Bloom e seus colaboradores Max Englehart, Edward Furst, Walter Hill e David Krathwohl, em 1956³⁴.

Individualmente, como aula a distância, deveriam criar uma história em quadrinhos baseada no livro *O doador de memórias*, levando em consideração os capítulos lidos até o momento e prevendo o que aconteceria a seguir. Foram, então, apresentados ao site Pixton, de criação de histórias em quadrinhos e assistiram ao vídeo introdutório. Essa atividade é relativa ao quinto nível da taxonomia - a síntese, na qual o aluno é instado a demonstrar o desenvolvimento do seu pensamento ao compor, organizar, planejar, revisar ou estruturar algo em uma tarefa. As histórias em quadrinhos elaboradas pelos alunos deveriam ser enviadas a mim através da plataforma da própria ferramenta de elaboração de quadrinhos.

3) Este terceiro momento foi pensado tendo-se em mente desenvolver a consciência metacognitiva dos alunos na atividade intitulada “Protocolo do pensamento em voz alta” (Apêndice Q, p. 237). Nessa atividade, os alunos deveriam verbalizar seus pensamentos enquanto liam como uma forma de desenvolver estratégias de leitura. Primeiro, os alunos foram apresentados à ideia do “protocolo do pensamento em voz alta”, que consiste em verbalizar em voz alta os pensamentos enquanto realizam uma tarefa. Então, deveriam me observar exemplificando a tarefa. Cada estudante recebeu um poema diferente para realizar o protocolo em dupla com seu colega, isto é, devia ler em voz alta o poema e pausar para dizer ao colega no que estava pensando enquanto lia. Depois de o colega terminar seu fluxo de pensamento, o aluno ouvinte poderia acrescentar seus pensamentos ou comentários. Após a atividade, foi entregue aos alunos uma lista com estratégias de leitura. Os alunos deveriam ler essa lista e marcar quais estratégias utilizaram com mais frequência ao ler o texto e verbalizar seus pensamentos. Nesse *handout* havia também explicações sobre esse protocolo. Após esse momento, cada aluno foi chamado individualmente para realizar um novo protocolo de leitura, o qual gravei. No Apêndice R (p. 238) constam os 42 sonetos escolhidos a partir de dois livros (editora L&PM Pocket) de Florbela Espanca para a atividade Protocolo do pensamento em voz alta.

Diário de campo 3

No início da aula houve um atraso, pois três alunas esqueceram o material em outra sala de aula, que estava trancada – um problema interno da instituição ao gerir o uso das chaves das salas de aula aos sábados. A encarregada da filmagem não havia checado o

³⁴ ARMSTRONG, Patricia. Acesso em: 09 jun. 2016.

carregamento da bateria da câmera nem revisado seu funcionamento, mas aproveitou o atraso para o início da aula para resolver esses pontos. Depois, a filmagem transcorreu normalmente. Foram feitos *takes* de aproximadamente 5 minutos em cada grupo nas discussões dos círculos literários e foi filmada a discussão no grande grupo. O objetivo foi registrar em imagens, de forma mais geral, a forma como estava ocorrendo o funcionamento dessa dinâmica de leitura. Não foi o propósito da filmagem cuidar quem estava participando ou não com o fim de dar notas, mas a não participação ou uma participação parca puderam ser observadas e isso pode ser usado na análise qualitativa dos dados futuramente.

O segundo círculo literário foi iniciado. Seis alunos faltaram, o que acarretou uma certa desorganização nos grupos com relação aos papéis de liderança. Ao invés de quatro grupos, formaram-se três. Duas alunas do grupo 4 uniram-se às três alunas do grupo 1. Os grupos 2 e 3 tiveram uma ausência em cada um. Após essas adaptações, a atividade do círculo literário transcorreu normalmente. O grupo 3 foi bem rápido, sendo dado um incentivo para que aprofundassem a troca de ideias. A discussão geral também foi bem produtiva. A filmagem foi iniciada no momento da organização dos grupos para o círculo literário e durou até o momento da explicação do protocolo do pensamento em voz alta. Também gravei digitalmente a discussão no grande grupo.

A seguir expliquei como fazer o protocolo do pensamento em voz alta e dei um exemplo, com o soneto “A um moribundo”, de Florbela Espanca. Na verdade, todos os poemas selecionados para essa atividade são de Florbela Espanca, pois seu tecido se constitui de uma linguagem literária mais formal, metrificada, com vocabulário um pouco mais rebuscado do que os alunos estão acostumados e também apresenta muitas inversões em sua estrutura sintática – características que podem ser mais desafiadoras no momento de expressar seus pensamentos sobre o que estão lendo. Além disso, já haviam tido contato com essa autora no encontro anterior. Então, distribuí um soneto dessa autora para cada aluno. Em duplas, fizeram o protocolo. Após essa atividade, orientei os alunos a marcar em seu material quais estratégias de leitura estão acostumados a fazer uso normalmente quando leem, com o objetivo de fazê-los pensar sobre esse assunto.

Logo, apresentei aos alunos a Taxonomia de Bloom com o objetivo de refletir sobre como podem fazer seus próprios alunos demonstrarem o que apreenderam após uma leitura. Depois, direcionei-os à ferramenta *online* Pixton de histórias em quadrinhos, quando foram instruídos a construir uma história resumindo o que leram até o momento do livro *O doador de memórias* e prevendo ou inferindo o que aconteceria no futuro. Aos alunos que já haviam lido todo o livro e/ou visto o filme dei a opção de elaborarem uma continuação a partir do

último capítulo do livro. Expliquei aos alunos que essa atividade já dava conta de 5 das 6 categorias da Taxonomia de Bloom.

Enquanto os alunos estavam no laboratório iniciando o processo de composição de seus quadrinhos, chamei-os um a um a outra sala para fazer o “protocolo do pensamento em voz alta”, atividade que gravei. Expliquei que seria da mesma forma que haviam feito previamente com o colega: deveriam ler o poema em voz alta e dizer os pensamentos que lhes ocorriam no momento da leitura. Também os avisei que ficassem tranquilos, pois essa atividade não valia nota, que fossem espontâneos, pois alguns demonstraram e até mencionaram o fato de se sentirem nervosos e com medo frente a um gravador, registrando sua fala para uma pesquisa. Ao fim, não sei se realizei o protocolo de forma tão isenta como havia planejado, pois interferi algumas vezes, provocando mais o pensamento e a fala dos alunos.

3.2.4 Aula 4

No quarto encontro, na manhã de 03 de dezembro de 2016, o planejamento foi o que consta no Quadro 4:

Quadro 4 – Plano de aula 4.

PLANO DE AULA			
Plano de aula:	4	Data:	03/12/2016 - manhã
Curso:	Leitura extensiva: teoria e prática		
Duração:	3h45 + 15min = 4 horas-relógio		
Atividades:			
1) Atividade sobre leitura intensiva; 2) explicação do trabalho final da disciplina (2h a distância e peso 10,0); 3) 3º círculo literário; 4) continuação das entrevistas; histórias em quadrinhos.			
Tarefa de casa:			
- Ler os capítulos 19 a 23 do livro <i>O doador de memórias</i> .			
Materiais/equipamentos:			
Data show; livro <i>O doador de memórias</i> .			
Referências:			
CIOCARI, Roberta Macedo. <i>Disagreeing Dog & Agreeable Sheep</i> : leitura e diversão na aula de inglês do curso técnico em mecânica. No prelo. LOWRY, L. <i>The Giver I: El dador de recuerdos</i> . Bantam Books: Everest, 2009. LOWRY, L. <i>O doador de memórias</i> . Rio de Janeiro, RJ: Arqueiro, 2014. REVISTA BEM LEGAL. Disponível em: < http://www.ufrgs.br/revistabemlegal > Acesso em: 15 set. 2016.			

Fonte: Do autor (2016)

Explicação das atividades e seus objetivos

- 1) A primeira atividade do dia foi mostrar aos alunos uma tarefa baseada no conceito de leitura intensiva³⁵, intitulada *DDog and ASheep* (Apêndice S, p. 256).
- 2) Expliquei o trabalho final da disciplina: os alunos deveriam refletir de que modo poderiam trabalhar a leitura de textos literários ou não literários em escolas e escrever um artigo conforme normas para publicação da revista Bem Legal da UFRGS.
- 3) A seguir, os alunos reuniram-se para o 3º círculo literário, conforme os grupos previamente definidos em seus respectivos papéis. Esta atividade foi gravada: cada grupo recebeu um gravador com o qual registrou as manifestações de todos. Após as discussões, cada grupo foi convidado a expor resumidamente a discussão de seu grupo (atividade gravada também). A tarefa de casa foi explicada: finalizar os capítulos 19 a 23 do livro *O doador de memórias*.
- 4) Após o círculo de leitura, houve a continuação das entrevistas sobre o questionário prévio (12 alunos) e do protocolo do pensamento em voz alta (6 alunos). Enquanto as entrevistas ocorriam, os alunos deveriam trabalhar na produção de seus quadrinhos no laboratório de informática.

Diário de campo 4

A aula demorou quarenta minutos para iniciar, pois o funcionário encarregado das chaves das salas de aula havia se atrasado, fato que gerou em mim uma certa apreensão. No entanto, com o transcorrer das atividades, não houve maiores problemas com o tempo reservado para cada tarefa.

Como o trabalho de confecção das histórias em quadrinhos online com base no livro *O doador de memórias* foi mais desafiante do que eu havia previsto, o encontro iniciou com um ajuste em três aspectos: mais tempo para a elaboração do trabalho em aula; mais prazo para a entrega final das produções e a possibilidade de se usar uma outra ferramenta sugerida pelos próprios alunos, considerada mais *user friendly*, segundo sua opinião, chamada <toondoo.com>. Também esclareci dúvidas quanto a notas, médias e presenças na disciplina.

Expliquei o trabalho final que consiste na escrita de um pequeno artigo utilizando as normas da Revista *Bem Legal*, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Esse artigo deve ser sobre o planejamento de uma aula ou de um projeto que desenvolva a leitura com alunos, utilizando a abordagem e/ou atividades vistas em aula. O embasamento deve ser feito levando-se em conta as teorias educacionais trabalhadas em disciplinas anteriores.

A atividade *DDog and ASheep* foi apresentada aos alunos como uma forma de se trabalhar leitura intensiva de modo lúdico e de como é importante customizar tarefas para cada grupo de alunos.

³⁵ Tipo de abordagem à leitura na qual o texto é utilizado com o objetivo de se aprender e/ou praticar gramática, sendo o texto decomposto em várias partes, com o objetivo de se praticar exercícios, os quais apresentam uma “resposta certa”.

O terceiro círculo literário ocorreu normalmente com as gravações de áudio. Para a próxima aula, os alunos devem terminar de ler os últimos capítulos do livro. Após o intervalo, fizemos a discussão no grande grupo e fechamos o círculo literário do dia.

Os alunos foram levados ao laboratório de informática onde puderam dar continuidade ao seu trabalho com quadrinhos.

Na próxima aula, alguns alunos já avisaram que não vão poder estar presentes todo o tempo – manhã e tarde – pois haverá um concurso público para professores municipais e eles têm a prova de títulos no sábado. Avisei-os que a aula irá transcorrer normalmente com quem estiver presente e que eles venham à aula no momento em que puderem, pois ainda há entrevistas, questionários e protocolos a serem feitos.

3.2.5 Aula 5

A quinta aula teve como planejamento o seguinte, constante no Quadro 5:

Quadro 5 – Plano de aula 5.

PLANO DE AULA			
Plano de aula:	5	Data:	10/12/2016 - manhã
Curso:	Leitura extensiva: teoria e prática		
Duração:	3h45 + 15min = 4 horas-relógio		
Atividades:			
1) 4º círculo literário; 2) Gráficos organizadores; 3) <i>Brown Bag Exam</i> (exame da sacola marrom).			
Tarefa de casa:			
Não há.			
Materiais/equipamentos:			
Nove gráficos organizadores em versão em português: 3-2-1 strategy; character map; event map; setting map; think-pair-share; sequence chain; story map (infantile); story map interview; story map (scholastic). Livro <i>O doador de memórias</i> . Materiais para o <i>Brown Bag Exam</i> .			
Referências:			
GRAPHIC ORGANIZERS. < http://www.dailyteachingtools.com/ > Acesso em: 19 set. 2016.			
_____. < http://la.scholastic.com/en > Acesso em: 19 set. 2016.			
LOWRY, L. <i>The Giver I: El dador de recuerdos</i> . Bantam Books: Everest, 2009.			
LOWRY, L. <i>O doador de memórias</i> . Rio de Janeiro, RJ: Arqueiro, 2014.			

Fonte: Do autor (2016)

Explicação das atividades e seus objetivos

1) Nesse 4º e último círculo literário, os alunos foram reunidos conforme os grupos previamente definidos em seus respectivos papéis. Esta atividade foi gravada: cada grupo

recebeu um gravador com o qual registrou as manifestações de todos. Após as discussões, cada grupo foi convidado a expor resumidamente a discussão de seu grupo (atividade gravada também).

2) Na segunda atividade do dia, os alunos deveriam preencher um organizador gráfico, analisar sua utilidade nas suas aulas e socializar com os colegas. Todos os gráficos organizadores utilizados em sala de aula encontram-se no Apêndice T (p. 261). Cada dupla de alunos recebeu um organizador gráfico diferente para preencher sobre o livro *O doador de memórias*. Depois do preenchimento, as duplas discutiram se o seu organizador gráfico seria bom para trabalhar com seus alunos em suas escolas. Os alunos foram, então, chamados a preencher seu organizador gráfico no quadro com a ajuda do data show e mencionar sua discussão sobre sua utilidade.

3) Conhecer e ter experiência com a técnica de avaliação intitulada *Brown Bag Exam* (traduzida livremente por “exame da sacola marrom”). Esse exame usa objetos e imagens para ajudar os alunos a ativarem seu conhecimento prévio e criarem um modo de trabalho que os ajude a expressar seu entendimento. Os estudantes trabalham individualmente e colaborativamente para criar conexões concretas entre leitura e os itens surpresa da sacola. É, portanto, um modo de avaliação diferente do tradicional, recheado de conversas, troca de ideias, risadas e aprendizagem³⁶. Cada aluno recebeu uma sacola marrom com um item surpresa dentro. O aluno devia abrir sua sacola e iniciar preenchendo o exame com suas ideias iniciais sobre o objeto, em forma de lista. A seguir, os alunos se reuniram em trios e comentaram os objetos uns dos outros, anotando o que acharam mais interessante dessa discussão. Depois, cada aluno deveria selecionar, no mínimo, dois trechos do livro relacionados com seu objeto. Ao fim, o aluno deveria escolher algum aspecto discutido e/ou anotado nos passos anteriores e se preparar para compartilhá-lo com o grande grupo. As instruções com todos os passos para a execução do exame da sacola marrom encontram-se no Apêndice U (p. 266). A atividade da sacola marrom propriamente dita consta no Apêndice V, (p. 267).

Diário de campo 5

Logo no início da manhã foram feitos os círculos literários, mas apenas com dois grupos, pois muitos alunos chegaram depois por causa da prova de títulos para o concurso público da prefeitura de Passo Fundo. Além de gravarem suas vozes, também foram filmados por grupo durante alguns minutos e depois foi filmada a discussão no grande grupo.

Nesse quarto e último círculo literário, pude perceber, na discussão do grande grupo, o desenvolvimento do pensamento dos alunos na 4ª instância da construção de representações de Judith Langer³⁷, na qual os leitores se tornam críticos da obra. Isso ocorreu naturalmente, sem nenhuma interferência minha, o que me impressionou muito.

Depois foi feito o trabalho com os gráficos organizadores: cada dupla ficou com um organizador, o preencheu e depois comentou com toda a turma.

³⁶ Adaptado de: <http://www.adlit.org/unlocking_the_past/brown_bag_exams/> e <<http://www.adlit.org/article/36315/>> Acesso em: 19 ago. 2016.

³⁷ Base teórica especificada no capítulo 4 deste trabalho.

Após o intervalo, foi realizada a atividade *Brown Bag Exam* (Exame da Sacola Marrom), a qual transcorreu a contento.

3.2.6 Aula 6

No Quadro 6 está o planejamento da aula do dia 10 de dezembro:

Quadro 6 – Plano de aula 6.

PLANO DE AULA			
Plano de aula:	6	Data:	10/12/2016 - tarde
Curso:	Leitura extensiva: teoria e prática		
Duração:	3h45 + 15min = 4 horas-relógio		
Atividades:			
1) Comparação entre filme e livro <i>O doador de memórias</i> ; 2) questionário final; 3) histórias em quadrinhos.			
Tarefa de casa:			
- Escrever o artigo para a revista <i>Bem Legal</i> como parte da avaliação da disciplina.			
Materiais/equipamentos:			
Filme e livro <i>O doador de memórias</i> . Fotocópias de questões e do Venn Diagram.			
Referências:			
BRIDGES, J. (produtor), & NOICE, P. (diretor). <i>The Giver</i> [Filme]. United States: Weistein Company, 2014. DAY, Richard; BAMFORD, Julian. <i>Extensive Reading Activities for Teaching Language</i> . 1 ed. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2004. LOWRY, L. <i>The Giver I: El dador de recuerdos</i> . Bantam Books: Everest, 2009. LOWRY, L. <i>O doador de memórias</i> . Rio de Janeiro, RJ: Arqueiro, 2014.			

Fonte: Do autor (2016)

Explicação das atividades e objetivos

1) Os alunos assistiram a um trecho selecionado do filme e fizeram uma atividade comparativa com o livro através de questões (Apêndice W, p. 268) e do Diagrama de Venn³⁸ (Apêndice X, p. 269).

2) Na segunda parte do encontro, apliquei o questionário final aos alunos e tratei de quaisquer dúvidas que pudessem surgir. Logo depois, levei os alunos ao laboratório de informática onde poderiam trabalhar em seus quadrinhos.

³⁸ “O diagrama de Venn é um método de organização de conjuntos, originado na matemática, que consiste em agrupar seus elementos dentro de figuras geométricas. Por meio de estudos relacionados à lógica, John Venn criou uma diagramação baseada em figuras no plano. Esse método consiste basicamente em círculos que possuem a propriedade de representar relações entre conjuntos numéricos. [...] Eles podem ser usados na representação de quaisquer conjuntos, no intuito de estabelecer uma melhor demonstração e compreensão dos elementos pertencentes ao conjunto”. SILVA, Marcos. Acesso: 26 maio 2018.

Diário de campo 6

Após a confraternização com os colegas ao meio-dia, a turma foi direcionada ao auditório para assistir à última parte do filme *O doador de memórias* e fazer as tarefas de comparação entre livro e filme. Para essa atividade, foram usadas questões para discussão e o organizador gráfico Diagrama de Venn. Os alunos compartilharam suas ideias sobre pontos semelhantes e diferentes entre as duas mídias.

Depois, os alunos presentes (11) responderam ao questionário final da pesquisa. Com os outros sete alunos, foi combinado posteriormente de enviarem suas respostas por e-mail.

Sobrou tempo para os alunos continuarem suas HQs no laboratório de informática, mas eles preferiram não utilizar esse tempo, retirando-se antes do término do encontro.

No capítulo 4, analiso as falas dos participantes da pesquisa gravadas durante os círculos literários e as discussões no grande grupo, com o objetivo de verificar se, de fato, ocorreram os cinco posicionamentos especificados por Langer (2005, 2011) e como essa ocorrência se deu dentro das discussões em uma sala de aula com atividades orientadas à ação, a partir de uma leitura extensiva. Supus que ocorreria uma maior motivação para a leitura nessa comunidade de leitores, constituída a partir dessas discussões e comprovada pela análise das respostas dos participantes ao questionário final, também analisado no próximo capítulo.

4. ANÁLISE E REFLEXÃO

4.1 Círculos literários, posicionamentos e aspectos metodológicos

Neste capítulo, apresento uma análise da construção de representações pelos estudantes durante as discussões dentro dos círculos de leitura e também no grande grupo. Essas discussões somente foram possíveis devido à utilização de atividades orientadas à ação – no caso, os círculos de leitura – que deram voz aos discentes, a partir de uma leitura mais extensiva do texto, isto é, daquele tipo de leitura que busca por mais fluência e fruição na relação do leitor com o texto.

Para que a construção de representações ocorra em sala de aula, é necessário que “os estudantes envolvam-se em discussões literárias que sejam reais – que possuam padrões e características sociais de pensamento que são evidenciadas quando pessoas ‘reais’ discutem literatura no dia a dia, fora dos contextos tradicionais de sala de aula” (LANGER, 2011b, p. 50). Para tanto, os alunos devem sentir-se livres para expressar seus interesses e preocupações, os quais podem ou não ser compartilhados por outros colegas; devem ser livres para identificar pontos de conflito e explorá-los a partir de múltiplas perspectivas e, assim, conseguir expandir seu pensamento e o dos colegas conjuntamente (LANGER, 2011b, p. 49). Com relação ao professor, este precisa entender que a sala de aula é uma comunidade dinâmica, mutante e flexível, conforme cada indivíduo que a compõe (LANGER, 2011b, p. 49). Ou seja, “cada membro da turma está aprendendo algo em muitos níveis diferentes e está simultaneamente ensinando também” (LANGER, 2011b, p. 48), inclusive o professor, que tem de mudar seu foco tradicional para agir como um facilitador de discussões de ideias e também estar aberto à aprendizagem advinda daí.

Para esta atividade, o grupo leu *O doador de memórias*, de Lois Lowry (2014), no qual a autora

constrói um mundo aparentemente ideal onde não existem dor, desigualdade, guerra nem qualquer tipo de conflito. Por outro lado, também não há amor, desejo ou alegria genuína. Os habitantes de uma pequena comunidade, satisfeitos com sua vida ordenada, pacata e estável que levam, conhecem apenas o presente – o passado e todas as lembranças do antigo mundo lhes foram apagados da mente. Um único indivíduo é encarregado de ser o guardião dessas memórias, com o objetivo de proteger o povo do sofrimento e, ao mesmo tempo, ter a sabedoria necessária para orientar os dirigentes da sociedade em momentos difíceis. Aos 12 anos, idade em que toda criança é designada à profissão que irá seguir, Jonas recebe a honra de se tornar o próximo guardião. Ele é avisado de que precisará passar por um treinamento difícil, que exigirá coragem, disciplina e muita força, mas não faz ideia de que seu mundo nunca mais será o mesmo. Orientado pelo velho Doador, Jonas descobre pouco a pouco o

universo extraordinário que lhe fora roubado. Como uma névoa que vai se dissipando, a terrível realidade por trás daquela utopia começa a se revelar³⁹.

Os subcapítulos a seguir estão organizados conforme os cinco posicionamentos elencados por Judith Langer (2005, 2011a, 2011b) e suas principais ocorrências nas discussões. Um aspecto importante é que os posicionamentos não são lineares, pois têm o potencial de coocorrer ou ocorrer novamente em qualquer parte da leitura e resultam das várias interações entre um leitor em particular com um determinado material de leitura. Além disso, um certo material de leitura pode não suscitar determinado posicionamento (LANGER, 2011b, p. 17, p. 21). Para fins de clareza, neste trabalho, os posicionamentos são exemplificados separadamente. Outros aspectos da teoria também são tratados, tais como seus princípios, a criação de uma comunidade leitora, opções para o ensino e objetivos de avaliação.

4.1.1 O primeiro posicionamento e os princípios da prática

Este primeiro posicionamento é quando o leitor está de fora e entra em uma representação e, mais comumente, ocorre no início da leitura. Busca-se a amplitude do entendimento e, para isso, o leitor procura por quaisquer pistas que estejam à sua disposição para obter uma noção sobre qual assunto será o material de leitura em suas mãos. Os significados são geralmente mais superficiais e frágeis e derivam do conhecimento e das experiências do leitor e também das características superficiais do texto e das pistas que apresenta. Esse sentido amplo é utilizado para “formar ideias e suposições iniciais sobre os personagens, o enredo, o pano de fundo, a situação – e como eles se inter-relacionam” (LANGER, 2005, p. 33). Esse posicionamento pode ocorrer não apenas no início da leitura, mas durante todo o seu desenvolvimento, pois um vocábulo desconhecido, um evento imprevisto ou inexplicável ou um final surpreendente podem desencadear modos de pensar análogos ao estágio inicial de juntar ideias para tentar chegar a um sentido do que está sendo lido (LANGER, 2005, p. 33).

Para exemplificar esse posicionamento, foram selecionados excertos do primeiro círculo literário, quando os participantes da pesquisa discutem os capítulos 1 a 6 de *O doador de memórias*. Nesses capítulos, a autora dá início à história de Jonas relatando seus sentimentos de ansiedade com relação ao mês de dezembro que se aproxima e também dando

³⁹ Resumo retirado de LOWRY, Lois. *O doador de memórias*. São Paulo: Arqueiro, 2014.

uma ideia de como funciona a comunidade na qual ele mora. Todos devem prezar pela precisão de linguagem ao se expressar em qualquer interação na comunidade e quem não o faz, é corrigido ou punido. À noite, após a refeição, todos devem falar dos sentimentos que tiveram durante o dia. A unidade familiar de Jonas é composta por seu Pai, sua Mãe e sua irmã, Lily, uma menina de 7 anos. Cada unidade familiar tem direito a receber apenas um menino e uma menina. Seu pai trabalha como Criador, aquele responsável pelas necessidades de todas as crianças-novas da comunidade e sua Mãe é uma funcionária muito importante no Departamento de Justiça. Jonas sente-se apreensivo porque a Cerimônia dos Doze (anos) está próxima e é quando o futuro de todos é decidido por um comitê de anciões, que diz qual atribuição cada criança de 12 anos receberá na comunidade a partir de então. Todos os anos, essa cerimônia ocorre para todas as idades, e cada idade tem uma particularidade, como por exemplo, os Um recebem o nome e são entregues à sua respectiva unidade familiar; os Oito iniciam as horas de voluntariado; os Nove recebem uma bicicleta, e assim sucessivamente para cada idade, até os Doze, quando as cerimônias cessam e cada um vai ser treinado para sua função.

No capítulo 3, o Pai de Jonas leva Gabriel, uma criança-nova com dificuldades de crescimento e de dormir à noite, para sua unidade familiar. Lily pondera que Gabe tem os mesmos olhos claros de Jonas, que são olhos diferentes da maioria das pessoas. Jonas lembra-se do episódio da maçã durante a hora de recreação, quando a levou para casa e foi repreendido por isso, pois os lanches deveriam ser comidos e não guardados. Ele fez isso porque notou uma qualidade diferente naquela fruta, a qual não sabia nomear, ficou intrigado e resolveu não comê-la. Em suas horas de voluntariado, enquanto procura por seu amigo Asher, Jonas reflete que os Oito, isto é, as crianças com oito anos, iniciam seu voluntariado aos poucos e depois vão sendo paulatinamente direcionadas para seus interesses. Um exemplo é o Onze chamado Benjamim, que é muito talentoso com fisioterapia e que, por isso, é um pouco exibido. Jonas localiza a bicicleta de Asher na frente da Casa dos Idosos, onde também está Fiona, outra menina de onze anos, de quem Jonas gosta. Jonas entra nessa casa e vê seus amigos dando banho nos idosos e também se dispõe a fazer o mesmo. Jonas dá banho em uma idosa chamada Larissa, que comenta sobre a cerimônia de dispensa de duas pessoas: Edna e Roberto. Edna não era uma pessoa muito importante porque foi apenas Mãe Biológica e operária e, além disso, nem formou sua Unidade Familiar. Já Roberto, teve uma vida muito significativa, pois foi instrutor de Onzes, participou do Comitê de Planejamento, criou dois filhos e fez o projeto de paisagismo para a Praça Central. Jonas pergunta a Larissa o que é a dispensa, mas ela não sabe explicar e acha que só o comitê sabe para onde vão as pessoas

dispensadas. O que ela sabe é que o rosto de Roberto expressou muita felicidade na cerimônia de dispensa.

Pela manhã, existe o ritual de todos contarem seus sonhos na hora do café. Jonas relata o sonho que teve com sua amiga Fiona, no qual expressa seu desejo por ela. Seus pais identificam esse desejo como seu primeiro Atiçamento, que deve ser evitado através de pílulas, as quais Jonas deve tomar todas as manhãs. No capítulo 6, inicia-se a Cerimônia. No primeiro dia, esta vai até os oito anos. Uma criança chamada Caleb, um Quatro, que se perdeu, isto é, desapareceu no rio, é substituída por outra com o mesmo nome. Seu nome é repetido por todos, primeiramente com murmúrios até se tornar um tom de voz bem alto. Quando do desaparecimento do primeiro Caleb, foi o inverso: seu nome fora pronunciado durante todo o dia de seu desaparecimento cada vez menos frequentemente e cada vez mais baixo à medida que aquele dia ia passando, até sua lembrança ser finalmente apagada da consciência de toda a comunidade. No segundo dia, a cerimônia inicia com o grupo dos Nove. Asher e Jonas conversam sobre a possibilidade de não adaptação na comunidade. Jonas considera essa possibilidade muito remota, pois até o Casamento de Cônjuges envolvia inúmeras considerações por parte dos Anciões até se chegar a essa união, que deveria ter equilíbrio, para, a partir de meses ou anos, o casal poder requerer filhos. Esse foi, então, o resumo dos capítulos que deveriam ser discutidos no primeiro círculo de leitura.

No Grupo 2, formado por Ana, Alice, Heloísa, Mariana e Daniela, houve inúmeros momentos de sua interação, após a leitura dos primeiros seis capítulos, nos quais tentaram articular representações a partir do que a autora escrevera. Seus primeiros esforços foram para entender o conceito de comunidade na história, a contagem da idade, a natureza dos personagens e como eram constituídas as famílias. Daniela iniciou a discussão pelo seu resumo, visto que era a sumarizadora:

Daniela: Tá⁴⁰, então [começo] com a minha parte, que eu acho que é melhor fazer um resumo. Então, assim, esse livro, Doador de memórias, ele começa com - falando a história de um menino, tá, e ele começa falando que ele é onze. Só que eu demorei um tempo pra descobrir e eu acredito que como a gente só leu até o [capítulo] seis, o onze seja uma idade, a idade dele. E aí, ele fala tudo o que acontece nessa sociedade. A cada idade, todos, pelo o que eu entendi, assim, fazem aniversário juntos e todo mundo mudaria de idade junto, tá? Então, a cada uma dessas mudanças acontece uma coisa. Quando você faz um ano de vida, você recebe uma incumbência, dois anos, outra. [...] E quem faz essas regras são as pessoas mais velhas da comunidade, são um grupo de anciãos, né?

⁴⁰ Todas as falas foram transcritas da forma mais fidedigna possível. Erros, hesitações, repetições e vícios de linguagem, dentre outras características da fala oral, foram mantidos sempre que possível, para não comprometer a leitura fluente do texto oral.

Alice: Isso aí. E aí eles que regulariam esta sociedade e qualquer mudança que eles achem que possa ter na comunidade, eles... Eu não sei se posso chamar de comunidade porque... é um país?

Mariana: Eu fiquei na dúvida.

Daniela: É, eu não sei.

Alice: Eles tratam como comunidade. (Inaudível: vozes simultâneas) É um país, se é uma cidade, se ... Não sei como ele tá inserido.

Mariana: Que daí é a mesma coisa que os níveis.

Daniela: É.

Mariana: A gente não sabe se é nível ou se é idade.

Daniela: A princípio, eu cheguei a... No começo, quando... Até eu comentei que... Quando eu vi que eles tavam falando que ele era um onze, eu achei que podia ser um robô. (Risos). Aí, depois que eu fui lendo eu fui entendendo... Que não é isso.

Alice: Parece, mas não é!

Daniela: Outra coisa que eu achei interessante também e que, assim ó... Cada unidade familiar, não é família, é uma unidade familiar que é montada.

Alice: Montada, montada, é essa a palavra.

Daniela: Recebe um filho de acordo com a família. E o casal também ainda não especificou direito, mas ele fala num pedaço que o casal também chega uma fase que você pode solicitar um companheiro pra ter uma unidade familiar...

Alice: Eu anotei isso também.

Daniela: E eles te observam como eles observam os oito para ver qual a incumbência aos nove, né? Eles te observam e veem como você... quem se encaixaria...

Mariana: Se tu é apto a casar, se tu tem condições de, como casal, ter um filho.

Daniela: E aí eles te dão um... que é nessa cerimônia aí de um. Antes de começar a cerimônia de um...

Alice: Ganha a criança.

Daniela: Ganha uma criança. Cada unidade familiar ganha uma criança.

Alice: E é sempre um menino e uma menina, né?

Daniela: É. O máximo de filhos permitido é dois.

Alice: E sempre um menino e uma menina.

Heloísa: Tá, mas ganha uma criança ou eles produzem uma criança?

Várias falas simultâneas: Não, ganha uma criança.

Heloísa: “Produzem” é bom, né? (Inaudível: vozes simultâneas). Eles produzem uma criança.

Nesse excerto, a primeira hipótese de Daniela sobre o personagem principal foi a de que ele seria um robô, pois, primeiramente, foi classificado como “um onze”. Ela mesma afirmou que, ao continuar a leitura, percebeu que esse personagem não era um robô, mas sim uma pessoa e que onze deveria ser sua idade. Daniela, ao iniciar sua leitura individual, imediatamente principiou a construção de representações sobre a história e as compartilhou no seu grupo em busca de um maior entendimento. Ela também demonstrou dúvida quanto ao papel dos anciãos, que seria de elaborar as regras para essa sociedade. Alice concordou com ela, mas levantou outra dúvida: essa sociedade era um país, uma cidade ou uma comunidade? Essa questão permaneceu em aberto.

Outro questionamento levantado por Daniela foi a “montagem” da família: os anciãos observavam as pessoas para ver se elas estariam aptas a formar uma “unidade familiar” e “receber” filhos, sempre dois, um menino e uma menina. A origem dos filhos dos casais também permaneceu uma incógnita: eram “ganhos” na cerimônia do um, mas quem os “produzira”?

Essa discussão mostrou os participantes no início da construção de representações, buscando e apoiando-se em qualquer pista que o texto fornecia para melhor desenvolver sua compreensão, ainda que frágil. Todo esse raciocínio inicial, essa troca de ideias, só foi possível devido à metodologia proposta no círculo de leitura, que possibilitou um diálogo entre os participantes, no qual eles estavam livres para expressar suas ideias e compartilhar suas dúvidas.

Outra questão muito presente foi o significado da palavra “dispensa”, que os intrigou até o final da leitura:

Mariana: [...] teve dispensas, que é os casos que tem dispensa na comunidade. Quando a criança não vinga, no popular né, e quando você atinge uma determinada idade e é dispensada pela idade.

Daniela: Só que aqui eu não entendi: se essa pessoa não vai, de repente, quer dizer, morre...

Alice: Primeira coisa, tinha pensado nisso.

Daniela: ...ou se ela vai ser largada em algum lugar. Ele não diz.

Mariana: Exato. Eu também não entendi.

Daniela: Ele não diz. E eles tratam a dispensa assim como uma despedida. Eles fazem uma festa.

Mariana: Nesses dois casos é de festa. Claro, na criança não, porque eles ficam com o sentimento de culpa por que a criança poderia ter dado certo. E do idoso é toda uma cerimônia. E teve dois casos de dispensa de idosos nesse lar.

Daniela: Isso.

Mariana: A primeira, de um cara que foi engenheiro.

Daniela: O tal do seu Roberto.

Mariana: O Roberto, então, que construiu pontes. Foi maravilhoso. Fez um discurso lindo. E a Edna. A Edna foi mãe biológica. Então, ela não teve uma vida boa. Uma vida digna de pena, ela diz. Ah! E todo mundo abraçou ela, mas que não foi uma coisa assim bonita. Poderia ter sido mais que mãe biológica. Eu senti, tipo, no sentido de desprezo.

Em suas primeiras representações do significado da palavra “dispensa”, como utilizada no livro, os participantes demonstraram dúvidas quanto ao que realmente ocorria com as pessoas dispensadas, tanto bebês quanto pessoas mais idosas: eles morriam ou eram enviados a outro lugar? Quando um bebê era dispensado, havia um sentimento de culpa, mas quando um idoso era dispensado, havia uma festa. Havia, também, juízos de valor conforme a incumbência que o idoso dispensado teve durante sua vida naquela sociedade, na qual as mães biológicas eram menosprezadas. Essa interação mostrou os participantes compartilhando livremente suas dúvidas quanto ao real significado da palavra “dispensa” na história, na tentativa de expandir seus pensamentos e compreender melhor o que se passava no livro. Assim ocorreu o primeiro posicionamento, no qual as representações iniciais sobre o material de leitura foram sendo gradativamente formadas.

4.1.1.1 Os princípios da prática

Langer (2005, p. 46) é contrária à elaboração de um “livro de receitas”, mas defende quatro princípios pedagógicos importantes para que sejam assegurados nas aulas “a construção de representações, a exploração de possibilidades, [...] e o uso da literatura para o desenvolvimento social, pessoal, crítico e cognitivo” (LANGER, 2005, p. 88). No primeiro princípio, “Os alunos são tratados como construtores de representações para a vida toda”. Esse princípio parte da crença de que “os alunos são pensadores competentes” (LANGER, 2005, p. 89), e o ambiente de ensino deve legitimá-los e convidá-los “a desenvolverem ainda mais suas reflexões”. A repetição de pensamentos não elaborados por eles deve ser substituída por espaços de interação onde eles possam desenvolver suas próprias ideias com o objetivo de torná-los pensadores mais aptos e seres humanos com mais poder de reflexão (LANGER, 2005, p. 90). A seguir, um exemplo de como Heloísa iniciou seu raciocínio ao comparar a comunidade descrita no livro e a realidade e de como as colegas colaboraram, desenvolvendo suas reflexões:

Heloísa: Quando vocês tavam falando, eu tava pensando, como leitora ali, que tem que relacionar com a realidade, né? Na verdade é como a gente falou antes... É um país das maravilhas na verdade, né? Por que ficou muito claro aqui que as pessoas não têm, pelo menos o que a gente discutiu até agora, vamo vê, é... essa questão de afetividade, de amor, de sentimentos, que nós temos, nós aqui, vida real tem...

Alice: Sim.

Mariana: Eles não têm. Não tem mesmo.

Heloísa: Que seria como se fosse uma comunidade de produção. E tu já nasce, tu sabe o que tu vai fazer, tu faz...

Alice: E tem aquela questão do desejo, né? Do sonho.

Daniela: Isso que eu vou comentar.

Alice: Tem que tomar a pílula pra não sentir desejo.

Daniela: Sabe o que eles fazem? Eles fazem assim, todas as refeições a família faz junta e durante as refeições de manhã, eles compartilham os sonhos. Todo mundo tem que compartilhar, que seria a parte do afeto.

Mariana: Que isso eu achei interessante.

Alice: Muito mecânico, né?

Mariana: Tem que ter diálogo. Mas é mecânico. Porque sempre é a mesma... São quatro pessoas, sempre a família. Daí foi uma coisa que eu anotei: ideal de família perfeita. Pai, mãe definido, menino e menina.

Alice: Isso.

Heloísa: Mas que não foi criada pelo afeto, pelo sentimento.

Alice, Mariana e Daniela: Não.

Heloísa: Ela foi montada pra isso. Como é que vocês falaram, a palavra ali? Unidade familiar. Ela é uma montada. Ela não é uma família construída.

Mariana: Que eles tentam estabelecer como vínculo que a gente entende por família: esses pequenos diálogos, assim, juntos.

Daniela: Que é tudo mecânico.

Mariana: Isso. Manhã, conta o sonho, noite, conta como foi o dia e qual o sentimento mais forte do teu dia.

Daniela: E daí partilha na família. De forma, que assim, parece que é uma obrigação eles fazerem isso.

Mariana: Sim.

Alice: Aham.

Daniela: O Jonas... É... Dá a entender.

Alice: E tem até as frases prontas, né, depois que terminou.

Mariana: É.

Daniela: Sim.

Alice: Obrigada pelo...

Daniela: E não é só aí que tem as frases prontas. Quando o amigo do Jonas chega atrasado na escola. (Risos) Ele vive chegando atrasado. E aí ele tem que explicar.

Mariana: É uma resposta padrão, que eles chamam.

Daniela: É. Isso, resposta padrão.

Mariana: Eu não anotei os termos.

Daniela: Aí o que acontece?

Heloísa: Isso que teoricamente não tem como dar errado, uma comunidade assim. Porque isso é um padrão.

Mariana: Até agora.

Heloísa: Sim. Até agora. É. Se for analisando assim... Não tem como dar errado porque todo mundo tem seu papel, faz aquilo mecanicamente todo dia...

Alice: Ninguém questiona a regra que foi colocada. Não tem questionamento.

Heloísa: É aquela regra que foi colocada. Exatamente. As pessoas não têm livre arbítrio pra poderem decidir alguma coisa.

Alice: Isso. Não tem. Não. Imposição.

Heloísa: Pra fazer alguma coisa diferente. Não tem gostos, não tem prioridades.

Alice: Não.

Heloísa: E tu já vai sabendo tudo o que tu tem que fazer. É. É aquilo ali que foi...

Alice: Imposição.

Heloísa: Uma imposição.

Alice: Exato.

Heloísa partiu do princípio que os personagens do livro viviam em um “país das maravilhas”, onde não havia afetividade, amor ou sentimentos. Era uma comunidade onde tudo já estava previamente planejado. Mais adiante, a participante desenvolveu sua ideia ressaltando que as famílias, ou as “unidades familiares” foram montadas, isto é, não foram construídas com base no afeto ou no sentimento e que essa comunidade, teoricamente, “não tem como dar errado”. Isso porque existem regras a serem seguidas e todos as seguiam, sem questioná-las: “as pessoas não têm livre arbítrio”, não têm gostos nem prioridades, apenas imposições. Daniela, Alice e Mariana também contribuíram para o debate de ideias: Daniela trouxe o momento do café da manhã, que supostamente seria um momento de afetividade, quando todos tinham a obrigação de contar seus sonhos, o que Alice complementou dizendo achar esse momento “muito mecânico”. Mariana acrescentou que havia, nessa comunidade, o

ideal de “família perfeita: pai, mãe definido, menino e menina”. Comprovou-se que com a atividade do círculo de leitura, o processo de construção de representações foi garantido aos participantes. Observou-se a exploração de possibilidades em suas interações: como as famílias são constituídas, a presença ou ausência de afeto e o poder de decisão de cada um na comunidade de Jonas, por exemplo. O ambiente de ensino legitimou esses participantes e os estimulou a desenvolver suas próprias ideias, sem lhes colocar respostas prontas. Assim, eles tiveram a possibilidade de se tornar pensadores mais aptos e com mais poder de reflexão, ao mesmo tempo em que desenvolviam seu pensamento crítico, juntamente com o desenvolvimento social, pessoal e cognitivo.

No segundo princípio, “as perguntas são tratadas como parte da experiência literária”. Na construção de representações, as perguntas são necessárias na medida em que fazem com que o aluno explore possibilidades, e não apenas resolvam incertezas (LANGER, 2005, p. 91). Além disso, devem ser incentivadas pelo professor:

Numa aula voltada para o texto, fazer uma pergunta pode ter uma conotação negativa, pode significar que um aluno “não sabe” alguma coisa e não foi um “bom” leitor. Não é de surpreender que alunos desse tipo de comunidade educativa não gostem de fazer perguntas. Entretanto, em aulas que apoiam a construção de representações, fazer perguntas é considerado um comportamento desejável, indicando que os estudantes que ponderam sobre incertezas e que exploram possibilidades estão sendo bons leitores de literatura (LANGER, 2005, p. 92).

Daniela ponderou sobre as pílulas que começaram a ser tomadas por Jonas, por instrução de sua mãe, após relatar um sonho no qual fica patente seu desejo por Fiona. Seus questionamentos faziam parte da experiência de leitura, foram compartilhados por outra colega e foram valorizados por todas, que tentaram explorar as possibilidades que surgiram dessa questão:

Daniela: Talvez, seja, até fiquei pensando quando eu li isso daí, eu fiquei pensando: será que realmente é o efeito do remédio ou é o psicológico sabendo?

Alice: Eu pensei nisso também.

Daniela: Porque todos tomam as pílulas de manhã.

Alice: Até o Pai e a Mãe.

Daniela: É. Todo mundo. Quando tem o atijamento, toma. Ninguém... Então, quer dizer que provavelmente, eu não sei, até fiquei pensando na questão do amor, né?

Alice: Não tem.

Heloísa: Não existe. É...

Alice: Não tem espaço.

Heloísa: Pelo que a gente tá vendo até agora, não existe.

Alice: Não existe.

Heloísa: Tu não tem afeto, não tem sentimentos, não tem...

Daniela: Eu fico pensando, vamos ver o final, né?

Heloísa: Sentimentos têm, mas até aonde a comunidade libera que você...

Mariana: Produzido...

Daniela: Produzido mecanicamente.

Heloísa: Exatamente. Produzido.

Daniela: Vamos ver como é que vai desenrolar o livro, né?

Mariana: Dessa pílula, eu anotei até quando que tem que tomar. Até você atingir a maturidade. Vai pra casa do idoso, não toma mais. E daí é bem a questão da libido, é quando começa a adolescência e onde tecnicamente termina, né?

Daniela: E aí é que tá, né, a fase dos impulsos, uma fase toda que você, né...

Daniela, ao levantar a seguinte questão: se as pílulas tomadas por Jonas e por toda a comunidade não poderiam ser placebo e se não estariam surtindo apenas um efeito psicológico, estava claramente explorando uma possibilidade de significação no texto. A seguir, Daniela questionou a existência do amor na comunidade, e Alice e Heloísa, por sua vez, chegaram à conclusão de que não existia, e uma das razões era que os “atçamentos” eram evitados com a ingestão das pílulas. Mariana complementou com a informação de que se começava a tomar esse medicamento na adolescência e se parava de tomá-lo quando se ia para a casa do idoso. Não somente nesse trecho, mas em vários outros, as questões fizeram, naturalmente, parte da experiência de leitura, ajudando os alunos tanto a resolver incertezas quanto a explorar variadas possibilidades de significados. Constatei, durante todo o desenvolvimento da atividade do círculo de leitura, o surgimento espontâneo de perguntas pelos participantes, as quais propiciaram o enriquecimento das discussões.

No terceiro princípio, Langer (2005, p. 92) advoga que os “encontros em sala de aula são um momento para desenvolver compreensões”. A compreensão do que foi lido está sujeita a mudanças quando se trata do desenvolvimento de representações. Os encontros em sala de aula têm esse propósito: oportunizar o movimento das primeiras ideias, impressões e incertezas que alunos e professor trazem consigo, através da interação no grupo (LANGER, 2005, p. 92-93). Assim,

os encontros em sala de aula passam a ser uma ocasião na qual os alunos, individualmente e coletivamente, participam da reconfiguração de suas interpretações,

levantam questões, exploram possibilidades e aprofundam-se no texto como membros de um grupo colaborativo, embora cada um de sua perspectiva como indivíduo (LANGER, 2005, p. 93).

No próximo excerto, observei a interação dentro do grupo 2 com relação à vida dos casais na comunidade de Jonas. Foram apresentadas as primeiras ideias, impressões e incertezas sobre esse assunto através de um questionamento levantado por Mariana. Possibilidades passaram a ser exploradas colaborativamente com base no texto, e as perspectivas individuais foram respeitadas dentro da discussão:

Mariana: Mas daí casal dorme junto?

Daniela: Não falaram ainda.

Alice: Eu acho que sim. Porque eles tomam a pílula, então, não tem problema.

Heloísa: Tá, mas daí é... (Risos)

Alice: Eu tô encasquetada! (Risos).

Ana: Eu já acho que não. Eu acho que não.

Alice: Acha que não?

Ana: Eu acho que não.

Heloísa: Vamos ver as próximas cenas aí.

Alice: Eu acho que sim, por que não tem problema nenhum, porque eles tomam a pílula.

Heloísa: Por que a impressão que dá, como é uma família montada...

Daniela: Não, mas tá tudo bem.

Heloísa: Acho que tu convive junto no mesmo espaço. Mas não é essa configuração que nós temos de família: pai, mãe, homem, mulher.

Daniela: Mas, Heloísa, mas a família bonita não seria o casal dormir junto...

Heloísa: Mas aí que tá. Mas aí que tá.

Daniela: ...numa caminha arrumadinha?

Heloísa: Pra que que eles vão dormir na mesma caminha se eles não têm o que o casal hoje da realidade...

Mariana: Pois é!

Daniela: Mas é que é bonito! Mas é bonito...

Heloísa: É bonito pra eles, lá, porque eles não estimulam isso.

Mariana: Mas a impressão que dá é a mesma coisa que tu pegar a Barbie, o Ken, botar numa cama e tapar eles... Durmam, agora!

Daniela: Exatamente. É isso aí o que eu penso.

Heloísa: É...

Daniela: É bonitinho, entendeu? Botar os dois lá, os filhos na outra cama. Não é perfeito isso, lindo? E o livro por enquanto, é isso que ele fala. Que essa sociedade, essa comunidade é perfeita.

Heloísa: É isso. (Risos)

Mariana expressou sua dúvida quanto ao fato de os casais dormirem juntos ou não. Alice achava que sim, pois eles tomavam as pílulas contra os atíçamentos, então não haveria problema nenhum nisso. Ana, por sua vez, achou que não. Heloísa concordou com Ana, pois segundo ela, “eles não têm o que o casal hoje da realidade” tem, que seria o intercurso sexual. Assim, não haveria razão para os pais e mães dormirem juntos na mesma cama. Daniela acrescentou que o fato de o casal dormir junto na mesma cama faria uma figura bonita. Mariana concordou com essa opinião e ofereceu uma comparação com os bonecos de brinquedo Barbie e Ken: quando as crianças brincam de boneca e os colocam na mesma cama, os cobrem e dizem “Durmam, agora!” “É bonitinho”, disse Daniela, e acrescentou que até o momento, o livro apresentou essa comunidade como perfeita.

Nesse excerto, as cinco alunas desenvolveram ativamente suas compreensões dentro do círculo de leitura em sala de aula. Não houve apenas a leitura dos capítulos do livro e o conseqüente preenchimento individual de uma ficha de leitura, por exemplo. Houve uma situação muito mais rica, na forma de uma atividade que orientou as participantes à ação e que oportunizou a elas liberdade para movimentar suas ideias, impressões e incertezas. Nessa interação social, cada indivíduo é um membro legitimado dentro do grupo, que tem como característica principal ser cooperativo e colaborativo, e não competitivo. Esse fato ajudou no desenvolvimento social, já mencionado anteriormente. Os participantes encontraram na sala de aula voltada à ação a circunstância apropriada para levantar questões, explorar possibilidades, aprofundar-se no texto e, se for o caso, até reconfigurar suas interpretações. E não foram apenas os alunos os envolvidos nesse processo, a professora pesquisadora também se envolveu: eu mesma não havia aventado a possibilidade de os casais dormirem juntos ou não, e também fiquei em dúvida sobre o assunto. Uma hipótese que pensei foi que, talvez, eles dormissem no mesmo quarto, mas em camas separadas, de solteiro, à moda dos contos de fada. Isso para que nenhum dos dois atrapalhasse o sono do outro, visto que no dia seguinte, tinham muito trabalho a fazer na comunidade.

No quarto princípio: “Múltiplas perspectivas são usadas para enriquecer as interpretações” (LANGER, 2009, p. 93), o aluno tem a oportunidade da reflexão sob uma ótica que pode não ser a sua, da ponderação sobre ideias que não tinham lhe ocorrido, da

confrontação de suas próprias ideias com as ideias de outrem, da interpretação com base em pontos de vista diferentes. Com tudo isso, tem a oportunidade de aprimorar sua sensibilidade, pondo-se no lugar do outro, proporcionando a possibilidade do desenvolvimento da empatia.

Os alunos são estimulados a debater a obra de acordo com seu próprio ponto de vista ou do ponto de vista dos personagens. Podem também considerar o material de leitura sob a perspectiva de outras culturas, tradições ou de outros textos com os quais tenham tido contato. Ao agir como críticos literários ou teóricos, os alunos são convocados a utilizar quadros de referências ou conjuntos de critérios externos, recorrendo a um ponto de referência fixo, e conseqüentemente, entrando temporariamente em uma orientação discursiva, no intuito de objetivar sua experiência e melhor compreendê-la (LANGER, 2005, p. 93-94). Esse quarto princípio aparece mais claramente na análise do quarto posicionamento (seção 4.1.4). Por enquanto, apresentei um pequeno exemplo de Daniela, Mariana e Alice debatendo um ponto específico da obra sob suas próprias perspectivas, com Alice fazendo uma relação com outro texto com o qual havia tido contato antes. Nesse excerto, ratifiquei a proposição de Langer (2005, p. 94): “A interação do indivíduo com o texto e as representações que a partir dela se desenvolvem estão intimamente relacionadas com as experiências pessoais, culturais, históricas, sociais e acadêmicas por ele vividas”:

Daniela: E é engraçado, né, como eles se preocupam em não infringir essas regras, e fazer tudo certinho.

Mariana: Até porque é extremamente rígido, é uma decisão que se toma e não se volta atrás.

Heloísa: Exatamente.

Daniela: Que daí aquilo, eu não entendi também se não é tipo uma cadeia... Pode ser uma cadeia, também.

Alice: O menino do pijama listrado. Só que era uma sociedade, não que isso tenha a ver com o texto, né? Mas que seja algo isolado, que tu vive numa comunidade ali e de repente tenha gente controlando fora, também.

Mariana: Mas aí tipo, se tu for pensar, é todo um senso de justiça...

Daniela: Sim, sim.

Mariana: ...no livro, né? Até infringir as regras, todo mundo tem os mesmos direitos e as mesmas obrigações. Mas não é justo se for analisar o número de pessoas que são dispensadas por inúmeros motivos. Daí vai todo mundo pro mesmo lugar e daí todo mundo vai continuar do mesmo jeito? Porque se a pessoa foi dispensada pela idade e contribuiu pra a sociedade é uma coisa. Agora por ter infringido uma regra no sentido de detenção, você está banido dessa sociedade, de banir. Ai, fiquei confusa!

Daniela: É, mas a gente vai descobrir, acredito eu, espero que não deixe dúvidas, né, esse livro.

Alice: Acho que não. É.

Daniela: Mas eu tô só pela parte que o amor entra na história. (Risos)

Alice: Todas! (Risos).

Daniela iniciou sua ponderação relatando sua admiração com o fato de que todos os cidadãos daquela comunidade eram extremamente obedientes às regras. Após Mariana salientar que era uma sociedade muito rígida, Daniela considerou uma nova ideia: essa comunidade poderia ser uma cadeia. Essa consideração fez com que Alice se lembrasse de um livro que havia lido: *O menino do pijama listrado*, de John Boyne, salientando a semelhança, que segundo ela, havia nos dois livros – pessoas vivendo em uma comunidade controlada por gente que estava do lado de fora. Por sua vez, Mariana criticou o senso de justiça da comunidade e retomou a dúvida sobre o significado da palavra dispensa, que continuava nebuloso. Para ela, o sistema de dispensa dessa sociedade era injusto, pois todos iriam para o mesmo lugar, embora uns tenham ido por causa de idade avançada e outros por terem desobedecido às regras. A esses últimos, não seria dada uma chance de melhorar como pessoas. Ela termina por confessar que toda essa discussão a estava deixando confusa. A partir dessa sensação de confusão de Mariana, observou-se a oportunidade de reflexão que foi dada a essas alunas, na qual elas podem ponderar ideias novas e confrontá-las (Seria uma cadeia?). Elas tiveram a chance de aprimorar sua sensibilidade e de desenvolver a empatia, colocando-se no lugar dos personagens ao sofrer a dispensa. Também consideraram o texto sob a perspectiva de outro - *O menino de pijama listrado* - e utilizaram a realidade que elas conheciam para criticar o senso de justiça apresentado no enredo da história. Toda essa discussão, suscitada pela atividade orientada à ação, demonstrou as representações sendo formadas e se desenvolvendo, primeiro, a partir da interação do leitor com o livro, e depois, da interação com outros leitores. As discussões em sala de aula só vieram a contribuir para o enriquecimento das interpretações e o consequente e desejado desenvolvimento de um leitor crítico.

Analisei, então, conforme os excertos selecionados, a forma como o Grupo 2 adentrou na construção de representações nesse primeiro círculo literário. Os quatro princípios, que norteiam a prática de uma sala de aula na qual as ideias dos alunos são o material principal, também foram contemplados. A seguir, o 2º posicionamento.

4.1.2 O segundo posicionamento e o apoio do professor

O segundo posicionamento é quando o leitor está dentro de uma representação e se movimenta dentro dela. A partir de ideias iniciais, juntamente com a experiência de vida e uma maior experiência com o texto, o leitor fica mais envolvido na atividade de desenvolver representações e, assim, uma quantidade maior de ideias e de estímulos ao pensamento são produzidos. O leitor mergulha em seu mundo textual, onde informações novas são utilizadas para ir além de onde se encontra: questiona motivos, sentimentos, causas, inter-relações e implicações a partir do que lê, como se estivesse preso à narrativa. Ele faz conexões e elabora o pensamento, que está em constante mutação, para desenvolver a compreensão da obra como um todo (LANGER, 2005, p. 34-35).

Para exemplificar esse posicionamento, foram escolhidos excertos da transcrição da discussão do grupo 3 no dia do segundo círculo de leitura, quando os capítulos de 7 a 12 foram trabalhados. A seguir, o resumo desses 6 capítulos: no capítulo 7, é iniciada a cerimônia dos Doze, na qual cada um receberia sua atribuição. Todos são chamados e recebem sua atribuição, exceto Jonas. A anciã havia pulado seu nome e ele se sente aturdido. Quando finalmente o chama, ela revela que Jonas havia sido escolhido para ser o novo Recebedor de Memórias, pois possui todas as qualidades para a atribuição: inteligência, integridade, coragem, capacidade de ver além e sabedoria (esta última, a ser adquirida durante o treinamento). A comunidade inicia murmurando seu nome cada vez mais rápido e mais alto, aceitando-o como o novo Recebedor. Depois da cerimônia, Jonas volta para casa e no caminho, já sente a diferença de tratamento por seus amigos e pela comunidade em geral: estavam todos mais hesitantes. Em casa, Jonas fica sabendo por seus pais que a menina que tinha sido escolhida para ser Recebedora de Memórias há dez anos teve um destino incerto, e que seu nome jamais poderia ser pronunciado novamente – o que constituía uma grande desonra. Após o jantar, ele abre a pasta para ler as regras e surpreende-se com a sua brevidade. Também fica chocado com algumas delas: desobrigação com a cortesia, restrição de remédios quando relacionados ao treinamento e permissão para mentir. Com relação a poder mentir, Jonas se pergunta se todos os Onze, ao se tornarem Doze, não teriam recebido esta regra, o que ele nunca teria como saber.

No capítulo 10, Jonas vai a seu primeiro encontro com o Doador de Memórias. Fica espantado ao saber que lá existem trancas nas portas, pois jamais as portas eram trancadas na comunidade. Os móveis também são um pouco diferentes dos móveis padronizados da comunidade, sendo um pouco mais elaborados. Ele observa que Doador tem o poder de desligar o alto-falante. A grande diferença está nos livros: há muitos deles. Em sua casa, há

apenas três: o dicionário, o catálogo da comunidade e o Livro de Regras. Jonas fica confuso ao entrar em contato com as expressões “mundo inteiro” e “gerações anteriores”, pois ele pensava que existia apenas a comunidade onde mora e que só existia o agora. Jonas recebe sua primeira memória: descer uma colina em um trenó na neve. O Doador fica mais leve sem essa lembrança e explica a Jonas que não existe mais neve por causa do Controle Climático, pois a comunidade havia escolhido viver na Mesmice. Em outro treinamento, Jonas descobre que está começando a ver as cores, iniciando com a vermelha. Ele chega à conclusão de que a comunidade não deveria ter adquirido o controle sobre muitas coisas e ter aberto mão de outras.

Na próxima transcrição, os participantes Clarice, Luísa, Márcia e Vinícius demonstraram uma crescente familiaridade com a história fictícia, conforme ela ia se desenrolando à sua frente. Eles utilizaram seu conhecimento prévio da história para formar novas representações e, assim, novas ideias foram surgindo a partir da discussão em grupo. Informações novas que surgiam serviam para formular novos questionamentos acerca de motivações, relações, causas e implicações, como quando Luísa questionou a busca da perfeição na comunidade de Jonas:

Luísa: Dá a impressão que eles buscaram a perfeição, né? Então não tem mais neve porque a neve devastava as plantações.

Clarice: Exato.

Luísa: Mas quais os benefícios da neve, por outro lado? Eu não tenho mais sol porque o sol queima e vai causar dor. Então, a gente não sabe bem o tipo de iluminação que eles têm e aí essa vez também aparecem mais detalhes da casa, né? Que todo mundo tem uma casa padrão igual com a mesa de tal forma, com a escrivaninha de tal forma, com a cama de tal forma. Então, todo mundo tem um padrão de tudo igual.

Márcia questionou a existência de uma cultura escrita:

Márcia: A questão da honra, que o... vamos dizer assim, o mestre dele, o treinador lá fala, né? Honra, disse ele em tom de voz firme. É uma honra receber e ter o poder de passar essas memórias, né? Até então, eu tô bastante curiosa pra saber se tem uma cultura escrita.

Vinícius: Até porque a escrita, ela condiciona a memória do pensamento.

Márcia: Exatamente, ela não se perde.

Vinícius: É uma forma de ter aquilo materializado.

Márcia: E a partir do momento que o Jonas tem a liberdade de, até mesmo de usar de mentira, dá a possibilidade de ele selecionar algumas memórias ou não, né? Como o mentor dele tá fazendo.

Luísa: Mas vocês perceberam que um trecho do livro que fala que quando o doador repassa a memória pro Jonas, ele perde. Aquela memória sai da cabeça do doador e vai pro Jonas, né? Como se fosse repassar, pegar, gravar tudo num chip e passar.

Márcia: É.

Clarice: Mas então a gente não sabe se tem essa escrita ou não, mas o que o livro mostra é que isso é muito sigiloso, né? Essas memórias são sigilosas e só uma pessoa da comunidade que recebe, os demais não faziam nem ideia de que existisse algo além do que eles tenham hoje naquela sociedade. Então, isso seria algo muito perigoso, algo escrito que todo mundo tivesse acesso.

Luísa iniciou suas considerações ponderando sobre as motivações que levaram aquela comunidade a não ter mais sol nem neve: a busca pela perfeição. Essa busca também influenciou o modo como as pessoas moravam: em casas padronizadas com móveis também padronizados.

Márcia, em outra parte do excerto, levantou a questão da existência de uma cultura escrita na comunidade. Vinícius, então, fez uma relação entre a escrita e o condicionamento da memória ou sua materialização.

Iniciando um outro tópico, Márcia questionou se a liberdade que Jonas possuía agora como Recebedor de Memórias não lhe daria a possibilidade de selecionar essas memórias. Luísa apontou que as memórias passadas do Doador para Jonas permaneciam com Jonas, e o Doador as perdia.

Clarice, ao sumarizar as ideias levantadas, afirmou que, como leitores, até aquele momento, não sabiam se havia uma cultura escrita naquela sociedade e que, se houvesse algo escrito a que as pessoas tivessem acesso, isso seria muito perigoso para o equilíbrio da comunidade. Ela também ressaltou o caráter sigiloso das memórias: ninguém além do Doador e de Jonas sabia que existia algo além daquela comunidade ou que existia um passado. Observei nas falas de Clarice, Luísa, Márcia e Vinícius um mergulho no texto por intermédio de seu prévio conhecimento da história, juntamente com sua experiência pessoal de vida e com suas próprias ideias em ebulição. Isso demonstrou suas tentativas para ir mais profundamente de onde se encontravam no entendimento da obra e de compreender o seu todo.

4.1.2.1 O apoio do professor

Para que Clarice, Márcia, Vinícius e Luísa se sentissem à vontade para compartilhar suas ideias, foi necessária a criação de um ambiente propício a aulas centradas na construção de representações, as quais são essencialmente sociais, assim como o é a instrução literária. O professor, por sua vez, deve participar da conversação porque é da perspectiva de participante

que melhor se aprende sobre o tipo de instrução necessária. Seu papel é apoiar modos de discussão e modos de pensar. Em uma sala de aula focada na construção de representações, todos (professor e alunos) conversam sobre o material que leram e sobre o que pensam desse material. Se há alguma dificuldade de comunicação, como em qualquer interação dialógica, os participantes, naturalmente, se ajudam (LANGER, 2005, p. 120). Os alunos precisam aprender a discutir sobre os materiais de leitura e para tanto, necessitam do apoio do professor. Essa ajuda fornecida pelo professor não tem como ser planejada antes da aula, pois “se trata de uma resposta humana a uma interação significativa num dado momento” (LANGER, 2005, p. 121). O que o professor pode fazer é estar atento para fornecer dois tipos de ajuda: o que promove a participação nas discussões e o que faz com que as pessoas reflitam sobre suas representações. No primeiro, os alunos devem compreender as regras sociais do debate, como esperar sua vez de falar, verificar se estão sendo compreendidos e ter noção do que é considerado apropriado dizer em uma sala de aula voltada à construção de representações (LANGER, 2005, p. 123). Por exemplo:

os alunos precisam aprender que, durante essas discussões, não é apropriado tentar adivinhar o que o professor considera como “resposta certa”, nem é apropriado conversar sobre tópicos totalmente não relacionados com a pauta em questão, como a festa da noite anterior. No entanto, é apropriado falar sobre toda e qualquer questão ou ideias que surjam em resposta ao texto que está sendo estudado (LANGER, 2005, p. 123).

No segundo tipo de ajuda, os comentários do professor devem focar principalmente as ideias que os alunos estão desenvolvendo, ajudando-os a ficar atentos às ideias principais; limitar o tópico; elaborar, repensar e tornar mais acuradas suas ideias; relacionar ideias advindas do texto com suas experiências pessoais e com as discussões e oferecer maneiras novas e menos óbvias de pensar sobre as questões apresentadas (LANGER, 2005, p. 124).

Nesta pesquisa, ao implantar pela primeira vez um ambiente de sala de aula que proporcionasse construção de representações pelos alunos, iniciei meu aprendizado sobre esse tipo de instrução. Nos excertos a seguir, retirados da discussão geral no grande grupo, durante o segundo círculo de leitura, pode ser observado que participei nas discussões em pé de igualdade com os sujeitos e, concomitantemente, dei meus primeiros passos não somente como uma mera facilitadora, mas também como uma profissional e uma especialista, que deve conhecer tanto sua disciplina quanto seus alunos (LANGER, 2005, p. 124):

Professora: (convida) Agora eu queria ver com vocês o que que mais chamou a atenção desses capítulos, então, que a gente viu hoje. Que foi do 7 ao 12. Isso. Que que chamou mais a atenção de vocês? [...]

Luísa: Pra mim, o que mais chamou a atenção foi a questão dos castigos. Os castigos nas crianças, tipo de... inclusive de uma palavra errada, ali do mastigar/castigar ali, que é uma... né? A primeira vez é chamada a atenção, a segunda, castigo.

Professora: (acrescenta e questiona) Usavam a vara, né? [...] A vara disciplinar. E vocês viram em que outra ocasião também é usada essa vara?

Vozes simultâneas: Nos idosos.

Professora: (demonstra surpresa) Isso eu fiquei: como assim?

Lívia: Os coitadinhos tudo com Alzheimer e apanhando.

Professora: (acrescenta) Então, aquela... Fiquei pensando naquela menina que ficou de cuidar, foi a atribuição dela era cuidar... (Várias vozes: dos idosos). Ela ia aprender isso também. Que quando eles desobedecessem...

Mariana: Passa a vara.

Professora: (demonstra surpresa e convida) Jesus! Que mais pessoal?

Lara: Eles não tinham o entendimento disso, né, de que é algo errado. Era uma rotina, era uma regra.

Lívia: É o único...

Professora: (confirma) Era uma regra.

[...]

Luísa: Ele fala ali na primeira vez que ele vai ao encontro do doador, né, que ele percebe que lá tem trancas nas portas, porque eles não têm trancas. Daí dá uma descrição da casa, que todo mundo tem a mesa igual, a escrivaninha, a cama igual, né? E que só nos aposentos do doador que tinha trancas, que eles não utilizavam isso nas casas.

Professora: (acrescenta) E ele podia desligar o alto falante.

Várias vozes: É. Isso.

Lara: Provavelmente era por causa dos livros, né? Os livros que seriam uma riqueza, que estariam ali naquele lugar, trancado.

Luísa: Mas o que que ele justifica? Que ali era o conserto das bicicletas e que várias pessoas vinham perguntar pra consertar as bicicletas.

Professora: (explica e desafia) É, a desculpa... [...] ...pra manter trancado, era a piada interna da comunidade. Pois é, porque se as pessoas lá tivessem acesso a esses livros e começassem a ler esses livros?

Mariana: É um problema, daí. Acabou precisão de linguagem, acabou tudo.

Patrícia: Elas iriam começar a questionar.

[...]

Lívia: Mas será que essas pessoas, há tanto tempo sem memória, lendo elas iriam conseguir ter a noção, a sensação que ele estava tendo com a doação, recebendo uma memória? Porque há muito tempo sem a informação, sem a vivência, né? De repente, eles até iriam ler, mas não iriam entender.

Patrícia: Seria como uma fantasia pra nós.

Professora: (concorda e acrescenta) Sim, ele não sabia o que era neve, o que era colina, trenó.

Lara: Falta vivência, né?

Lívia: É. E ele só sentiu porque o doador tocou nele.

Professora: (corrige) Transmitiu.

Lívia: Tocou, transmitiu essa memória.

Luísa: A questão do toque também, né, que eles não tinham o costume de fazer...

(Passa um certo tempo de silêncio, sem ninguém se manifestar).

Professora: (convida) E aqui, meninas? O que mais chamou a atenção?

Daniela: Ah, um monte de coisas. (Risos).

Professora: (estimula a participação) Alguma, algumas...

Daniela: Ai, deixa eu lembrar...

Mariana: Mesmice.

Alice: É. A mesmice.

Após 16 minutos de discussão no grande grupo e várias intervenções dos participantes, decidi-me por encerrar a discussão:

Professora: (encerra) Boas questões. Muito bem pessoal. Acho que é isso, né? Até este momento. Então tá.

Nesses trechos da transcrição, iniciei convidando a todos para a discussão de ideias sobre os capítulos do livro que haviam sido lidos em casa e discutidos previamente em cada grupo do Círculo Literário: “Agora eu queria ver com vocês o que que mais chamou a atenção desses capítulos, então, que a gente viu hoje. Que foi do 7 ao 12. Isso. O que chamou mais a atenção de vocês?”. Luísa respondeu ao convite falando sobre o assunto dos castigos: “Pra mim, o que mais chamou a atenção foi a questão dos castigos”. Em minhas inserções, durante todo o desenvolvimento da discussão:

- acrescentei informações: “Usavam a vara, né? [...] A vara disciplinar”;
- demonstrei surpresa com o que havia lido: “Isso eu fiquei: como assim?”;
- confirmei o que era falado pelos alunos: “Era uma regra”;
- expliquei pontos obscuros: “É, a desculpa... [...] ...pra manter trancado, era a piada interna da comunidade”;
- concordei com as ideias dos alunos: “Sim,...”;

- questioneei os participantes: “E vocês viram em que outra ocasião também é usada essa vara?”;
- fiz correções: “Transmitiu”;
- e, o mais importante, os desafiei a refletir sobre o que leram, a desenvolver suas representações, seus pensamentos, suas ideias, suas opiniões, estimulando a criatividade ao imaginar o que aconteceria “se...”, sem estar preocupada com a resposta certa: “Pois é, porque se as pessoas lá tivessem acesso a esses livros e começassem a ler esses livros?”. Fiz uso de uma questão aberta com o intuito de estimular a criatividade do pensamento dos alunos, oferecendo um modo novo e menos óbvio de focar o que se passa na história. Todas essas inserções não foram previamente planejadas – o que seria impossível – mas sim, foram ocorrendo conforme a interação social foi se desenrolando naquele momento com aquela turma.

Nesse caso específico de sala de aula, todos eram adultos cursando uma pós-graduação e todos tinham relação com o magistério, seja por terem cursado uma licenciatura ou por estarem lecionando no momento ou trabalhando com algo relacionado à educação. Por isso, notou-se a facilidade com que todos adentraram a discussão, sem a necessidade de eu, como professora, enfatizar as regras sociais de um debate ou de solicitar que os alunos refletissem sobre suas representações, que foram majoritariamente claras e específicas. Deduz-se que, em uma sala de aula com crianças ou adolescentes ou mesmo adultos que não tenham o costume de discutir ideias em aula, esses dois modos de auxílio devam ser mais explícitos por parte do professor. Observei, após a transcrição, o modo repentino como encerrei a discussão, sem resumir as ideias principais que foram discutidas ou dar um retorno aos alunos de uma forma mais completa. Uma das razões para isso ter acontecido foi que essa era a primeira vez em que trabalhei com leitura e formação do leitor, em língua materna, utilizando uma dinâmica que tem a característica de promover uma grande interação entre os alunos e destes comigo. Para as próximas edições da disciplina de leitura extensiva na pós-graduação, esse aspecto procurará ser melhorado.

Assim, foi demonstrado, mais uma vez, o potencial de desenvolvimento social e letramento literário dos alunos em uma sala de aula voltada à construção de representações. Nesse local, todos tiveram a chance de conversar sobre o que leram e sobre o que pensavam a respeito desse material, tendo a possibilidade de não só compartilhar suas ideias, mas também de desenvolvê-las e aprofundá-las.

4.1.3 O terceiro posicionamento e as opções de ensino

Este posicionamento, identificado como “distanciando-se e repensando o que se sabe”, é, em essência, diferente dos outros. Isso porque, nos outros posicionamentos, o leitor usa seu conhecimento e experiência para fazer sentido do mundo textual em construção; neste, as compreensões em desenvolvimento e os mundos textuais são acrescentados ao conhecimento e às experiências do leitor. O foco agora é o que as ideias oriundas da construção de representações significam para a vida do leitor: “a representação ilumina (e influencia) a vida, e a vida ilumina (e influencia) a representação” (LANGER, 2005, p. 35).

O terceiro posicionamento não ocorre tão frequentemente quanto os outros, pois nem todos os materiais de leitura entram na vida do leitor e lhe proporcionam aprendizado e reflexão, e também porque se necessita de tempo e experiência de leitura cumulativa para que o lido comece a ter algum impacto sobre quem lê. No entanto, esse posicionamento é a razão primeira de se ler e estudar literatura, pois se constitui em um auxílio na tarefa de o leitor entender sua própria vida (LANGER, 2005, p. 36).

Os exemplos que ilustram esse posicionamento foram retirados do terceiro dia de interações nos círculos literários, para o qual os participantes leram os capítulos 13 a 18. Nesses capítulos, Jonas começa a se questionar sobre o poder de escolha que foi tirado de cada um da comunidade. Ele tenta passar memórias de cores e de animais a Asher, a seu Pai e a Lily, mas eles não sentem nada. Jonas começa a se sentir sempre irritado. Ele descobre que o Doador já teve cônjuge, mas que agora ela está vivendo com os Adultos Sem Filhos. Jonas poderá constituir uma unidade familiar, mas jamais poderá compartilhar seu conhecimento com eles. Ele também fica sabendo que o Doador não é muito frequentemente convocado para aconselhar o Comitê de Anciãos, apenas quando eles têm dúvida sobre uma situação que não vivenciaram ainda. O fardo das memórias cabe apenas ao Doador e ao futuro Recebedor, pois a comunidade escolheu não sofrer com essas lembranças. Jonas e o Doador conversam sobre o fracasso de o Doador treinar Rosemary, que seria a Recebedora seguinte, depois do Doador, fato ocorrido há 10 anos. Ao receber a memória da dor, Jonas sente-se muito perturbado e se dá conta de que todas as outras pessoas da comunidade nunca experimentaram a dor de verdade. O Pai de Jonas comenta que uma Mãe-biológica terá gêmeos no próximo mês e que ele terá de dispensar um deles, geralmente o de menor peso. Jonas imagina o gêmeo dispensado sendo bem recebido em Alhures por outras pessoas, mas ao mesmo tempo, pressente que isso é uma ilusão. Gabriel vai dormir no quarto de Jonas para que ele possa cuidá-lo. Sem querer, Jonas lhe passa uma memória agradável, enquanto tentava acalmá-lo para que dormisse bem, e isso se transformou em um hábito. O Doador passa a memória da

guerra a Jonas e, a seguir, muitas outras lembranças boas. Dentre essas, estava a preferida do Doador: uma família comemorando o Natal em um ambiente de muito amor, sentimento até então desconhecido por Jonas, tanto que a palavra “amor” é considerada quase obsoleta na comunidade. Jonas decide parar de tomar as pílulas contra os Atiçamentos e se sente um pouco culpado pelos sonhos prazerosos que começou a ter ao dormir. E também não queria voltar ao mundo sem sentimentos no qual vivera tanto tempo. Houve um feriado não programado, quando Jonas se desespera ao ver crianças brincando de guerra.

Na transcrição do grupo 4, Helena, exercendo seu papel como conectora, falou sobre a dor, relacionando-a com a vida das pessoas na realidade (3º posicionamento), ao mesmo tempo em que questionou a validade do conceito de um único doador de memórias na história, mostrando sua construção de representações no segundo posicionamento:

Helena: Isso. Mas sabe o que eu penso assim, né, como conectora? Hã... Que nós também temos dores, sentimentos de coisas tristes, de coisas ruins, mas a gente... Uma dor assim que nem o doador sente, de alguma situação que ele fica mal, pra nós eu penso que seja a situação de morte de alguém muito próximo. Porque normalmente as outras coisas passam. Por exemplo, ai! quebrou a perna, teve uma guerra, que nem agora, enfim, o acidente do avião, são coisas muito tristes que mexem com a gente em determinado tempo e depois aquilo passa. E pro doador, não. Tem dias que ele se sente muito mal com aquelas vivências, então a gente também tem aquela questão, né, como ser humano que as coisas vão passando e vão sanando e vão melhorando, e pro doador, não. Parece que ele sempre tem aquelas memórias ruins que voltam o tempo todo.

Gustavo: Então por isso que o... que tem essa pessoa responsável por ser o... que tem as lembranças, pra ir orientando, de certa forma, os cidadãos daquela cidade.

Helena: Isso.

Gustavo: Hã, no capítulo 15 aqui tem uma lembrança sobre um... digamos um, um lugar ruim assim que fala sobre um cavalo.

Miguel: É da guerra.

[...]

Helena: Que ele era um soldado, pelo que eu entendi a situação ali. Ele era um soldado e tava ajudando o outro que tava pedindo água, enfim, mas que ele tava morrendo. Então hã... é que nem o Gustavo falou, assim, todas as memórias são focadas ali no doador, né? E as outras pessoas, elas não têm... hã... elas não podem receber essas coisas ruins, né? Elas não têm esse espaço pra receber as coisas tristes. Então, por que uma pessoa só que tem que sofrer por todo mundo, sabe? Acho que cada um tem a sua alegria e a sua tristeza, que nem na nossa vivência.

O grupo 3 também parece ter chegado a uma conclusão parecida:

Luísa: Na 140 ali, o resumo, vamos dizer assim, ele sente o amor, mas ao mesmo tempo ele percebe que ele não pode mudar nada na comunidade em relação a isso, que ele gostaria que sentissem, mas que o amor, como a Clarice falou primeiro, é causador de muitos problemas, né, ele se torna perigoso.

Clarice: Vai colocar a sociedade em colapso.

Luísa: É...

Vinícius: É uma coisa que traz também pra realidade, né, porque ele causa bastante problema.

Luísa: Ou não. Tudo depende do ponto de vista. Tudo tem seu ônus e o bônus. (Vozes simultâneas) Uma desilusão amorosa vai causar dor, mas você encontrar a pessoa que você ama vai te causar muita felicidade, apesar que algum momento ele vai causar alguma dor.

Luísa trouxe a questão do amor, como mencionada por Clarice anteriormente: o amor causaria muitos problemas e, por isso, era um sentimento perigoso para aquela comunidade, um sentimento que poderia fazer a sociedade entrar em colapso. Vinícius concordou com essa opinião, trazendo-a para a realidade. No entanto, Luísa discordou dele, afirmando que o amor pode trazer muita felicidade e que, em algum momento, também poderia causar dor: “tudo tem seu ônus e o bônus”. Percebe-se aqui que o material de leitura entrou na vida desses leitores e que lhes estava proporcionando reflexão e aprendizagem, reveladas em suas falas durante as discussões do círculo de leitura. A associação de situações fictícias do livro com a vida real dos participantes demonstrou que estava havendo um impacto do que fora lido até então.

Ainda no grupo 3, mais adiante, notou-se a relação que os participantes fizeram da vivência da solidão no livro em contraste com sua vida real e também da palavra *Mesmice*, do modo como foi utilizada no livro, com sua realidade de vida:

Luísa: Tem outra questão ali que acho que é bem interessante que dá pra trazer pros nossos dias, né? Jonas, ele se sente sozinho, por mais que ele tá no meio das pessoas, né? Ele tá ali no núcleo familiar dele, tem mais 4 pessoas naquele núcleo, mas ele se sente isolado. E o quanto disso a gente vive hoje? Eu tenho, eu tô no meio das pessoas, mas de certa forma eu consigo me isolar, eu por alguns motivos me isolo, enfim, ou me sinto sozinho.

Isabel: Até pela questão de ideias, né? Eu acho que vai muito de socializar hoje pelo... Tu busca uma pessoa que pense igual a ti, uma pessoa que pense diferente de ti pode ser que tu não queira ter no teu convívio.

Vinícius: E mesmo assim, fazendo essa comparação do mundo dele com o mundo real, no mundo dele, digamos assim, a questão de sentimentos, a questão de cor, tudo era diminuído e, ao mesmo tempo, ele já se sentia assim. E a gente tendo as percepções de cores, tendo esse contato, digamos, livre, né, com outras pessoas, a gente tem o mesmo sentimento, às vezes. Embora tu tenha tua família, tu tenha o teu grupo de trabalho, teu grupo de estudo, mas ao mesmo tempo, às vezes, tu se sente sozinho, se sente retraído. Então é... Pensa a questão da simplicidade, mas também a questão de todas as oportunidades que tu tem. Eu acho que são dois mundos também bem distintos.

Clarice: Outra relação também que é bem forte que a gente pode fazer é que é... O Jonas diz que as outras pessoas, eles vivem na *mesmice* e quantas pessoas hoje não

vivem na mesmice? Você está ali e tudo o que acontece ao teu redor e parece que muitas vezes nós mesmos, a gente se sente isolado estando juntos porque a gente detém o conhecimento, detém uma verdade, pras outras pessoas parece que muitas vezes não conseguem enxergar. Em sala de aula a gente vê isso porque a gente tem, não sei, 200, 300 alunos que vivem como se fôssemos eternos, como se os recursos fossem inesgotáveis, como se a gente...

Vinícius: Mas é uma questão também de não querer parar pra pensar sobre isso, né?

Clarice: Exato. Mas é... Como a colega falou, hoje a gente tem acesso, sim, a gente tem acesso, mas eu acredito que hoje a população tá mais desinformada do que informada.

Isabel: Porque é muita coisa, né?

Márcia: Não sabem selecionar o que realmente... (inaudível)

Isabel: Não sabem filtrar, né?

Clarice: (Inaudível) ...é tão difícil da gente conseguir conversar um assunto sério com uma pessoa, que aquela pessoa não consegue sair daquele ponto.

Isabel: E é muito da acomodação, também, né? Às vezes...

Márcia: Eu concordo contigo, e tu, falando na mesmice, essa semana me peguei pensando a respeito das minhas atividades. A minha semana tem se resumido na mesmice.

Isabel: E você não se dá conta, né?

Márcia: Segunda manhã e tarde, hã... atividade pré-determinada; noite, já tem uma atividade programada, dormir, acordar, na terça-feira...

Clarice: Marcar certinho no calendário.

Márcia: Exatamente.

Clarice: A gente também tem a nossa programação.

Márcia: A gente também tá programado.

Isabel: Só que a gente não se dá conta porque a gente tá correndo atrás da máquina.

Márcia: Exatamente, de alguma maneira nós também estamos fazendo segundo os padrões pré-determinados.

Luísa mencionou outra questão que achou plausível comparar com a atualidade: o sentimento de solidão, mesmo estando entre pessoas. Isabel acrescentou um motivo para as pessoas se isolarem ou se sentirem sozinhas, que é a questão das afinidades. Vinícius comparou o mundo de Jonas, mais pobre e desprovido de sentimentos e de cores, no qual Jonas já se sentia só, e o mundo real, onde há toda uma gama de sentimentos e de cores e onde, mesmo assim, as pessoas se sentem sós. Clarice, por sua vez, mudou o tópico para o tema da Mesmice, dizendo que não eram apenas os personagens do livro que viviam lá, as pessoas no mundo real também vivem na mesmice. Para ela, há uma dificuldade de enxergar,

de perceber as coisas: alguns se aferram a uma “verdade” e outros “vivem na mesmice”. Vinícius alegou o fato de as pessoas não quererem parar para pensar. Clarice disse acreditar que atualmente a população está mais desinformada do que informada. Algumas causas aventadas seriam: muita informação (segundo Isabel), as pessoas não sabem fazer a seleção ou filtrar dentre uma grande quantidade de informação (Márcia e Isabel) e as pessoas estão acomodadas (Isabel). Esses fatos levariam à impossibilidade de se discutirem assuntos sérios com as pessoas, pois elas se apegariam a um ponto de vista específico e não conseguiriam ponderar nada além desse ponto. Márcia concordou com Clarice e trouxe novamente o conceito de mesmice, afirmando ter-se pego pensando a respeito de suas atividades e chegando à conclusão de que sua semana “tem se resumido na mesmice”. Isabel e Clarice concordaram com Márcia, afirmando que as pessoas não se dão conta de que vivem na mesmice, que está tudo marcado “certinho no calendário” e que todos têm a sua programação. Márcia concluiu que, “[...] de alguma maneira[,] nós também estamos fazendo segundo os padrões pré-determinados”. Percebi, nesse trecho, a mudança de foco da história em si para o que as ideias presentes na ficção podem significar na vida do leitor, como, por exemplo, a solidão do personagem principal, sua vida mergulhada na mesmice e o que esses aspectos têm em comum com a vida real de cada um. Notou-se a representação iluminando a vida ao mesmo tempo em que a vida iluminava a representação. Aí está a razão primordial por que se lê: para que o lido ajude o sujeito na difícil tarefa de compreender sua própria vida – Luísa, Vinícius, Márcia, Clarice e Isabel estavam fazendo exatamente isso nessa discussão.

Uma construção de representações do terceiro posicionamento, que causou uma certa polêmica, ocorreu durante a discussão do grupo 1 e envolveu o descarte de um dos bebês gêmeos na história e o aborto na sociedade atual:

Lívia: [...] tinha uma das meninas, das mães, ia ter gêmeos, e que aí eles tinham que pesar, medir e tal pra ver quem que ficaria e quem que seria dispensado. E, e conectando, então, com a realidade, né? Hoje uma coisa que tá bem falada, bem comentada, muita asneira em relação ao aborto, né?

Patrícia: É verdade.

Lívia: No livro, as crianças nasciam pra depois ser descartadas.

Patrícia: Aham.

Lívia: Na nossa realidade, a legislação tá, sei lá, se discutindo, ou não, a questão de legalizar o aborto. Então, é polêmico. Polêmico, muito polêmico.

Patrícia: Mas tem, na nossa realidade, que as crianças infelizmente também nascem e são descartadas.

Lívia: Sim, sim.

Patrícia: Hã, quando meus irmãos nasceram, os gêmeos, tinha dois gemeozinhos que a mãe simplesmente abandonou no hospital. Ela era novinha, ela devia ter a minha idade na época, imagina.

Lívia: Uhum.

Patrícia: E ela não tinha como criar e ela não... Ela deixou as crianças lá; eles não sabiam o que fazer.

Lívia: Bah. E aí vocês acolheram?

Patrícia: Não, não. (Risos).

Lara: Foi pra adoção essas crianças?

Lívia: Ah, tá, tá.

Patrícia: A gente não sabe o que aconteceu com elas. Porque imagina, a minha mãe já tinha gêmeos. A minha mãe ganhou gêmeos e tinha dois meninos gêmeos já. Provavelmente, eles foram pra adoção.

Lara: Ainda que tiveram uma chance de nascer, né?

Patrícia: É.

Lara: O aborto já limita, né? É a vida... Não vai ter vida. Não vai viver.

Lívia: Não, é. É, aí já nem dá pra entrar em detalhes, porque...

Patrícia: É uma discussão que não dá nem pra começar.

Lívia: Não, não. (Risos). Ela não tem fim.

Lara: É que os dois argumentos defendem a vida, né? No caso do aborto, defende a vida da mãe e a independência dela, de ser humano, de indivíduo de decidir o que ela faz, ou deixa de fazer com o corpo dela, né, é problema dela.

Lívia: É, porque eu acho que isso aí é uma coisa muito...

Lara: E que muitas morrem fazendo o aborto clandestino e que eles querem legalizar pra que tenha todo o suporte necessário pra prática, né?

Beatriz: Sim. Mas se tu for analisar, olha só quantos métodos anticoncepcionais existem! Será que não deu pra usar um desses? Né?

Patrícia: É que cada situação... É isso, por isso que não dá pra discutir. Cada situação é uma situação diferente, né? Cada caso é um caso. Não é uma coisa que...

Lívia iniciou comentando sobre o nascimento dos gêmeos na história e o fato de que só um deles seria escolhido para permanecer na comunidade e o outro seria dispensado – o critério era o peso: o gêmeo que pesasse mais seria selecionado para viver naquela sociedade. Ela continuou seu pensamento comparando esse fato com a discussão sobre a legalização do aborto no Brasil atualmente. Patrícia, então, falou sobre um evento que havia acontecido em sua família há algum tempo quando sua mãe era mais nova: a mãe de Patrícia havia dado à luz gêmeos, mas como não tinha condições de criá-los e já tinha dois meninos gêmeos de uma gestação anterior, abandonou-os no hospital. Lívia, a princípio, não entendeu o que Patrícia

estava narrando – somente após seu questionamento (“E aí vocês acolheram?”) ser respondido negativamente por Patrícia e após Lara perguntar se essas crianças haviam sido destinadas à adoção, é que ela compreendeu o que se passou. Talvez houve essa incompreensão devido à gravidade do acontecido. Lara acrescentou que pelo menos os irmãos de Patrícia tiveram a chance de nascer, o que não aconteceria se sua mãe tivesse tomado a decisão de fazer um aborto. E ponderou que os dois argumentos defendem a vida: contra a legalização do aborto, defende a vida do feto; a favor, defende a vida das mulheres que optam por fazê-lo clandestinamente e, assim, correm risco de morte. Beatriz, ao afirmar que existem muitos métodos contraceptivos, critica as mulheres que não os usaram e que depois optaram pelo aborto. Patrícia, até mesmo pelo ocorrido com sua família, procurou ponderar que “cada caso é um caso”, em uma tentativa de retirar a culpabilidade das mulheres. Esse assunto continuou por mais alguns minutos, com algumas ideias controversas, e depois foi substituído por outros referentes à trama da história, mais especificamente.

Nessa discussão, observou-se o terceiro posicionamento sendo contemplado, no qual as leitoras distanciaram-se do que haviam lido (a dispensa do gêmeo menor) e repensaram o que sabiam sobre sua realidade mais próxima (uso de métodos contraceptivos, legalização do aborto e abandono de crianças recém-nascidas por mães que não têm como criá-las). Enquanto suas compreensões sobre a ficção estavam se desenvolvendo e seus mundos textuais iam sendo tecidos, novas ideias eram acrescentadas ao seu conhecimento e a suas experiências como leitoras, ratificando mais uma vez o uso de metodologias voltadas à ação em sala de aula como meio eficaz para a formação de um leitor mais crítico.

4.1.3.1 Opções de ensino

Nas atividades de construção de representações, os alunos são instados, além de compreender o texto escrito, a relacioná-lo com suas vidas e a interpretá-lo, ações essas que têm estreita relação com as cinco opções sugeridas por Langer (2005, p. 134) para cada atividade de leitura. São consideradas opções porque não é obrigatório que uma atividade possua todas essas partes e elas também não fazem parte de um modelo linear de ensino. São elas: facilitar o acesso, convidar a compreensões iniciais, desenvolver interpretações, posicionar-se criticamente e fazer um balanço. Aqui, foram explicitadas na ordem de um a cinco para facilitar seu entendimento e funcionamento ideal dentro de uma atividade.

A primeira opção refere-se a uma espécie de motivação que o professor pode usar para sinalizar aos alunos que é hora de uma experiência subjetiva na qual lhes será requerida uma exploração de horizontes de possibilidades, ao invés de um foco objetivo e discursivo

(LANGER, 2005, p. 134). Os alunos devem ser convidados a formular suas próprias interpretações e não devem ser conduzidos pelo professor a uma interpretação em particular. Ao propor a atividade dos círculos de leitura nesta pesquisa, já demonstrei esperar algo diferente do que os alunos estavam acostumados a produzir quando solicitados a ler algum material. Em nenhum momento os leitores foram instados a produzir uma interpretação em particular, mas sim a compartilhar suas próprias ideias dentro de uma comunidade de leitura em constante evolução.

O segundo ponto serve “para sinalizar aos alunos que suas ideias são o centro da aula de literatura” e estes devem ser convidados a expressar suas primeiras impressões sobre o que leram (LANGER, 2005, p. 135). A autora defende que estas primeiras impressões, as quais os alunos têm de ter ciência, devem ser consideradas como tais pelo professor, pois este lhes ajudará a aprofundar suas ideias no terceiro momento (LANGER, 2005, p. 135 - 137). Neste segundo ponto, a tarefa de discutir os capítulos de *O doador de memórias*, primeiramente nos círculos de leitura em pequenos grupos, deu oportunidade aos alunos de iniciarem e desenvolverem seus pensamentos de acordo com o que entenderam do que haviam lido. Assim, evitou-se que se sentissem inibidos ao serem solicitados a expor suas ideias no grande grupo, quando eu, como professora, poder-lhes-ia fornecer ajuda para desenvolver mais suas ideias e dar continuidade à construção de representações. No seguinte excerto, os alunos estavam no início da sua construção de representações e tentei ajudá-los a entender melhor o contexto da história do livro:

Professora: (convida) Vamos discutir o que foi mais interessante, o que mais chamou a atenção do grupo.

[...]

Professora: (convida) Qual grupo gostaria de iniciar? Vão falar o que mais acharam interessante no livro até agora. Todos os seis.

[...]

Isabel: Eu acho que a minha relação com esse livro foi mais na questão da sociedade, né? Eu vi que o livro padroniza essa questão de família, que eu vejo um pouco diferente, que é o que a gente não tem, a gente não consegue viver só na nossa unidade familiar ali, né? A gente tem que avançar pra outras coisas, né? É um padrão estabelecido, você tem a profissão já pré-estabelecida, é o que você vai ser, você não pode escolher, você não tem direito de escolha. Isso foi o que mais me marcou assim. A questão do papel materno também, bastante forte, assim.

Professora: (acrescenta) Que não é materno.

Isabel: Que não é materno e eu achei que não tem aquela coisa assim: ah, vou cuidar do meu filho, vou ensinar pra ele valores, não. Quem ensina pra ele os valores aqui é a unidade familiar no todo que ele está estabelecido.

Professora: (questiona) E a unidade familiar não é uma família?

Isabel: Unidade familiar soa pouco padrão, né? Acho que família é mais afetuoso, mais essa questão de afeto, né? Família, o nome família. Unidade é que você está numa caixinha e é isso aqui e eu tenho que seguir ali ó, eu não posso me desviar. Não posso.

Na quarta opção, é o momento de o professor ajudar seus alunos a desenvolverem um posicionamento crítico: “generalizações do texto para a vida, teorizações sobre a condição humana e contemplação de questões éticas e humanas podem se tornar parte da discussão” (LANGER, 2005, p. 137). O professor os ajuda a fazer ligações entre o que leram e a vida nos tempos de hoje, como por exemplo, a continuação do excerto anterior:

Professora: (desafia) Mas, por exemplo, na nossa sociedade existem filhos adotivos também, eles não são criados com a mãe biológica. [...] Eles vão pra aquela unidade familiar. Mas nós temos também pessoas que são adotadas.

Lívia: Mas aí entra a questão amor, né, os laços afetivos. Na unidade familiar não têm amor, tem sentimento, eles só falam sobre sentimento.

Isabel: E que você tem uma obrigação de contar o que você tá sentindo no final do dia, na hora do jantar pra todo mundo escutar.

Lara: E tem que ter uma precisão linguagem. Os termos precisam ser aqueles que são... (Falas simultâneas).

Mariana: Polidos, extremamente formal.

Lara: Padronização. Padronizados. Exato. Que todos sabem o que significa.

Em muitos momentos, essa turma de professores não precisou do meu auxílio para se aprofundar em suas reflexões, como se viu no seguinte excerto:

Lara: A função de alguém possuir as memórias é só no aconselhamento dos anciãos? Seria só pra isso? Por que necessidade teria...

Professora: (convida) O que você acham?

Luísa: Eu acho que além de não se perder, é isso aí, porque o Jonas não pode nem contar pros anciãos, então assim, em caso de aconselhamento, ele é o cara assim que vai chegar lá.

Lara: Mas a utilidade dele seria só pra isso?

Luísa: Só pra conservar as memórias e pra ter aconselhamento. Me deu essa impressão.

Lara: Porque não teria necessidade de ter uma pessoa que detenha essas memórias todas, né?

Alice: Diz que não pode todo mundo ter.

Miguel: Mas é que ele... O Jonas, ele conserva consigo é... toda a história da humanidade e uma das perspectivas que toda a história trabalha é justamente de que a humanidade, com o sent... Como diz? O que que nos torna fracos como seres humanos? Essa é a perspectiva do doador de memórias: são os sentimentos. Os sentimentos, eles mexem com a humanidade e a tornam frágil a ponto de reagir por impulso. E o doador de memórias é justamente essa pessoa, que vai conservar todas as memórias que causam sentimentos, que são os que concatenam todas as emoções da humanidade e que podem desencadear situações que podem levar ao extermínio da própria raça. Então, por exemplo, nos capítulos que a gente leu, a questão da... que o Jonas vai ter a experiência da sensação da guerra, a sensação da fome em si. É que ele está palpando aquilo que a humanidade, por meio de suas emoções, por meio dos seus instintos, pode desenvolver. O que... Ele está palpando aquilo que o doador de memórias previne que a humanidade gere. Esse é o papel: ele conserva em si toda a história da humanidade e evita que ela toque novamente a sua parte instintiva, a sua parte emocional, aquilo que a tira da razão. Esse é o papel do doador de memórias.

Clarice: E a utilidade de tudo isso é o aconselhamento.

Miguel: Exatamente.

Clarice: Não é pra alguém, por exemplo, os grandões lá, eles também não têm, eles não querem saber daquilo. O papel dele é pra evitar que volte a acontecer, né? Não tem... Me parece que não tem algo mais além. Conserva pra que não volte. Não é por prestígio do sentimento.

Lara expressou sua dúvida sobre a real necessidade de haver uma única pessoa para guardar em si todas as memórias: o objetivo seria apenas para aconselhamento dos anciãos? Luísa e Alice responderam positivamente, enquanto Miguel aprofundou seu pensamento: ele fez sua intervenção explicando seu entendimento sobre uma das perspectivas chave do enredo do livro – retirar tanto quanto possível justamente a característica que torna os seres humanos realmente humanos – os sentimentos. As emoções e os sentimentos eram considerados tanto uma fraqueza quanto uma ameaça àquela comunidade. Apenas o Doador de memórias seria o responsável por guardá-las em si e seria chamado pelos anciãos a aconselhá-los sempre que estes tivessem dúvidas de como agir frente a um acontecimento não vivenciado anteriormente por aquela comunidade. Clarice concordou com Miguel e pude observar que houve o surgimento natural do aprofundamento de questões referentes à condição do ser humano e suas idiossincrasias nessa discussão.

Ao fazer o balanço final, o professor deve validar as interpretações e as opiniões divergentes, marcando o fim da lição. Mas essa finalização não significa o fim do pensamento, pois a construção de representações é uma atividade que continua mesmo após o término da aula (LANGER, 2005, p. 139). Devido à minha inexperiência em trabalhar com esse tipo de aula que valoriza a opinião dos alunos, faltou um fechamento mais adequado ao fim das discussões, como se pode perceber no próximo trecho:

Lívia: Mas eu gostei do feriado! (Risos). Adorei o feriado que semana que vem tem um. Mas eu dormi na hora do capítulo do feriado.

Professora: (concorda) Tirou um feriado no capítulo do feriado.

Isabel: Por isso que ficou bom, né? (Risos).

Lívia: Eu antecipei!

Professora: (válida e encerra) Essa foi boa, chegou o feriado, ah, vou dormir! Tá bom! Isso gente? Muito boa a discussão. Vocês tão levantando coisas que eu não tinha nem imaginado. Muito bom. Muito bom. Muito bom. Que que eu queria falar pra vocês? Ah, então: semana que vem vamos fazer assim... Eu sei que tem pessoas que vão fazer prova de títulos...

Esse é um tipo de instrução que difere em muito do ensino que é mais familiar aos professores de língua e literatura e se faz necessária uma “mudança de ossamenta”, como diz Langer (2005, p. 134), isto é, é preciso que o professor mude o enfoque de uma aula mais tradicional, na qual ele retém o conhecimento, para um totalmente novo, no qual o foco são as ideias dos alunos. Para as próximas edições dessa disciplina de leitura extensiva, ao fazer o balanço final, prevejo resumir questões-chave, anotar mudanças de ideias, reconhecer concordâncias e discordâncias e apontar inquietações que não receberam a devida atenção (LANGER, 2005, p. 139), dentre outras ações que se fizerem necessárias durante o fechamento da aula.

4.1.4 O quarto posicionamento e os objetivos para a avaliação

O quarto posicionamento chama-se “distanciando-se e objetivando a experiência”. Ocorre quando o leitor se distancia das representações que desenvolveu e reflete sobre elas. Analisa e julga. Relaciona o que compreendeu, sua experiência de leitura e a obra em si com outras obras e com outras experiências. A concentração agora é na habilidade do autor, na estrutura do texto e em alusões a elementos literários. O momento é de o leitor tentar achar o porquê de certo autor ou obra ser significativo para si ou por que concorda ou discorda de outras interpretações (LANGER, 2005, p. 36). O leitor torna-se crítico, tendo em mente as tensões entre a noção de mundo do autor e a sua própria; as insinuações de conflito e poder; e o lugar da obra dentro das tradições críticas e intelectuais. Faz comparações; olha de forma mais detalhada para as histórias e as situações da vida dos personagens; lê o texto a partir de perspectivas como raça ou gênero; reconhece ou se lembra de uma alusão à mitologia ou à Bíblia; contempla as dificuldades pelas quais o protagonista deve passar; julga ou prejudica uma obra; ou concentra-se no modo como foi feita (LANGER, 2005, p. 37).

As discussões dos círculos literários que exemplificam esse posicionamento foram retiradas da quarta e última rodada geral de discussões, quando os participantes dialogaram sobre os capítulos 19 a 23 do livro *O doador de memórias*. Nesses capítulos, ocorreu o que segue: Jonas assiste à gravação da cerimônia de dispensa do gêmeo de menor peso por seu pai e se dá conta de que dispensa significa morte. Fica revoltado. Ele e o Doador decidem que Jonas não iria para casa naquela noite. O Doador tem um plano para provocar uma mudança na comunidade: Jonas iria fugir para Alhures e, assim, liberaria as memórias à comunidade, que seria obrigada a lidar com elas. O Doador permaneceria na comunidade para ajudá-la a suportar as memórias. No entanto, seus planos tiveram de mudar rapidamente, pois Gabe seria dispensado na manhã seguinte. Então, Jonas decide fugir com ele repentinamente, de bicicleta. Jonas pedala durante a noite e os dois dormem de dia. Se escondem dos aviões de busca com a ajuda de lembranças da neve, pois aqueles utilizam sensores térmicos para detectar o calor do corpo humano. As memórias de Jonas vão enfraquecendo conforme ele vai se distanciando da comunidade. A paisagem muda e estão ficando sem comida. O tempo muda: começa a chover e, depois, a nevar. Gabriel chora, pois está ficando fraco e com muito frio. Jonas evoca a lembrança do calor do sol e inicia a subida em uma colina sob uma tempestade de neve. Ao chegar ao topo, Jonas vê um trenó, o mesmo de suas lembranças. Iniciam a descida em direção a Alhures. Ele avista luzes coloridas e sente que esperavam por eles. Ouviu pessoas cantando. Jonas também pensou escutar música, que vinha do lugar de onde ele viera. Mas podia ser apenas um eco. E assim termina o livro *O doador de memórias*.

Ao iniciarem as discussões em grupos, os participantes tomaram a direção desse quarto posicionamento naturalmente, sem nenhuma interferência minha, como professora pesquisadora:

Lívia: Eu achei... Na verdade assim, a gente começa a ler um livro, tu cria uma expectativa, né? Ahm, e ela cresceu bastante e chegou no final... Tum.

Alice: Até o capítulo 12 eu acho que foi muito bom. Movimentou bastante, a gente esperava, aconteceu muita coisa. Depois do 12...

Mariana: É, não, eu, até ele passar as memórias ruins foi. E da morte, né? Tipo, ali ficou bem claro. Até ali deu pra entender e que as pessoas viam aquilo tipo, é... É minha função, tenho que matar aquela criança gêmea lá que nasceu, não podiam ter gêmeos.

Lívia: Dispensar, na verdade, porque morte eles não tinham noção.

Mariana: Não existe morte. Dispensa, então, era muito natural. Até ali acho que foi interessante. Aí aquela questão do plano deles, eu achei que poderia ter desenvolvido muito mais. Ficou muito pobre.

Alice: Claro. E eu não sei se continua no outro livro, disso.

Mariana: Não, eu acho que não.

Alice: É que no final do meu livro tem os dois primeiros capítulos do próximo livro. Eu nem li porque eu já vi que os personagens são totalmente diferentes.

Lívia: Diferentes, é.

Alice: Então, não vai continuar.

Lívia iniciou a discussão dizendo-se frustrada com a expectativa que a obra criou e que depois, no seu entendimento, não preencheu. Alice concordou com ela, afirmando que a obra foi cheia de acontecimentos apenas até o capítulo 12. Em sua fala, Mariana observou mais detalhadamente a função do pai de Jonas, compreendendo então que aquela era a função dele: eliminar um dos gêmeos, porque era proibido haver dois. A dispensa era, assim, considerada um procedimento muito natural. Ressalto, nesse trecho, a percepção das tensões entre a visão de mundo dos próprios leitores e a da que a autora traz na narrativa. Mariana também iniciou uma crítica à estrutura do texto, afirmando que o plano de fuga de Jonas poderia ter sido melhor desenvolvido e que, por isso, essa parte da história havia ficado “muito pobre”.

Os alunos criticaram também o final, que consideraram decepcionante:

Alice: Eu acho que poderia ter terminado muito melhor. Mais capítulos. Faz mais uns cinco capítulos aí e desenvolve, termina essa história.

Mariana: Pois é, né? Ficou bem aberto.

Lívia: Bota eles dentro da casa que a gente supõe que eles tenham chegado, né, na época de Natal, assim, com a família reunida, com calor, com fogo.

Mariana: Calor humano, que é tudo aquilo que ele sentiu.

Alice: Como é viver isso, com sentimentos agora.

Alice criticou a autora com relação ao fim: para ela, deveria haver mais capítulos para desenvolver a história e terminá-la a contento. Mariana concordou, dizendo que o final ficou muito aberto. Lívia demonstrou sua preferência a colocar Jonas e Gabe dentro da casa a que eles supostamente chegaram, na época do Natal, em família, com o calor do fogo. Mariana e Alice completaram o pensamento de Lívia: com calor humano e com sentimentos.

Na opinião dos alunos, outros aspectos também deveriam ter sido mais detalhados, como a questão da filha do Doador e o que teria acontecido na comunidade após a fuga de Jonas:

Mariana: Pois é... Eu acho que poderia ter sido aprofundado mais a questão da filha do doador.

Alice: Quando ele conta, né?

Mariana: Sim.

Alice: O nome dela era Rosemary.

Mariana: Ela era minha filha.

Alice: Ponto.

Lívia: E deu. É.

Alice: Terminou o capítulo. E depois já esquece o assunto, segue em frente.

Mariana: Pois é.

[...]

Mariana: Eu senti falta de ter, tipo... O foco é só no Jonas, né, o tempo inteiro, tudo bem, é o protagonista. Mas essa questão quando ele atinge as fronteiras daquele lugar, as memórias voltam. Eu acho que isso seria muito interessante de mostrar como é que é. Porque se da Rosemary, eles não podiam, foi apagado da memória deles de volt... de como que é esse processo, como assim, volta a memória? Fiquei pensando. Tipo, dá um facho de luz.

Alice: Mas eu fiquei pensando... Não, o Jonas não morreu, a Rosemary morreu. Então, eu fiquei pensando: será que vai voltar igual?

Mariana: Tá, não, só que o doador diz que quando ele atingisse o limite, a fronteira, ele é dado como morto pra aquela [comunidade], porque ali naquele ambiente ele não vai mais existir e volta tudo à tona. Que daí por isso tinha que ficar o doador, pra trabalhar porque ele já sabia o que fazer.

Beatriz: Com o pessoal que ia ficar.

Mariana: Pois é, olha que interessante um capítulo a mais pra tratar disso.

Lívia: Ia virar o caos.

Nesse trecho, as leitoras tornaram-se críticas da obra, julgando a brevidade do tratamento de certos assuntos, como o fato de Rosemary ser filha do Doador e nada mais ser dito sobre isso. Também demonstraram curiosidade com relação ao que estaria acontecendo dentro da comunidade enquanto Jonas fugia com Gabe. Mariana reconheceu que o foco está em Jonas, pois ele é o protagonista, mas fica em dúvida sobre como as memórias voltariam para a comunidade: “Tipo, dá um facho de luz”. Todas concordaram que tanto com Rosemary, que morreu, quanto com Jonas, que fugiu, as memórias voltariam para a comunidade e, por essa razão, o Doador deveria lá permanecer para ajudar a todos. Mariana afirmou que seria muito interessante um capítulo a mais para tratar dessa questão. Lívia imaginou que ocorreria um caos na comunidade.

Miguel, por sua vez, destacou o significado que apreendeu do todo do livro:

Miguel: [...] Agora se a gente percebesse o seguinte, é... O conjunto da obra como um todo, desde o princípio até agora. Ele de certo modo, ele é um livro que traz presente nele uma certa crítica ao tecnicismo e ao uso exacerbado da razão. No momento que você deixa de lado todo e qualquer tipo de forma de emoção, o momento que você deixa de lado também a... como diz? Aqueles elementos mais proeminentes do ato de ser humano. Porque assim... o porquê da existência assim de algumas... A sociedade é toda dividida em estamentos, em funções, cada grupo e também nós percebemos o seguinte, por que a necessidade de existir um recebedor e um doador de memórias? Por que as pessoas não poderiam ter as memórias? Qual era o problema? O porquê desse plano do doador e do Jonas pra...

Lívia: É o controle, né?

Beatriz: É o sistema.

Miguel, em seu julgamento, concluiu que a obra faz uma crítica ao tecnicismo e ao uso exagerado da razão, justamente por tentar criar uma sociedade na qual são eliminadas as características mais singulares dos seres humanos: as emoções e a memória. Tudo isso feito em prol da busca por um sistema perfeito de sociedade, na qual não poderia haver erros de qualquer natureza.

Lívia comparou o sistema de funcionamento da comunidade no livro com a situação política do Brasil ao fim de 2016:

Mariana: É o sistema, e daí tu questiona o que que é ético e o que que é moral daí de dentro.

Miguel: Exatamente.

Lívia: É a situação que a gente tá vivendo hoje, né?

Mariana: Exatamente.

Lívia: A gente reclama, reclama, grita, grita, vai pra rua e adianta o quê?

Beatriz: Nada.

Lívia: Não adianta nada, quem manda são eles. Eles têm o controle.

Mariana: A mesma coisa.

Lívia: Então, aqui o negócio era (onomatopeia de silêncio), você não reclama de nada.

Mariana: Bem prático.

Lívia: Você não reclama de nada.

Miguel: Exatamente.

Mariana: Não te espicha.

Lívia: Que não vai demorar muito, vai acontecer com a gente isso também.

Mariana: Eu também acho.

Miguel: E (inaudível).

Lívia: A minha esperança é 2018. 2018 vai ser o fim do...

Mariana: O último ciclo.

Lívia: O último chão, né, a última parte do... 19 começa a melhorar.

Miguel: Tomara. Só mais dois anos.

Lívia: Mas vai depender da gente. Muito de nós.

Mariana: Muito.

Mariana questionou o sistema presente na obra: o que seria ético e moral nessa narrativa. Lívia fez uma comparação com a situação do Brasil no fim do ano de 2016 – segundo ela, o povo foi às ruas gritar e reclamar, mas isso de nada adiantou, pois “quem manda são eles. Eles têm o controle.” Todos chegaram à conclusão de que, no livro, ninguém podia reclamar de nada, pois quem o fizesse seria punido, provavelmente com a dispensa, demonstrando sua percepção sobre as insinuações de conflito e poder. Para o Brasil, os alunos mostraram-se esperançosos com relação às eleições de 2018 e com consciência de que a melhora do país “vai depender da gente”.

Todos esses excertos escolhidos para ilustrar o quarto posicionamento mostram os participantes se distanciando das representações e refletindo sobre o que pensaram: eles analisaram e julgaram a obra; colocaram o foco na habilidade de escrita do autor e na estrutura do texto, concentrando-se no modo como este foi produzido; relacionaram a obra com outras experiências que vivenciaram; fizeram comparações; perceberam as tensões entre a noção de mundo do autor e a sua própria; constataram a luta entre conflito e poder na narrativa; e examinaram detalhadamente as histórias e as situações vividas pelos personagens. Em suma, tornaram-se críticos com relação ao material que leram e expuseram essas críticas de forma concreta e embasada, relacionando-as ao lido. Isso demonstra o valor de uma atividade que conchama os alunos à ação, ao pensamento, ao raciocínio, à reflexão com base na leitura: desse modo são formados leitores mais críticos e conscientes, tanto em relação às obras que leem quanto à sua realidade, possibilitando até mesmo chances reais de intervenções construtivas no mundo.

4.1.4.1 Os objetivos para a avaliação

A construção de representações somente ocorre dentro de um processo, e a avaliação também deve seguir esse andamento (LANGER, 2005, p. 142). Para facilitar o processo de avaliação, Langer (2005, p. 143-144) cita alguns objetivos de aprendizagem que podem ser

modificados, adicionados ou retirados, conforme o julgamento de cada professor sobre o foco de sua aula:

Cada aluno deve ser capaz de:

- compartilhar com o grupo impressões iniciais após a leitura;
- fazer perguntas relevantes sobre a obra que está sendo lida;
- ir além das impressões iniciais para repensar, desenvolver e enriquecer a compreensão;
- fazer conexões dentro do mesmo texto e com outros textos;
- considerar múltiplas perspectivas dentro do texto e em grupos de leitores;
- refletir sobre interpretações alternativas e criticá-las ou apoiá-las;
- usar a literatura para própria compreensão e compreensão da vida;
- envolver-se em formas de leitura que indicam sensibilidade com outras culturas e contextos;
- usar a escrita como uma forma de refletir e comunicar suas compreensões literárias;
- falar e escrever sobre uma obra com relação a formas características do discurso literário.

Através das discussões em grupos e de uma atividade escrita, os participantes demonstraram suas capacidades em todos os itens avaliativos citados anteriormente (com exceção do último, que não foi contemplado nesse trabalho), como demonstrado a seguir com excertos retirados da transcrição de uma das discussões gerais:

- compartilhar com o grupo impressões iniciais após a leitura:

Professora: Queria saber de vocês, assim, o que vocês acharam de mais relevante? A câmera, vocês façam de conta que não está aqui. (Risos). Ouvi que alguém falou sobre o fim, que o fim tinha sido...

Alice: Eu me frustrei porque o livro começa, na minha opinião, começa muito bom, cria muita expectativa, mas vai... {faz sinal com a mão de cima para baixo} Não sei... não sei...

Professora: Decrescendo? Diminuindo?

Luísa: Eu acho que a gente tem aquela expectativa também de um fim felizes para sempre, né? No livro não mostrou felizes para sempre. Mas tu imagina que vai acontecer outras coisas além do que ele chegar na colina e terminar com ele na colina: desce não desce, o que vai acontecer?

Beatriz: Morreu não morreu.

Luísa: É. É isso aí. Então...

Clarice: Normalmente algo mais chocante no fim, tanto numa série quando vai pra próxima temporada fica aquela coisa: eu tenho que saber o que vai acontecer. Nesse ficou uma expectativa, mas é algo bem calmo, né, bem tranquilo.

Mariana: Bem aberto.

Clarice: É. Não mexeu com a gente, assim, diferente da parte dos gêmeos ou da parte que ele descobre do pai dele.

As observações dizem respeito às impressões referentes à leitura dos primeiros capítulos do livro. Aqui há a exposição do pensamento dos alunos com relação a suas ideias iniciais após a leitura dos últimos capítulos. Alice iniciou dizendo-se frustrada com o final, pois o livro criou muitas expectativas e ao fim, não as preencheu. Luísa concordou e acrescentou que faltou um final “felizes para sempre”. Clarice descreveu sua percepção do fim como “algo bem calmo”, que não chegou a gerar expectativas para ela. Fez uma comparação com as séries televisivas, nas quais há um acontecimento “mais chocante” justamente para capturar a curiosidade do espectador e fazê-lo continuar assistindo à série. Observei, nesse excerto, o compartilhamento das opiniões dos participantes formadas pela leitura do livro e por todas as suas representações anteriores e atuais.

- Fazer perguntas relevantes sobre a obra que está sendo lida:

Mariana: Foi um trajeto aí em função de mudança de ambiente, de tudo. E daí até uma coisa que a gente levantou no grupo. Se ele... Porque o plano era de ele se perder no rio, né? Ele sabia nadar e tudo e quando ele ficou sabendo da dispensa do... da criança ele mudou de ideia, botou a criança na bicicleta e se mandou. Ele não ia ser lembrado como uma pessoa nobre naquela comunidade. Não ia ter aquela cerimônia de dispensa. Se ele foi com as suas próprias pernas, ele fugiu. Volta as memórias igual, ou não?

Nesse trecho, Mariana externou sua dúvida com relação à volta das memórias de Jonas para a comunidade: se ele não morreu, apenas fugiu, assim mesmo as memórias voltariam para os habitantes daquela sociedade? Essa questão suscitou várias respostas de seus colegas, e mais adiante, Miguel localizou no livro o que podia ser a solução para essa dúvida, fazendo uma conexão dentro do texto – também outro item a ser avaliado. Isso demonstrou a relevância da questão levantada e o esforço de cooperação entre os alunos para tentar resolver essa incerteza.

- Ir além das impressões iniciais para repensar, desenvolver e enriquecer a compreensão:

Clarice: Outra coisa, vocês falaram que (inaudível) essa parte, né? Mas tem outra parte que ficou muito rápido pra mim que foi quando o doador decidiu fazer alguma coisa. Ah, ele mostrou a parte do pai do Jonas pro Jonas, aí ele disse: hoje tu não vai pra casa, senta aí que a gente vai planejar alguma coisa.

Mariana: Muito rápido pro ritmo das coisas.

Clarice: Como assim? Como assim? Pelo menos teria que ter dado pistas antes dizendo que o doador tava com alguma intenção, mas até agora, pra mim, não tava com intenção nenhuma.

Mariana: Só de transmitir.

Clarice: Tanto que na minha tirinha eu coloquei que o Jonas era o único que poderia fazer alguma coisa, né? Porque eu não vi intenção do doador de transformar. Porque tudo o que ele fala, que o Jonas diz, que não é certo, ele diz: é, mas a comunidade vai entrar em colapso, e não sei o quê. Daí de repente, não, hoje tu não vai pra casa porque a gente vai fazer um plano pra...

Isabel: Porque eu acho que ele quer mudar, eu acho que ele não... Assim... Dá a impressão que ele não quer mais viver assim porque ele já perdeu muitas coisas por conta disso. Ele já perdeu sentimentos, ele já perdeu coisas boas que... Ele sendo o detentor do saber ali, né, ele poderia fazer alguma coisa pra mudar.

Mariana: Mas aí a questão da filha, ele perdeu as esperanças com o fracasso da filha. Então, a morte dele aconteceu ali. E ele não teve oportunidade de ter esperança de mudar as coisas porque não surgiu ninguém nesse meio tempo. Então, com o Jonas ele viu que mesmo passando memórias ruins, o menino queria mudar. Pode ser por isso.

Nessa parte, por um lado, Clarice criticou a rapidez com que se deu a decisão pela fuga de Jonas: foi tudo muito repentino e ela se ressentia pelo que considera uma falta de pistas de que o Doador teria a intenção de tomar uma atitude para promover uma mudança na comunidade. Por outro lado, Isabel acreditou que o Doador quisesse mudar por estar cansado de viver sem sentimentos e assim, perder muito por causa disso. Mariana convergiu os dois pensamentos argumentando que talvez o Doador quisesse mudar, mas que não havia surgido ninguém para o cargo de Recebedor desde a morte de sua filha Rosemary. E naquele momento, com Jonas, ele teve uma nova oportunidade para fazer essa transformação na comunidade. Notou-se nesse diálogo, principalmente nas falas de Mariana, como as participantes repensaram suas ideias, as desenvolveram e enriqueceram sua compreensão.

- Fazer conexões dentro do mesmo texto e com outros textos:

Miguel: Em relação a um ponto interessante de trazer aqui, em relação a hoje, até agora estava procurando aqui, acabei encontrando a página, na 174 ele vai trazer um elemento que o próprio doador de memórias havia anunciado para o Jonas: quanto mais ele se afastasse da comunidade, mais se aproximasse da fronteira da memória, as memórias retornariam para a comunidade. E ali ele vai falar sobre um momento em que ele estava passando algumas memórias para o Gabriel e ele sentiu que essas memórias que ele estava passando, elas estavam muito fracas e aí ele se lembra então do que o doador havia dito pra ele: quanto mais ele se afastasse da comunidade, as memórias... Ele não conseguiria conservar mais as memórias, elas retornariam à comunidade. Então, aquela pergunta que é levantada é ... E nós lembraríamos o que, também um dos outros motivos por que que o doador ficou com a comunidade. É a... o evento que ocorreu com a Rosemary, ele causou uma grande conturbação na vida daquela comunidade porque as memórias, quando ela morreu, essas memórias foram pra onde? Retornaram à comunidade. E aí, foi necessário o doador estar ali para que conseguissem essas memórias serem assimiladas pela população e eles conseguissem trabalhar o que essas memórias (inaudível).

Aqui, Miguel respondeu à dúvida dos colegas expressa anteriormente sobre o retorno das memórias de Jonas à comunidade. Miguel, ao interagir com os colegas, fez uma conexão

fundada no texto do próprio livro, o que a tornou irrefutável. O uso do texto para embasar uma ideia demonstra não somente sua leitura, mas também a capacidade de o leitor de relacioná-lo com as ideias e pensamentos (representações) que vão surgindo durante a interação em sala de aula. Isso contribui para o desenvolvimento de um leitor consciente sobre o que está lendo e que tem a oportunidade de assim desenvolver também seu senso crítico e sua capacidade de argumentação.

- Considerar múltiplas perspectivas dentro do texto e em grupos de leitores:

Luísa: Agora tem uma coisa que é interessante aqui: praticamente todo mundo mentia na comunidade.

Mariana: Todo mundo.

Luísa: Todo mundo mentia. Aquela vida de fachada, ela era uma mentira.

Isabel: Ou substituída por outras palavras.

Miguel: Mas não era. A mentira tornou-se verdade.

Luísa: É. Exatamente. Mas...

Miguel: Pra eles aquilo era correto.

Luísa: ...todo mundo mentia, tanto que mentiam sobre o seu dia: Ah, eu dispensei, mas ninguém nunca questionou como era feita a dispensa.

Miguel: Mas se a gente perceber...

Luísa: Foi feita uma cerimônia. Ok. A cerimônia era uma injeção.

Miguel: Esse é o detalhe. É o conceito, né? Por exemplo, eles falam muito em precisão de linguagem. Quer dizer, o processo de dispensa, ele era um processo natural naquela sociedade, tipo assim, a pessoa fazia dispensa, pra eles, eles tavam fazendo um grande favor àquela pessoa.

Luísa: Mas nunca foi dito que a dispensa era uma injeção letal, né?

Miguel: Porque eles não tinham consciência. Esse é o detalhe.

Mariana: E eles não sabem, tanto que é trivial, ossos do ofício.

Isabel: Nunca questionam e nunca participam também. Porque só participam os membros assim, né? A comunidade em si não participa desse momento.

Miguel: E cada um faz uma parte, né?

Luísa, em sua fala, afirmou que praticamente todos mentiam na comunidade. Da perspectiva das pessoas que lá viviam, a mentira havia se tornado uma verdade e, para eles, era o correto – segundo Miguel. Para ele, a dispensa era um processo natural daquela comunidade: eles não tinham consciência de que a dispensa era uma injeção letal. Isabel

acrescentou que os moradores nunca questionaram o que era dispensa realmente e ninguém mais, além do dispensado e do cuidador, participava desse momento, que, comumente, se dava após uma cerimônia pública. Miguel acrescentou que cada pessoa era encarregada de uma parte do processo, trazendo a questão da alienação do todo das tarefas, o que é também uma forma de controle. Observei, nessa interação entre Miguel e Luísa, considerando a perspectiva dos personagens moradores da comunidade de Jonas, que eles analisaram o que possuíam de informação do lido e colocaram-se no lugar dos personagens, percebendo o estado de ignorância em que estes eram mantidos e a hipocrisia em que a maioria deles estava mergulhada. Esse exercício de colocar-se no lugar do outro pode ser favorável ao desenvolvimento da empatia.

- Refletir sobre interpretações alternativas e criticá-las ou apoiá-las:

Professora: Tá, mas por exemplo, o pai do Jonas, será que ele sabia o que ele tava fazendo?

Mariana: Não.

Miguel: Não. Não porque a história deixa muito claro o elemento de que somente o doador ou o portador das memórias tem consciência dos fatos que ocorrem na comunidade.

Professora: Então ele aplicando aquela injeção ele acha que ele tá assim...

Mariana: Salvando, sei lá. Mandando pro paraíso, enfim.

Miguel: Salvando.

Mariana: Volta a questão da subjetividade de Alhures.

Clarice: Eu já não imagino desse jeito. Eu sei que ele faz aquilo, mas que aquilo é o papel dele, que ele faz da melhor forma possível, que antes do bebê mais fraco, de ele dar a injeção, ele deixa confortável e dá banho, né?

Isabel: É. Ele tem um certo carinho, né?

Clarice: Ele tem um certo carinho e aí ele faz o que ele precisa fazer, né? Só que ele não sente que aquilo dói.

Miguel: Ele não tem consciência.

A discussão sobre a natureza da dispensa continuou, agora sob o viés da consciência do pai de Jonas. Mariana e Miguel acreditavam que o Pai não sabia o que estava fazendo – cometendo um assassinato – e que provavelmente ele acreditava que estava salvando ou “enviando ao paraíso” a pessoa dispensada para Alhures. Surge, novamente, a questão do significado desse local. Clarice enxergou a situação sob outro prisma: o pai de Jonas estava ali para fazer o seu papel, o qual ele fazia da melhor forma possível – por exemplo, antes de

dispensar o bebê gêmeo menor, ele lhe deu banho e o deixou confortável. Ela também concordou com Mariana e Miguel que o Pai não tinha consciência que aquele ato causava dor. Isabel validou a fala de Clarice, acrescentando que ele poderia até sentir um carinho pelo bebê. Percebi que os alunos aqui propuseram interpretações alternativas, como Clarice e Isabel o fizeram, com o apoio dos colegas. E todos, ao fim, chegaram à conclusão de que o Pai não tinha consciência do que estava fazendo.

- Usar a literatura para própria compreensão e compreensão da vida:

Lívia: Hã, mas assim ó, trazendo isso pra vida da gente: se você pega uma pessoa que vive na mesmice (risos), que vive né, que não sai daquele local, que não lê, que não estuda, que não tem contato com o mundo, que não viaja, que não vê internet, TV e tal, ela vai ter uma forma de pensamento que aquilo que disserem pra ela, ela vai fazer e vai achar que é o correto. Como esse povo nessa comunidade não tinha opções nenhuma...

Mariana: Não conhecia.

Lívia: ...não conhecia e não tinha opção, pra eles era aquilo o certo a fazer. Cada um na sua função, né?

Lívia trouxe o fato de as pessoas na comunidade de Jonas viverem isoladas e sem contato com nenhum tipo de informação e as comparou a algumas pessoas da vida real, que também vivem alienadas de tudo. A consequência é que essas pessoas podem ser facilmente manipuladas por quem quer que seja. Percebi em Lívia a utilização do lido para compreender melhor fenômenos que são passíveis de ocorrer na realidade, como a falsificação de notícias – as *fake news* – através de manobras suspeitas com o objetivo de atingir propósitos escusos. Essa experiência de leitura e de discussão do que foi lido, ao tocar Lívia e seus colegas, os municiou com ferramentas para expandir seus horizontes de possibilidades e desenvolver uma consciência crítica com relação à informação que circula no mundo.

- Envolver-se em formas de leitura que indicam sensibilidade com outras culturas e contextos:

Mariana: Exatamente. A gente levantou no grupo também a questão da memória: porque que as pessoas não se contavam que existiu o Jonas, existiu... Até... existiu uma mãe, é que depois troca, né, a gente não fica sabendo se as pessoas continuam com... quais são os nomes das pessoas, porque a gente nunca ficou sabendo o nome da mãe do Jonas nem o nome do pai. Em que momento se perde essa questão de identidade. Mas porque que as pessoas não se passavam as memórias daquilo que elas tinham vivido, então? Que existiu um doador, existiu uma anciã que era assim, assado, que eles não escreviam, a gente não tem ali a questão da escrita e o único meio de se passar a cultura é pela escrita. Por que alguns índios estão perdendo a cultura deles? Porque não tem documentado. E o único lugar que tinha livro era aonde?

Mariana refletiu sobre o assunto da memória: as pessoas da comunidade não se comunicavam sobre o que havia acontecido no passado. Também não havia o costume de registrar as memórias de forma escrita para que houvesse um meio de armazenar a cultura daquela sociedade. Aqui, Mariana fez uma relação com a perda da cultura por algumas tribos indígenas, justamente por elas não possuírem um meio de documentar seus costumes com o objetivo de salvaguardá-los para a posteridade. Mais uma vez, ficou provada a expansão dos horizontes de possibilidades dos leitores por meio de uma atividade de discussão da leitura feita previamente: o leitor não fica circunscrito apenas ao seu mundo mais imediato, mas consegue relacionar o que leu a outras realidades – nesse caso, ao contexto de algumas tribos indígenas brasileiras.

- Falar e escrever sobre uma obra com relação a formas características do discurso literário: não contemplada nesse trabalho, mas que poderia ter sido, pois os alunos, antes de iniciarem a leitura do livro, receberam informações sobre as características mais comuns do gênero distópico. Para tanto, mais atividades com outros materiais de leitura seriam necessárias: outras ficções distópicas e também materiais que exigissem uma leitura discursiva sobre esse gênero ficcional.

- Usar a escrita como uma forma de refletir e comunicar suas compreensões literárias: atividade de escrita de histórias em quadrinhos (HQs), analisada no próximo subcapítulo, que trata do quinto posicionamento. A integralização da leitura e da escrita é oferecida em aulas baseadas na construção de representações, pois, nesse ambiente, a leitura e a escrita são vistas como ferramentas para que os alunos consigam expressar seus pensamentos, e não apenas como habilidades ou atividades com um fim em si mesmas (LANGER, 2005, p. 207). Essas atividades adquirem, então, um sentido para o aluno, sendo úteis para a comunicação de seus pensamentos a outras pessoas.

Obviamente, o professor que for trabalhar com construção de representações em sala de aula não necessitará gravar e transcrever tudo o que seus alunos falarem, o que é bastante trabalhoso e foi feito aqui somente para propósitos de pesquisa. O professor deve procurar alternativas para viabilizar o processo de avaliação em suas aulas, como, por exemplo, focar em diferentes grupos nas diferentes aulas e observar como os alunos desses grupos estão desenvolvendo suas capacidades de pensamento crítico tendo como suporte o material de leitura em questão. Também o círculo de leitura não é a única atividade que pode ser desenvolvida com o propósito de fomentar a criação de representações pelos alunos – sempre há espaço para a criatividade do professor ser posta em prática ao elaborar sua aula e, além

disso, existem numerosas possibilidades para alcançar tal objetivo, tal como atividades que podem ser elaboradas conforme a Taxonomia de Bloom, mencionada na terceira aula (p. 99) e no Apêndice P (p. 236).

4.1.5 O quinto posicionamento e o vale tudo

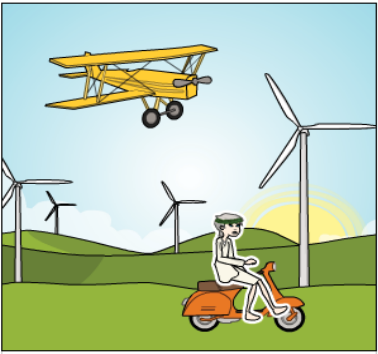
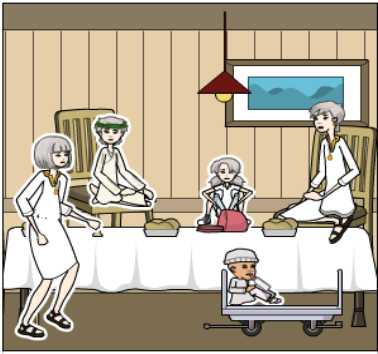
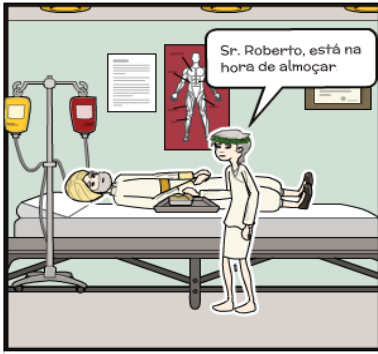


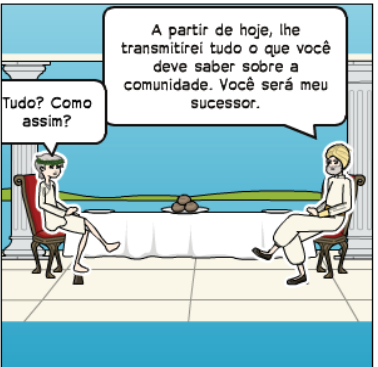
O quinto posicionamento, quando o leitor abandona uma representação e vai além, ocorre com menos frequência e somente quando são construídas representações suficientemente ricas e bem desenvolvidas. Ocorre quando se tem o conhecimento ou o *insight* disponível para usar em situações novas e, às vezes, não relacionadas. Tem a característica de ser generativo, isto é, cria-se uma nova experiência de construção de representações na medida em que se aplicam aspectos críticos de uma representação que foi bem desenvolvida. Um exemplo disso é quando um compositor utiliza aspectos de um poema para criar uma música (LANGER, 2011b, p. 21).







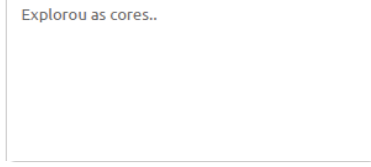

É comum o pensamento de que, com esse modelo de ensino, toda e qualquer ideia que ocorra aos alunos deva ser considerada apropriada. Não, pois

o pensamento reflexivo está incrustado nas forças sociais da sala de aula. Todos esperam fazer sentido e comunicar-se. À medida que os alunos constroem e reconstróem suas compreensões, os limites do que é pensável são estabelecidos por suas próprias percepções do possível. Dentro de um ambiente social colaborativo, os alunos aprendem a escutar e a refletir sobre novas ideias e assumem a responsabilidade de ignorar ou rejeitar as que não estão funcionando na discussão (LANGER, 2005, p. 141).

Assim, o próprio contexto social da sala de aula que propicia a construção de representações pelos alunos irá encarregar-se naturalmente de manter uma integridade intelectual das ideias que vão surgindo (LANGER, 2005, p. 41). E isso funciona para todas as atividades, desde a discussão em grupos até as atividades que envolvam a escrita, como nesta de criação de histórias em quadrinhos. Os participantes da pesquisa foram instados a entrar no quinto posicionamento durante a confecção dessa atividade. Sua tarefa foi a de resumir a história do doador de memórias até o capítulo que tinham lido e criar uma continuação. Como exemplo, temos a história em quadrinhos (HQ) de Isabel, na qual Jonas convida todos os seus amigos da comunidade a viver em outro espaço, onde há sentimentos e liberdade:

Figura 3: História em quadrinhos de Isabel

		
<p>Esse dia foi atípico para a comunidade. Um barulho estrondoso perturbou as unidades familiares e a ordem foi deixar as bicicletas e retornar para casa.</p>	<p>De acordo com a regra, pela manhã, as unidades familiares deveriam reunir-se em forma de ritual, para que cada um contasse seus sonhos. Assim, era a família de Jonas.</p>	<p>Nesse lugar, as atividades eram pre-determinadas, e mudavam a cada "Cerimônia" ministrada pela Anciã Chefe e ocorria normalmente no mês de dezembro. Assim, cada integrante recebia novas funções. Ninguém podia escolher o que fazer.</p>
		
<p>Jonas, experimentou diversas funções na comunidade, na condição de "onze". Os demais tinham somente uma função.</p>	<p>O tão esperado dia, chegou. A Cerimônia dos Doze. Nesse dia, Jonas conheceria sua verdadeira função. Os membros da comunidade estavam presentes para ver o escolhido.</p>	<p>O primeiro dia de Jonas como detentor do saber da comunidade foi cheio de dúvidas.</p>

 <p>Cada dia Jonas, você receberá uma memória e não deverá, em hipótese alguma, transmiti-la. Se caso isso acontecer, ela se perderá.</p> <p>Sim, Senhor!</p>	 <p>Todo dia, te oferecerei uma memória boa e outra ruim.</p> <p>Não saberia sentir algo ruim. Aqui não existe!</p>	 <p>Que mundo é esse.</p>
<p>Jonas, recebeu muitas memórias. Estavam guardadas em livros, onde a comunidade não tinha acesso.</p>	<p>O futuro doador, conheceu muitas coisas. Sentiu na pele a dor da guerra...</p>	
 <p>Conheceu o amor...</p>	 <p>E não é que as maçãs são vermelhas. Uauuu!! Posso ver até a cor de minha própria roupa.</p> <p>Explorou as cores...</p>	 <p>Não é questão de concordar, Jonas! As regras estão feitas. Nossa função é proteger e prever os perigos que rondam a comunidade.</p> <p>O Sr. concorda com tudo isso? Não podemos viver assim.</p> <p>Com todas essas descobertas, Jonas começou a discordar das regras de suas comunidade.</p>
<p>Jonas! Ouça! Existe o outro lado da comunidade que está além desta ponte. Somente pessoas "escolhidas" podem viver lá. Você quer conhecê-la?</p> <p>Mestre! Existe um lugar que todos possam viver felizes, com liberdade de expressão e de sentimentos. Vivi como um robô todos estes anos.</p> <p>Claro!</p>	 <p>Yess!! Agora trarei todas as pessoas que amo para viver aqui. Este lugar é fantástico!</p>	
<p>Assim, Jonas convidou seus amigos para viverem do outro lado da comunidade. O que farão os membros comunitários, quando descobrirem?</p>		

Fonte: Do autor (2016)

A criatividade dos participantes foi estimulada nessa atividade, ao mesmo tempo em que se configurou como um desafio o uso de ambientes na internet para a confecção das HQs, pois muitos dos participantes não estavam familiarizados com essas ferramentas. Por essa

razão, demoraram mais que o previsto, sendo disponibilizado mais tempo para a turma perfazer a tarefa a contento.

Essa tarefa de elaboração de uma história em quadrinhos teve a particularidade de demonstrar como os alunos construíram suas representações sobre a história e como seus pensamentos se concretizaram, propiciando uma materialidade de suas interpretações. Além disso, proporcionou a eles a possibilidade de ir além, ao serem estimulados a criar uma pequena continuação para a história a partir de suas próprias ideias. Na história criada por Isabel, observei o uso bastante recorrente da narrativa inserida na maioria dos quadrinhos – foi o modo que ela escolheu para contar resumidamente o que havia acontecido na história, conforme suas representações, e também para imaginar outro final. Juntamente com o recurso da narração, seus quadrinhos contêm elementos típicos do gênero HQ: imagens, que foram selecionadas dentre as opções oferecidas pela ferramenta, condizentes com a história e com as representações individuais sobre a trama e também o uso de balões de diálogo.

Os posicionamentos, portanto, fornecem um modo de conceitualizar o processo que ocorre enquanto os leitores desenvolvem seus entendimentos. Referem-se a um conjunto de tipos de pensamento recursivos, móveis e coocorrentes. Dependendo do material de leitura, um posicionamento pode nem vir a ocorrer. O mais frequente é o segundo, no qual o leitor está mergulhado em seu mundo textual, engajado em desenvolver seus entendimentos. O primeiro posicionamento só será usado com mais frequência quando uma obra for extremamente difícil, a ponto de um significado claro manter-se sempre distante. O uso dos posicionamentos varia principalmente conforme a familiaridade do leitor com o conteúdo, a estrutura e a linguagem do texto e também de acordo com as percepções do ambiente de leitura. Os posicionamentos não podem ser ensinados, pois ocorrem naturalmente quando pessoas em particular estão contemplando e desenvolvendo mundos textuais particulares para elas mesmas. É importante que o professor de língua e literatura conheça os posicionamentos, pois esse conhecimento lhe permitirá conceber atividades com questões que provoquem o pensamento de seus alunos sobre o que estão lendo e que os convide a partilhar seus próprios entendimentos. Assim, o professor estará movendo o eixo central da aula para as ideias dos estudantes e não para o que ele próprio pensa ou para o que está escrito no livro didático como resposta certa. Isso alimenta a imaginação, cerne da criação de significados, extremamente necessária para se chegar a um entendimento de um material de leitura (LANGER, 2011b, p. 24).

Nos dados analisados, percebeu-se que houve uma intensa troca de ideias entre os participantes, ideias essas oriundas de suas próprias representações a partir do que leram e do que pensaram. Toda essa interação demonstrou o potencial de uma aula com atividades que

não somente permitem como estimulam a expressão dos diferentes pontos de vista de cada um, além de incentivar a criatividade – habilidade tão em alta em um mundo conectado à internet como temos atualmente. Os alunos são encorajados a exteriorizar suas reflexões e são respeitados por fazê-lo, fatos esses que tornam evidente a mudança de foco do que o professor pensa e quer ouvir para o que o aluno tem a dizer sobre o que leu. Acredita-se que, dessa forma, essa metodologia de trabalho contribua para a formação do leitor na medida em que proporciona uma grande satisfação aos participantes por terem suas ideias acolhidas e validadas no ambiente de sala de aula. Ademais, proporciona uma atmosfera similar àquela na qual as pessoas discutem o que leram fora da vida escolar.

O próximo capítulo trata da opinião dos participantes da pesquisa sobre a metodologia trabalhada.

4.2 O questionário final

Para a comprovação da eficácia na motivação e, portanto, na formação do leitor de uma sala de aula na qual sejam propostas atividades de leitura orientadas à ação com base em uma leitura mais extensiva com vistas à construção de representações, foram analisadas as respostas fornecidas ao questionário final⁴¹ proposto aos alunos no último dia de aula na disciplina de leitura extensiva no curso de especialização .

Na primeira questão, os alunos foram instados a dizer o que haviam compreendido sobre o conceito de leitura extensiva trabalhado com eles nessa disciplina. Doze respostas enfatizaram o “como fazer”, isto é, as formas diferenciadas das quais o professor pode dispor ao trabalhar leitura com seus alunos: metodologias, técnicas, processos, práticas, ferramentas, como ilustra a resposta de Daniela:

Entendi os diferentes processos didáticos que podem ser trabalhados em sala de aula. Com diferentes tipos de textos e diferentes metodologias e em todas as disciplinas podemos nos aliar a leitura extensiva. Inclusive na Educação física.

As outras cinco respostas ativeram-se ao fato de a leitura extensiva proporcionar ao aluno a possibilidade de despertar o gosto pela leitura na escola através de uma nova metodologia. Como exemplo, o depoimento de Ana: “há a possibilidade de trabalhar de muitas formas criativas com os alunos, instigando-os a despertar a vontade pela leitura sem que ela seja chata ou somente disciplina obrigatória”.

⁴¹ O questionário final está no Apêndice Y (p. 270). Sua tabulação, no Apêndice Z (p. 272). A turma possuía 18 alunos, 17 sujeitos respondentes no total: 1 sujeito não devolveu o questionário respondido (Júlia).

Esses resultados demonstraram a carência de conhecimento por parte dos professores de um ferramental que lhes proporcione novas formas de trabalhar a leitura que sejam motivantes tanto para si quanto para seus alunos. Mostra mais ainda: a falta de base do professor para ele mesmo criar atividades que possam ser diferenciadas e interessantes para todos os envolvidos no processo educativo.

Na segunda questão, os participantes responderam ao seguinte: “as atividades de leitura extensiva apresentadas nesse curso diferem de sua prática? Ou do que você vivenciou como aluno? Explique”. Todos os alunos responderam que sim: ou diferiam de sua prática como professor ou das atividades que experimentaram enquanto alunos ou ainda, diferiam de ambas. Isabel respondeu:

Sim. Utilizei as mesmas para minhas aulas de espanhol. O livro que os alunos estão realizando o Círculo Literário chama-se “Don Quijote de la Mancha”. Normalmente trabalhava com este livro alternando capítulos, o que deixava o aluno um pouco perdido.

Essa participante percebia que sua prática leitora proposta na aula de espanhol como LE não estava funcionando a contento, pois os alunos ficavam um pouco perdidos ao ler alternadamente os capítulos do livro *Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes. No entanto, ela continuava a utilizar essa técnica. O porquê disso? Talvez por não ter tido nenhuma experiência de leitura que tenha sido significativa na escola – pois ela afirmou, ao responder o questionário inicial, que havia estudado em uma escola pública que utilizava o método tradicional⁴², pelo qual ela asseverou sentir ojeriza até os dias de hoje, conforme suas próprias palavras. Ainda lembrando as respostas de Isabel no questionário inicial, mesmo recebendo uma instrução diferenciada durante a graduação em Letras, seu primeiro impulso no estágio foi iniciar a preparação de suas aulas com base na metodologia tradicional, aquela com a qual vivenciou toda sua vida escolar. Apenas quando seu orientador a fez refletir sobre o que ela estava fazendo, foi que ela conseguiu redirecionar sua preparação de aula. Isso demonstra que o futuro professor tem como primeiro modelo de aula as que vivenciou em sua infância e adolescência e que é difícil escapar desse modelo, mesmo aprendendo metodologias diferentes em sua educação posterior. É a necessidade da construção de uma nova ossamenta, como afirmou Langer (2005, p. 134). Essa construção é um processo lento e doloroso, pois implica a dissolução da ossatura anterior e a saída da zona de conforto, onde o

⁴² Provavelmente, a aluna tenha se referido a “método tradicional” como aquele no qual o professor trabalha somente com aulas expositivas e seja sempre o detentor da resposta certa.

professor está acostumado a trabalhar. É, no entanto, um processo imprescindível se o objetivo é formar leitores motivados e críticos na escola.

Todos os participantes da pesquisa disseram acreditar que a LEx pode ser desenvolvida nas escolas em geral, com vários benefícios, tanto para o aluno quanto para o professor, como pontuou Alice:

Nessa perspectiva de trabalho o aluno é envolvido diretamente nas atividades, precisa de organização e comprometimento além de proporcionar ao aluno a possibilidade de desenvolver diversas habilidades e principalmente a criticidade. Para o professor, as aulas se tornam mais gratificantes e mais efetivas.

Outros benefícios citados ao aluno foram os seguintes, agrupados conforme sua temática:

- a) capacidade de raciocínio lógico; desenvolvimento do pensamento crítico; desenvolvimento da capacidade de argumentação;
- b) conexões feitas acerca do que foi lido; as discussões, as hipóteses levantadas, as conclusões e opiniões diferentes fazem com que os leitores questionem alguns pontos de sua vida diária;
- c) aprimoramento de habilidades de compreensão, oralidade e escrita; melhor entendimento sobre o texto; análise mais profunda acerca do texto; aumento dos níveis de proficiência na língua; melhora da escrita e do vocabulário; ampliação de olhares e interpretações;
- d) desenvolvimento da capacidade de interação com o grupo; a possibilidade de diálogo, o que é extremamente importante para a evolução do ser humano;
- e) os alunos se interessariam mais, teriam mais entusiasmo e mais motivação; desenvolveriam uma curiosidade imensa; os alunos buscariam mais conhecimentos fora da sala de aula; os alunos poderiam construir seus conhecimentos com mais facilidade;
- f) nova forma de interação do aluno com o texto, com atividades mais produtivas e interessantes;
- g) os alunos podem ter acesso a vários gêneros textuais;
- h) desenvolvimento do gosto dos alunos pela leitura.

Outros benefícios elencados ao professor foram:

- a) o professor poderia observar o desenvolvimento não só cognitivo como também social de seus alunos; o professor perceberia um aumento da capacidade oral dos alunos, bem como a de integração entre eles; o professor teria mais facilidade no ofício de educador com alunos mais instruídos, curiosos e críticos e, portanto, com melhor desempenho;
- b) o professor se aproximaria mais do texto e motivaria os alunos em prol da leitura; ampliação de conhecimentos do professor com as discussões gerais;

- c) melhoria do processo avaliativo por parte do professor;
- d) desafio ao professor de trabalhar com novos pontos de vista e formas de expressão linguística.

Nas respostas dos docentes, o grande peso no desenvolvimento intelectual e social de seus alunos foi visto como um benefício para eles próprios, isto é, quanto mais um aluno se desenvolve, mais isso é visto como vantajoso para o professor. Os participantes da pesquisa também perceberam a leitura sob o prisma da extensividade, junto a atividades orientadas à ação, como eficaz na formação de leitores. A oportunidade que tiveram de vivenciar essas práticas lhes proporcionou essa certeza.

Ao afirmarem que, com essas atividades, os alunos têm a oportunidade de aprimorar sua compreensão sobre o que leem, ao mesmo tempo em que o professor se aproxima mais dos materiais de leitura, tendo seus próprios conhecimentos ampliados através das discussões propostas aos alunos e das quais também participa, estavam ratificando o terceiro princípio da prática, elencado por Langer (2005, p. 92 – 93). Esse princípio advoga que é na sala de aula que alunos e professor, cada um sob sua perspectiva individual, têm a chance de desenvolver e aprofundar suas compreensões sobre o texto. Essa percepção dos docentes adveio da experiência que tiveram com a prática.

Os professores asseveraram que esse tipo de aula pode ajudar o aluno a desenvolver sua capacidade de interação com o grupo. Ao mesmo tempo, teriam como benefícios para si mesmos a percepção do aumento não só da capacidade oral e cognitiva do aluno como também do seu desenvolvimento social dentro do grupo de colegas. Também as habilidades sociais são desenvolvidas naturalmente nesse processo educativo. Com a ajuda do professor, o aluno deve ser introduzido às regras sociais do debate, como, por exemplo, esperar sua vez de falar, desenvolver a noção do que é apropriado falar e verificar se está sendo compreendido, aspectos esses já mencionados no subcapítulo 3.3.2.1 (Langer, 2005, p. 123) e que podem contribuir para a integração entre os alunos. Mais uma vez, ratifica-se a importância da prática leitora para acrescentar essas percepções à vida do próprio professor.

Já a ampliação de olhares e interpretações com a possibilidade do diálogo, de ouvir os colegas e suas observações e o conseqüente desafio ao professor de acolher todos esses pontos de vista vão ao encontro do 4º princípio proposto por Langer (2005, p. 93). Nesse princípio, o aluno tem a oportunidade de refletir sobre o que leu sob uma ótica diferente da sua e de confrontar suas ideias com as de outros colegas, o que pode gerar o desenvolvimento do sentimento de empatia.

Lívia, ao dizer que as discussões, as hipóteses levantadas, as conclusões e opiniões diferentes fazem com que os leitores questionem alguns aspectos de suas vidas, comprovou o

3º posicionamento, no qual se afirma que o que foi lido começa a gerar algum impacto sobre o leitor. Este inicia um processo de entendimento da própria vida, constituindo-se nisso a razão fundamental para se ler (LANGER, 2005, p. 36).

Todo esse processo de construção de representações pelo qual os alunos passariam com o auxílio dos professores traria, segundo estes últimos, os benefícios de maior capacidade de raciocínio lógico, desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de argumentação, enfim, os alunos seriam instigados a pensar. Por causa desses fatores, um dos benefícios apontados pelos docentes em seu trabalho seria uma maior facilidade na execução de seu ofício como educadores uma vez que seus alunos seriam mais instruídos, curiosos e críticos e teriam, assim, um melhor desempenho, criando um círculo virtuoso.

De acordo com os professores, com essa nova forma de interação de seus alunos com o texto, estes poderiam considerar as atividades mais produtivas e interessantes, desenvolvendo seu entusiasmo, sua curiosidade e sua motivação. Assim, os alunos buscariam mais conhecimento fora da sala de aula e o construiriam com maior facilidade. Por todos esses fatores positivos, seria mais provável que os discentes desenvolvessem o gosto pela leitura, o que é o objetivo principal que essa tese pretende comprovar.

Quando indagados sobre quais dificuldades eles encontrariam, como professores, nas escolas, para aplicar a leitura extensiva com atividades orientadas à ação, dos cinco itens mais citados, a falta de material de leitura suficiente para todos os alunos ficou em primeiro lugar, com 10 menções. O problema do tempo com os conteúdos “a serem vencidos” teve cinco menções. Os próprios alunos foram identificados como uma dificuldade em potencial, pois poderiam oferecer resistência ao novo método de trabalho e mesmo à tarefa de ler, ou então poderiam considerar a nova metodologia como “matação de aula” (4 menções). Essa abordagem também poderia enfrentar resistência pelos próprios professores, que teriam de sair de sua zona de conforto e poderiam encará-la como um transtorno às suas aulas (3 menções). Volta-se à questão da criação de uma nova ossamenta pelos professores, processo que demanda tempo e empenho. Dois professores não identificaram nenhuma dificuldade com relação à implantação de LEx com atividades voltadas à ação em suas escolas. Por fim, o preconceito pelos próprios colegas professores também foi mencionado (uma única vez), pois poderiam considerar as atividades como sendo sem relevância e que talvez não viessem a acrescentar à aprendizagem de maneira significativa.

Todos os professores concordaram que as trocas de ideias em duplas, nos grupos e no grande grupo os ajudaram a compreender melhor o que estavam lendo. Alegaram que, quando havia ideias e entendimentos distintos dentro das discussões, isso fazia com que eles “abrissem suas mentes” para esses outros pontos de vista (Ana). Clarice afirmou que “muitas

vezes, a visão do outro é diferente da nossa e ao compartilhar percepções, nossas concepções são enriquecidas”.

Além de observar detalhes em certas passagens que haviam passado despercebidos em sua própria leitura – pois cada um volta sua atenção a partes diferentes do texto – os participantes também apontaram crescimento pessoal e de conhecimento por intermédio da escuta às diferentes considerações dos colegas. Ainda, essa leitura compartilhada nos círculos funcionou como um fator motivador e como fonte de prazer, como se pode observar nos comentários de Helena e Mariana:

Me encantei com essa atividade, li o livro conforme combinado em aula, por partes, e ficava entusiasmada ao compartilhar com os colegas, ouvi-os, criar situações, discutir sobre assuntos que surgiram a partir da leitura do livro e ainda poder imaginar como seria os próximos capítulos e para onde desejávamos que a história se encaminhasse. (HELENA)

As trocas de ideias foram momentos muito aguardados e prazerosos, muitas emoções foram suscitadas com a leitura e foi muito bom perceber isso, além das hipóteses levantadas e análise crítica do assunto do livro. (MARIANA)

Para Gustavo, os círculos de leitura significaram o despertar de seu imaginário:

Muito produtivas as discussões e debates. É interessante observar as diferentes ideias e percepções que os colegas têm do mesmo texto lido. Uma coisa que observei é que tenho dificuldade para ficar imaginando e criando possibilidades e com as rodas e debates imaginei várias coisas do livro, por exemplo.

Nesse caso, esse depoimento significou uma vitória, pois Gustavo é aquele aluno que nunca leu um livro inteiro por não gostar de textos longos – ele fica ansioso e quer terminar logo a leitura. Ele não terminou de ler *O doador de memórias* para o último círculo de leitura, mas leu pelo menos uma parte e sua imaginação foi ativada. Talvez esse fato o influencie a ler livros inteiros no futuro.

Isabel viu na troca de ideias com os colegas a oportunidade de verificar que o elo entre a realidade e a ficção está muito próximo e que isso os desafia a pensar sobre suas próprias atitudes. É a leitura interferindo na vida.

A maioria dos alunos (12, o que equivale a 70% da turma) afirmou que a experiência de que mais gostaram nas aulas de leitura extensiva foi o círculo de leitura. Dentre as razões elencadas para a preferência do círculo de leitura, os alunos destacaram:

- prazer na leitura e na discussão:

- “Os círculos literários, pois propiciou um momento prazeroso de leitura e discussão” (Alice);

- “Simplesmente fantástico. Nunca havia realizado esta atividade e adorei. Pois proporcionou momentos de discussão e debates sobre diversos temas abordados no livro. Adorei a escolha do livro” (Daniela);

- “Círculos literários => as discussões e os papéis de cada um do grupo” (Lívia);

- “O que mais gostei foi a leitura do livro e os debates em sala de aula, pois foram momentos ricos, em que, mesmo com muita vontade de seguir a leitura dos próximos capítulos, aguardava a orientação da professora” (Luísa).

- troca de ideias e conexão entre os integrantes:

- “A discussão do livro com os colegas e a troca de papéis para expor os acontecimentos do livro. Gostei da conexão entre os integrantes e percebemos que ficamos mais próximos a ideias de pessoas que convivíamos pouco tempo juntas durante a pós” (Ana);

- “O círculo literário, pois como mencionei na questão acima, compartilhar com os colegas nossas ideias, anseios e construções sobre o livro foi uma troca muito rica. Principalmente quando o colega compartilha algo que você não havia pensado, aí ficamos ‘Olha isso! Que interessante!’” (Helena);

- “Círculos literários. Possibilitou a aproximação dos integrantes da turma e ótimas discussões sobre o livro” (Heloísa);

- “Gostei muito de trabalhar os círculos literários com o grupo, pois cada um complementava um pouco as ideias do outro” (Patrícia).

- utilidade da atividade no trabalho:

- “Gostei muito do círculo literário. Acredito que será de grande valia para meu trabalho” (Beatriz);

- “Todas as atividades relacionadas à obra *O doador de memórias* porque podem ser aplicadas para qualquer livro na sala de aula, no meu trabalho, e permite a socialização da leitura, o que mais gosto de fazer” (Mariana).

- um modo de organizar a leitura:

- “Gostei e me identifiquei com os Círculos Literários. Acredito que foi a melhor forma de organizar a leitura e construir conhecimento” (Isabel);

- “A principal experiência foram os ‘círculos literários’, que desafiam à leitura metódica e orientada, bem como as interações realizadas dentro dos grupos” (Miguel).

Observei como a criação de uma comunidade de leitores, por meio da leitura antecipada dos capítulos do livro, com o objetivo de haver trocas de ideias entre os participantes dessa comunidade, durante discussões em grupo, proporcionou motivação e

prazer no ato de ler. Conhecer outros pontos de vista diferentes do seu sobre o material de leitura fez com que fosse criada uma maior conexão entre os participantes, o que, de certa forma, os uniu mais como grupo. O círculo de leitura foi considerado uma novidade, uma atividade inédita que, além desses fatores já mencionados, foi visto como um modo de organizar a leitura, com a característica de possibilitar sua aplicação nas escolas, com os alunos dos próprios participantes.

Depois, com um voto cada (6%), ficaram em segundo lugar a história em quadrinhos (Vinícius), o texto com grade (Gustavo, que gosta de ler textos curtos), *Brown Bag Exam* (Clarice: “é bem prática e possível de realizar na escola. Também porque permite ao aluno estabelecer relações a partir de leituras e relações não só com o texto, mas com a própria cultura.”) e a elaboração do artigo (Márcia, pois gosta de escrever). Uma participante não respondeu à questão (Lara). Vinícius, ao afirmar que sua atividade favorita fora a criação da história em quadrinhos, me surpreendeu, pois devolvi sua primeira versão por apresentar somente o resumo da história do livro, sem nada de sua imaginação, como havia sido solicitado nas instruções da atividade. Isso demonstrou a dificuldade de Vinícius de se “desprender” do texto e usar sua criatividade, embora tenha demonstrado muita facilidade no uso da ferramenta online. No entanto, ao ser provocado a refazer a HQ de forma mais imaginativa, ele o fez a contento e postou orgulhosamente sua produção na página da rede social Facebook, com um agradecimento ao desafio feito por mim, conforme a Figura 4:

Figura 4: História em quadrinhos de Vinícius no Facebook



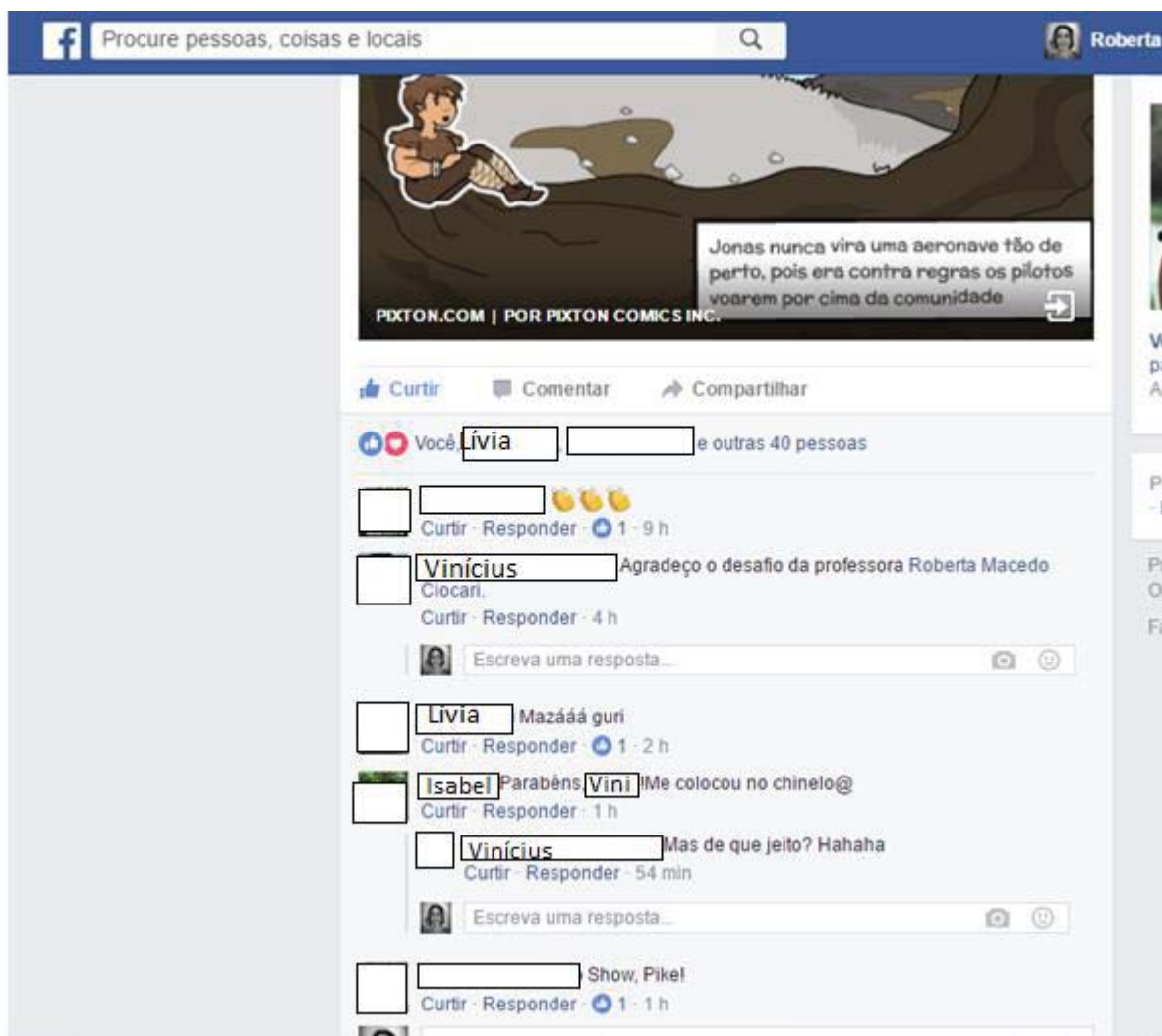
Facebook interface showing a post by Vinícius. The post text reads: "Minha primeira produção de história em quadrinhos na disciplina de leitura extensiva. Com alguns erros, mas tá valendo!"

The comic strip depicts a scene where cargo planes deliver supplies to a landing field. Children are shown riding bicycles to observe the planes. A speech bubble from a child says: "Quando avioes de carga entregavam provisões no campo de pouso, as crianças iam de bicicleta observar o acontecimento."

Another speech bubble from a character named Jonas says: "Jonas nunca vira uma aeronave t̃so de perto, pois era contra regras os pilotos voarem por cima da comunidade"

The comic is attributed to PIXTON.COM | POR PIXTON COMICS INC.

Below the comic, the Facebook interface shows interaction options: Curtir, Comentar, and Compartilhar. The post has been liked by Livia and 40 other people. A comment from a user is visible, showing three thumbs-up reactions and the text "Curtir · Responder · 1 · 9 h".



Fonte: Do autor (2016)

Quando indagados sobre uma experiência da qual não haviam gostado muito nas aulas, a maioria dos participantes afirmou que tinham gostado de tudo, como Gustavo, Helena, Livia, Mariana, Miguel e Vinicius:

- “Não lembro exatamente [de uma experiência que não tenha gostado]. Todas as experiências foram significativas de certa forma. Causou certo estranhamento por ser uma novidade” (Gustavo).

- “Não tive essa experiência, até porque foi a disciplina que mais gostei neste semestre e o que me motivou a dar continuidade à especialização” (Helena).

- “Gostei de tudo” (Livia).

- “Gostei de todas as experiências, senti falta de mais tempo para a disciplina” (Mariana).

- “Não houve elementos que não tenha gostado, todo o conjunto desafiou a uma nova forma/metodologia para o exercício da leitura” (Miguel).

- “Não tenho nenhuma experiência que não tenha gostado. Valeu muito a didática da professora” (Vinícius).

Por outro lado, quatro alunos afirmaram não ter gostado das poesias de Florbela Espanca:

- “Não gostei dos textos da Florbela Espanca. Coisas melancólicas, depressivas, envolvimento com drogas, doenças me fazem ficar triste” (Ana).

- “Não gostei e não encontrei um fundamento para as poesias de Florbela Espanca. Talvez por abordar odes melancólicas” (Isabel).

- “Não me identifiquei muito com as poesias de Florbela Espanca, mas mesmo assim gostei de realizar as atividades, pois me mostrou outras formas de experienciar poesias” (Luísa).

- “Não gostei muito das atividades que fizemos sobre Florbela Espanca, pois os textos eram pesados, porém é só uma questão de gosto pessoal” (Patrícia).

Três sujeitos não gostaram de trabalhar com as histórias em quadrinhos:

- “Não apreciei muito do trabalho de HQ. Acredito que deveríamos ter um tutorial sobre os programas, eu que não tenho experiência com esse tipo de ferramenta tive bastante dificuldade” (Beatriz).

- “Apesar de apreciar muito a tecnologia, vou citar a história em quadrinhos por dois motivos. Primeiro porque nunca tinha usado nenhum programa do tipo e, devido ao tempo ser curto, ao final fiquei com a sensação de que poderia ter feito muito melhor se dominasse a técnica proposta. E em segundo porque, apesar de achar que as crianças adorariam a tarefa, não possuímos capacidade operacional nas escolas públicas para desenvolver esse trabalho. As máquinas são obsoletas, a Internet é lenta e cai o tempo todo e não teria uma máquina para cada aluno, pois são turmas grandes” (Lara).

- “Não diria que não gostei, mas o contato que temos com o laboratório é dificultoso devido ao fato de que as senhas às vezes não liberam o acesso. Também a elaboração dos quadrinhos foi dificultosa, pois conforme havíamos conversado por e-mail, as atividades com o uso da tecnologia às vezes nos amedrontam, porém nada que seja tão terrível assim” (Márcia).

O protocolo do pensamento em voz alta, as poesias digitais e o texto com grade receberam um voto cada um:

- “O protocolo do pensamento em voz alta, pois a compreensão de uma poesia não é feita facilmente, pois a linguagem é muito subjetiva. Não me senti muito confortável, pois poderia ter realizado um trabalho melhor de compreensão” (Alice).

- “Não gostei muito das poesias digitais, isso se dá pois não tenho conhecimento na área para produzi-las. Entretanto, percebo que é uma ótima atividade para unir literatura e tecnologia” (Clarice).

- “Não é que não gostei. Esperava um fechamento diferente da atividade. Foi a da reportagem. Achei que ao final iríamos ver as notas que os colegas deram ou ver qual foi mais aceita ou menos. Ou debater alguma delas” (Daniela).

Apenas uma participante não respondeu à essa questão (Heloísa).

Esses dados foram analisados após a apresentação dos Gráficos 24 a 34, cujas questões solicitavam aos alunos marcarem o quanto gostaram de cada atividade e material de leitura, e serviram para ratificar as respostas a essa questão.

Quando indagados a fornecer sugestões à disciplina de leitura extensiva, a maioria dos sujeitos sugeriu mais tempo para seu desenvolvimento (Beatriz, Clarice, Helena, Lara, Márcia, Mariana, Miguel e Patrícia).

Três participantes afirmaram gostar da disciplina do modo como foi trabalhada (Gustavo, Livia e Luísa) e dois não têm sugestões (Heloísa e Vinícius).

Um sujeito sugeriu:

- mais recursos teóricos sobre leitura extensiva (Alice);
- aplicação das atividades da disciplina de leitura extensiva com seus próprios alunos e relatar como foi durante as aulas da especialização (Ana);
- ler mais livros e fazer mais HQs on-line (Isabel);
- oferecer a disciplina em cursos de graduação e licenciatura (Márcia).

Apenas um sujeito não respondeu à questão (Daniela).

Houve uma clara percepção de “falta de tempo” para as atividades pela maioria da turma, fato que eu não esperava, pois havia planejado minuciosamente cada momento das aulas e previsto tempo suficiente para cada atividade, inclusive sendo flexível e oferecendo mais tempo quando solicitado – no caso da construção das HQs. No entanto, essa crítica construtiva dos alunos me levou a refletir sobre a subjetividade da percepção do tempo, que pode ter advindo da posição de poder dos atores na cena da sala de aula: eles, como alunos e sujeitos da pesquisa; eu, como professora e pesquisadora. Portanto, para as próximas edições da disciplina de LEx, esse aspecto será repensado.

Cem por cento dos participantes afirmaram que a disciplina de LEx foi útil, contribuindo para sua formação profissional ou em aspectos da vida pessoal: 82% dos alunos (14 sujeitos) salientaram o aspecto profissional e 18% (3 sujeitos), o pessoal. Clarice, por exemplo, afirmou o seguinte: “Sim, foi muito útil e interessante pois trabalho com linguagens e foram apresentadas práticas diferentes e, no meu ponto de vista, inovadoras para de fato

trabalhar o texto em sala de aula, organizar o pensamento e fazer relações, ‘pensar fora da caixa’”. No aspecto pessoal, houve o exemplo de Lívia: “Participo de um círculo do livro. Acho até que vou sugerir a alguns amigos [para] fazermos discussões sobre as leituras”. A influência que a disciplina de leitura extensiva teve o potencial de alcançar, principalmente na faceta profissional dos sujeitos, foi muito ampla, com o vislumbre de uma abordagem diferente de se trabalhar leitura na escola. Espero que isso ocorra efetivamente na prática também.

Quando indagados se o fato de serem convidados a participar de uma pesquisa de doutoramento os havia melindrado nas gravações e nas filmagens, 5 sujeitos afirmaram ter dificuldades apenas no início (Ana, Clarice, Luísa, Mariana e Miguel); 4 pessoas não se sentiram influenciadas (Alice, Daniela, Helena e Lara); e 2 pessoas não se sentiram à vontade com as gravações (Patrícia e Isabel). Isabel também sentiu-se lisonjeada com o convite.

Um sujeito afirmou:

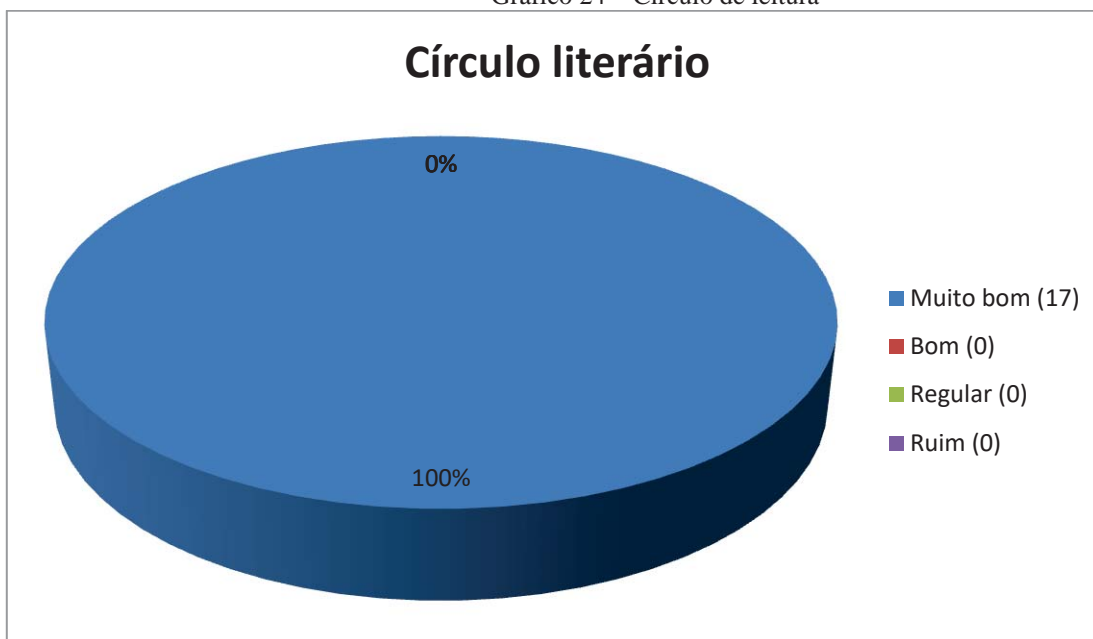
- sentir-se preocupado (Gustavo);
- sentir-se bem (Heloísa);
- sentir-se tranquila (Lívia);
- sentir-se importante (Márcia).

Beatriz colocou-se no lugar da professora pesquisadora: “É um trabalho necessário e justo, por se vincular a uma pesquisa na educação. Me coloco no lugar da professora e gostaria que houvesse colaboração se fosse eu a pesquisadora”. E Vinícius afirmou que “tudo aconteceu de forma muito simples. Acredito que o trabalho foi bem executado”.

Era um receio meu, como professora e pesquisadora, que o fato de os alunos participarem de uma pesquisa e serem gravados e filmados influenciasse negativamente tanto os processos de aula como de coleta de dados para a pesquisa, o que não ocorreu ou ocorreu minimamente. Apenas duas discentes se disseram desconfortáveis com as gravações todo o tempo, no entanto, observando a transcrições, observou-se que esse sentimento não as impediu de participarem ativamente e fazerem suas colocações nos grupos dos círculos de leitura.

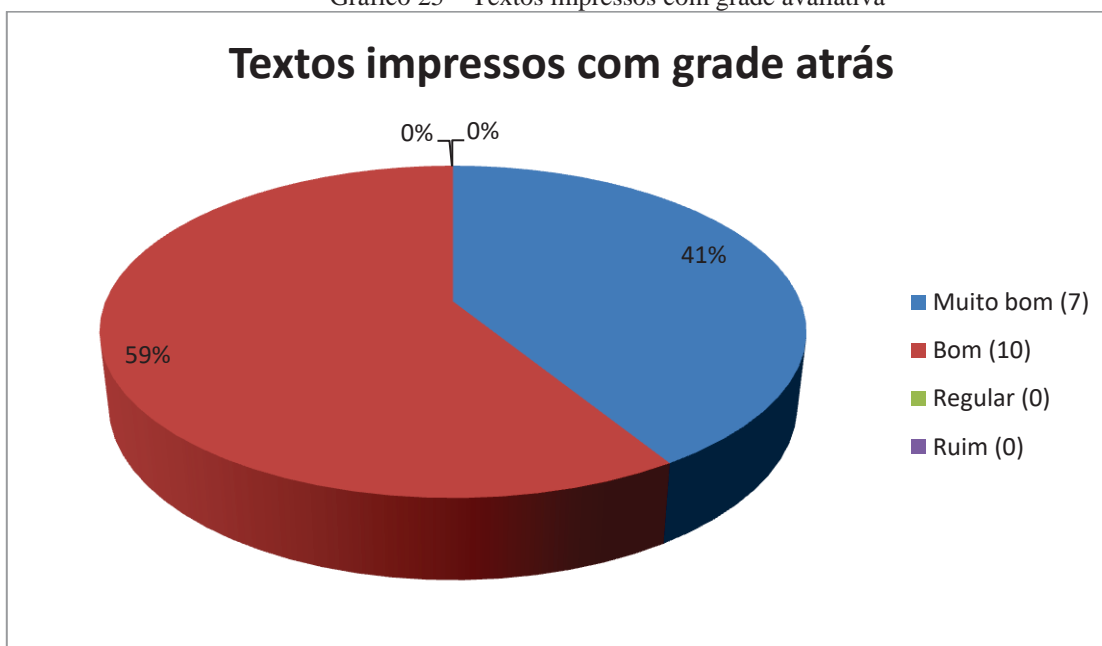
Sobre a aceitação das atividades, houve os seguintes resultados expressos em gráficos:

Gráfico 24 – Círculo de leitura



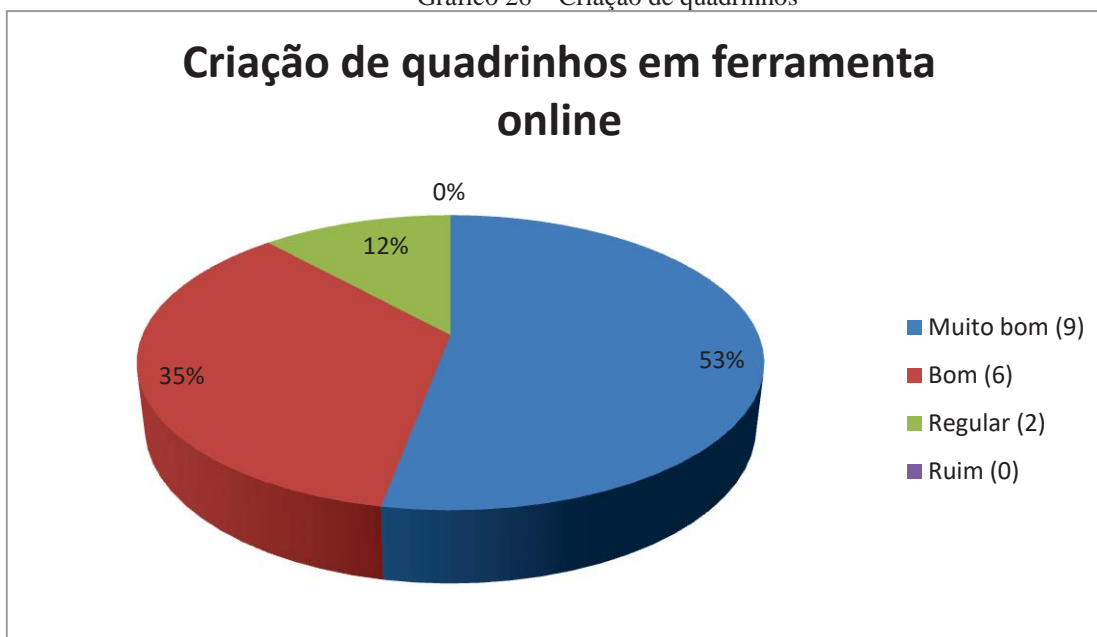
Fonte: Do autor (2018)

Gráfico 25 – Textos impressos com grade avaliativa



Fonte: Do autor (2018)

Gráfico 26 – Criação de quadrinhos



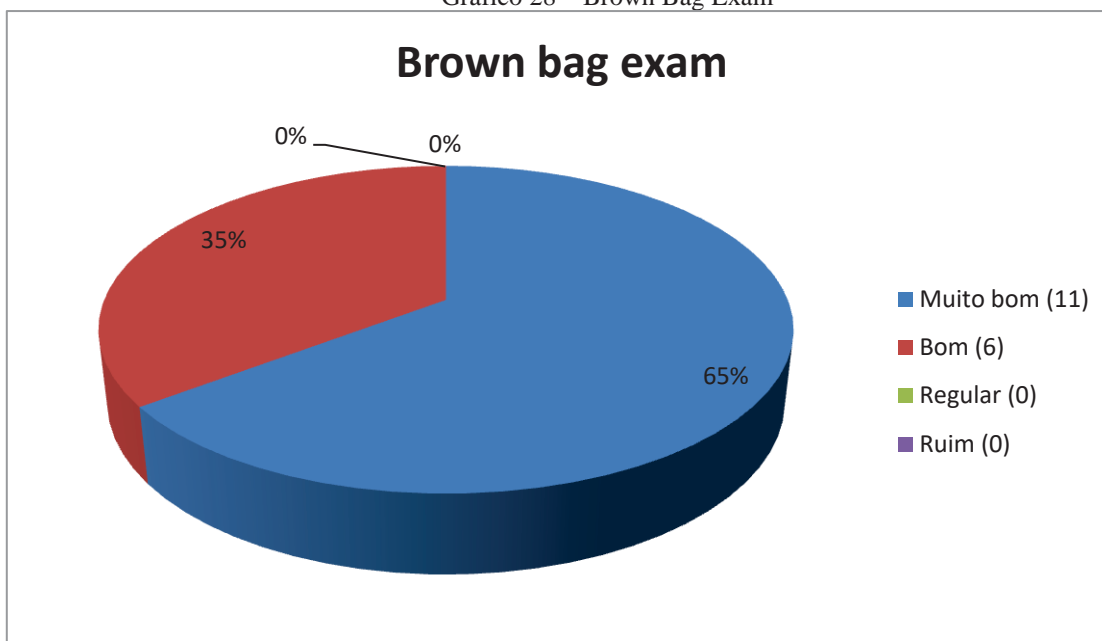
Fonte: Do autor (2018)

Gráfico 27 – Protocolo do pensamento em voz alta



Fonte: Do autor (2018)

Gráfico 28 – Brown Bag Exam



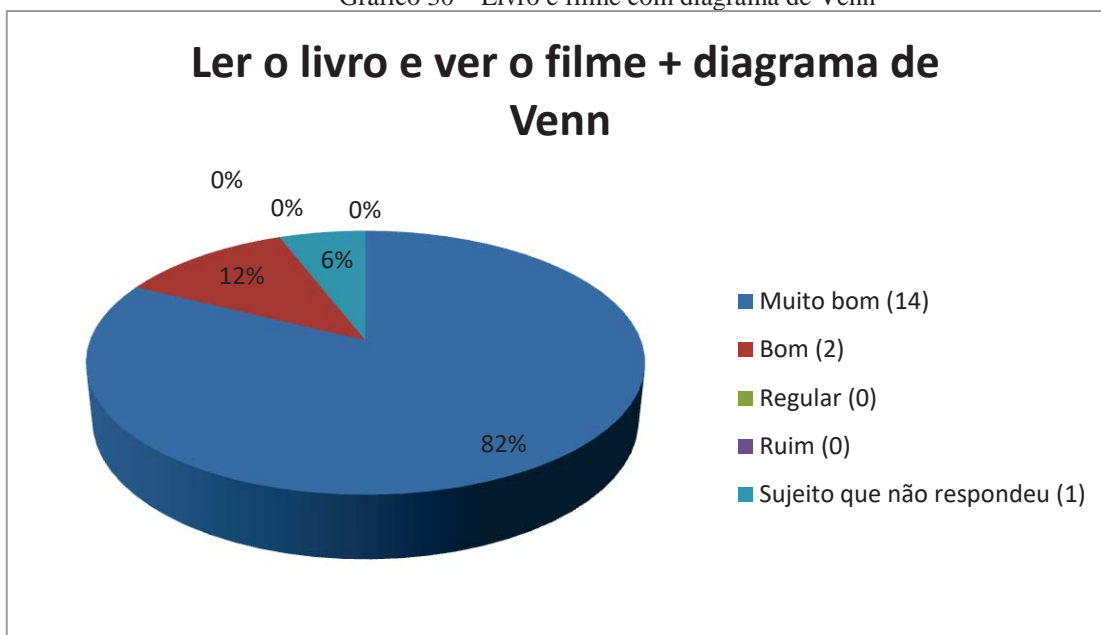
Fonte: Do autor (2018)

Gráfico 29 – Gráficos organizadores



Fonte: Do autor (2018)

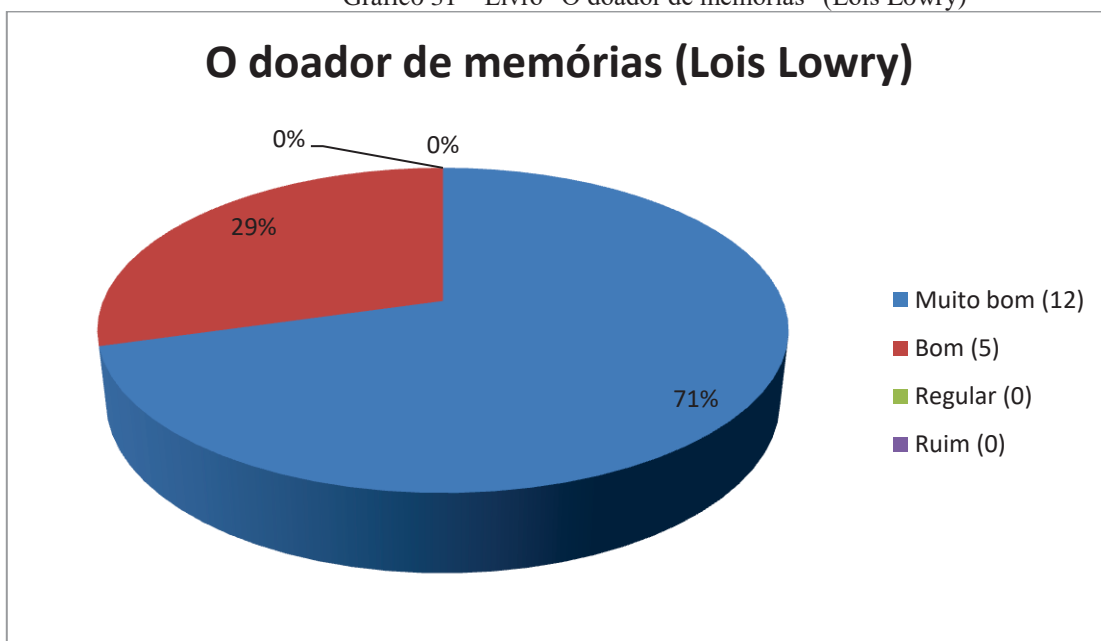
Gráfico 30 – Livro e filme com diagrama de Venn



Fonte: Do autor (2018)

Sobre a aceitação dos materiais de leitura, as respostas foram as seguintes:

Gráfico 31 – Livro “O doador de memórias” (Lois Lowry)



Fonte: Do autor (2018)

Gráfico 32 – Sonetos de Florbela Espanca

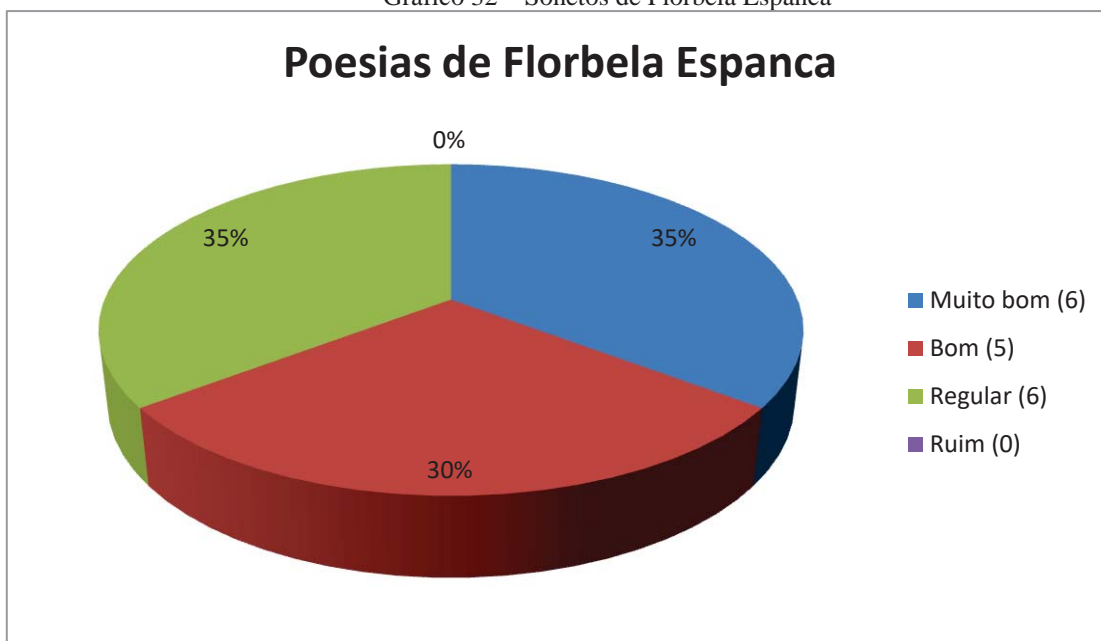


Gráfico 33 – Poesias concretas

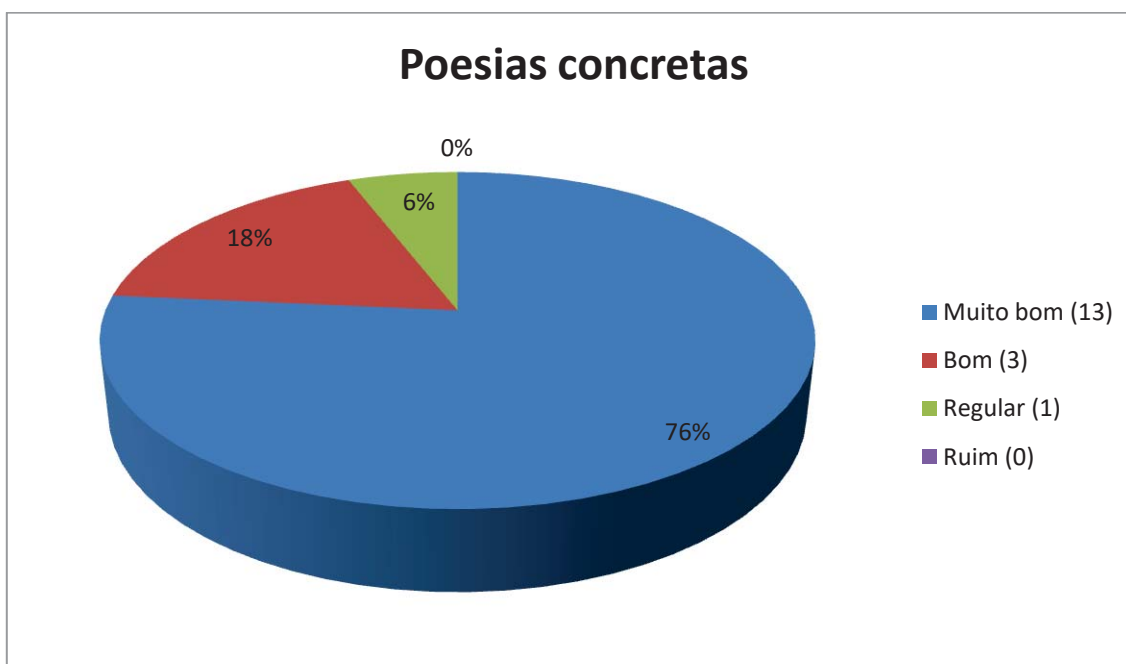
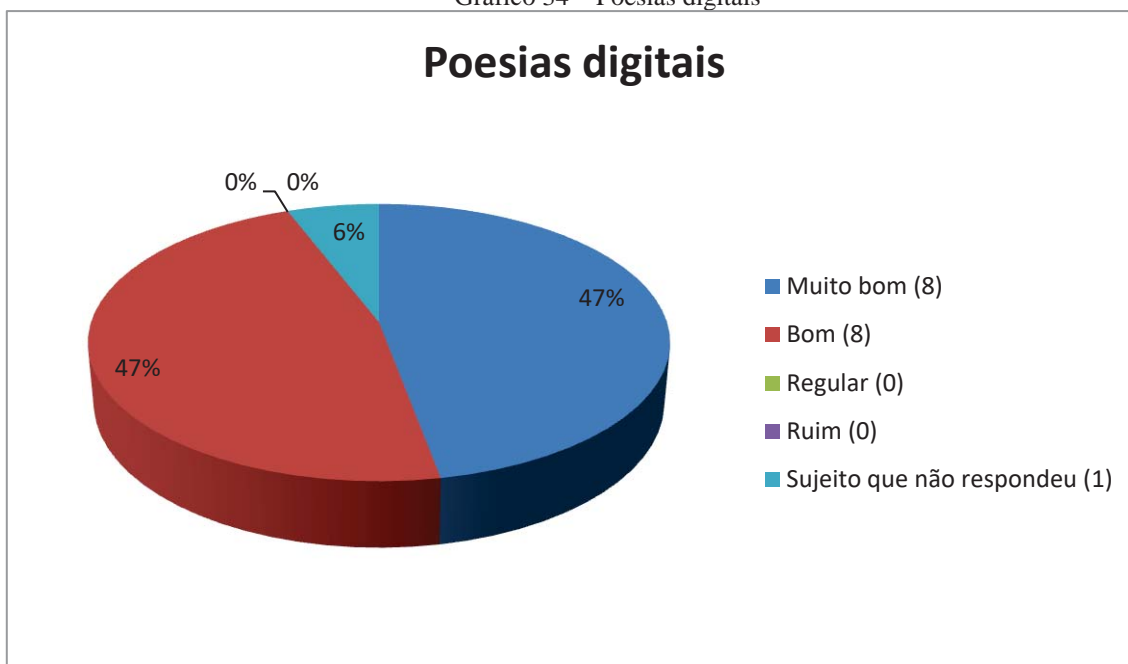


Gráfico 34 – Poesias digitais



Fonte: Do autor (2018)

Ratifiquei, por meio dos Gráficos de número 24 a 34, a ampla aceitação pelos alunos das atividades propostas e dos materiais de leitura selecionados para as aulas e para a pesquisa. Apenas uma minoria dos sujeitos asseverou não ter gostado muito de poucas das atividades e materiais de leitura, como, por exemplo, das poesias de Florbela Espanca (por serem de difícil compreensão e muito tristes), da atividade do protocolo do pensamento em voz alta (dada a já mencionada dificuldade de interpretação dos poemas) e da proposta de criação de HQs (pela falta de conhecimento das ferramentas online). Esse resultado de aprovação majoritária deu-se, provavelmente, pela análise cuidadosa dos resultados do questionário prévio, aplicado antes do início das aulas, e pela subsequente preparação meticulosa de cada encontro, com seus respectivos materiais de leitura e atividades, pensados especificamente para a turma em questão.

Ao fim do questionário, foi deixado um espaço para que os participantes da pesquisa escrevessem algum comentário final que não tivesse sido contemplado nas questões anteriores. A maioria (10 sujeitos) não deixou nenhum comentário. Sete participantes expressaram-se assim:

- Daniela e Miguel sugeriram a difusão da pesquisa:
 - “Seria interessante que a profe nos apresentasse o resultado da tese ao final. Eu ia adorar” (Daniela).
 - “Espero que a pesquisa dê frutos e seja difundida” (Miguel).
- Gustavo desculpou-se por não ter feito todas as atividades:

- “Compromissos como trabalho e concurso obrigou a faltar algumas das atividades ou realizar parcialmente a leitura de um trecho do livro, por exemplo. Acredito que de certa forma prejudicou o andamento da disciplina” (Gustavo).

- Helena elogiou e solicitou orientação:

- “Gostaria muito que a Professora continuasse a ministrar aulas para nosso grupo, foi de grande valia, me senti realmente em uma especialização. E também, gostaria que a Sra. Profª Roberta fosse minha orientadora no trabalho final da pós. Espero que seja possível!” (Helena).

- Lara ofereceu ajuda e agradeceu:

- “Espero ter ajudado em seu trabalho de pesquisa e sigo me dispondo ajudar no que precisar. Se me permite, deixo aqui meu grande abraço de admiração e agradecimento pelo aprendizado compartilhado professora Roberta! Deus abençoe seu trabalho sempre!” (Lara).

- Márcia afirmou que gostou de participar e ratificou sua dificuldade com a história em quadrinhos:

- “Profª, gostei muito de participar dos seus estudos e, além disso, me senti cobrada mas não massacrada. Confesso que os quadrinhos me deram dor de cabeça, pois o site é meio complicadinho, além disso a falta de conhecimento em informática atrapalha um pouco em virtude dos termos” (Márcia).

- Vinícius parabenizou a professora pesquisadora:

- “Parabéns pela didática. Se demonstrou comprometida com o trabalho proposto” (Vinícius).

Os dados analisados nesse capítulo provam a ocorrência da construção de representações por meio dos posicionamentos elencados por Judith Langer (2005, 2011a, 2011b). Essas representações puderam ser coletadas e analisadas devido à abordagem de leitura selecionada para os encontros com os professores, sujeitos da pesquisa: uma metodologia com um tipo de leitura com características mais extensivas, aliada a atividades orientadas à ação – no caso, os círculos de leitura e suas discussões nos pequenos e grandes grupos. Também a criatividade foi instigada ao se propor a criação de uma HQ com base no material lido. Toda essa metodologia e os materiais de leitura utilizados foram amplamente aceitos e elogiados pelos sujeitos, o que comprovou sua eficácia ao motivar 94% dos participantes à leitura de ficção e poesia, às discussões, à construção de representações e ao seu crescimento pessoal e profissional. No próximo capítulo, são tecidas as últimas considerações sobre esse trabalho.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A variedade de experiências de leitura dos sujeitos da tese apresentada mostrou-se muito ampla: abarcou desde os que se desenvolveram como leitores a partir da infância (Alice, Ana, Clarice, Daniela, Helena, Isabel, Lívia, Luísa, Mariana e Patrícia), até aqueles que apresentaram mais resistência à leitura (Gustavo e Júlia), passando por aqueles com preferências não ficcionais (Heloísa, Márcia, Miguel e Vinícius), por aqueles estagnados em leituras consideradas mais “fáceis”, como Beatriz, e por aqueles que se disseram sem tempo para ler, como Lara.

A incontestabilidade do dado que confirmou a importância do professor na formação desses sujeitos leitores – 16 dos 18 participantes classificaram seus professores como importantes ou muito importantes na sua formação leitora – ratificou a necessidade e pertinência desta pesquisa, cujo problema foi elaborado da seguinte forma: como aprimorar os hábitos de leitura dos professores sujeitos da pesquisa, para que eles, por sua vez, possam contribuir para fomentar a leitura em sua prática de sala de aula com seus próprios alunos? O objetivo geral do trabalho foi, portanto, ajudar a formar professores leitores por meio da apresentação de uma nova abordagem de estímulo à leitura, abordagem essa que tem como metodologia o uso da leitura extensiva aliada a uma sala de aula com atividades orientadas à ação, com a consequente construção de representações. A (hipo)tese foi de que a experimentação dessa abordagem pelos professores contribuiria para sua formação como leitores e também para o crescimento de seu repertório didático pedagógico. Ao analisar as falas dos professores sujeitos da pesquisa durante a aplicação dessa abordagem de leitura em sala de aula, busquei compreender como eles desenvolveram suas representações sobre o que estavam lendo.

Além disso, procurei descobrir a opinião desses participantes sobre essa metodologia utilizada com eles. Analisando os dados oriundos desses dois objetivos específicos, verifiquei um incremento em sua motivação tanto para a leitura quanto para a futura aplicação das técnicas em suas salas de aula. Igualmente, por meio da análise dessas falas gravadas durante os círculos de leitura, observei a ocorrência dos 4 posicionamentos elencados por Judith Langer (2005) em sua teoria da construção de representações, e também do 5º posicionamento (LANGER, 2011a, 2011b), na proposta de elaboração de histórias em quadrinhos. Os quatro primeiros posicionamentos ocorreram de forma espontânea e natural durante os círculos de leitura devido à abordagem utilizada: a proposta de uma leitura mais fluente do livro (extensiva), juntamente com os papéis intercambiáveis designados a cada participante dentro de seu grupo (líder, sumarizador, mestre de vocabulário, conector, coletor cultural e seletor de

passagens) para posterior discussão (atividade voltada à ação), na qual a voz dos leitores e suas ideias (representações) eram o mais importante, e não o que o professor tinha como “o correto”.

O quarto posicionamento foi o mais emblemático para mim, pois minha hipótese era a de que ele não ocorreria naturalmente – do meu ponto de vista, os alunos, ao chegarem ao final da leitura e ao último círculo de leitura, precisariam de estímulos para tornarem-se críticos do que haviam lido. Surpreendi-me ao perceber que desde os pequenos grupos eles já estavam analisando e julgando a obra, as habilidades da autora e a estrutura do texto. No grande grupo, isso foi corroborado ao se observar os comentários dos alunos concentrarem-se no modo como o livro havia sido escrito.

O quinto posicionamento, o mais difícil de acontecer por ser generativo, também atingiu plenamente todos os seus objetivos, pois os alunos haviam sido instigados a criar histórias em quadrinhos em uma ferramenta online, mostrando seu ponto de vista sobre a história, exercendo assim sua criatividade ao gerar algo diferente – uma HQ – do que o que a inspirara – um livro.

Os alunos foram tratados como pensadores competentes e corresponderam adequadamente a esse tratamento, desenvolvendo suas próprias ideias, seus pensamentos e seu poder de reflexão. Suas perguntas não foram menosprezadas nem consideradas inapropriadas, pois significavam que estavam sendo bons leitores ao ponderar sobre suas incertezas e ao explorar as várias facetas possíveis de entendimento do material de leitura. Esse fato corroborou o princípio de que os encontros em sala de aula serviram realmente para desenvolver compreensões, isto é, dos alunos não foi exigido que chegassem às aulas com suas interpretações prontas, mas lhes foi dada a oportunidade de construí-las conjuntamente naquela comunidade leitora – a qual também estava em formação e em constante (trans)(form)(ação). Essa oportunidade de construir compreensões embasou-se no princípio das múltiplas perspectivas, que se concretizaram nesse trabalho de duas formas, a saber: majoritariamente, por meio da confrontação entre as diferentes ideias dos colegas durante as discussões e, minoritariamente, por meio da comparação com outro texto lido (*O menino do pijama listrado*, de John Boyne).

Eu, como professora, procurei criar um ambiente social propício para que toda essa troca de ideias ocorresse e se construíssem sempre novas representações, por meio dos já citados posicionamentos. Tive como objetivo apoiar modos de discussão e modos de pensar, ao convidar os alunos à participação, ao questioná-los, concordar com suas ideias, corrigi-los e desafiá-los a refletir sobre o lido. Todavia, não foi necessário muito esforço nessa área, visto que todos os alunos eram professores e, portanto, não necessitaram que eu os ensinasse como

proceder em uma discussão em sala de aula e, além disso, a maioria de suas asseverações foram claramente expressas. Percebi a necessidade da construção de uma nova “ossamenta” (LANGER, 2005, p. 134) pelo professor, isto é, de pensar uma nova estrutura de sala de aula na qual o foco são as ideias dos alunos, expressas por meio de suas falas, e não respostas prontas que sejam iguais às das chaves de respostas do livro do professor ou da ficha de leitura.

A experimentação, pelos sujeitos da pesquisa, dessa abordagem diferenciada de tratar a leitura na escola proporcionou um primeiro impacto nessa antiga ossamenta de professor, ao menos no caso de Isabel. Essa participante relatou utilizar as mesmas atividades da disciplina de leitura extensiva com seus alunos de língua espanhola ao ler o livro “*Don Quijote de la Mancha*”, de Miguel de Cervantes e que seu método anterior de instrução de leitura (ler capítulos alternados) deixava seus alunos um pouco perdidos. Não se pode afirmar aqui que houve uma total mudança no processo pedagógico de todos os sujeitos da pesquisa após os encontros na disciplina de leitura extensiva, mas se pode assegurar, pelos dados obtidos e apresentados, a geração de uma semente de mudança em direção a uma sala de aula com mais interação entre professor e alunos e entre alunos na busca pelo acolhimento e discussão das ideias de todos.

As discussões foram percebidas pelos sujeitos da pesquisa, em sua maioria docentes, como uma atividade com enorme potencial para desenvolver intelectual e socialmente seus alunos, o que curiosamente foi associado como um benefício aos próprios professores. A leitura compartilhada nos círculos também foi considerada muito motivadora e prazerosa para a maioria dos participantes da pesquisa. Por um lado, houve casos nos quais a abordagem apresentada venceu resistências, como com Gustavo e Vinícius. Para Gustavo, as atividades causaram estranhamento por serem novidade e também possibilitaram a ativação de seu imaginário, pois sempre afirmou, desde o início dos encontros, ser uma pessoa que não gostava de ler livros e que tinha dificuldade de usar sua imaginação e de criar possibilidades, mas que com os círculos de leitura, isso foi possível. Vinícius, por sua vez, sempre preferiu ler textos não ficcionais e se disse desconfortável ao ler ficção e, além disso, expressar suas ideias livremente em grupo sobre um texto passível de receber variadas compreensões. As atividades o desestabilizaram, mas ele se sentiu desafiado e conseguiu expressar suas ideias nos grupos do círculo de leitura e ser criativo na produção de sua HQ. Por outro lado, a abordagem adotada pareceu não ter sensibilizado Júlia, que não concluiu a disciplina nem respondeu ao questionário final. Sua voz também não foi ouvida nos círculos de leitura. Durante uma das filmagens, Júlia aparece inserida em seu grupo, mas não faz nenhuma consideração para contribuir com as discussões. Provavelmente, não leu o livro, pois na

entrevista, afirmou ter dormido tentando ler *O doador de memórias*, de Lois Lowry. Outra aluna que não concluiu a disciplina foi Helena, no entanto, sua voz foi ouvida durante os círculos de leitura e, ao preencher o questionário final, pude perceber a influência da nova metodologia apresentada, que a fez refletir se ela também promove nos seus próprios alunos o prazer de estar em sala de aula.

Também houve o relato de Isabel, que já mudou sua forma de trabalhar leitura em sala de aula (com o já citado exemplo do livro *Don Quijote de la Mancha*), e também relatos após a conclusão dos encontros, nos quais a participante Alice relatou ter utilizado os círculos de leitura com seus alunos dos anos finais do ensino fundamental para ler *1984*, de George Orwell.

A leitura extensiva em conjunto com atividades orientadas à ação na instrução leitora em sala de aula provou a efetiva construção de representações pelos leitores durante as discussões em grupo. Essa dinâmica mostrou ser altamente motivadora com relação à leitura em si e também nos aspectos profissionais e pessoais dos alunos. Judith Langer (2005, 2011a, 2011b) afirma que a construção de representações não se encerra com o término da leitura de um material: o pensamento, a reflexão e a crítica continuam conforme a vida também continua. Encerro essa tese desejando que a leitura seja mais e melhor trabalhada no âmbito escolar, para que mais pessoas possam se beneficiar das vantagens de “ver além”, assim como Jonas, o Recebedor de memórias: desenvolver a capacidade de ler realmente, construir compreensões, desenvolver o pensamento reflexivo e crítico para ter condições de mudar o que estiver ao seu alcance no mundo para melhor.

6. REFERÊNCIAS

APPLEMAN, Deborah. *Adolescent Literacy and the Teaching of Reading*. Urbana: NCTE, 2010.

ARMSTRONG, Patricia. *Bloom's Taxonomy*. Disponível em: <<https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/>>. Acesso em: 09 jun. 2016.

BLANCHOT, Maurice. El espacio literario. Barcelona: Paidós, 1992, p. 187 apud LARROSA, Jorge. Dar a leer... quizá – Notas para una dialógica de la transmisión. In: OSWALD, Maria Luiza & YUNES, Eliana (Orgs.) *A experiência da leitura*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

BLOOM, Harold. Can 35 Million Book Buyers Be Wrong? Yes. *Wall Street Journal*, Nova Iorque, 11 de julho de 2000, 4 p. Disponível em: <<http://anyflip.com/ornb/apoa>>. Acesso em: 8 jan. 2018.

BORDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1989.

BUTLEN, Max. A leitura: uma prática cultural polimorfa. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, São Paulo, v.33, n.65, p.13-34, 2015.

CIOCARI, Roberta M. Ensino de língua inglesa e a formação do leitor: uma aproximação possível através da leitura extensiva. *Revista Thema*, v. 13, n. 3, p. 153 – 165, 2016.

CHARTIER, Roger. *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.

DAY, Richard R.; BAMFORD, Julian. *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

DAY, Richard R.; BAMFORD, Julian. *Extensive Reading Activities for Teaching Language*. New York: Cambridge University Press, 2013.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (Trad. e Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.81 - 108.

ESPANCA, Florbela. *Poesia de Florbela Espanca volume 1*. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2002a.

ESPANCA, Florbela. *Poesia de Florbela Espanca volume 2*. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2002b.

ESPANCA, Florbela. *As máscaras do destino*. São Paulo: Aquariana, 2003.

FERRIS, Dana; HEDGCOCK, John. *Teaching Readers of English: students, texts and contexts*. 1 ed. Nova Iorque: Routledge, 2009.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 41ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HILLESHEIM, Betina. Por uma literatura menor: produção literária para a infância. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, v.16, n.2, 2008.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro. 2016.

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

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

LANGER, Judith. *Envisioning Knowledge: Building Literacy in the Academic Disciplines*. New York: Teachers College Press, 2011a.

LANGER, Judith. *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teachers College Press, 2011b.

LARROSA, Jorge. *Dar a leer... quizá* – Notas para una dialógica de la transmisión. In: OSWALD, Maria Luiza; YUNES, Eliana (Orgs.) *A experiência da leitura*. São Paulo: Edições Loyola, 2003a, p. 117 - 131.

LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: FCE, 2003b.

LOWRY, Lois. *O doador de memórias*. São Paulo: Arqueiro, 2014.

MACALISTER, John. Guidelines or commandments? Reconsidering core principles in extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 27 (1), p. 112-128, 2015.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1993.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura*. São Paulo: Ed. 34, 2008.

PIETROFORTE, Antonio V. *Semiótica visual*. São Paulo: Contexto, 2004.

PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO da Especialização em Linguagens e Tecnologias na Educação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, câmpus Passo Fundo. Junho, 2016. 40 p.

RODRIGUES, Maria Fernanda, *O Estado de S. Paulo*. São Paulo, 26 de setembro de 2015. Disponível em: <<http://cultura.estadao.com.br/noticias/literatura,colecão-vaga-lume--que-revolucionou-a-literatura-juvenil--esta-de-cara-nova,1769263>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

ROSENBLATT, Louise. The Literary Transaction: Evocation and Response. *Theory into Practice*. Children's Literature, Abingdon, Oxford, v. 21, n. 4, p. 268-277, 1982.

SILVA, Marcos Noé Pedro da. Diagrama de Venn. *Brasil Escola*. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/matematica/diagrama-de-venn.htm>>. Acesso em: 26 maio 2018.

SMITH, Stephen. Reflections for Postgraduate Students on Writing an Action Research Thesis. *ALAR Journal*, Action Learning, Action Research Association Inc., v. 23, n. 1, p. 61-76, June 2017.

STOLLER, Fredricka L. Viewing Extensive Reading from Different Vantage Points. *Reading in a Foreign Language*, Honolulu, Hawaii, v. 27, n. 1, p. 152-159, 2015.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 1985.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário prévio com modificações

Nome: _____ Iniciais: _____

Questionário

Este questionário tem a finalidade de conhecer as práticas de leitura de alunos ingressantes no curso de Especialização em Linguagens e Tecnologias na Educação com vistas à preparação de aulas para a referida turma e para uma pesquisa em nível de doutorado. Este instrumento não possui valor avaliativo. Os dados relacionados à identificação dos respondentes não serão divulgados.

Perfil pessoal

1. Qual é a sua idade?

- () Entre 19 e 23 anos. () Entre 24 e 28 anos. () Entre 29 e 33 anos.
 () Entre 34 e 38 anos. () Entre 39 e 43 anos. () Entre 44 e 48 anos.
 () Entre 49 e 53 anos. () Entre 54 e 58 anos. () A partir de 59 anos.

2. **Gênero:** () Feminino. () Masculino. () Outro: _____.

3. Você tem alguma necessidade especial (auditiva, visual, mobilidade, cognitiva etc.)?

- () Sim: _____ () Não.

4. A renda da sua família dividida pelo número de pessoas que dela usufruem é:

- () Até meio salário mínimo por pessoa.
 () Acima de meio salário mínimo até o limite de dois salários mínimos por pessoa.
 () Acima de dois salários mínimos até o limite de cinco salários mínimos por pessoa.
 () Acima de cinco salários mínimos até o limite de oito salários mínimos por pessoa.
 () Acima de oito salários mínimos até o limite de dez salários mínimos por pessoa.
 () Acima de dez salários mínimos por pessoa.
 () Não sei.

4.1 **Você trabalha?** () Sim. () Não.

4.2 **Se você respondeu sim, onde você trabalha?** _____.

4.3 **Qual é sua função?** _____.

4.4 **Quantas horas por semana?** _____.

4.5 Você dá aulas?

- () Sim, na(s) disciplina(s): _____ () Não.

4.6 Se você dá aulas, para qual nível?

- () Ensino fundamental 1 () Ensino fundamental 2
 () Ensino médio. () Graduação. () Outro: _____.

4.7 **Quantos alunos você tem no total, aproximadamente?** _____.

4.8 Costuma desenvolver atividades de leitura com seus alunos?

- () Sim. () Não.

4.9 Se você respondeu sim, descreva uma atividade:

5. Qual é/era a escolarização dos seus pais ou dos responsáveis por você na infância?

[Considere a(s) pessoa(s) que foi(foram) mais importante(s) na sua criação].

- Eram analfabetos ou semialfabetizados. Ensino Fundamental incompleto.
 Ensino Fundamental completo. Ensino Médio incompleto.
 Ensino Médio completo. Ensino Superior incompleto.
 Ensino Superior completo. Pós-graduação incompleta.
 Pós-graduação completa. Não sei.

6. Qual é sua língua materna/primeira língua?

- Português. Libras.
 Língua Indígena Brasileira: _____. Outra: _____.

7. Você pratica/é adepto a alguma religião?

- Sim: _____. Não.

8. Se você pratica alguma religião, você faz leituras religiosas com frequência?

- Sim. Não.

9. Você tem computador com internet em casa? Sim. Não.**10. Atualmente, qual o número de livros impressos que você tem em casa, aproximadamente?**

- Não tenho. Até 20 livros. De 20 e 50.
 De 50 e 100. De 100 e 500. Acima de 500.

Escolaridade**11. Qual seu curso de graduação?**

- Letras Pedagogia Outro: _____.

12. Você o realizou em que instituição?

_____.

13. Completou outro curso superior?

- Sim, eu cursei _____. Não.

14. Você já fez algum curso de especialização?

- Sim, eu cursei _____. Não.

15. Você já fez algum curso *strictu sensu* (mestrado e/ou doutorado)?

- Sim, eu cursei _____. Não.

Educação Básica**16. Você frequentou a educação infantil (“pré-escola”)?**

- Sim. Não. Não sei.

17. Onde você realizou a maior parte de seu Ensino Fundamental?

- Rede(s) pública(s). Rede(s) privada(s).

18. Onde você realizou a maior parte de seu Ensino Médio?

- Rede(s) pública(s). Rede(s) privada(s).

19. Qual foi a sua modalidade de Ensino Médio?

- Regular. Técnico em _____.

20. Você concluiu seus estudos básicos por meio da Educação de Jovens e Adultos (antigo “supletivo”)? [Assinale apenas uma resposta.]

- Sim, parte ou todo o Ensino Fundamental.
 Sim, parte ou todo o Ensino Médio.
 Sim, parte ou todo o Ensino Fundamental e parte ou todo o Ensino Médio.
 Não.

21. Na sua formação escolar, você teve acesso regular a bibliotecas escolares, salas de leitura escolares ou espaço equivalente? [Assinale apenas uma resposta.]

- Sempre.
 Em alguns momentos no Ensino Fundamental.
 Em alguns momentos no Ensino Médio.
 Em alguns momentos no Ensino Fundamental e em alguns no Ensino Médio.
 Não.

Leituras habituais**22. Com que frequência lê jornais impressos? [Assinale apenas uma resposta.]**

- Diariamente. Semanalmente. Mensalmente.
 Raramente. Não leio jornais impressos.

23. Em que seção do jornal impresso tem mais interesse? [Assinale uma ou mais respostas.]

- Classificados. Cultura. Economia. Entretenimento.
 Esportes. Política. Outra: _____.

24. Com que frequência lê jornais eletrônicos? [Assinale apenas uma resposta.]

- Diariamente. Semanalmente. Mensalmente.
 Raramente. Não leio jornais eletrônicos.

25. Em que seção do jornal eletrônico tem mais interesse? [Assinale uma ou mais respostas.]

- Classificados. Cultura. Economia. Entretenimento.
 Esportes. Política. Outra: _____.

26. Com que frequência lê revistas impressas? [Assinale apenas uma resposta.]

- Diariamente. Semanalmente. Mensalmente.
 Raramente. Não leio revistas impressas.

27. Caso leia revistas impressas, cite alguns títulos:

_____.

28. Com que frequência lê revistas eletrônicas? [Assinale apenas uma resposta.]

- Diariamente. Semanalmente. Mensalmente.
 Raramente. Não leio revistas eletrônicas.

29. Caso leia revistas eletrônicas, cite alguns títulos:

30. Com que frequência lê livros impressos integralmente?

- () Diariamente. () Semanalmente. () Mensalmente.
 () Raramente. () Não leio livros impressos.

31. Caso leia livros impressos, cite alguns títulos que leu mais recentemente:

32. Com que frequência lê livros eletrônicos integralmente?

- () Diariamente. () Semanalmente. () Mensalmente
 () Raramente. () Não leio livros eletrônicos

33. Caso leia livros eletrônicos, cite alguns títulos que leu mais recentemente:

34. Quanto aos livros (sejam impressos ou eletrônicos) que você lê, qual categoria é predominante?

- () Leio mais frequentemente livros de ficção.
 () Leio mais frequentemente livros de não ficção.
 () Leio de modo equivalente livros de ficção e livros de não ficção.
 () Não leio ou muito raramente leio livros.

35. Que gênero você mais lê no geral? [Assinale três opções].

- | | |
|---|---|
| () Artigo acadêmico ou científico. | () Autoajuda |
| () Autobiografia e biografia | () Blog ou similar |
| () Carta ou e-mail | () Conto e crônica |
| () Conto erótico ou similar | () Diário |
| () Ensaio | () Entrevista |
| () Fan fiction | () Ficção Científica |
| () História Maravilhosa ou Fantástica | () História Policial |
| () Literatura infantil ou juvenil | () Literatura religiosa |
| () Matéria ou Reportagem | () Narrativas de horror e terror |
| () Obra didática ou de autoinstrução | () Peça dramática / teatro |
| () Piada e demais textos humorísticos | () Poema |
| () Postagem de rede social | () Quadrinhos |
| () Romance | () Texto informativo ou de divulgação científica |
| () Texto técnico ou de formação profissional | |
| () Textos diversos da área de humanidades | |
| () Outros: _____ | |

36. Quanto às suas leituras espontâneas (ou seja, que não são leituras obrigatórias, seja para estudo, trabalho ou outro motivo), qual categoria é predominante? [Assinale apenas uma resposta].

- () Leio espontaneamente mais frequentemente livros de ficção.
 () Leio espontaneamente mais frequentemente livros de não ficção.

- () Leio espontaneamente de modo equivalente livros de ficção e livros de não ficção.
 () Não leio ou muito raramente leio livros espontaneamente.

37. Aponte um motivo para suas escolhas espontâneas.

Suportes, frequência e tempo de leitura

38. Qual tipo de suporte de leitura é de sua preferência? [Assinale apenas uma resposta.]

- () Suportes impressos. () Suportes digitais.
 () Ambos (impressos ou digitais), indistintamente. () Nenhum.

39. Aponte um motivo para sua preferência.

40. Quando lê em suportes impressos, você presta atenção a aspectos como qualidade do papel, gramatura (espessura) do papel, coloração do papel, margens, contraste entre fundo/texto, facilidade de manuseio?

- () Sempre. () Algumas vezes. () Nunca.

41. Que suportes digitais para leitura você acessa preferencialmente? [Assinale uma ou mais respostas.]

- () Computador (desktop, notebook ou netbook).
 () Kindle.
 () Kobo.
 () Smartphone.
 () Tablet.
 () Outro: _____.
 () Nunca leio ou muito raramente leio em suportes digitais.

42. Que critério você privilegia para escolher um certo suporte digital em detrimento de outro? [Assinale uma ou mais respostas.]

- () Acessibilidade. () Conforto de leitura.
 () Disponibilidade do texto para leitura no suporte.
 () Familiaridade com o suporte.
 () Mobilidade e facilidade para transportar. () Preço.
 () Recursos para anotação, consulta etc.
 () Outro: _____.
 () Nunca leio ou raramente leio em suportes digitais.

43. Que ambientes digitais você utiliza com frequência? [Assinale uma ou mais respostas.]

- () Bibliotecas. () Blogs ou similares.
 () Chats ou aplicativos de conversação.
 () E-mail. () Jornais. () Redes sociais.
 () Revistas. () Sites de busca. () Sites de compra.
 () Vídeos. () Outro: _____.
 () Não uso ambientes digitais com frequência.

44. Qual sua média aproximada de tempo diário total dedicado à leitura na tela do suporte digital?

- até duas horas. 2 a 4 horas. 4 a 6 horas.
 6 a 8 horas. Mais de 8 horas.

45. Qual sua média aproximada de tempo diário total dedicado à leitura no suporte impresso?

- até duas horas. 2 a 4 horas. 4 a 6 horas.
 6 a 8 horas. Mais de 8 horas.

46. Lendo no suporte digital: [Assinale apenas uma resposta.]

- normalmente dedico-me unicamente à leitura, sem a interferência de outros suportes ou atividades.
 normalmente leio realizando outras atividades simultaneamente (ouvindo músicas, conectado a redes sociais etc.).

47. Lendo no suporte impresso: [Assinale apenas uma resposta.]

- normalmente dedico-me unicamente à leitura, sem a interferência de outros suportes ou atividades.
 normalmente leio realizando outras atividades simultaneamente (ouvindo músicas, interagindo com pessoas etc.).

48. Durante a sua escolarização básica, você era considerado como um leitor assíduo pelas pessoas mais próximas de você?

- Sim, durante todo o tempo.
 Sim, mas apenas por algum tempo, principalmente no Ensino Fundamental.
 Sim, mas apenas por algum tempo, principalmente no Ensino Médio.
 Não.

49. Atualmente, você é considerado um leitor assíduo pelas pessoas mais próximas de você?

- Sim. Por algumas pessoas sim, por outras não. Não.

50. Com que frequência lê, para além das leituras escolares/acadêmicas? [Assinale apenas uma resposta]

- nunca leio além das leituras obrigatórias. sempre que estou em férias.
 raramente. no fim de semana.
 diariamente.

Espaços e disposições físicas de leitura

51. Onde lê em casa? [Assinale uma ou mais respostas]

- Banheiro. Cozinha/copa. Escritório/quarto de estudos.
 Quarto. Sala. Varanda.
 Outro: _____
 Não leio em casa.

52. Lê com regularidade em bibliotecas ou salas de leitura? [Considere tanto a situação de ler materiais emprestados pela biblioteca, quanto materiais que você leve para ler lá. Assinale uma ou mais respostas].

- Sim, em bibliotecas ou salas municipais, estaduais ou federais.
 Sim, em bibliotecas ou salas escolares ou universitárias.

- Sim, em bibliotecas privadas ou salas de leitura privadas.
 Não.

53. Em que espaços públicos você costuma ler regularmente, além de bibliotecas e salas de leitura? [Assinale uma ou mais respostas].

- Aviões, ônibus, trens, metrô etc. Café ou restaurante.
 Pontos, estações ou terminais de transporte. Igreja ou templo religioso.
 Jardim ou parque. Lanchonete ou cantina da universidade.
 Livraria. Praça.
 Praia, piscina ou clube. Sala de aula.
 Shopping ou centro comercial.
 Outro: _____.
 Não leio em espaços públicos.

54. Quanto à disposição física para a leitura, qual é/são a(s) sua(s) posição(ões) mais frequente(s) para ler em espaços privados? [Assinale uma ou mais respostas].

- Deitado.
 Recostado (entre o deitado e o sentado).
 Sentado à vontade. Sentado em cadeira, à mesa.
 Sentado em carteira ou poltrona de leitura. De pé.
 Outra: _____.
 Não leio em espaços privados.

55. Quanto à disposição física para a leitura, qual é/são a(s) sua(s) posição(ões) mais frequente(s) para ler em espaços públicos? [Assinale uma ou mais respostas].

- Deitado.
 Recostado (entre o deitado e o sentado).
 Sentado à vontade. Sentado em cadeira, à mesa.
 Sentado em carteira ou poltrona de leitura. De pé.
 Outra: _____.
 Não leio em espaços públicos.

56. Como você normalmente sente, depois de algum tempo lendo? [Assinale uma ou mais respostas].

- Alegre, gratificado.
 Dolorido, tonto, enjoado.
 Cansado fisicamente ou mentalmente.
 Desafiado, engajado, entusiasmado.
 Com receio de não entender ou entender errado.
 Orgulhoso ou vaidoso.
 Ignorante, incompetente, incapaz.
 Melancólico, triste.
 Inteligente, esclarecido, estudioso.
 Obrigado, oprimido, torturado.
 Preguiçoso, mole, sonolento.
 Recompensado, regozijado.
 Tendo cumprido um dever.
 Outro: _____.

Dimensões valorizadas na leitura

57. Classifique de 1 (um) a 8 (oito) as dimensões que a leitura pode assumir, sendo que 1 equivale a “nada importante” e 8 equivale a “muito importante”. Pedimos que, por favor, não repita nenhum número. Sua classificação deve se basear em sua experiência de leitor.

- () Ativa, mobiliza e desenvolve capacidades cognitivas.
 () Contribui para a formação crítica, ética ou moral.
 () Contribui para a formação emocional ou psicológica.
 () Facilita a integração ou identificação com sujeitos semelhantes a nós.
 () Participa da ação política e da formação de opiniões.
 () Propicia o sucesso profissional.
 () Proporciona prazer.
 () Socializa conhecimentos.

Preferências de leitura

58. Indique um livro (título e autor) que o tenha interessado/sensibilizado em particular.

59. Justifique sua indicação.

60. Quando o leu pela última vez? [Assinale apenas uma resposta.]

- () Há menos de um ano. () Entre 1 e 2 anos.
 () Há mais de 2 anos. () Há mais de cinco anos.

Papel das instituições e mediadores de leitura

Nas questões de 61 a 63, utilize a seguinte escala:

1 = nada importante	2 = pouco importante	3 = importante	4 = muito importante
---------------------	----------------------	----------------	----------------------

61. Avalie, utilizando a escala acima (atribuindo 1 para quem não foi importante, 2 para quem foi pouco importante, 3 para quem foi importante e 4 para quem foi muito importante) quanto à participação dos seguintes sujeitos para sua formação como leitor durante o período escolar:

- () autores / ilustradores que visitaram a escola. () bibliotecários.
 () colegas. () contadores de história.
 () professores.
 () outro: _____.

62. Avalie, utilizando a escala acima (atribuindo 1 para quem não foi importante, 2 para quem foi pouco importante, 3 para quem foi importante e 4 para quem foi muito importante) quanto à participação dos seguintes sujeitos para sua formação como leitor na convivência familiar:

- () pai / padrasto. () mãe / madrasta. () irmãos / meio-irmãos.

- () avô ou avó. () tio ou tia.
 () outro: _____.

63. Avalie, utilizando a escala acima (atribuindo 1 para quem não foi importante, 2 para quem foi pouco importante, 3 para quem foi importante e 4 para quem foi muito importante) quanto à participação dos seguintes sujeitos para sua formação como leitor na sua convivência fora dos círculos escolares e familiares:

- () apresentadores de rádio ou TV.
 () amigos físicos e amigos virtuais.
 () interlocutores em redes sociais.
 () conteúdos publicados em sites ou blogs.
 () conteúdos de publicidade de livrarias, editoras etc.
 () outro: _____.

64. Cite algum fato, sujeito, objeto, espaço, prática, experiência ou rotina que tenha sido relevante para a sua história de leitor:

Táticas e estratégias de leitura

Antes da leitura...

65. Você estabelece objetivos para a sua leitura? [Assinale apenas uma resposta.]

- () sempre () frequentemente () raramente () nunca

66. Você relaciona o texto com o autor? [Assinale apenas uma resposta.]

- () sempre () frequentemente () raramente () nunca

67. Você relaciona o texto com outros do mesmo gênero? [Assinale apenas uma resposta.]

- () sempre () frequentemente () raramente () nunca

68. Você analisa a capa e/ou as orelhas antes de ler um livro? [Assinale apenas uma resposta.]

- () sempre () frequentemente () raramente () nunca

69. Você analisa o título e sumário do livro, tentando prever o assunto, conteúdo ou abordagem? [Assinale apenas uma resposta.]

- () sempre () frequentemente () raramente () nunca

Durante a leitura...

70. Você faz uma imagem mental do texto que está lendo ou organiza visualmente seu conteúdo? [Assinale apenas uma resposta.]

- () sempre () frequentemente () raramente () nunca

71. Você conecta o que está lendo com suas experiências de vida? [Assinale apenas uma resposta.]

- () sempre () frequentemente () raramente () nunca

72. Você conecta o que está lendo com outros textos que já leu? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

73. Você conecta o que está lendo com fatos históricos ou com o mundo à sua volta? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

74. Você interrompe a leitura para anotar ou destacar algo que acha importante? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

75. Costuma pesquisar quando tem dúvidas durante a leitura? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

76. No decorrer da leitura, você faz e atualiza previsões sobre o que está lendo? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

77. No decorrer da leitura, você usa todos os indícios para entender o que está lendo (dicas da ilustração, das notas, das legendas etc.)? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

78. Quando a leitura é interrompida, por algum motivo, consegue recuperar o sentido e voltar para o texto? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

79. Quando a leitura é interrompida por uma palavra desconhecida, o que você faz? [Assinale apenas uma resposta.]

- assinalo a palavra para procurar depois.
- continuo a ler para tentar inferir a palavra.
- desconsidero a palavra e continuo lendo.
- paro a leitura e procuro a palavra no dicionário.
- peço ajuda a alguém.

80. Você faz questões a si mesmo durante a leitura ou vai conversando com o texto mentalmente? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

81. Procura ir fazendo mentalmente sínteses provisórias do texto lido, quer seja científico ou não? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

Depois da leitura...

82. Você relê o texto ou trechos dele? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

83. Você revisa ou avalia o texto que acabou de ler? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

84. Você revê suas hipóteses iniciais ou suas primeiras impressões? [Assinale apenas uma resposta]

sempre frequentemente raramente nunca

85. Você costuma produzir algo depois da leitura (uma síntese, um resumo por escrito)? [Assinale apenas uma resposta]

sempre frequentemente raramente nunca

Língua estrangeira

86. Você lê em língua estrangeira?

Sim, em _____ . Não.

87. Você fez alguma prova de proficiência em língua estrangeira?

Sim: _____, nota/conceito: _____.
 _____, nota/conceito: _____.

Não.

88. Você já conhecia a “leitura extensiva” antes de saber sobre este curso de especialização?

Sim. Em qual circunstância? _____ . Não.

89. Como você se sentiria se tivesse de ler materiais em espanhol para uma disciplina desta especialização? [Assinale apenas uma resposta]

- Muito bem, à vontade.
- Satisfatoriamente bem, normal.
- Pouco à vontade, com dificuldades.
- Péssimo(a), sem condições.

90. Como você se sentiria se tivesse de ler materiais em inglês para uma disciplina desta especialização? [Assinale apenas uma resposta]

- Muito bem, à vontade.
- Satisfatoriamente bem, normal.
- Pouco à vontade, com dificuldades.
- Péssimo(a), sem condições.

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido modificado

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
 Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
 Letras

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa sobre leitura extensiva, cujo título é Leitura extensiva: uma abordagem inspiradora para a formação de leitores, de responsabilidade da pesquisadora Roberta Macedo Ciocari. Esta pesquisa justifica-se devido à necessidade de capacitação de futuros professores, de formar continuamente professores em exercício e de investigar se esse tipo de capacitação é efetivo.

Os objetivos desta pesquisa são propor e aplicar um curso em Leitura Extensiva (LEx) para professores e interessados, no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul), câmpus Passo Fundo, e investigar a validade desse curso.

A sua participação na pesquisa será em 6 encontros, com duração aproximada de 4 horas em cada encontro. Ao participar da pesquisa, você terá os seguintes benefícios: a) conhecer uma nova abordagem de leitura chamada leitura extensiva; b) conhecer e apreciar leituras literárias e também outros tipos de leitura; c) refletir sobre o papel que a leitura exerce em sua vida como professor (a) e também como ser humano; d) refletir sobre possibilidades de aplicação dessa abordagem em sala de aula futuramente.

Você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo. Sua participação nessa pesquisa não é obrigatória e você pode desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento. Você não terá qualquer despesa para participar da presente pesquisa e não receberá pagamento pela sua participação no estudo.

Você, como público participante do curso, responderá a questionários, será entrevistado, filmado e terá sua voz gravada. Os dados relacionados à sua identificação não serão divulgados. Os resultados da pesquisa serão divulgados na forma de uma tese de doutorado, de artigos científicos, apresentações de trabalho e palestras, mas você terá a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados. Em nenhum momento seu nome aparecerá na pesquisa.

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento dos pesquisadores ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considere prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a pesquisadora Roberta Macedo Ciocari pelo e-mail roberta.ciocari@passofundo.ifsul.edu.br ou pelo telefone (54)3311-2916, ou com o programa de Pós-Graduação em Letras da UPF (54-3316-8341), ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8157, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira. Dessa forma, se você concorda em participar da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo. Desde já agradecemos a sua

colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pela pesquisadora responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Passo Fundo, _____ de _____ de _____.

Nome do (a) participante: _____

Assinatura: _____

Nome da pesquisadora: Roberta Macedo Ciocari _____

Assinatura: _____

APÊNDICE C – Tabulação dos resultados do questionário prévio

Nome: _____ Iniciais: _____

Questionário

Este questionário tem a finalidade de conhecer as práticas de leitura de alunos ingressantes no curso de Especialização em Linguagens e Tecnologias na Educação com vistas à preparação de aulas para a referida turma e para uma pesquisa em nível de doutorado. Este instrumento não possui valor avaliativo. Os dados relacionados à identificação dos respondentes não serão divulgados.

Perfil pessoal**1. Qual é a sua idade?**

- (2) Entre 19 e 23 anos. (8) Entre 24 e 28 anos. (3) Entre 29 e 33 anos.
 (2) Entre 34 e 38 anos. (2) Entre 39 e 43 anos. (0) Entre 44 e 48 anos.
 (0) Entre 49 e 53 anos. (1) Entre 54 e 58 anos. (0) A partir de 59 anos.

2. Gênero: (15) Feminino. (3) Masculino. (0) Outro: _____.

3. Você tem alguma necessidade especial (auditiva, visual, mobilidade, cognitiva etc.)?

(0) Sim: _____ (18) Não.

4. A renda da sua família dividida pelo número de pessoas que dela usufruem é:

- (0) Até meio salário mínimo por pessoa.
 (4) Acima de meio salário mínimo até o limite de dois salários mínimos por pessoa.
 (10) Acima de dois salários mínimos até o limite de cinco salários mínimos por pessoa.
 (2) Acima de cinco salários mínimos até o limite de oito salários mínimos por pessoa.
 (0) Acima de oito salários mínimos até o limite de dez salários mínimos por pessoa.
 (0) Acima de dez salários mínimos por pessoa.
 (2) Não sei.

4.1 Você trabalha?

- (18) Sim.
 (0) Não.

4.2 Se você respondeu sim, onde você trabalha?

Escola Estadual.
 Municípios de Carazinho e Passo Fundo.
 Programa Nacional de Assistência ao Ensino (sic)
 Sesi e professora do Estado
 Escola municipal e Escola Estadual
 IMED – Centro de Idiomas
 CCAA
 Personal trainer e Escola => I.E. Cecy Leite Costa
 Top Way English School
 SESI
 Universidade de Passo Fundo
 Colégio Salvatoriano Bom Conselho / Versão Espanhola
 Secretaria Municipal de Educação – PF
 EMEI Mágico de Oz
 EMEF Antonino Xavier e EMEF Cel. Lólico

FIERGS, SESI
 IMED e Anhanguera
 Escola de Educação Infantil de Passo Fundo

4.3 Qual é sua função?

Professor(a) (6)
 Encarregado de licitações (1)
 Monitora de projetos educacionais e professora (1)
 Professora de língua inglesa (2)
 Professora de educação física (1)
 Analista de Educação (1)
 Auxiliar de Centro de Referência I (1)
 Auxiliar de Coordenação Pedagógica (1)
 Professora anos iniciais e finais (1)
 Instrutor de educação continuada (1)
 Analista de atividades complementares/tutora (1)
 Professora de pré-escola e coordenadora pedagógica (1)

4.4 Quantas horas por semana?

20h (4)	40h (6)	44h (3)	8h (1)
15h e 40h (1)	50h - 20h + 30h (2)		40h (30h + 10h)

4.5 Você dá aulas?

(15) Sim, na(s) disciplina(s):
 Língua inglesa (6)
 CPA (1)
 Língua Portuguesa, Inglesa, Artes, Ensino Religioso e história (1)
 Classe Unidocente (1)
 Educação física (1)
 Língua Espanhola (1)
 Informática Educativa (1)
 Currículo, L. Portuguesa, Projeto de leitura (1)
 Tutora presencial de R. Humanos (1)
 Para crianças (1)

(3) Não.

4.6 Se você dá aulas, para qual nível?

(4) Ensino fundamental 1
 (5) Ensino fundamental 2
 (3) Ensino médio.
 (2) Graduação.
 (7) Outro:
 Educação infantil (3)
 Curso Livre de Inglês (2)
 Preparação para processos seletivos (1)
 Formação de professores (1)

4.7 Quantos alunos você tem no total, aproximadamente?

180 (2)	55 (2)	130 (2)	8 (1)	20 (2)
150 – 160 (1)	80 (1)	25 (1)		
Entre 15 e 20 alunos (1)				

8 alunos por sala (1)

Diretos => 35; indiretos => rede municipal (1)

4.8 Costuma desenvolver atividades de leitura com seus alunos?

(14) Sim.

(1) Não.

4.9 Se você respondeu sim, descreva uma atividade:

- Leitura de “Comic Strips”, e notícias.

- Várias atividades de leitura: retirada de livros semanalmente na Biblioteca; momentos de leitura em sala de aula com livros infantis particulares (as bibliotecas das escolas dispõem versões antigas demais); contação e mediação de histórias feita pela professora; pequenas encenações / dramatizações em grupos; elaboração de trabalhos variados a cerca de livros lidos pelos alunos... (sic)

- Trabalho muito com leitura, análise e compreensão de textos, através de questionamentos orais e escritos. Em algumas turmas faço períodos de leitura onde os alunos escolhem um livro literário para ler sem cobrança, apenas por prazer. Nas demais ocasiões o planejamento inicia com leituras e termina com produções de mesmo gênero ou não.

- Com as crianças da educação infantil há a hora do conto, às vezes, com outros recursos além dos livros como fantoches, brinquedos e outros. Com os alunos do E.F. tenho em sala um espaço chamado leitura alternativa com textos, livros, revistas, livros didáticos e alguns jogos, para que manuseiem durante as aulas, por vezes são atividades direcionadas com um objetivo específico, mas o deleite acaba sendo o foco.

- Respondi NÃO, mas explico os motivos: ☺

Não é permitido fazer leituras, somente de textos de níveis mais avançados se houver tempo. A prioridade é passar todos os slides com o conteúdo, (as aulas vêm prontas, em formato de slides). Os alunos têm de preparar o conteúdo em casa, antes da aula, tendo o conteúdo virtualmente, através de uma plataforma.

- As atividades de leitura são restritas, visto que a escola de idiomas tem um método de ensino já elaborado, não oferecendo oportunidades de ampliar as atividades.

- Em forma de dinâmicas e de seminários, com leitura de bibliografias sobre temas que abordem a temática da Ed. Física. Geralmente sobre assuntos com maior destaque na mídia, como: saúde, alimentação saudável, atividade física e exercícios físicos. Este ano aproveitando o contexto das olimpíadas desenvolvemos leituras e trabalhos sobre.

- Em atividades com turmas mais avançadas promovemos a leitura e interpretação de textos curtos (até 300 palavras) com os alunos. (sic) Durante estas atividades focamos na compreensão da Língua Inglesa, aquisição de vocabulário e pronúncia.

- Análise de gêneros textuais, interpretação de livros em espanhol, entre outras.

- Aula invertida => material enviado previamente aos professores para a discussão e construção de material posteriormente.

- Manuseio de livros e representações das histórias. Contação de história.

- Estudo de gêneros, produção textual.

- Leitura de readers e também incentivo o uso de aplicativos da BBCCulture, BBC Learning English para leitura e desenvolvimento da fala.

- Leitura de artigos, matérias de jornais, livros.

- Contação de histórias de escritores brasileiros como Ana Maria Machado e Ruth Rocha, interpretação, análise da obra, reflexão sobre a mesma, envolvimento com os conteúdos que são desenvolvidos para a idade (5 – 6 anos) e atividade (ilustração, jogos, brincadeiras, esculturas, teatro, entre outros).

5. Qual é/era a escolarização dos seus pais ou dos responsáveis por você na infância?

[Considere a(s) pessoa(s) que foi(foram) mais importante(s) na sua criação].

- (0) Eram analfabetos ou semialfabetizados. (4) Ensino Fundamental incompleto.
 (4) Ensino Fundamental completo. (1) Ensino Médio incompleto.
 (5) Ensino Médio completo. (3) Ensino Superior incompleto.
 (1) Ensino Superior completo. (0) Pós-graduação incompleta.
 (0) Pós-graduação completa. (0) Não sei.

6. Qual é sua língua materna/primeira língua?

- (17) Português. (0) Libras.
 (0) Língua Indígena Brasileira: _____. (1) Outra: Italiano (1).

7. Você pratica/é adepto a alguma religião?

- (15) Sim:
 Católica (10)
 Espiritismo (3)
 Evangélica (2)

(3) Não.

8. Se você pratica alguma religião, você faz leituras religiosas com frequência?

- (8) Sim. (8) Não.

9. Você tem computador com internet em casa? (18) Sim. (0) Não.

10. Atualmente, qual o número de livros impressos que você tem em casa, aproximadamente?

- (0) Não tenho. (4) Até 20 livros. (6) De 20 e 50.
 (2) De 50 e 100. (6) De 100 e 500. (0) Acima de 500.

Escolaridade

11. Qual seu curso de graduação?

- (7) Letras (4) Pedagogia
 (7) Outro:
 Filosofia (1)
 Licenciatura Plena Educação Física (2)
 Normal Superior (1)
 Design (1)
 Educação Artística (Desenho) (1)
 História (1)

12. Você o realizou em que instituição? _____.

- Letras: UPF (6) UFSM (1)
 Pedagogia: UPF (2) IDEAU (1) FAEL – Faculdade Educacional da Lapa, Londrina, PR (1)
 História: UPF (1)
 Educação Física: UPF (2)
 Educação Artística (Desenho): UPF (1)
 Design: Faculdade Anglicana de Erechim (1)
 Normal Superior: UNOPAR (1)
 Filosofia: URI Frederico Westphalen (1)

13. Completou outro curso superior?

- (3) Sim, eu cursei:

Sistemas para Internet (1)
 Logística e Comércio Exterior (1)
 Processos Gerenciais (1)

(15) Não.

14. Você já fez algum curso de especialização?

(7) Sim, eu cursei:
 Supervisão e Gestão em Projetos (1)
 Educação Física Escolar Infantil e Séries Iniciais (1)
 Psicopedagogia (1)
 Psicologia Comportamental nas Relações de Trabalho (IMED) (1)
 Metodologia e Gestão para EAD (1)
 Administração, Orientação e Supervisão Escolar: Ênfase em Educação Inclusiva (1)
 Psicopedagogia Clínica e Institucional (1)

(11) Não.

15. Você já fez algum curso *strictu sensu* (mestrado e/ou doutorado)?

(1) Sim, eu cursei: História (1)

(17) Não.

Educação Básica

16. Você frequentou a educação infantil (“pré-escola”)?

(10) Sim. (8) Não. (0) Não sei.

17. Onde você realizou a maior parte de seu Ensino Fundamental?

(16) Rede(s) pública(s). (2) Rede(s) privada(s).

18. Onde você realizou a maior parte de seu Ensino Médio?

(17) Rede(s) pública(s). (1) Rede(s) privada(s).

19. Qual foi a sua modalidade de Ensino Médio?

(11) Regular.
 (7) Técnico em:
 Magistério (6)
 Prótese Dentária (1)

20. Você concluiu seus estudos básicos por meio da Educação de Jovens e Adultos (antigo “supletivo”)? [Assinale apenas uma resposta.]

(0) Sim, parte ou todo o Ensino Fundamental. (1) Sim, parte ou todo o Ensino Médio.
 (0) Sim, parte ou todo o Ensino Fundamental e parte ou todo o Ensino Médio.
 (17) Não.

21. Na sua formação escolar, você teve acesso regular a bibliotecas escolares, salas de leitura escolares ou espaço equivalente? [Assinale apenas uma resposta.]

(12) Sempre.
 (1) Em alguns momentos no Ensino Fundamental.
 (0) Em alguns momentos no Ensino Médio.
 (5) Em alguns momentos no Ensino Fundamental e em alguns no Ensino Médio.

(0) Não.

Leituras habituais

22. Com que frequência lê jornais impressos? [Assinale apenas uma resposta.]

(3) Diariamente. (4) Semanalmente. (0) Mensalmente.

(10) Raramente. (1) Não leio jornais impressos.

23. Em que seção do jornal impresso tem mais interesse? [Assinale uma ou mais respostas.]

(1) Classificados. (14) Cultura. (5) Economia. (11) Entretenimento.

(4) Esportes. (5) Política.

(5) Outra:

Editoriais (1)

Educação (2)

Policial (1)

Artigos de opinião (1)

24. Com que frequência lê jornais eletrônicos? [Assinale apenas uma resposta.]

(9) Diariamente. (3) Semanalmente. (1) Mensalmente.

(4) Raramente. (1) Não leio jornais eletrônicos.

25. Em que seção do jornal eletrônico tem mais interesse? [Assinale uma ou mais respostas.]

(0) Classificados. (12) Cultura. (6) Economia. (11) Entretenimento.

(3) Esportes. (4) Política.

(5) Outra:

Educação (2)

Policial (1)

Artigos de opinião (1)

Internacionais (1)

26. Com que frequência lê revistas impressas? [Assinale apenas uma resposta.]

(0) Diariamente. (1) Semanalmente. (6) Mensalmente.

(10) Raramente. (1) Não leio revistas impressas.

27. Caso leia revistas impressas, cite alguns títulos:

Nova Escola (3) Revista Escola (1) Educação em geral (1) Brasil Escola (1)

Língua Portuguesa (1) Literatura (1)

Isto é (2) Exame (2) Época (2) Veja (4)

Mundo Estranho (3) Superinteressante (5)

Pais e Filhos (1) Vida e Saúde (1)

Cláudia (1)

Cult (1)

Você S.A. (1)

28. Com que frequência lê revistas eletrônicas? [Assinale apenas uma resposta.]

(1) Diariamente. (3) Semanalmente. (3) Mensalmente.

(6) Raramente. (5) Não leio revistas eletrônicas.

29. Caso leia revistas eletrônicas, cite alguns títulos:

Nova Escola (2) Língua (1) Educação (1) Escola (2)

Superinteressante (3) Mundo Estranho (1)
 Carta Capital (1) Veja (2) Exame (2) Época (1) Isto é (2)
 Desenredo (1) Ágora Eletrônica (1)
 Bula (1) Cult (1)
 Vida e Saúde (1)
 Pequenas Empresas, Grandes Negócios (1)
 Informativo TCU (1)
The Raspberry Pi (1)

30. Com que frequência lê livros impressos integralmente?

(3) Diariamente. (4) Semanalmente. (8) Mensalmente.
 (2) Raramente. (1) Não leio livros impressos.

31. Caso leia livros impressos, cite alguns títulos que leu mais recentemente:

Doidas e santas (Martha Medeiros) (1)
 Divã (Martha Medeiros) (1)
 Feliz por nada (Martha Medeiros) (1)
 Como eu era antes de você (3) [apenas um citou autoria: Jojo Moyes]
 Harry Potter e a pedra filosofal (1)
 A escolha (série A Seleção, vol. 3) (1)
 O monge e o executivo (1)
 O orfanato para crianças peculiares da Srta. Pelegrine (1)
 Guerra e paz (1)
 Sonata para Kreutzer (1)
 Por que Indiana, João? (2) [um citou apenas “Indiana, João”]
 A desumanização (1)
H. P. and the Cursed Child (1)
 Coleção Senhor dos Anéis (1)
 Castelo dos alquimistas (1)
 Crônicas de Nárnia (1)
 Fortaleza Digital (1)
 Atlântida (1)
 A mansão da pedra torta (1)
 Eu sou Malala (1)
 O lado bom da vida (2)
 O adolescente (Dostoiévski) (1)
 O rei de amarelo (1)
 O crime do Padre Amaro (1)
 O visconde partido ao meio (1)
 A pedagogia, a democracia, a escola (1)
 O corpo fala (1)
 Depois de você (Jojo Moyes) (1)
 Sob a redoma (Stephen King) (1)
 Dragões de éter (1)
 Meu amigo imaginário (2)
 The Wheel of Time – vol. 1 (1)
 Extraordinário (1)
 Ética e vergonha na cara (Mário Cortella) (1)
 O símbolo perdido (Dan Brow) (sic) (1)
 Dr. Galton – restaurador de passados (1)
 A ponte (1)
 Jogos Vorazes (a trilogia) (1)

Fahrenheit 451 (1)
O mundo de Sophia (1)

32. Com que frequência lê livros eletrônicos integralmente?

- (1) Diariamente. (2) Semanalmente. (4) Mensalmente
(6) Raramente. (5) Não leio livros eletrônicos

33. Caso leia livros eletrônicos, cite alguns títulos que leu mais recentemente:

Sem pistas
Complexidade na formação de professores
Crônicas de gelo e fogo
Fúria dos reis
Como eu era antes de você
A máquina de fazer espanhóis
Maze Runner
O orfanato para crianças peculiares
História da filosofia
O que é ciência afinal?
De onima
Romances adultos (50 tons de cinza)
A revolução dos bichos
Livros teóricos sobre teorias de aprendizagem
Alice no país das maravilhas (em inglês)

34. Quanto aos livros (sejam impressos ou eletrônicos) que você lê, qual categoria é predominante?

- (2) Leio mais frequentemente livros de ficção.
(4) Leio mais frequentemente livros de não ficção.
(9) Leio de modo equivalente livros de ficção e livros de não ficção.
(3) Não leio ou muito raramente leio livros.

35. Que gênero você mais lê no geral? [Assinale três opções].

- | | |
|---|---|
| (9) Artigo acadêmico ou científico. | (0) Autoajuda |
| (0) Autobiografia e biografia | (2) Blog ou similar |
| (0) Carta ou e-mail | (4) Conto e crônica |
| (1) Conto erótico ou similar | (0) Diário |
| (0) Ensaio | (1) Entrevista |
| (0) Fan fiction | (0) Ficção Científica |
| (3) História Maravilhosa ou Fantástica | (0) História Policial |
| (2) Literatura infantil ou juvenil | (3) Literatura religiosa |
| (5) Matéria ou Reportagem | (1) Narrativas de horror e terror |
| (1) Obra didática ou de autoinstrução | (0) Peça dramática / teatro |
| (1) Piada e demais textos humorísticos | (0) Poema |
| (2) Postagem de rede social | (1) Quadrinhos |
| (6) Romance | (3) Texto informativo ou de divulgação científica |
| (6) Texto técnico ou de formação profissional | |
| (3) Textos diversos da área de humanidades | |
| (0) Outros: _____. | |

36. Quanto às suas leituras espontâneas (ou seja, que não são leituras obrigatórias, seja para estudo, trabalho ou outro motivo), qual categoria é predominante? [Assinale apenas uma resposta].

- (4) Leio espontaneamente mais frequentemente livros de ficção.
- (6) Leio espontaneamente mais frequentemente livros de não ficção.
- (7) Leio espontaneamente de modo equivalente livros de ficção e livros de não ficção.
- (1) Não leio ou muito raramente leio livros espontaneamente.

37. Aponte um motivo para suas escolhas espontâneas.

- (4) Leio espontaneamente mais frequentemente livros de ficção:
 - Leitura prazerosa, relaxante, que me permita “desligar”.
 - Gosto de livros dinâmicos, com histórias que sejam interessantes e fluídas, e que ao mesmo tempo, gere questionamentos, por exemplo Fahrenheit 451, que nos faz questionar sobre a educação (atitude em relação ao conhecimento).
 - Ler nos ajuda a esquecer dos problemas e viver em mundos paralelos.
 - Acredito que a leitura espontânea deva nos proporcionar um escape da realidade ao nosso redor.

- (6) Leio espontaneamente mais frequentemente livros de não ficção.
 - Como gosto de ler, sempre ganho livros de não ficção de presente.
 - Gosto de ler livros de autoajuda ou relacionados à área educacional.
 - Para espalhar, dar um tempo para mim mesma.
 - Interesse profissional.
 - Curiosidade, deleite e informação.
 - Concurso público.

- (7) Leio espontaneamente de modo equivalente livros de ficção e livros de não ficção.
 - Pertença a um clube do livro – os livros são voltados ao espiritismo – e um livro mensal faz parte.
 - Consigo organizar as ideias com mais clareza, pois comparo as duas versões.
 - Preferências pessoais e o momento: o tipo de leitura que estou “precisando” fazer.
 - Interesse, identificação com os assuntos abordados, curiosidades.
 - Curiosidade pelo assunto e a necessidade de conhecer pressupostos básicos do assunto.
 - Indicação, lançamentos, projetos de leitura coletiva, vídeos (*booktubers*).
 - São gêneros que mais gosto, pois geralmente trazem alguma mensagem de reflexão.

- (1) Não leio ou muito raramente leio livros espontaneamente.
 - Não tenho paciência com leituras muito longas, tenho vontade de terminar logo.

Suportes, frequência e tempo de leitura

38. Qual tipo de suporte de leitura é de sua preferência? [Assinale apenas uma resposta.]

- (9) Suportes impressos. (1) Suportes digitais.
- (8) Ambos (impressos ou digitais), indistintamente. (0) Nenhum.

39. Aponte um motivo para sua preferência.

- (9) Suportes impressos:
 - Me sinto mais confortável e consigo manter mais o foco.
 - Prefiro o livro impresso, porém muitas vezes não conseguimos encontrá-lo e acaba tornando-se mais acessível o digital.
 - Gosto dos impressos por poder tocar as páginas, usar marcadores, sentir o cheiro dos livros. Utilizo também os livros digitais, porém, lidos no Kindle (leitor de livros) e não no computador.
 - Suportes digitais precisam de carregamento de bateria e muitas vezes, quando usados em lugares públicos, chamam a atenção. Digo, em relação a segurança. (sic)

44. Qual sua média aproximada de tempo diário total dedicado à leitura na tela do suporte digital?

- (10) até duas horas. (6) 2 a 4 horas. (0) 4 a 6 horas.
(0) 6 a 8 horas. (2) Mais de 8 horas.

45. Qual sua média aproximada de tempo diário total dedicado à leitura no suporte impresso?

- (12) até duas horas. (3) 2 a 4 horas. (1) 4 a 6 horas.
(2) 6 a 8 horas. (0) Mais de 8 horas.

46. Lendo no suporte digital: [Assinale apenas uma resposta.]

- (10) normalmente dedico-me unicamente à leitura, sem a interferência de outros suportes ou atividades.
(8) normalmente leio realizando outras atividades simultaneamente (ouvindo músicas, conectado a redes sociais etc.).

47. Lendo no suporte impresso: [Assinale apenas uma resposta.]

- (13) normalmente dedico-me unicamente à leitura, sem a interferência de outros suportes ou atividades.
(5) normalmente leio realizando outras atividades simultaneamente (ouvindo músicas, interagindo com pessoas etc.).

48. Durante a sua escolarização básica, você era considerado como um leitor assíduo pelas pessoas mais próximas de você?

- (8) Sim, durante todo o tempo.
(3) Sim, mas apenas por algum tempo, principalmente no Ensino Fundamental.
(4) Sim, mas apenas por algum tempo, principalmente no Ensino Médio.
(3) Não.

49. Atualmente, você é considerado um leitor assíduo pelas pessoas mais próximas de você?

- (9) Sim. (8) Por algumas pessoas sim, por outras não. (1) Não.

50. Com que frequência lê, para além das leituras escolares/acadêmicas? [Assinale apenas uma resposta]

- (0) nunca leio além das leituras obrigatórias. (1) sempre que estou em férias.
(3) raramente. (6) no fim de semana.
(8) diariamente.

Espaços e disposições físicas de leitura

51. Onde lê em casa? [Assinale uma ou mais respostas]

- (1) Banheiro. (1) Cozinha/copa. (6) Escritório/quarto de estudos.
(14) Quarto. (10) Sala. (5) Varanda.
(1) Outro: Gosto muito de ler enquanto tomo banho de sol.
(0) Não leio em casa.

52. Lê com regularidade em bibliotecas ou salas de leitura? [Considere tanto a situação de ler materiais emprestados pela biblioteca, quanto materiais que você leve para ler lá. Assinale uma ou mais respostas].

- (2) Sim, em bibliotecas ou salas municipais, estaduais ou federais.
(4) Sim, em bibliotecas ou salas escolares ou universitárias.

- (2) Sim, em bibliotecas privadas ou salas de leitura privadas.
 (10) Não.

53. Em que espaços públicos você costuma ler regularmente, além de bibliotecas e salas de leitura? [Assinale uma ou mais respostas].

- (11) Aviões, ônibus, trens, metrô etc. (3) Café ou restaurante.
 (4) Pontos, estações ou terminais de transporte. (1) Igreja ou templo religioso.
 (5) Jardim ou parque. (2) Lanchonete ou cantina da universidade.
 (2) Livraria. (2) Praça.
 (8) Praia, piscina ou clube. (8) Sala de aula.
 (0) Shopping ou centro comercial. (0) Outro: _____.
 (3) Não leio em espaços públicos.

54. Quanto à disposição física para a leitura, qual é/são a(s) sua(s) posição(ões) mais frequente(s) para ler em espaços privados? [Assinale uma ou mais respostas].

- (10) Deitado. (11) Recostado (entre o deitado e o sentado).
 (2) Sentado à vontade. (7) Sentado em cadeira, à mesa.
 (5) Sentado em carteira ou poltrona de leitura. (0) De pé.
 (0) Outra: _____.
 (0) Não leio em espaços privados.

55. Quanto à disposição física para a leitura, qual é/são a(s) sua(s) posição(ões) mais frequente(s) para ler em espaços públicos? [Assinale uma ou mais respostas].

- (1) Deitado. (0) Recostado (entre o deitado e o sentado).
 (9) Sentado à vontade. (7) Sentado em cadeira, à mesa.
 (4) Sentado em carteira ou poltrona de leitura. (4) De pé.
 (0) Outra: _____.
 (3) Não leio em espaços públicos.

56. Como você normalmente sente, depois de algum tempo lendo? [Assinale uma ou mais respostas].

- (13) Alegre, gratificado. (0) Dolorido, tonto, enjoado.
 (3) Cansado fisicamente ou mentalmente. (12) Desafiado, engajado, entusiasmado.
 (1) Com receio de não entender ou entender errado. (1) Orgulhoso ou vaidoso.
 (0) Ignorante, incompetente, incapaz. (1) Melancólico, triste.
 (8) Inteligente, esclarecido, estudioso. (0) Obrigado, oprimido, torturado.
 (2) Preguiçoso, mole, sonolento. (6) Recompensado, regozijado.
 (6) Tendo cumprido um dever. (1) Outro: Com mais curiosidade.

Dimensões valorizadas na leitura

57. Classifique de 1 (um) a 8 (oito) as dimensões que a leitura pode assumir, sendo que 1 equivale a “nada importante” e 8 equivale a “muito importante”. Pedimos que, por favor, não repita nenhum número. Sua classificação deve se basear em sua experiência de leitor.

- (8,7,7,8,8,8,6,8,8,6,8,2,8,8,8,5,8) Ativa, mobiliza e desenvolve capacidades cognitivas.
 (7,8,6,6,7,6,7,7,8,7,5,6,6,6,7,4,7) Contribui para a formação crítica, ética ou moral.
 (4,5,2,5,6,7,5,6,3,7,3,6,7,5,7,4,3,2) Contribui para a formação emocional ou psicológica.
 (3,2,1,1,1,3,2,2,2,4,5,7,1,1,3,2,1,1) Facilita a integração ou identificação com sujeitos semelhantes a nós.
 (6,4,3,7,3,4,4,4,5,5,2,4,5,3,2,1,2,4) Participa da ação política e da formação de opiniões.
 (5,6,5,2,5,1,1,1,4,3,1,1,4,2,1,6,8,5) Propicia o sucesso profissional.

(1,1,8,4,2,5,8,5,1,2,4,8,3,4,5,5,7,3) Proporciona prazer.
 (2,3,4,3,4,2,3,3,6,1,6,3,2,7,4,3,6,6) Socializa conhecimentos.

Preferências de leitura

58. Indique um livro (título e autor) que o tenha interessado/sensibilizado em particular.

59. Justifique sua indicação.

Questão 58	Questão 59
Limón Blue (autora catarisense, cujo não lembro o nome). SIC	Indicado para pessoas que vivem em sua zona de conforto e acreditam que o mundo gira em torno delas.
A menina que roubava livros	Em meio a guerra e tantos problemas a personagem consegue superar as adversidades.
Saga – De Érico Veríssimo	Escolha pela literatura.
Fahrenheit 451 – Ray...	É um livro escrito na década de 50, porém muito atual, pois questiona a troca da leitura por meios mais fáceis (como a televisão) – Algo que podemos observar atualmente.
Uma ideia toda azul, Marina Colassanti	Apresenta contos maravilhosos que possibilitam profunda análise e reflexão sobre a vida e o amor.
Como eu era antes de você (Jojo Moyes)	A história ensinou a mim que por mais que tenhamos dificuldades, elas não devem nos desmotivar a buscar pela realização de nossos objetivos.
Não lembro no momento de nenhum especificamente pelo fato de ter pouco tempo para me dedicar a leitura devido a necessidade de preparar aulas e corrigir trabalhos.	Atualmente estou lendo uma releitura de alguns contos clássicos, oralmente para meus alunos do 5º ano. Têm predileção pelos contos assustadores e escolheram esse autor onde, a Branca de Neve e os sete anões se apresentam como uma princesa e sete zumbis. Estou me surpreendendo com o texto.
Guerra e paz, de Liev Tolstói	O livro é ambientado na Rússia durante a guerra contra a França, sendo descrito minuciosamente e criticamente a batalha bem como aqueles que estão fora dela. É possível se sensibilizar com as perdas, conquistas, mas, acima de tudo, o humano dos personagens e evoluir junto deles durante todo o período em que a obra transcorre.
A menina que roubava livros	A forma como enfrentou as adversidades usando a fantasia, a imaginação.
Fundamentos de Bioética, livro de Francesco Belino. Trabalha aspectos antropológicos e éticos sobre a vida.	Trabalha aspectos antropológicos e éticos sobre a vida humana na contemporaneidade, trazendo uma excelente reflexão sobre a influência da tecnicidade no cotidiano e questões limite, como vida e morte.
Livros do Mário Sérgio Cortella	São livros que nos levam a refletir sobre nossas ações em todos os sentidos; profissional, pessoal, emocional. Nos faz refletir sobre o que somos e no que podemos nos tornar se modificarmos nossas ações e formas de pensar.
Dragões de éter – vol. 1	O livro mistura contos de fada, dá novas versões deles e junta também história, comédia, ficção e realidade. Excelente para todos os tipos de idade.
Ensaio sobre a cegueira – José Saramago	No primeiro semestre da faculdade fui instigada a ler tal obra, mas não obtive sucesso, achei confusa e não consegui ler. Alguns semestres depois voltei ao livro e me apaixonei. Essa leitura me mostrou que precisamos estar preparados para receber algumas obras.
O vinho, o sexo e o diabo (Ismael Vanini)	Trata de questões da imigração italiana no RS, contendo várias passagens da vida cotidiana e do imaginário da

	comunidade pesquisada.
Como eu era antes de você	Foi marcante pois não faz parte da minha concepção de vida, de meus dogmas religiosos, não gostei do final da história.
Carandiru – Dráuzio Varela	A linguagem utilizada pelo autor, o enlace das histórias e o fato de ser baseado em fatos reais, bem como, não posso deixar de me referir à qualidade do livro que supera o filme.
Não tenho nenhum livro.	
Não lembro.	

60. Quando o leu pela última vez? [Assinale apenas uma resposta.]

(10) Há menos de um ano. (4) Entre 1 e 2 anos.

(2) Há mais de 2 anos. (1) Há mais de cinco anos.

Papel das instituições e mediadores de leitura

Nas questões de 61 a 63, utilize a seguinte escala:

1 = nada importante	2 = pouco importante	3 = importante	4 = muito importante
---------------------	----------------------	----------------	----------------------

61. Avalie, utilizando a escala acima (atribuindo 1 para quem não foi importante, 2 para quem foi pouco importante, 3 para quem foi importante e 4 para quem foi muito importante) quanto à participação dos seguintes sujeitos para sua formação como leitor durante o período escolar:

(1,4,3,1,2,3,1,1,3,1,3,3,2,1,3,1,3,3) autores / ilustradores que visitaram a escola.

(2,2,4,1,3,3,2,4,2,2,2,1,3,3,2,1,3,1) colegas.

(4,4,4,2,4,4,4,3,4,3,4,4,4,4,4,4,1) professores.

(3,4,3,3,1,2,2,1,1,4,1,2,3,2,4,2,3,1) bibliotecários.

(4,4,4,1,4,1,3,2,3,1,2,3,4,1,2,3,3,3) contadores de história.

(4) outro: mídia.

62. Avalie, utilizando a escala acima (atribuindo 1 para quem não foi importante, 2 para quem foi pouco importante, 3 para quem foi importante e 4 para quem foi muito importante) quanto à participação dos seguintes sujeitos para sua formação como leitor na convivência familiar:

(1,4,1,1,4,4,4,2,3,4,1,3,3,2,4,4,4,3) pai / padrasto.

(1,3,1,3,3,1,1,1,1,3,1,1,1,2,3,3,2,3) avô ou avó.

(2,4,4,4,4,2,1,3,4,4,2,4,4,2,4,4,4,4) mãe / madrastra.

(1,3,3,4,3,1,1,3,1,1,1,2,2,1,1,3,2,1) tio ou tia.

(1,3,2,1,4,1,1,3,1,2,4,4,4,1,1,3,3,1) irmãos / meio-irmãos.

(4) outro: madrinha

(3) outro: primo

63. Avalie, utilizando a escala acima (atribuindo 1 para quem não foi importante, 2 para quem foi pouco importante, 3 para quem foi importante e 4 para quem foi muito importante) quanto à participação dos seguintes sujeitos para sua formação como leitor na sua convivência fora dos círculos escolares e familiares:

(1,4,1,1,4,1,3,1,1,2,2,1,1,3,1,3,2,2) apresentadores de rádio ou TV.

(3,3,4,2,4,2,1,4,3,3,3,2,2,4,4,4,3,2) amigos físicos e amigos virtuais.

(2,1,1,1,2,1,2,4,3,3,3,2,1,3,1,1,2,2) interlocutores em redes sociais.

(4,1,2,1,4,3,3,3,4,2,3,3,1,4,1,2,3,3) conteúdos publicados em sites ou blogs.

(4,4,3,1,3,4,4,3,1,4,3,2,2,4,4,1,3,3) conteúdos de publicidade de livrarias, editoras etc.
(0) outro: _____.

64. Cite algum fato, sujeito, objeto, espaço, prática, experiência ou rotina que tenha sido relevante para a sua história de leitor:

- Não lembro.
- Ser professor alfabetizador.
- Uma professora que ao iniciar as aulas lia uma crônica com voz e entonação adequadas, ficou em minha memória e me causa muita alegria reviver essas lembranças.
- Minha mãe e minha tia tinham a prática da leitura de romances (Júlia, Sabrina, Bianca, etc) e eu desde pequena tinha a compreensão de que ler era um ato prazeroso. (sic).
- Falar sobre uma obra para alunos de um projeto e vários deles buscarem a leitura e após virem debater o texto, sem ter a obrigatoriedade de ter realizado a mesma.
- No ensino fundamental eu participei de projetos como contadora de histórias, no magistério tive literatura infantil o que aguçou meu interesse pela leitura.
- Desde pequena meu pai comprava livros infantis para mim e lia-os para mim. Geralmente líamos no quarto da “bagunça” e eu recontava as histórias de minha própria maneira.
- A feira de ciências da escola (ensino médio e fundamental) onde tínhamos que pesquisar sobre assuntos variados e apresentá-los durante a feira.
- Meus pais e eu viajamos muito para Porto Alegre a fim de que eu fizesse um tratamento na PUCRS, onde ficava “incomodando” para saber o que estava escrito nas fachadas, então, me ensinaram a ler e escrever desde os quatro anos, dando todo o apoio para que tivesse boa formação.
- Meus pais sempre leram e incentivaram a leitura, mesmo em condições precárias, até o jornal que vinha da feira, as bulas dos remédios serviam com[o] leitura.
- Incentivo pela madrinha a ler contos de fadas da Disney ou ouvi-los em fita K7, durante a infância e ter crescido (fase da adolescência) lendo Harry Potter.
- Penso que na escola tive pouco tempo destinado a leitura prazerosa, sempre tínhamos que ler para desenvolver alguma atividade, talvez por isso, atualmente, sempre que disponho de tempo para ler, busco esse tipo de leitura. Algo sem compromisso e que me permita desligar um pouco. Não está fácil o trabalho com as crianças...
- A minha irmã mais velha me incentivou muito a trazer livros da biblioteca da Escola para lermos juntas... desde então, nunca mais parei.
- No ensino fundamental, cada dia um aluno deveria ler a ficha de leitura recebida do professor, no meu dia, esqueci a ficha em casa e fui xingada pela professora. Desde lá, na posição de aluna, dificilmente ofereço-me a ler em voz alta. Entretanto, como professora leio sem receio algum.
- Desde criança, sempre vi meus pais lendo. E eles sempre me incentivaram. Inclusive minha avó, mesmo tendo apenas a terceira série, sempre teve um livro de cabeceira, e quando criança, costumávamos trocar ideias sobre os livros.
- Seminário dentro da sala de aula em que foi apresentado o livro utilizando microfone e caixa de som. – Sentado em baixo de uma árvore na sombra.
- Jornada Nacional de Literatura, quando participei como voluntária e tive oportunidade de conhecer de perto as personagens e o escritor Maurício de Souza, da turma da Mônica, que marcou muito minha infância.
- Durante a realização do meu estágio, crianças interpretaram “Caperucita Roja” (Chapeuzinho Vermelho) em forma de teatro.

Táticas e estratégias de leitura

Antes da leitura...

65. Você estabelece objetivos para a sua leitura? [Assinale apenas uma resposta.]

(5) sempre (7) frequentemente (4) raramente (2) nunca

66. Você relaciona o texto com o autor? [Assinale apenas uma resposta.]

(0) sempre (11) frequentemente (5) raramente (2) nunca

67. Você relaciona o texto com outros do mesmo gênero? [Assinale apenas uma resposta.]

(5) sempre (9) frequentemente (4) raramente (0) nunca

68. Você analisa a capa e/ou as orelhas antes de ler um livro? [Assinale apenas uma resposta.]

(10) sempre (5) frequentemente (3) raramente (0) nunca

69. Você analisa o título e sumário do livro, tentando prever o assunto, conteúdo ou abordagem? [Assinale apenas uma resposta.]

(12) sempre (5) frequentemente (1) raramente (0) nunca

Durante a leitura...

70. Você faz uma imagem mental do texto que está lendo ou organiza visualmente seu conteúdo? [Assinale apenas uma resposta.]

(15) sempre (3) frequentemente (0) raramente (0) nunca

71. Você conecta o que está lendo com suas as experiências de vida? [Assinale apenas uma resposta.]

(13) sempre (4) frequentemente (1) raramente (0) nunca

72. Você conecta o que está lendo com outros textos que já leu? [Assinale apenas uma resposta.]

(11) sempre (6) frequentemente (1) raramente (0) nunca

73. Você conecta o que está lendo com fatos históricos ou com o mundo à sua volta? [Assinale apenas uma resposta.]

(9) sempre (8) frequentemente (1) raramente (0) nunca

74. Você interrompe a leitura para anotar ou destacar algo que acha importante? [Assinale apenas uma resposta.]

(6) sempre (6) frequentemente (4) raramente (2) nunca

75. Costuma pesquisar quando tem dúvidas durante a leitura? [Assinale apenas uma resposta.]

(6) sempre (11) frequentemente (0) raramente (1) nunca

76. No decorrer da leitura, você faz e atualiza previsões sobre o que está lendo? [Assinale apenas uma resposta.]

(8) sempre (7) frequentemente (3) raramente (0) nunca

77. No decorrer da leitura, você usa todos os indícios para entender o que está lendo (dicas da ilustração, das notas, das legendas etc.)? [Assinale apenas uma resposta.]

(9) sempre (9) frequentemente (0) raramente (0) nunca

78. Quando a leitura é interrompida, por algum motivo, consegue recuperar o sentido e voltar para o texto? [Assinale apenas uma resposta.]

(7) sempre (10) frequentemente (1) raramente (0) nunca

79. Quando a leitura é interrompida por uma palavra desconhecida, o que você faz?

[Assinale apenas uma resposta.]

- (3) assinalo a palavra para procurar depois.
 (7) continuo a ler para tentar inferir a palavra.
 (0) desconsidero a palavra e continuo lendo.
 (8) paro a leitura e procuro a palavra no dicionário.
 (0) peço ajuda a alguém.

80. Você faz questões a si mesmo durante a leitura ou vai conversando com o texto mentalmente? [Assinale apenas uma resposta.]

(10) sempre (7) frequentemente (1) raramente (0) nunca

81. Procura ir fazendo mentalmente sínteses provisórias do texto lido, quer seja científico ou não? [Assinale apenas uma resposta.]

(8) sempre (7) frequentemente (3) raramente (0) nunca

Depois da leitura...

82. Você relê o texto ou trechos dele? [Assinale apenas uma resposta.]

(0) sempre (11) frequentemente (7) raramente (0) nunca

83. Você revisa ou avalia o texto que acabou de ler? [Assinale apenas uma resposta.]

(5) sempre (9) frequentemente (4) raramente (0) nunca

84. Você revê suas hipóteses iniciais ou suas primeiras impressões? [Assinale apenas uma resposta]

(7) sempre (10) frequentemente (1) raramente (0) nunca

85. Você costuma produzir algo depois da leitura (uma síntese, um resumo por escrito)?

[Assinale apenas uma resposta]

(0) sempre (5) frequentemente (12) raramente (1) nunca

Língua estrangeira

86. Você lê em língua estrangeira?

(11) Sim, em:

Inglês. (7)

Espanhol. (3)

Inglês, espanhol e italiano. (1)

(7) Não.

87. Você fez alguma prova de proficiência em língua estrangeira?

(4) Sim:

TOEIC, nota/conceito: avançado. (1)

TOEFL, nota/conceito: não lembro. (1)

TOEFL ITP, nota/conceito: 627. (1)

Espanhol, nota/conceito: aprovado. (1)

(14) Não.

88. Você já conhecia a “leitura extensiva” antes de saber sobre este curso de especialização?

(1) Sim. Em qual circunstância?

Como prática de sala de aula. (1)

(17) Não.

89. Como você se sentiria se tivesse de ler materiais em espanhol para uma disciplina desta especialização? [Assinale apenas uma resposta]

(3) Muito bem, à vontade.

(2) Satisfatoriamente bem, normal.

(10) Pouco à vontade, com dificuldades.

(3) Péssimo(a), sem condições.

90. Como você se sentiria se tivesse de ler materiais em inglês para uma disciplina desta especialização? [Assinale apenas uma resposta]

(7) Muito bem, à vontade.

(0) Satisfatoriamente bem, normal.

(5) Pouco à vontade, com dificuldades.

(6) Péssimo(a), sem condições.

APÊNDICE D – Ementa, conteúdos e bibliografia da disciplina de Leitura Extensiva

Ementa

Introdução à abordagem chamada leitura extensiva. Demonstração, prática e reflexão sobre possíveis metodologias e técnicas a serem aplicadas com os alunos tendo como base essa abordagem.

Conteúdos:

LEITURA EXTENSIVA

- 1 Definição
- 2 Benefícios da leitura extensiva
- 3 Problemas e desafios com a leitura extensiva
- 4 Questões práticas na implementação da leitura extensiva
- 5 Atividades com leitura extensiva

Bibliografia básica

- 1) DAY, R.R. and BAMFORD, J. **Extensive Reading Activities for Teaching Language**. New York, NY: Cambridge University Press, 2013.
- 2) HEDGCOCK, John S.; FERRIS, Dana R. **Teaching Readers of English**. New York, NY: Routledge, 2011.
- 3) LOWRY, L. **The Giver**. New York, NY: Laurel-Leaf, 1993.
Em português: LOWRY, L. **O doador de memórias**. Rio de Janeiro, RJ: Arqueiro, 2014.
Em espanhol: LOWRY, L. **The Giver I: El dador de recuerdos**. Bantam Books: Everest, 2009.

Bibliografia complementar

- 1) DAY, R. R. and BAMFORD, J. **Extensive reading in the second language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- 2) MAYORA, Carlos A.; NIEVES, Idami; OJEDA, Victor. An In-house Prototype for the Implementation of Computer-based Extensive Reading in a Limited-resource School. **The Reading Matrix**, vol. 14, 2014, n. 2, p. 78 – 95.
- 3) **REVISTA BEM LEGAL**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Revista eletrônica. Disponível em < <http://www.ufrgs.br/revistabemlegal> > Acesso em: 21 ago. 2015
- 4) THE EXTENSIVE READING FOUNDATION. **The Extensive Reading Foundation's Guide to Extensive Reading**. Disponível em: < http://erfoundation.org/wordpress/wp-content/uploads/2013/08/ERF_Guide.pdf > Acesso em: 23 ago. 2015.
- 5) VINEY, P. (2000). **The Locked Room**. Oxford: Oxford University Press.

APÊNDICE E – Plano de ensino da disciplina Leitura Extensiva: Teoria e Prática

Especialização em linguagens e suas tecnologias. Início: 19 de agosto de 2016.

Leitura extensiva: teoria e prática. 30 horas aula + 6 horas-relógio a distância. **Datas:** 12/11 (tarde); 19/11 (manhã); 26/11 (tarde); 03/12 (manhã); 10/02 (manhã e tarde).

Encontro 1 – 12/11 – tarde

- apresentação da professora, dos alunos e da disciplina;
- atividade “*Getting Started*” sobre leitura (p. 9 – 17 – *Activities*);
- apresentar autora e explicar temática do livro O doador; tema: iniciar O doador de memórias, capítulos 1 – 6, (explicar círculo literário e fazer distribuição de papéis);
- apresentação do artigo Letramentos, leituras e literaturas. Buscar textos em sites na internet e enviar para a professora (tema – 1h a distância);
- entrevista.

Encontro 2 – 19/11 – manhã

- ler textos impressos dos colegas e avaliá-los na grade no verso da folha;
- 1º círculo literário; tema: ler O doador (capítulos 7 - 12) + distribuição de papéis;
- Da poesia concreta aos sonetos e de volta para o futuro + *double-entry journal*.

Encontro 3 – 26/11 – tarde

- 2º círculo literário e receber o tema de casa: ler capítulos 13 a 18 + papéis;
- Taxonomia de Bloom e uma ferramenta de criação de quadrinhos (tema de casa, criar quadrinhos - 3h a distância);
- atividade intitulada “Protocolo do pensamento em voz alta”.

Encontro 4 – 03/12 – manhã

- leitura intensiva: DDog (demonstrar atividade, mostrar material em inglês); [30min]
- explicação do trabalho final da disciplina: alunos devem pensar em como trabalhar a leitura com seus alunos, conforme sua disciplina em suas turmas (Artes, História, Educação Física, Educação Infantil, Séries Iniciais, Inglês, Português, Espanhol, Filosofia, Design, etc) e escrever um artigo conforme normas para publicação da revista Bem Legal da UFRGS (2h a distância e peso 10,0). [30min]
- 3º círculo literário; tema: ler capítulos 19 a 23. [1h]
- entrevistas do questionário (12 alunos) e do protocolo (6 alunos) + tempo para elaborar história em quadrinhos (lab.) [2h]

Encontro 5 – 10/12 – manhã

704/706/707

- 4º e último círculo literário; [1h20]
- gráficos organizadores; [1h20]
- *Brown Bag Exam*; [1h20]

Encontro 6 – 10/12 – tarde

mini-auditório

- assistir a um trecho selecionado do filme e fazer atividade comparativa com o livro com questões e Venn Diagram; [2h]
- questionário final + tempo para fazer quadrinhos no laboratório. [2h]

TAREFAS A DISTÂNCIA (6h):

- encontro 1: busca de textos na internet e envio para a professora (1h);
- encontro 3: criação de quadrinhos (3h);
- encontro 4: como trabalhar leitura extensiva com seus alunos (2h).

APÊNDICE F – Questões de “aquecimento” para discussão

Questões para discussão

- a)** Quais são suas primeiras memórias de leitura?
- b)** Alguém lia para você? Se sim, quem? Se não, por que não?
- c)** Que tipos de coisas eles liam?
- d)** Onde essas leituras aconteciam? Outras pessoas estavam envolvidas?
- e)** Que tipos de coisas você gostava mais de ler?
- f)** Você ainda gosta de ler esse tipo de coisa hoje? Se não, como seu gosto mudou?
- g)** Qual autor ou tipo de leitura tem sido mais importante para você?
- h)** Que papel tem a leitura hoje em sua vida (por exemplo, como pai/mãe ou com relação ao trabalho, prazer, comunidade ou para propósitos religiosos)?
- i)** Outras questões...



APÊNDICE G – Material explicativo sobre círculos literários

Círculos literários

São uma atividade na qual os alunos se reúnem em pequenos grupos na sala de aula para discutir suas leituras de forma significativa e real.

Círculos literários que obtiveram sucesso possuem a maioria das seguintes características:

1. os professores devem procurar selecionar materiais apropriados para suas turmas;
2. grupos temporários são formados com base na escolha do professor ou dos próprios alunos;
3. todos os grupos leem o mesmo texto;
4. os grupos se encontram regularmente em aulas pré-agendadas para discutir sua leitura;
5. os estudantes usam notas escritas (ou desenhos) para guiá-los na discussão;
6. os tópicos de discussão partem dos alunos;
7. os encontros nos grupos têm o objetivo de ser conversações naturais e abertas sobre os livros (conexões pessoais, digressões e questionamentos amplos são bem-vindos);
8. o professor é um facilitador, um mediador e não um membro de um grupo ou um mero instrutor;
9. quando o livro termina, os grupos podem preparar um projeto com o objetivo de sanar questões/dúvidas pertinentes;
10. um espírito de diversão perpassa a sala de aula.


Papéis dos alunos nas discussões em grupo:

- **Líder:** seu trabalho é ser um facilitador e manter a discussão fluindo; ele abre a discussão com algumas questões mais gerais elaboradas previamente e depois passa a palavra para os outros membros para que colaborem com seus respectivos papéis. Exemplos de questões: como você se sentiu lendo este livro? O que você acha que vai acontecer a seguir? Qual personagem na história você gostou mais? Por quê?
- **Sumarizador:** sua tarefa é apresentar um resumo da história ou do trecho da história lido até o momento, no início das discussões do grupo, para que todos se lembrem do enredo. O sumário deve usar de 1 a 2 minutos do tempo de discussão e mencionar o que for absolutamente essencial para todos no grupo saberem.
- **Conector:** deve achar relações entre o texto e o mundo real, fazendo conexões entre pensamentos, sentimentos ou ações de personagens da história com pensamentos, sentimentos ou ações de familiares, amigos ou colegas. Pode relacionar a história com outras leituras ou fatos também.
- **Mestre do vocabulário:** deve escolher apenas 5 itens, dentre os quais estão palavras ou frases curtas desconhecidas, ou as mais importantes ou ainda, as usadas de forma especial no texto. Deve fornecer a página e o parágrafo onde se encontra a palavra ou a frase curta e dar seu significado.
- **Seletor de passagens/trechos/excertos:** seleciona trechos do livro que achou confusos, ou bem escritos ou que são partes importantes da história. Também pode selecionar passagens essenciais para a caracterização dos personagens. Pode ler a passagem ou solicitar para que outro colega o faça.
- **Coletor cultural:** deve ler cuidadosamente a história em busca de diferenças e semelhanças entre a cultura representada no livro e sua própria cultura. Deve apontar excertos específicos que mostrem claramente as questões culturais levantadas, anotando a página e o parágrafo específicos.

APÊNDICE H – Tabela dos círculos literários

Tabela - Círculos literários

Líder – L	Seletor de passagens – SP	Conector – C
Sumarizador – S	Mestre do vocabulário – MV	Coletor cultural - CC

	1º círculo	2º círculo	3º círculo	4º círculo
Data:	19/11/2016	26/11/2016	03/12/2016	10/12/2016
Nome	Papel	Papel	Papel	Papel
	L	SP	C	S
	MV	CC	L	SP
	C	S	MV	CC
	CC	L	SP	C
	S	MV	CC	L

Adaptado de “*Why and How to Use EFL Literature Circles*”. Mark Furr, Yokohama City University. E-mail: markfurr@eflliteraturecircles.com

APÊNDICE I – Breve biografia de Lois Lowry

Lois Lowry

Nascimento: 20 de março de 1937, [Honolulu, Havaí, EUA](#)

Irmãos: Helen, Jon

Filhos: Kristin Lowry, Grey Lowry, Benjamin Lowry.

Era uma criança solitária que vivia no mundo dos livros e de sua vívida imaginação. Seu pai foi oficial militar de carreira – dentista, e por isso, mudaram-se várias vezes: Havaí, Nova York, Carlisle (Pensilvânia), Tóquio e Nova York novamente. Casou-se com 19 anos e interrompeu seu curso universitário na Brown University em Rhode Island. Teve 4 filhos e morou em várias cidades pois seu marido também era militar. Voltou à faculdade na Universidade de Southern Maine e começou a escrever profissionalmente, um sonho que tinha desde criança. Separou-se. Seu novo companheiro por 30 anos faleceu em 2011. Atualmente, mora sozinha em Cambridge (Massachusetts), em uma casa dominada por um cachorro (Alfie) e por um gato (Lulu). Também passa seu tempo em uma casa no campo em Maine, cercada pela natureza, e recebendo a visita frequente dos netos.

Seus livros são variados em conteúdo e estilo, mas têm essencialmente o mesmo tema: a importância das conexões humanas. Seu primeiro livro, *A Summer to Die*, é uma recontagem altamente ficcionalizada da morte de sua irmã mais velha e do impacto de tal perda em uma família. O quarteto *The Giver*, *Gathering Blue*, *Messenger* e *Son* têm um alcance mais amplo que seus outros livros, mas abordam o mesmo tema: a necessidade de as pessoas perceberem sua interdependência, não somente em relação umas às outras, mas também com o mundo e o meio ambiente.

Seu filho mais velho foi piloto da Força Aérea Norte Americana e faleceu em serviço, deixando uma filha órfã e fazendo o mundo de Lois Lowry mais triste. Mas deixou também um desejo de honrá-lo, juntando-se a muitas pessoas que estão tentando achar um modo de acabar com os conflitos em nosso tão frágil planeta.

Com mais de 30 livros publicados, a americana já recebeu diversos prêmios por sua obra, como o *Boston Globe-Horn Book*, o *Dorothy Canfield Fisher*, o *Mark Twain* e a Medalha *John Newbery*, concedida pela *Association for Library Service to Children*, pelos livros *Number the Stars* e *O Doador*.

Adaptado de:< www.loislowry.com> Site oficial. Acesso em: 29 set. 2016.

APÊNDICE J – Slides no Power Point sobre letramentos, leituras e literaturas na escola e na clandestinidade





UPF
Universidade
de Passo Fundo

Introdução

- Objetivo: a partir do recorte de uma turma sobre seus hábitos (ou não hábitos) de leitura em língua materna, inferir algumas das causas que levam vários estudantes a não gostar de ler.
- Apresentar um plano de aula de leitura em inglês direcionado para a turma em questão com o objetivo de fomentar o gosto pela leitura.

Fundamentação teórica

- Letramento restrito: geralmente utilizado para usos religiosos, “a escrita coexiste com as culturas orais, sem as penetrar verdadeiramente”.
- Letramento generalizado: ocorre nas sociedades contemporâneas, diz respeito às trocas orais que são, às vezes, penetradas pela escrita, a qual está sempre presente implicitamente.

 Passagem do letramento restrito para o generalizado.  ESCOLA.

Passado e presente da leitura na escola

- “A rudeza do golpe que a escola parece patrocinar ao por autores clássicos nas mãos dos alunos”.
- Crenças : transformar o texto em pretexto para outros ensinamentos, como o de gramática, por exemplo, faria o aluno aprender gramática e gostar de literatura. A outra é que o simples contato do jovem com o texto literário o envolveria.
- A importância de um “perfil de professor moderno, aquele que poderia incentivar o conhecimento da literatura de seu tempo, a mesma da qual ele f[az] parte”.

Leituras clandestinas

- As obras escolhidas por crianças e adolescentes, quando eles escapolem da rígida rotina escolar de leitura.
- Zilberman (2012, p. 212) afirma que durante o ensino médio, “a leitura pode ser mais importante que a literatura” e sublinha que as escolas deveriam valorizar a bagagem cultural do aluno, seja ela qual for, para, a partir desse ponto, iniciar o processo de abertura de horizontes em direção à diversidade cultural.

Leitura em língua estrangeira

- Ler em uma L2 necessita de conhecimento linguístico explícito;
- pode ocorrer no ambiente em que a L1 é falada;
- necessita que o leitor domine um novo sistema linguístico, com a consequente transferência de um para outro, a qual pode ser tanto positiva quanto negativa;
- pode ocorrer na infância, na adolescência ou na maturidade, frequentemente simultaneamente à aprendizagem de outras habilidades nessa L2, como fala, audição, escrita e gramática, processo esse que não ocorre na L1, quando a criança aprende a ler somente depois de muita exposição oral à sua língua materna;
- pode ser percebido como mais desafiador cognitivamente e metacognitivamente do que o aprendizado de leitura em L1, dando a impressão de incompletude a alguns aprendizes.

Leitura extensiva - princípios

1. Os leitores devem ler tanto quanto possível, talvez em sala de aula, e definitivamente, fora da sala de aula.
2. Uma variedade de materiais de leitura em uma vasta gama de tópicos.
3. Os leitores devem escolher o que querem ler.
4. O propósito da leitura é geralmente relacionado a prazer, informação e entendimento geral.
5. A leitura é sua própria recompensa.
6. Os materiais de leitura devem estar dentro da competência linguística dos leitores em termos de vocabulário e gramática. Dicionários são raramente usados.
7. Ler é uma atividade individual e silenciosa.
8. A velocidade de leitura tende mais para a rapidez do que para a lentidão.
9. Os professores orientam seus alunos em direção aos objetivos do programa.
10. O professor é considerado um modelo de leitor.

Características da turma

- **Características da turma:** em sua maioria, os alunos são jovens adultos, do sexo masculino, que preferem ler no meio digital assuntos como notícias, tecnologia, esportes, ficção, romance e aventura. Gostam de ler, mas leem pouco por falta de tempo. Repetem na vida adulta o padrão de leitura da adolescência: ler pouco. A maioria dos alunos (18) relatou perceber o trabalho com leitura na escola no ensino fundamental e no médio de modo negativo; apenas 2, de modo positivo; e 5, de modo neutro.

Atividade

- Nível: Iniciante a intermediário.
 - Objetivos: Ajudar os estudantes a achar textos em inglês que eles possam entender para ler na internet; coletar esses textos; classificá-los de acordo com sua opinião.
 - Preparação: Esta atividade necessita de um laboratório de informática com acesso à internet e a uma impressora.
 - Procedimentos: 1. No laboratório de informática, explicar aos alunos que eles devem reunir-se em pares para navegar em sites de busca direcionados para jovens aprendizes.
2. Apresentar à turma os seguintes sites: www.kidsclick.org, www.4kids.org, www.kidrex.org e www.kidzsearch.com.
 3. Selecionar um deles para demonstrar a tarefa para toda a turma. Por exemplo, em www.kidzserach.com, direcionar os alunos para *News* e, a seguir, para clicar em *Science/Tech*. Explicar que eles devem dar uma olhada nas notícias e selecionar a que mais lhes interessa. Devem ler essa notícia e tentar entendê-la com a ajuda do colega.

4. Depois devem criar um documento no Word ou em outra ferramenta similar e salvar seu texto. Logo após, devem enviá-lo ao e-mail do professor, que irá imprimi-lo em uma folha com uma grade impressa no verso.
 5. As duplas trocam textos e avaliam se gostaram ou não dos textos escolhidos pelos colegas, preenchendo a grade no verso da folha.
 6. Os textos são então armazenados pelo professor para a continuação da atividade nas aulas seguintes e até mesmo para uso com outras turmas nas quais não seja possível o acesso à internet, a impressão dos textos ou haja contingenciamento de tempo.
- **Observação:** se não for possível imprimir os textos selecionados pelos alunos no momento da aula, o professor pode imprimir depois e retomar a atividade na aula seguinte.

Considerações finais

- Assim como uma criança, que é apresentada a novos sabores diariamente em sua dieta e dessa forma pode dizer com base em sua experimentação se gostou ou não do alimento, os alunos em uma escola deveriam ser apresentados à leitura e à literatura de forma justa, para também poder dizer, com base nessa experimentação, se gostam ou não de ler.

Referências

- BAMFORD, J.; DAY, R. *Extensive Reading Activities for Teaching Language*. New York: Cambridge University Press, 2004.
- CHARTIER, A. 1980-2010: trinta anos de pesquisas sobre a história do ensino da leitura. Que balanço? In: MORTATTI, M. R. L. (Org.). *Alfabetização no Brasil*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 49 – 67, 2011.
- CHARTIER, R. *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- DAY, R. R.; BAMFORD, J. *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- GUIDE to Extensive Reading. The Extensive Reading Foundation. Disponível em: <http://erfoundation.org/ERF_Guide.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2016.
- HEDGCOCK, J.; FERRIS, D. *Teaching Readers of English*. New York: Routledge, 2009.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.
- MACALISTER, J. Guidelines or commandments? Reconsidering core principles in extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 27 (1), p. 112-128, 2015.
- ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba: Editora Intersaberes, 2012.

Anexo - grade

Motivating and Supporting Reading

BOX 3.12b RATE IT!

Write your rating and initials in a box below:

5 = great; 4 = good; 3 = OK; 2 = poor; 1 = terrible.

If you have a comment, write it here:

© CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS 2004

APÊNDICE K – Grade avaliativa de textos

Avalie!

Escreva sua nota para este texto e suas iniciais no quadro abaixo:

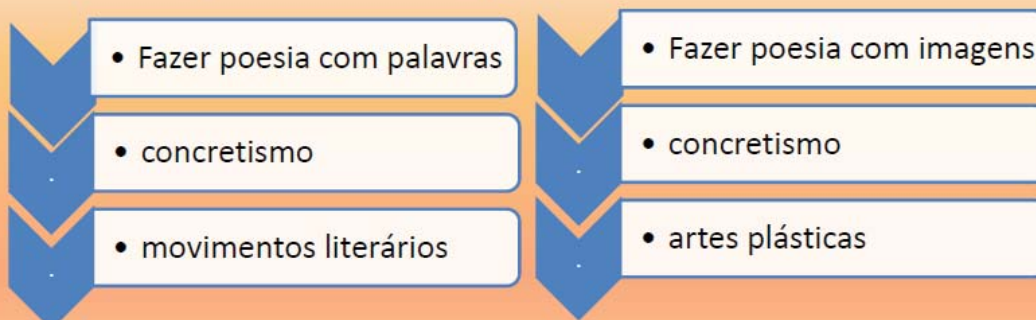
5 = ótimo 4 = muito bom 3 = ok 2 = regular 1 = ruim

Se você tiver algum comentário, escreva-o abaixo:

A poesia concreta

Pietroforte, Antônio Vicente. *Semiótica visual*. São Paulo: Contexto, 2004.

- A poesia concreta, em sua proposta estética, intensifica e carrega de poeticidade a relação entre palavra & imagem.



- As dimensões poéticas de um poema concreto resultam da complexificação entre o literário e o plástico; NÃO é apenas uma soma.

Plano de expressão da poesia concreta

- tem relações articuladas entre categorias semânticas e categorias linguísticas e plásticas.
 - Augusto de Campos (Décio Pignatari e Haroldo de Campos): um dos poetas concretos mais criativos da literatura brasileira.
 - Séries temáticas:
 - Profilogramas; equivocábulo; intradução e enigmagens.

Profilogramas: personalidades admiradas pelo autor são destacadas entre as palavras e as imagens que compõem os textos.

```

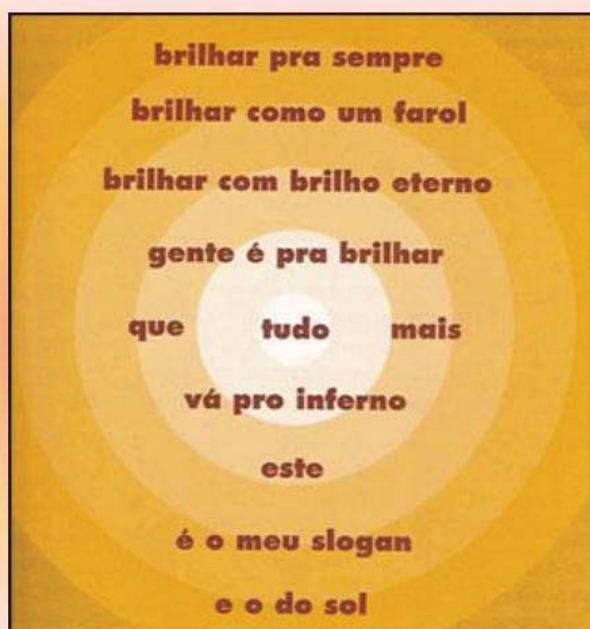
e geléia geral
que te gave até o nome
não engoliu o teu
    décio pignatari
    medula e osso
    não emparadaram
teu coração carbonário
capaz de pedra
    a pedrada
de avanço e de avesso
de pensar o impensável
    ler o ilisível
    signar o insignável
de quebrar a cera
    e pedir perdão
oswald pound dante
vão compondo
    um pouco
o teu perfil cortante
de mallarmé calabres
    que acasou oasaco
lançou nos dados
para um lance de três
    e no entanto
    e no entanto
ninguém tanto
    quis vida
    como o teu
    quilmorte
LIFE organismo hombre
o bloemur de ser
    humano
sem choro ou vender
tá pra vacas
pare per por
    os teus 60
e com ternura
e minha mão
de irmão
    mano
  
```

Equivocábulos



Intraduções: termo usado pelo poeta-tradutor para uma criação a partir da tradução.

Sol de Maiakóvski



Enigmagens



- O signo “código” é arbitrário, mas o modo como está disposto nessa poesia concreta é motivado => símbolo.
- Uma palavra isolada raramente faz poesia => a palavra “código” não basta para formar um texto literário. O poético da enigmagem está no trabalho com o conceito de **código**.

- Augusto de Campos escreve a palavra *código* em letras dispostas em uma organização diferente da convencional pela escrita padrão.
- A poesia concreta, violando essa escrita, busca construir, nesse sincretismo, uma nova forma plástica que reorienta o significante e o significado da palavra: do verbal => sentidos plásticos.

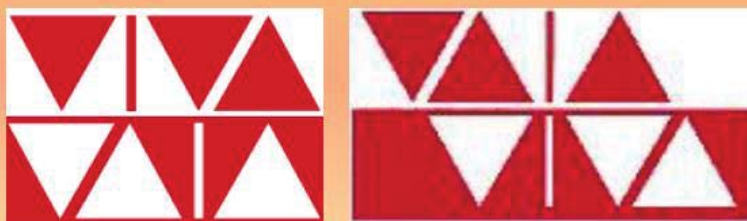
Poema "O pulsar" (1975)

Forma literária tradicional: escrito em redondilhas maiores (versos de sete sílabas) com rimas ababccd.

·ND*	QU*R	QU*	V·C*	*ST*JA
M	MART	·U	*LD·RAD·	
ΔBRA	Δ	JAN·LA	*	V*JA
•	PULSAR	QUAS*	MUD•	
ΔBRAÇ•	D*	AN•S	LUZ	
QU·	N'NHUM	S•L	ΔQU·C·	
•	•	OCO	*SCURO	*SQU·C·

Poema “**Viva vaia**” (1972)

Trabalha com a expressão sonora das palavras *viva* e *vaia*, criando um quiasmo a partir dos significantes.



APÊNDICE M – Breve biografia de Florbela Espanca

Florbela Espanca



Nascida na cidade alentejana de Vila Viçosa em 8 de dezembro de 1894, Florbela era filha de mãe solteira. Precoce, escreve seu primeiro poema aos 7 anos de idade. Seu primeiro conto, intitulado “Mamã”, escreve-o em 1907, ano em que desponta sua neurastenia. No ano seguinte, Antónia Lobo, a mãe, morre vítima de uma neurose. Por conta disso, Florbela acompanha a família em sua mudança para outra cidade alentejana Évora.

Aos 19 anos, Florbela casa-se com Alberto Moutinho, apenas no civil. Muda-se para Redondo, na Serra d’Ossa, em 1914, com seu marido. Aí inaugura uma escola e passa a lecionar. Já o primeiro texto publicado é “Crisântemos”, que sai na revista *Modas e Bordados* em 1916. Colabora por algum tempo para o jornal *Notícias de Évora* depois disso.

Inscrive-se em 1917 na Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa, mudando-se para a capital portuguesa por conta dos estudos. Inicia-se também na vida boêmia da cidade. Um aborto involuntário em 1919 a obriga a mudar-se para Quelfes, no Algarve. Por essa ocasião, sua neurose é patente. Seu casamento termina.

Divorciada, casa-se em 1921 com António Guimarães. Novo aborto involuntário a faz mudar-se para Gonça, Minho, em 1923, para recuperar a saúde. É o ano de publicação do Livro de Soror Saudade. Florbela separa-se uma vez mais, divorciando-se em 1924 e com isso enfurecendo sua família, que passa a ignorá-la.

Em 1925, casa-se com Mário Lage. Dedicava-se então à tradução de romances franceses. Dois anos depois, morre-lhe o irmão Apeles, quando o avião que pilotava cai no Tejo. Desiludida e tristíssima, suicida-se em 8 de dezembro de 1930, dia de seu aniversário, tomando uma dose excessiva de Veronal.

APÊNDICE N – Soneto e sua definição

ESCUITA...

À Beatriz Carvalho

Escuta, amor, escuta a voz que ao teu ouvido
 Te canta uma canção na rua em que morei,
 Essa soturna voz há de contar-te, amigo
 Por essa rua minha os sonhos que sonhei!

Fala d'amor a voz em tom enternecido,
 Escuta-a com bondade. O muito que te amei
 Anda pairando aí em sonho comovido
 A envolver-te em ouro!... Assim s'envolve um rei!

Num nimbo de saudade e doce como a asa
 Recorta-se no céu a minha humilde casa
 Onde ficou minh'alma assim como penada

A arrastar grilhões como um fantasma triste.
 É dela a voz que fala, é dela a voz que existe
 Na rua em que morei... Anda crucificada!

Florabela Espanca

.....

Soneto:

- composição de 14 versos, distribuídos em duas quadras e dois tercetos, sendo o último verso a chamada “chave de ouro”, que deve conter em si a essência geral do poema;
- possui versos metrificados e rimados. Classicamente, podem ser decassílabos (com dez sílabas métricas) ou alexandrinos (com doze sílabas métricas);
- possuem combinações de rima variadas.

APÊNDICE O – Notas em duas colunas – definição e organizador gráfico

***Double-Entry Journals* - Notas em duas colunas**

Propósito

Dar aos estudantes uma oportunidade de expressarem seus pensamentos e de se tornarem mais envolvidos com sua leitura. As notas em duas colunas podem ser usadas em todas as disciplinas com vários tipos de textos.

Funcionamento

Os próprios alunos podem dividir uma página ao meio com uma linha vertical ou receber do professor o material pronto. No lado esquerdo, os estudantes copiam pequenas citações do texto que estão lendo, as quais considerem interessantes. Na coluna da direita, eles escrevem suas observações pessoais sobre essas citações.

O que os alunos devem escrever?

Devem anotar suas reações às citações que escolheram. Isso inclui desde opiniões, discordâncias, interpretações, conexões do texto com sua vida até comentários sobre gramática, inferências sobre o significado de palavras desconhecidas e desenhos. Os alunos estão, assim, conversando com o autor do texto enquanto fazem suas anotações.

Como as notas em duas colunas são úteis?

As notas em duas colunas permitem aos estudantes selecionarem partes que ELES consideram importantes e a questionarem o que ELES têm dúvida ao invés de resolver questões que o professor elaborou. Esse modo de leitura ajuda a melhorar a compreensão e a aquisição de vocabulário, e por consequência, ajuda também no processo de memória.

Texto adaptado de: < <http://homepage.usask.ca/~dul381/common/dej.html> > Acesso em: 03 out. 2016.

Nome: _____ Data: _____

Título: _____

Autor: _____

Citação/trecho	Sua reação

TAXONOMIA DE BLOOM

Em sala de aula, é preciso que os alunos desenvolvam “habilidades de pensamento de alta ordem”. Essas habilidades estão classificadas na Taxonomia de Bloom, que é um sistema criado por Benjamin Bloom e seus colaboradores Max Englehart, Edward Furst, Walter Hill e David Krathwohl, em 1956, para categorizar objetivos educacionais. É amplamente utilizado por professores do ensino básico e por instrutores em faculdades nos EUA. Esse sistema é composto por seis grandes categorias: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação, em um continuum do mais simples ao mais complexo, do concreto ao abstrato, sendo que o conhecimento é a base para o desenvolvimento de todas as habilidades posteriores (ARMSTRONG, 2016). São alguns verbos característicos de cada categoria:

- 1) **conhecimento**: descrever, numerar, identificar, lembrar, selecionar.
- 2) **compreensão**: discutir, explicar, dar exemplos, relatar, resumir;
- 3) **aplicação**: construir, escolher, demonstrar, prever, implementar;
- 4) **análise**: comparar, distinguir, inferir, relacionar, subdividir;
- 5) **síntese**: compor, organizar, planejar, revisar, estruturar;
- 6) **avaliação**: julgar, arguir, criticar, defender, provar.

Adaptado de:
ARMSTRONG, Patricia. *Bloom's Taxonomy*. Internet. Disponível em:
<<https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/>>. Acesso em: 09. Jun. 2016.

APÊNDICE Q – Estratégias de leitura e protocolo do pensamento em voz alta

Lista de estratégias de leitura

Estratégias básicas de leitura

1. Prever o conteúdo de uma passagem ou seção do texto.
2. Ativar seu conhecimento prévio e confiar nele para melhorar sua compreensão.
3. Elaborar perguntas ao texto enquanto lê e procurar pelas respostas.
4. Fazer inferências tanto do significado de palavras ou expressões desconhecidas quanto de trechos maiores do texto.
5. Imaginar as cenas na sua mente para ajudá-lo a lembrar e a entender sua leitura.
6. Fazer conexões do texto que você está lendo com outros textos, com sua própria vida e com o mundo.
7. Escrever um pequeno resumo do que você leu para entender as ideias principais.
8. Criar algo novo em relação ao texto lido, demonstrando que o compreendeu.

Outras estratégias cognitivas de leitura

9. Concentrar-se na gramática de construções desconhecidas.
10. Analisar o gênero do texto, seu tema e seu estilo para melhorar sua compreensão.
11. Distinguir entre opiniões e fatos.
12. “Quebrar” frases longas em partes menores para entender passagens difíceis.
13. Criar um mapa ou desenho de ideias relacionadas para entender as relações entre palavras e ideias.
14. Tomar notas para lembrar detalhes importantes.
15. Tentar lembrar o que você entendeu de um texto.
16. Revisar o propósito e o tom do texto.
17. Revisar ideias principais e detalhes.
18. Usar movimentos físicos para lembrar informações que você leu.
19. Classificar palavras em grupos semânticos para melhor lembrá-las.
20. Trabalhar com colegas para desenvolver sua habilidade de leitura.

PROTOCOLO DO PENSAMENTO EM VOZ ALTA: dizer em voz alta os pensamentos que ocorrem a você enquanto você está fazendo uma tarefa; verbalizar pensamentos e estratégias de leitura que você está usando durante a leitura.

Adaptado de: DAY, Richard; BAMFORD, Julian. *Extensive Reading Activities for Teaching Language*. 1 ed. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2004.

APÊNDICE R - Seleção de sonetos de Florbela Espanca utilizados no protocolo do pensamento em voz alta

SONHOS...

Sonhei que era tua amante querida,
A tua amante feliz e invejada;
Sonhei que tinha uma casita branca
À beira dum regato edificada...

Tu vinhas ver-me, misteriosamente,
A horas mortas quando a terra é monge
Que reza. Eu sentia, doidamente,
Bater o coração quando de longe

Te ouvia os passos. E anelante,
Estava nos teus braços num instante,
Fitando com amor os olhos teus!

E, vê tu, meu encanto, a doce mágoa:
Acordei com os olhos rasos d'água,
Ouvindo a tua voz num longo adeus!

NO HOSPITAL

À Théa

Na vasta enfermaria ela repousa
Tão branca como a orla do lençol.
Gorjeia a sua voz ternos queixumes,
Como no bosque à noite o rouxinol.

É delicada e triste. O seu corpito
Tem o perfume casto da verbena.
Não são mais brancas as magnólias brancas
Que a sua boca tão branca e pequena.

Ouçõ dizer: Seu rosto faz sonhar!
Serão pétalas de rosa ou de luar?
Talvez a neve que chorou o Inverno...

Mas vendo-a assim tão branca, penso eu:
É um astro cansado, que do céu
Veio repousar nas trevas dum inferno!

A MULHER I

Um ente de paixão e sacrifício,
De sofrimentos cheio, eis a mulher!
Esmaga o coração dentro do peito,
E nem te doas coração, sequer!

Sê forte e corajoso, não fraquejes
 Na luta; sê em Vênus sempre Marte;
 Sempre o mundo é vil e infame e os homens
 Se te sentem gemer hão-de pisar-te!

Se às vezes tu fraquejas, pobrezinho,
 Essa brancura ideal de puro arminho
 Eles deixam pra sempre maculada;

E gritam então os vis: “Olhem, vejam
 É aquela a infame!” e apedrejam
 A pobrezita, a triste, a desgraçada!

A MULHER II

Ó mulher! Como és fraca e como és forte!
 Como sabes ser doce e desgraçada!
 Como saber fingir quando em teu peito
 A tua alma se estorce amargurada!

Quantas morrem saudosas duma imagem
 Adorada que amaram doidamente!
 Quantas e quantas almas endoidecem
 Enquanto a boca ri alegremente!

Quanta paixão e amor às vezes têm
 Sem nunca o confessarem a ninguém
 Doces almas de dor e sofrimento!

Paixão que faria a felicidade
 Dum rei; amor de sonho e de saudade,
 Que se esvai e que foge num lamento!

VISÕES DA FEBRE

Doente. Sinto-me com febre e com delírio
 Enche-se o quarto de fantasmas. Uma visão
 Desenha-se ante mim tão branca como um lírio
 Debruça-se de leve... Estranha aparição!

É uma mulher de sonho e suavidade
 Como a doce magnólia florindo ao sol poente
 E disse-me baixinho: “Eu chamo-me Saudade,
 E venho levar-te o coração doente!

Não sofrerás mais; serás fria como o gelo;
 Neste mundo de infâmia o que é que importa sê-lo
 Nunca tu chorarás por tudo mais que vejas!”

E abriu-me o meu seio; tirou-me o coração
 Despedaçado já sem uma palpação,
 Beijou-me e disse “Adeus!” E eu: “Bendita sejas!...”

EU...

Eu sou a que no mundo anda perdida,
 Eu sou a que na vida não tem norte,
 Sou a irmã do Sonho, e desta sorte
 Sou a crucificada... a dolorida...

Sombra de névoa tênue e esvaecida,
 E que o destino amargo, triste e forte,
 Impele brutalmente para a morte!
 Alma de luto sempre incompreendida!...

Sou aquela que passa e ninguém vê...
 Sou a que chamam de triste sem o ser...
 Sou a que chora sem saber por quê...

Sou talvez a visão que Alguém sonhou,
 Alguém que veio ao mundo pra me ver,
 E que nunca na vida me encontrou!

A FLOR DO SONHO

A Flor do Sonho alvíssima, divina
 Miraculosamente abriu em mim,
 Como se uma magnólia de cetim
 Fosse florir num muro todo em ruína.

Pende em meu seio a haste branda e fina.
 E não posso entender como é que, enfim,
 Essa tão rara flor abriu assim!...
 Milagre... fantasia... ou talvez, sina...

Ó Flor, que em mim nasceste sem abrolhos,
 Que tem que sejam tristes o meus olhos
 Se eles são tristes pelo amor de ti?!...

Desde que em mim nasceste em noite calma,
 Voou ao longe a asa da minh'alma
 E nunca, nunca mais eu me entendi...

PARA QUÊ?!

Tudo é vaidade neste mundo vão...
 Tudo é tristeza; tudo é pó, é nada!
 E mal desponta em nós a madrugada,
 Vem logo a noite encher o coração!

Até o amor nos mente, essa canção
 Que o nosso peito ri à gargalhada,
 Flor que é nascida e logo desfolhada,
 Pétalas que se pisam pelo chão!...

Beijos d'amor! Pra quê?!... Tristes vaidades!
 Sonhos que logo são realidades,
 Que nos deixam a alma como morta!

Só acredita neles quem é louca!
 Beijos d'amor que vão de boca em boca,
 Como pobres que vão de porta em porta!...

AO VENTO

O vento passa a rir, torna a passar,
 Em gargalhadas ásperas de demente;
 E esta minh'alma trágica e doente
 Não sabe se há de rir; se há de chorar!

Vento de voz tristonha, voz plangente,
 Vento que ris de mim, sempre a troçar,
 Vento que ris do mundo e do amar,
 A tua voz tortura toda a gente!...

Vale-te mais chorar, meu pobre amigo!
 Desabafa essa dor a sós comigo,
 E não rias assim!... O vento, chora!

Que eu bem conheço, amigo, esse fadário
 Do nosso peito ser como um Calvário,
 E a gente andar a rir pela vida afora!!...

TÉDIO

Passo pálida e triste. Ouço dizer
 “Que branca que ela é! Parece morta!”
 E eu que vou sonhando, vaga, absorta,
 Não tenho um gesto, ou um olhar sequer...

Que diga o mundo e a gente o que quiser!
 - O que é que isso me faz?... O que me importa...
 O frio que trago dentro gela e corta
 Tudo que é sonho e graça na mulher!

O que é que isso importa?! Essa tristeza
 É menos dor intensa que frieza,
 É um tédio profundo de viver!

E é tudo sempre o mesmo, eternamente...
 O mesmo lago plácido, dormente...
 E os dias, sempre os mesmos, a correr...

DESALENTO

Ao grande e estranho poeta A. Durão

Às vezes ouço rir, é uma agonia
 Queima-me a alma como estranha brasa
 Tenho ódio à luz e tenho raiva do dia
 Que me põe na alma o fogo que me abrasa!

Tenho sede de amar a humanidade...
 Eu ando embriagada... entontecida...
 O roxo dos meus lábios é saudade
 Duns beijos que me deram noutra vida!

Eu não gosto do Sol, eu tenho medo
 Que me vejam nos olhos o segredo
 De só saber chorar, de ser assim...

Gosto da Noite, imensa, triste, preta,
 Como esta estranha e doida borboleta
 Que eu sinto sempre a voltejar em mim!

SEM REMÉDIO

Aqueles que me têm muito amor
 Não sabem o que sinto e o que sou...
 Não sabem que passou, um dia, a Dor,
 À minha porta e, nesse dia, entrou.

E é desde então que eu sinto este pavor;
 Este frio que anda em mim, e que gelou
 O que de bom me deu Nosso Senhor!
 Se eu nem sei por onde ando e onde vou!!

Sinto os passos da Dor, essa cadência
 Que é já tortura infinda, que é demência!
 Que é já vontade doida de gritar!

E é sempre a mesma mágoa, o mesmo tédio,
 A mesma angústia funda, sem remédio,
 Andando atrás de mim, sem me largar!...

VELHINHA

Se os que me viram já cheia de graça
 Olharem bem de frente para mim,
 Talvez, cheios de dor, digam assim:
 “Já ela é velha! Como o tempo passa!...”

Não sei rir e cantar por mais que faça!
 Ó minhas mãos talhadas em marfim,
 Deixem esse fio de ouro que esvoaça!
 Deixem correr a vida até o fim!

Tenho vinte e três anos! Sou velhinha!
 Tenho cabelos brancos e sou crente...
 Já murmuro orações... falo sozinha...

E o bando cor-de-rosa de carinhos
 Que tu me fazes, olho-os indulgente,
 Como se fosse um bando de netinhos...

EM BUSCA DO AMOR

O meu Destino disse-me a chorar:
 “Pela estrada da Vida vai andando;
 E, aos que vires passar, interrogando
 Acerca do Amor que há de encontrar”.

Fui pela estrada a rir e a cantar,
 As contas do meu sonho desfiando...
 E noite e dia, à chuva e ao luar,
 Fui sempre caminhando e perguntando...

Mesmo a um velho eu perguntei: “Velhinho,
 Viste o Amor acaso em teu caminho?”
 E o velho estremeceu... olhou... e riu...

Agora pela estrada, já cansados
 Voltam todos pra trás, desanimados...
 E eu paro a murmurar: “Ninguém o viu!...”

MENTIRAS

*“Ai quem me dera uma feliz mentira,
 Que fosse uma verdade para mim!”*

J. Dantas

Tu julgas que eu não sei que tu me mentes
 Quando o teu doce olhar pousa no meu?
 Pois julgas que eu não sei o que tu sentes?
 Qual a imagem que alberga o peito teu?

Ai, se o sei, meu amor! Eu bem distingo

O bom sonho da feroz realidade...
 Não palpita de amor, um coração
 Que anda vogando em ondas de saudade!

Embora mintas bem, não te acredito;
 Perpassa nos teus olhos desleais,
 O gelo do teu peito de granito...

Mas finjo-me enganada, meu encanto,
 Que um engano feliz vale bem mais
 Que um desengano que nos custa tanto!

DEIXAI ENTRAR A MORTE

Deixai entrar a Morte, a Iluminada,
 A que vem para mim, pra me levar.
 Abri todas as portas par em par
 Com asas a bater em revoada.

Que sou eu neste mundo? A deserdada,
 A que prendeu nas mãos todo o luar,
 A vida inteira, o sonho, a terra, o mar
 E que, ao abri-las, não encontrou nada!

Ó Mãe! Ó minha Mãe, pra que nasceste?
 Entre agonias e em dores tamanhas
 Pra que foi, dize lá, que me trouxeste

Dentro de ti? Pra que eu tivesse sido
 Somente o fruto amargo das entranhas
 Dum lírio que em má hora foi nascido!...

ERRANTE

Meu coração da cor dos rubros vinhos
 Rasga a mortalha do meu peito brando,
 E vai fugindo, e tonto vai andando
 A perder-se nas brumas dos caminhos.

Meu coração é o místico profeta,
 O paladino audaz da desventura,
 Que sonha ser um santo e um poeta
 Vai procurar o Paço da Ventura...

Meu coração não chega lá decerto...
 Não conhece o caminho nem o trilho,
 Nem há memória desse sítio incerto...

Eu tecerei uns sonhos irrealis...
 Como essa mãe que viu partir o filho,

Como esse filho que não voltou mais!...

BALADA

Amei-te muito, e eu creio que me quiseste
Também por um instante, nesse dia
Em que tão docemente me disseste
Que amas uma mulher que o não sabia.

Amei-te muito, muito! Tão risonho
Aquele dia foi, aquela tarde!...
E morreu como morre todo o sonho
Deixando atrás de si só a saudade...

E na taça do amor, a ambrosia
Da quimera que bebi naquele dia
A tragos bons, profundos, a cantar...

O meu sonho morreu... Que desgraçada!
E como o rei de Thule da balada
Deitei também minha taça ao mar...

ANSEIOS

À minha Júlia

Meu doido coração aonde vais,
No teu imenso anseio de liberdade?
Toma cautela com a realidade;
Meu pobre coração olha que cais!

Deixa-te estar quietinho! Não amais
A doce quietação da soledade?
Tuas lindas quimeras irreais,
Não valem o prazer duma saudade!

Tu chamas ao meu seio, negra prisão!...
Ai, vê lá bem, ó doido coração,
Não te deslumbre o brilho do luar!...

Não estendas tuas asas para longe...
Deixa-te estar quietinho, triste monge,
Na paz da tua cela, a soluçar...

CARAVELAS

Ceguei a meio da vida já cansada
De tanto caminhar! Já me perdi!
Dum estranho país que nunca vi

Sou neste mundo imenso a exilada.

Tanto tenho aprendido e não sei nada.
E as torres de marfim que construí
Em trágica loucura as destruí
Por minhas próprias mãos de malfadada!

Se eu sempre fui assim este Mar-Morto,
Mar sem marés, sem vagas e sem porto
Onde velas de sonhos se rasgaram.

Caravelas douradas a bailar...
Ai, quem me dera as que eu deitei no Mar!
As que eu lancei à vida, e não voltaram!...

INCONSTÂNCIA

Procurei o amor que me mentiu.
Pedi à Vida mais do que ela dava.
Eterna sonhadora edificava
Meu castelo de luz que me caiu!

Tanto clarão nas trevas refulgiu,
E tanto beijo a boca me queimava!
E era o sol que os longes deslumbrava
Igual a tanto sol que me fugiu!

Passei a vida a amar e a esquecer...
Um sol a apagar-se e outro a acender
Nas brumas dos atalhos por onde ando...

E este amor que assim me vai fugindo
É igual a outro amor que vai surgindo,
Que há de partir também... nem eu sei quando...

PRINCE CHARMANT

A Raul Proença

No lânguido esmaecer das amorosas
Tardes que morrem voluptuosamente
Procurei-O no meio de toda gente.
Procurei-O em horas silenciosas

Das noites de minh'alma tenebrosas!
Boca sangrando beijos, flor que sente...
Olhos postos num sonho, humildemente...
Mãos cheias de violetas e de rosas...

E nunca O encontrei!... Prince Charmant

Como audaz cavaleiro em velhas lendas
Virá, talvez, nas névoas da manhã!

Ah! Toda nossa vida anda a quimera
Tecendo em frágeis dedos frágeis rendas...
- Nunca se encontra Aquele que se
[espera!...-

TARDE DEMAIS...

Quando chegaste enfim, para te ver
Abriu-se a noite em mágico luar;
E pra o som de teus passos conhecer
Pôs-se o silêncio, em volta, a escutar...

Chegaste enfim! Milagre de endoidar!
Viu-se nessa hora o que não pode ser:
Em plena noite, a noite iluminar;
E as pedras do caminho florescer!

Beijando a areia de ouro dos desertos
Procurara-te em vão! Braços abertos,
Pés nus, olhos a rir, a boca em flor!

E há cem anos que eu fui nova e linda!...
E a minha boca morta grita ainda:
“Por que chegaste tarde, Ó meu Amor?!...”

NOTURNO

Amor! Anda o luar todo bondade,
Beijando a terra, a desfazer-se em luz...
Amor! São os pés brancos de Jesus
Que andam pisando as ruas da cidade!

E eu ponho-me a pensar... Quanta saudade
Das ilusões e risos que em ti pus!
Traçaste em mim os braços duma cruz,
Neles pregaste a minha mocidade!

Minha alma, que eu te dei, cheia de mágoas,
E nesta noite o nenúfar dum lago
Estendendo as asas brancas sobre as águas!

Pousa as mãos nos meus olhos com carinho,
Fecha-os num beijo dolorido e vago...
E deixa-me chorar devagarinho...

O QUE ALGUÉM DISSE

“Refugia-te na Arte” diz-me Alguém
 “Eleva-te num voo espiritual,
 Esquece o teu amor, ri do teu mal,
 Olhando-te a ti própria com desdém.

Só é grande e perfeito o que nos vem
 Do que em nós é Divino e imortal!
 Cega de luz e tonta de ideal
 Busca em ti a Verdade e em mais ninguém!”

No poente dourado como a chama
 Estas palavras morrem... E n’Aquele
 Que é triste, como eu, fico a pensar...

O poente tem alma: sente e ama!
 E, porque o sol é cor dos olhos d’Ele,
 Eu fico olhando o sol, a soluçar...

HORA QUE PASSA

Vejo-me triste, abandonada e só
 Bem como um cão sem dono e que o procura,
 Mais pobre e desprezada do que Jó
 A caminhar a via da amargura!

Judeu Errante que a ninguém faz dó!
 Minha alma triste, dolorida, escura,
 Minha alma sem amor é cinza, é pó,
 Vaga roubada ao Mar da Desventura!

Que tragédia tão funda no meu peito!...
 Quanta ilusão morrendo que esvoaça!
 Quanto sonho a nascer e já desfeito!

Deus! Como é triste a hora quando morre...
 O instante que foge, voa, e passa...
 Fiozinho de água triste... a vida corre...

RÚSTICA

Ser a moça mais linda do povoado,
 Pisar, sempre contente, o mesmo trilho,
 Ver descer sobre o ninho aconchegado
 A bênção do Senhor em cada filho.

Um vestido de chita bem lavado,
 Cheirando a alfazema e a tomilho...
 - Com o luar matar a sede do gado,
 Dar às pombas o sol num grão de milho...

Ser pura como a água da cisterna,
Ter confiança numa vida eterna
Quando descer à “terra da verdade”...

Meu Deus, dai-me esta calma, esta pobreza!
Dou por elas meu trono de Princesa,
E todos os meus Reinos de Ansiedade.

SUPREMO ENLEIO

Quanta mulher no teu passado, quanta!
Tanta sombra em redor! Mas que me importa?
Se delas veio o sonho que conforta,
A sua vinda foi três vezes santa!

Erva do chão que a mão de Deus levanta,
Folhas murchas de rojo à tua porta...
Quando eu for uma pobre coisa morta,
Quanta mulher ainda! Quanta! Quanta!

Mas eu sou a manhã: apago estrelas!
Hás de ver-me, beijar-me em todas elas,
Mesmo na boca da que for mais linda!

E quando a derradeira, enfim, vier,
Nesse corpo vibrante de mulher
Será o meu há de encontrar ainda...

AMAR!

Eu quero amar, amar perdidamente!
Amar só por amar: Aqui... além...
Mais Este e Aquele, o Outro e toda a gente...
Amar! Amar! E não amar ninguém!

Recordar? Esquecer? Indiferente!...
Prender ou desprender? É mal? É bem?
Quem disser que se pode amar alguém
Durante a vida inteira é porque mente!

Há uma primavera em cada vida:
É preciso cantá-la assim florida,
Pois se Deus nos deu voz, foi pra cantar!

E se um dia hei de ser pó, cinza e nada
Que seja a minha noite uma alvorada,
Que me saiba perder... pra me encontrar...

AMBICIOSA

Para aqueles fantasmas que passaram,
 Vagabundos a quem jurei amar,
 Nunca os meus braços lânguidos traçaram
 O voo dum gesto para os alcançar...

Se as minhas mãos em garra se cravaram
 Sobre um amor em sangue a palpitar...
 - Quantas panteras bárbaras mataram
 Só pelo raro gosto de matar!

Minha alma é como a pedra funerária
 Erguida na montanha solitária
 Interrogando a vibração dos céus!

O amor dum homem? – Terra tão pisada!
 Gota de chuva ao vento balançada...
 Um homem? – Quando eu sonho o amor dum deus!...

EM VÃO

Passo triste na vida e triste sou
 Um pobre a quem jamais quiseram bem!
 Um caminhante exausto que passou,
 Que não diz onde vai nem donde vem.

Ah! Sem piedade, a rir, tanto desdém
 A flor da minha boca desdenhou!
 Solitário convento onde ninguém
 A silenciosa cela procurou!

E eu quero bem a tudo, a toda a gente!...
 Ando a amar assim, perdidamente,
 A acalantar o mundo nos meus braços!

E tem passado, em vão, a mocidade
 Sem que no meu caminho uma saudade
 Abra em flores a sombra dos meus passos!

SOBRE A NEVE

Sobre mim, teu desdém, pesado jaz
 Como um manto de neve... Quem dissera
 Porque tombou em plena Primavera
 Toda essa neve que o Inverno traz!

Coroavas-me inda há pouco de lilás
 E de rosas silvestres... quando eu era
 Aquela que o Destino prometera

Aos teus rútilos sonhos de rapaz!

Dos beijos que me deste não te importas,
Asas paradas de andorinhas mortas...
Folhas de Outono em correria louca...

Mas ainda um dia, em mim, ébrio de cor,
Há de nascer um roseiral em flor
Ao sol da Primavera doutra boca!

PRIMAVERA

É Primavera agora, meu Amor!
O campo despe as veste de estamena;
Não há árvore nenhuma que não tenha
O coração aberto, todo em flor!

Ah! Deixa-te vogar, calmo, ao sabor
Da vida... não há bem que nos não venha
Dum mal que o nosso orgulho em vão desdenha!
Não há bem que não possa ser melhor!

Também despi meu triste burel pardo,
E agora cheiro a rosmaninho e a nardo
E ando agora tonta, à tua espera...

Pus rosas cor-de-rosa em meus cabelos...
Parecem um roseiral! Vem desprendê-los!
Meu Amor, meu Amor, é Primavera!...

ESQUECIMENTO

Esse de quem eu era e que era meu,
Que foi um sonho e foi realidade,
Que me vestiu a alma de saudade,
Para sempre de mim desapareceu.

Tudo em redor estão escureceu,
E foi longínqua toda a claridade!
Ceguei... tateio sombras... Que ansiedade!
Apalpo cinzas porque tudo ardeu!

Descem em mim poentes de Novembro...
A sombra dos meus olhos, a escurecer...
Veste de roxo e negro os crisântemos...

E desse que era meu já me não lembro...
Ah, a doce agonia de esquecer
A lembrar doidamente o que esquecemos!...

LOUCURA

Tudo cai! Tudo tomba! Derrocada
 Pavorosa! Não sei onde era dantes,
 Meu solar, meus palácios meus mirantes!
 Não sei de nada, Deus, não sei de nada!...

Passa em tropel febril a cavalgada
 Das paixões e loucuras triunfantes!
 Rasgam-se as sedas, quebram-se os diamantes!
 Não tenho nada, Deus, não tenho nada!...

Pesadelos de insônia, ébrios de anseio!
 Loucura a esboçar-se, a enegrecer
 Cada vez mais as trevas do meu seio!

Ó pavoroso mal de ser sozinha!
 Ó pavoroso e atroz mal de trazer
 Tantas almas a rir dentro da minha!

QUE IMPORTA?...

Eu era a desdenhosa, a indiferente,
 Nunca sentira em mim o coração
 Bater em violências da paixão
 Como bate no peito à outra gente.

Agora, olhas-me tu altivamente,
 Sem sombra de Desejo ou de emoção,
 Enquanto a asa loira da ilusão
 Dentro de mim se desdobra a um sol nascente.

Minh'alma, a pedra, transformou-se em fonte;
 Como nascida em carinhoso monte
 Toda ela é riso, e é frescura, e graça!

Nela refresca a boca um só instante...
 Que importa?... Se o cansado viandante
 Bebe em todas as fontes... quando passa?

O MEU ORGULHO

Lembro-me o que fui dantes. Quem me dera
 Não me lembrar! Em tardes dolorosas
 Lembro-me que fui a Primavera
 Que em muros velhos faz nascer as rosas!

As minhas mãos outrora carinhosas

Pairavam como pombas... Que soubera
 Porque tudo passou e foi quimera,
 E porque os muros velhos não dão rosas!

O que eu mais amo é que mais me esquece...
 E eu sonho: “Quem olvida não merece...”
 E já não fico tão abandonada!

Sinto que valho mais, mais pobrezinha:
 Que também é orgulho ser sozinha,
 E também é nobreza não ter nada!

FRIEZA

Os teus olhos são frios como as espadas,
 E claros como os trágicos punhais,
 Têm brilhos cortantes de metais
 E fulgores de lâminas geladas.

Vejo neles imagens retratadas
 De abandonos cruéis e desleais,
 Fantásticos desejos irreais,
 E todo ouro e o sol das madrugadas!

Mas não te invejo, Amor, essa indiferença,
 Que viver neste mundo sem amar
 É pior que ser cego de nascença!

Tu invejas a dor que vive em mim!
 E quanta vez dirás a soluçar:
 “Ah, quem me dera, Irmã, amar assim!...”

ÓDIO?

Ódio por Ele? Não... Se o amei tanto,
 Se tanto bem lhe quis no meu passado,
 Se o encontrei depois de o ter sonhado,
 Se à vida assim roubei todo o encanto,

Que importa se mentiu? E se hoje o pranto
 Turva meu triste olhar, marmorizado,
 Olhar de monja, trágico, gelado
 Com um soturno e enorme Campo Santo!

Nunca mais o amar já é bastante!
 Quero senti-lo doutra, bem distante,
 Como se fora meu, calma e serena!

Ódio seria em mim saudade infinda,
 Mágoa de o ter perdido, amor ainda!

Ódio por Ele? Não... não vale a pena...

A VIDA

É vão o amor, o ódio, ou o desdém;
Inútil o desejo e o sentimento...
Lançar um grande amor aos pés de alguém
O mesmo é que lançar flores ao vento!

Todos somos no mundo “Pedro Sem”,
Uma alegria é feita dum tormento,
Um riso é sempre o eco dum lamento,
Sabe-se lá um beijo donde vem!

A mais nobre ilusão morre... desfaz-se...
Uma saudade morta em nós renasce
Que no mesmo momento é já perdida...

Amar-te a vida inteira eu não podia...
A gente esquece sempre o bem dum dia.
Que queres, ó meu Amor, se é isto a Vida!...

A UM MORIBUNDO

Não tenhas medo, não! Tranquilamente,
Como adormece a noite pelo Outono,
Fecha os teus olhos, simples, docemente,
Como, à tarde, uma pomba que tem sono...

A cabeça reclina levemente
E os braços deixa-os ir ao abandono, como tombam, arfando, ao sol poente,
As asas de uma pomba que tem sono...

O que há depois? Depois?... O azul dos céus?
Um outro mundo? O eterno nada? Deus?
Um abismo? Um castigo? Uma guarida?

Que importa? Que te importa, ó moribundo?
- Seja o que for, será melhor que o mundo!
Tudo será melhor do que esta vida!...

?

Quem fez ao sapo o leito de carmesim
De rosas desfolhadas à noitinha?
E quem vestiu de monja a andorinha,
E perfumou as sombras do jardim?

Quem cinzelou estrelas no jasmim?

Quem deu estes cabelos de rainha
Ao girassol? Quem fez o mar? E a minha
Alma a sangrar? Quem me criou a mim?

Quem fez os homens e deu vida aos lobos?
Santa Teresa em místicos arroubos?
Os monstros? E os profetas? E o luar?

Quem nos deu asas para andar de rastros?
Quem nos deu olhos para ver os astros
- Sem nos dar braços para os alcançar?!...

APÊNDICE S – Material apresentado no data show sobre atividade de leitura intensiva DDog e ASheep



Disagreeing Dog & Agreeable Sheep

Leitura e diversão no curso técnico em
mecânica no IFSul - câmpus Passo
Fundo
- Relato de caso -



Roberta Macedo Ciocari

Bolsista taxa CAPES – PPGL UPF – Doutorado
Orientação: Profa. Dra. Fabiane Verardi Burlamaque
E-mail: roberta.ciocari@passofundo.ifsul.edu.br



- Como esse trabalho teve início?

- Questão didática: + diversão?

- Leitura
 - Língua inglesa
 - Adultos – trabalhadores
 - Mecânica – IFSul – câmpus Passo Fundo
 - Leitura intensiva



- Embasamento teórico:

- Huizinga (2010, p. 10), "o jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada".
 - O jogo dentro da sala de aula: um lugar delimitado, proposto de forma deliberada pelo professor.
 - No entanto, o jogo pode ocorrer dentro de um local antecipadamente demarcado e pode ser espontâneo ou intencional.
 - Outra característica do jogo: ser intrinsecamente tenso => os jogadores "procuram conseguir alguma coisa difícil à custa de seu próprio esforço", aqui, o funcionamento do mecanismo e a nota condizente.



- Como foi feita a atividade?
 - Objetivo: construir um objeto lúdico => *agreeable sheep* ou *disagreeing dog*
 - Distribuição de instruções e figuras fora de ordem
 - Data show + confecção do cartaz (grande grupo)
 - Leitura intensiva do cartaz (cognatos, verbos no imperativo, vocábulos desconhecidos) + prática da unidade anterior (tipos de movimento: rotativo e alternado)
 - Grupos pequenos + moldes (papel sulfite 60) + materiais (tesoura, cola, estilete)
 - Confecção do objeto lúdico

Cartaz



Agreeable Sheep & Disagreeing Dog



- Quais foram os resultados obtidos?
 - A maioria dos alunos X minoria 1 X minoria 2
 - Solicitação de disponibilização dos moldes na internet
 - Saldo positivo: a atividade proporcionou momentos lúdicos em sala de aula e também fora dela, sem a tensão da nota.



- De que forma essa experiência busca transformar a realidade?
 - Sala de aula de leitura em língua estrangeira => leitura intensiva + ludicidade através do “jogo”:
 - significativo
 - tenso
 - alegre / divertido
 - estético
 - livre



Referências:

- HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- IVES, Rob. Designing Paper Animations. Disponível em: <https://www.robives.com/>. Acesso em: 23 ago. 2016.

APÊNDICE T – Gráficos organizadores

Nome: _____ Data: _____

Sequência de eventos

Título:

Autor:

Personagens:

Localização no tempo e no espaço

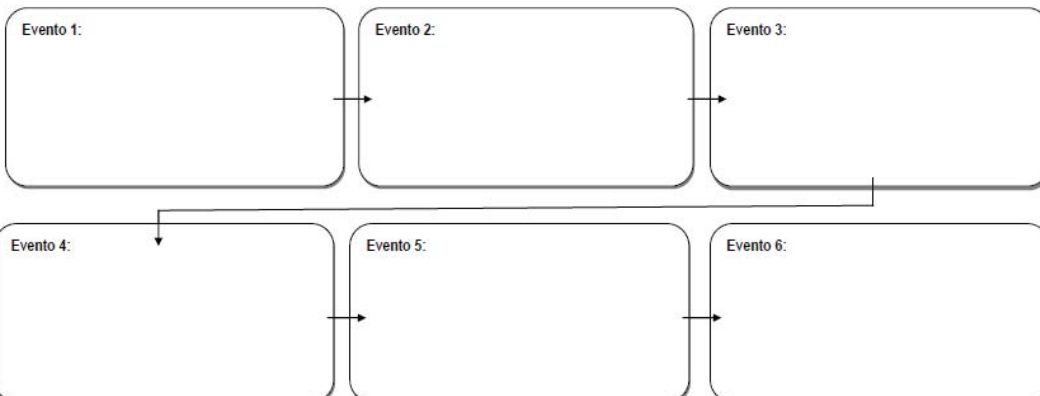
- Tempo/época:

- Lugar/local:

Evento 1:

Evento 2:

Evento 3:



Nome: _____ Data: _____

Entrevista

Sobre o que é a história? Qual é seu assunto?

Como é o personagem principal? Descreva algumas características de sua personalidade.

Qual é o problema que ele enfrenta?

Como o problema foi resolvido?

Qual foi o último acontecimento da história?

O formulário de entrevista consiste em cinco caixas de texto retangulares, uma para cada pergunta, alinhadas à direita das perguntas. Cada caixa é vazia para a resposta do usuário.

Nome: _____ Data: _____

Estratégia 3-2-1

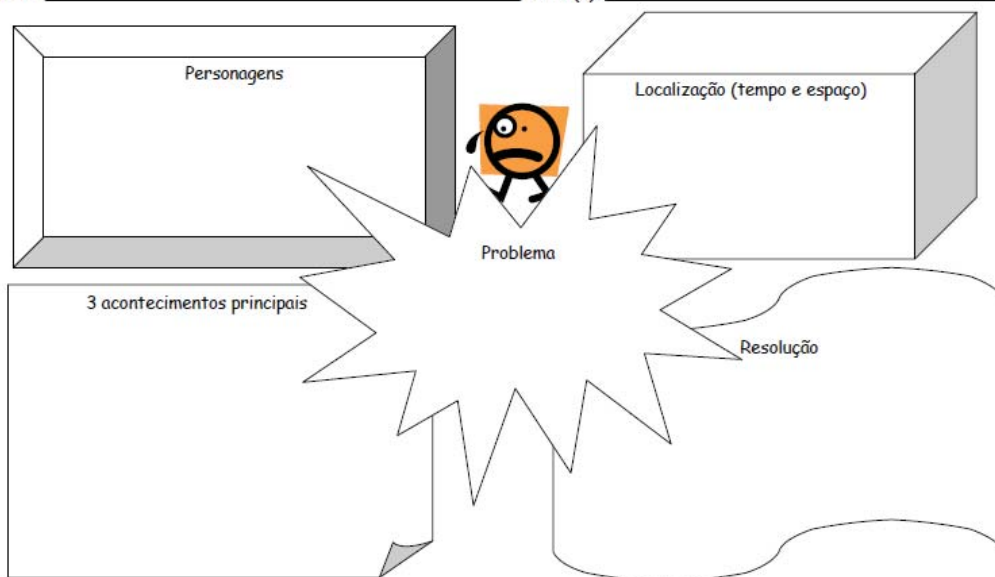
3	O que eu descobri:	
2	Coisas interessantes ou incomuns:	
1	Questões ou dúvidas que ainda tenho:	

Nome: _____ Data: _____



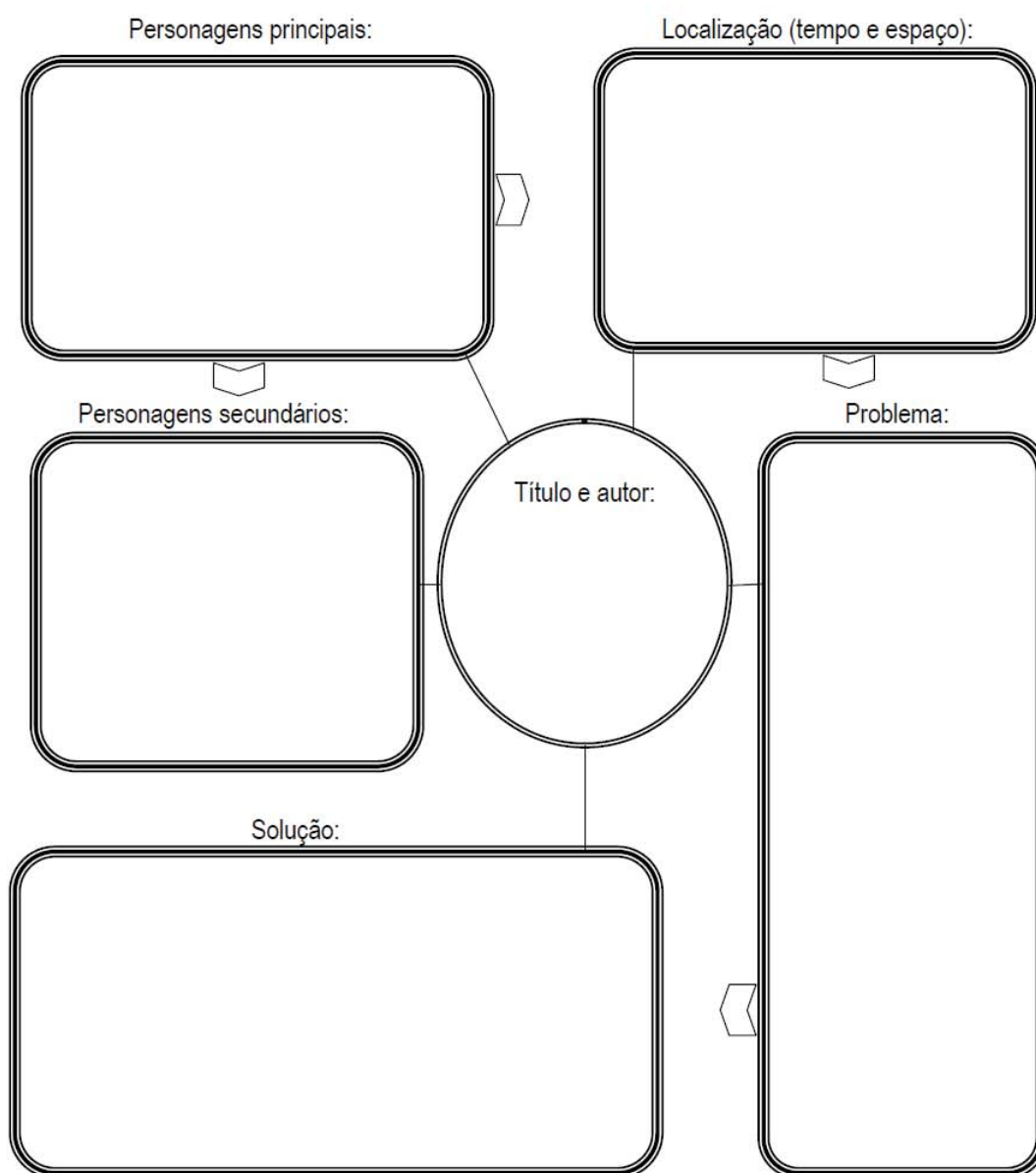
Mapa da história

Título: _____ Autor(a): _____



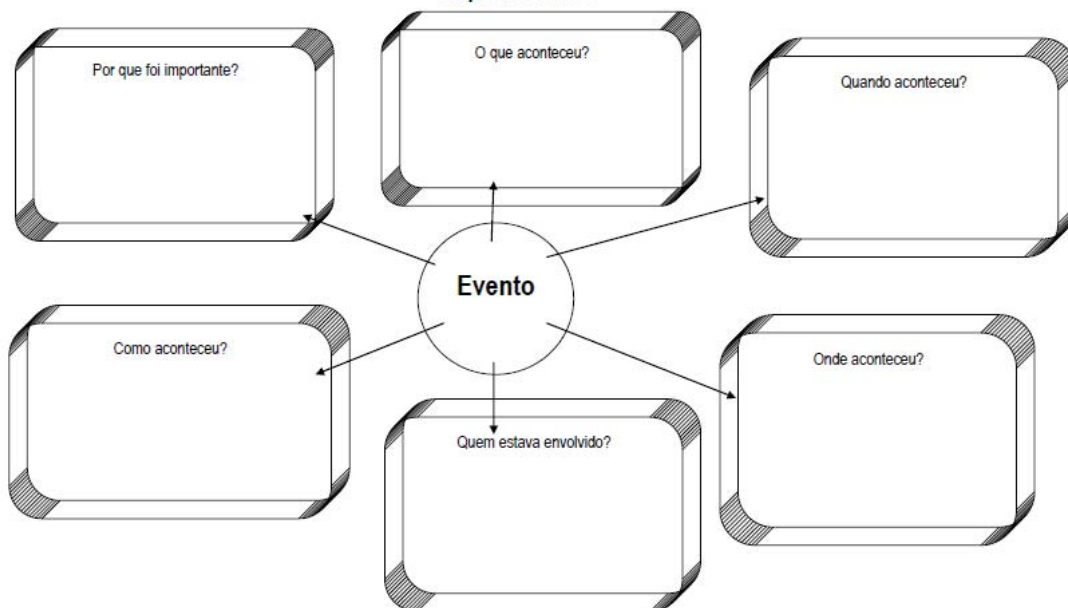
Nome: _____ Data: _____

Mapa da história



Fontes dos organizadores gráficos:
< <http://www.dailyteachingtools.com/> >
< <http://la.scholastic.com/en> > Acesso em: 19 Set. 2016.

Nome: _____ Data: _____

Mapa de eventos

Nome: _____ Data: _____

Mapa de personagens

O que você pode dizer sobre os personagens com base no modo como eles agem? Escolha quatro personagens e escreva suas opiniões sobre eles nos quadros abaixo.

Nome do personagem: _____

Nome do personagem: _____

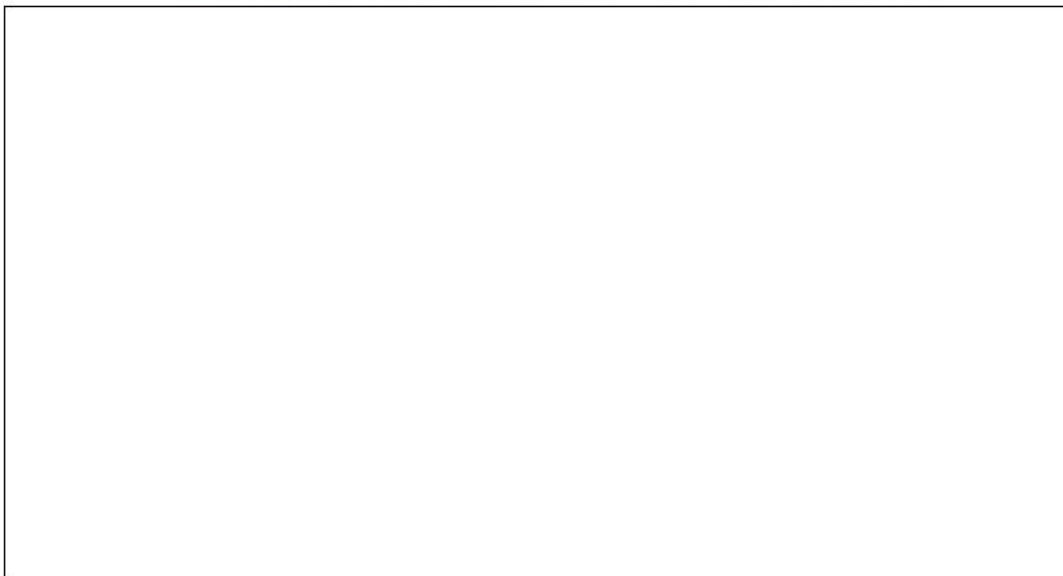
Nome do personagem: _____

Nome do personagem: _____

Nome: _____ Data: _____

Mapa do local

Desenhe um mapa do local onde a história acontece. Inclua todos os lugares importantes da história.

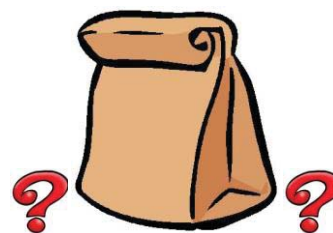


Nome: _____ Data: _____

Pense-converse-compartilhe

Questão / assunto:	O que eu pensei:	O que meu colega pensou:	O que decidimos compartilhar:

Brown bag exam



O “exame da sacola marrom” usa objetos e imagens para ajudar os alunos a ativar seu conhecimento prévio e criar um modo de trabalho que os ajude a expressar seu entendimento. Os estudantes trabalham individualmente e colaborativamente para criar conexões concretas entre leitura e os itens surpresa da sacola. É, portanto, um modo de avaliação diferente do tradicional, recheado de conversas, troca de ideias, risadas e aprendizagem.

Um típico exame desse tipo contém 5 passos:

1) primeiro, os alunos abrem suas sacolas, observam o item e fazem uma lista de conexões entre esse item e a leitura que fizeram do livro. Sugestões: enredo, personagens, tema, localização espacial e temporal, símbolo, evento, etc. O item da sacola pode nem pertencer à história, portanto os alunos devem começar a navegar superficialmente e então, tomar fôlego e mergulhar fundo: devem estar abertos a pensar tanto literalmente quanto metaforicamente.

2) em trios, cada aluno apresenta seu item para os colegas, compartilha suas ideias iniciais, pergunta aos colegas pelas conexões que eles enxergam, para finalmente, acrescentar o pensamento dos outros dois colegas no quadro correspondente.

3) cada estudante deve achar, no mínimo, duas passagens no livro que estejam conectadas com seu item. O estudante deve copiar a passagem na terceira parte do exame, podendo usar elipses. No entanto, deve prover informação suficiente para que a passagem seja encontrada no livro e deve lembrar de incluir a numeração das páginas.

4) os estudantes selecionam um aspecto específico sobre o objeto da sua sacola (pode ser um pouco sobre a discussão, as conexões, as passagens, a reação inicial, dentre outros aspectos imprevistos que surgiram) e o anotam no último quadro, preparando-se para compartilhar suas ideias com o grande grupo.

5) os alunos compartilham o aspecto selecionado com toda a turma.

Exemplo de itens para o livro *O doador de memórias*:

- | | |
|---|-------------------------------|
| 1. maçã vermelha | 2. Velas de aniversário |
| 3. miniaturas de animais (sapo, polvo, porco, ornitorrinco) | 4. Protetor solar |
| 5. cartão de aniversário (+40, fazendo humor com a idade) | 6. Foto da neve |
| 7. radinho de pilha | 8. Livro com nomes para bebês |
| 9. foto de gêmeos idênticos | 10. Comprimidos / pílulas |
| 11. prendedores de cabelo | 12. Mapa |
| 13. cadeado para bicicleta ou cadeado comum | 14. Lanterna |
| 15. cartão de felicitações para uma nova mamãe | 16. Espelho de mão |
| 17. iluminação natalina (ou fotos de luzes de Natal) | 18. Bússola |
| 19. livro de capa dura muito usado | 20. Caixa de band-aid |
| 21. óculos de sol | 22. Óculos de natação |

Adaptado de:

<http://www.adlit.org/unlocking_the_past/brown_bag_exams/> <<http://www.adlit.org/article/36315/>>

Acesso em: 19 ago. 2016.

APÊNDICE V – Exame da Sacola Marrom – Atividade

Brown bag exam

Item da sacola: _____

Ideias iniciais, conectando o item ao livro (pode ser em forma de lista):

Comentários adicionais da discussão em trios:

Passagens / trechos / excertos do livro (mínimo 2):

Ideia / conexão / comentário a ser compartilhado com o grande grupo:

APÊNDICE W - Questões para discussão comparativa entre livro e filme

Livro & filme => questões para comparação

Título do livro: _____

Título do filme (se for diferente do livro): _____

1. Como as histórias do livro e do filme diferem? Fundamente sua resposta com exemplos.

2. Existem partes da história que foram adicionadas ou suprimidas tanto no livro quanto no filme?

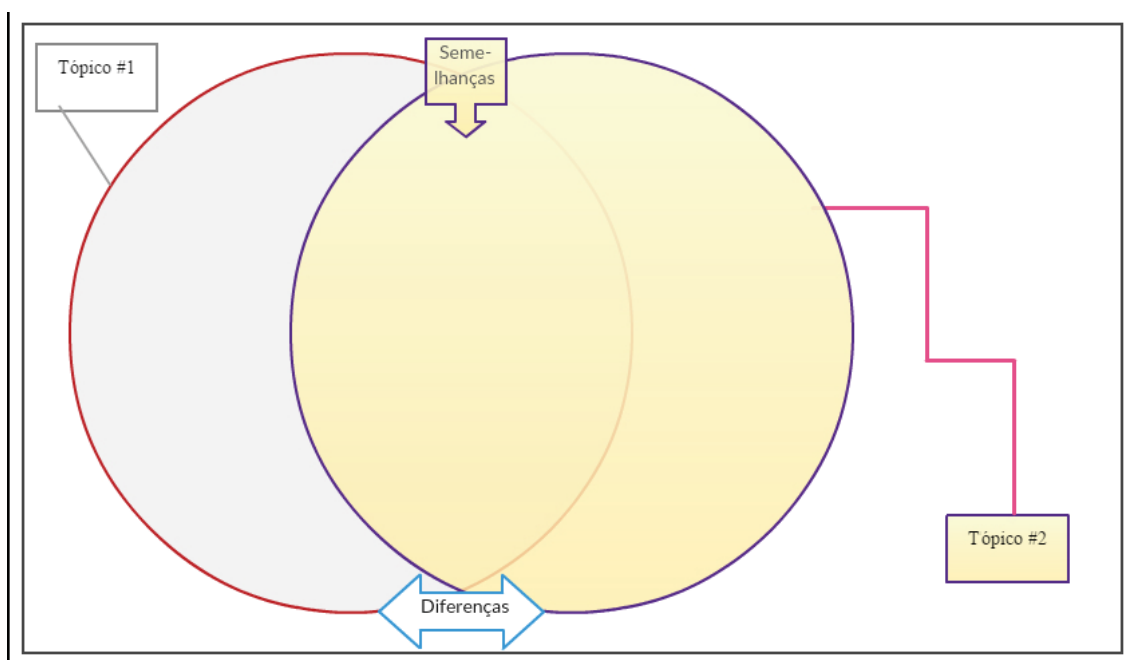
3. Alguma das versões (livro / filme) apresenta mais personagens que a outra? Quais personagens estão em uma versão e não na outra?

4. Alguns personagens são retratados de modo diferente no livro comparado com o filme? Algum personagem age de modo diverso?

5. Há características únicas com relação à mídia livro e à mídia filme que faz com que as histórias sejam diferentes (isto é, há algo que se possa fazer no livro que não possa ser feito no filme e vice-versa)?

Adaptado de: DAY, Richard; BAMFORD, Julian. *Extensive Reading Activities for Teaching Language*. 1 ed. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2004.

APÊNDICE X – Diagrama de Venn



APÊNDICE Y – Questionário final

Nome: _____ Data: _____

Questionário final

(Caso seja necessário, você pode usar o verso das folhas para completar suas respostas).

1) O que você entendeu sobre leitura extensiva após cursar essa disciplina?

2) As atividades de leitura extensiva apresentadas nesse curso diferem de sua prática? Ou do que você vivenciou como aluno? Explique.

3) Você acredita que a leitura extensiva pode ser aplicada em escolas de ensino fundamental (ou outras)? Que benefícios seus alunos teriam? Ou não teriam benefícios? Você como professor, teria benefícios? Se sim, quais? Se não, por quê?

4) Que dificuldades você encontraria nas escolas para aplicar a leitura extensiva?

5) Pense nas discussões e nas trocas de ideias com seus colegas em duplas, grupos e no grande grupo. Essas discussões o ajudaram a aprender mais ou a entender mais o que estava lendo, ou não? Explique.

6) Descreva uma experiência desse curso da qual você tenha gostado mais e explique o porquê.

7) Descreva uma experiência desse curso da qual você não tenha gostado muito e explique o porquê.

8) Você tem alguma sugestão a fazer sobre a disciplina de leitura extensiva? O que você mudaria?

9) A disciplina foi útil para você, isto é, contribuiu de alguma forma para sua formação continuada ou em algum aspecto de sua vida pessoal? Explique.

10) Como você se sentiu ao ser convidado para participar como sujeito em uma pesquisa de doutoramento? Como você se sentiu ao ser gravado e filmado nas aulas? Como isso influenciou sua participação nas atividades?

11) Sobre as atividades, escolha uma única opção:

A - Círculo literário

muito bom bom regular ruim

B - Textos impressos com grade atrás

muito bom bom regular ruim

C - Criação de quadrinhos em ferramenta on-line

muito bom bom regular ruim

D - Protocolo do pensamento em voz alta

muito bom bom regular ruim

E - Brown bag exam

muito bom bom regular ruim

F - Gráficos organizadores

muito bom bom regular ruim

G - Ler o livro e ver o filme + diagrama de Venn

muito bom bom regular ruim

12) Sobre as leituras, escolha uma única opção:

A - O doador de memórias (Lois Lowry)

muito bom bom regular ruim

B - Poesias de Florbela Espanca

muito bom bom regular ruim

C - Poesias concretas

muito bom bom regular ruim

D - Poesias digitais

muito bom bom regular ruim

13) Algum outro comentário:

APÊNDICE Z – Tabulação dos resultados do questionário final

1) O que você entendeu sobre leitura extensiva após cursar essa disciplina?

Pseudônimo	Resposta
Alice	Que existem outras formas de trabalhar leitura em sala de aula, que ainda são pouco estudadas no nosso país, mas que renderiam bons frutos se trabalhados na educação básica, despertando o gosto pela literatura.
Ana	Que há a possibilidade de trabalhar de muitas formas criativas com os alunos, instigando-os a despertar a vontade pela leitura sem que ela seja chata ou somente disciplina obrigatória.
Beatriz	Que é uma técnica a ser utilizada para uma melhor compreensão do texto trabalhado.
Clarice	Possibilidades de leitura e organização da compreensão sobre o texto de forma dinâmica com vistas a assimilação e socialização do conhecimento.
Daniela	Entendi os diferentes processos didáticos que podem trabalhados em sala de aula. Com diferentes tipos de textos e diferentes metodologias. e em todas as disciplinas podemos nos aliar a leitura extensiva. Inclusive na Educação física.
Gustavo	A leitura extensiva se caracteriza pela leitura de diversos gêneros textuais.
Helena	Eu havia tido a disciplina de Leitura na graduação, mas foi bem diferente. Na especialização pudemos estudar e realizar na prática as atividades de leitura e isso contribuiu significativamente para a construção da ideia sobre o que é leitura extensiva. Acredito que leitura extensiva refere-se as diferentes formas de compreender um texto.
Heloísa	Que é uma forma diferente de ler e interpretar textos. Através de ferramentas variadas, pode-se compreender melhor a leitura em si.
Isabel	Compreendi que ao utilizar esta modalidade de leitura, podemos explorar muito mais o livro. Provocam nossa curiosidade e o desejo de continuar com a história.
Lara	Entendi ser uma disciplina que busca expandir as possibilidades de trabalhar leitura, interpretação e compreensão de textos em sala de aula.
Lívia	Atividades muito ricas em conhecimento, em colaboração, em divisão, em compartilhamentos. Muitas técnicas que podem ser aplicadas em vários componentes curriculares.
Luísa	No meu ver, é uma forma de organizar as leituras, desenvolver estratégias de melhor aproveitamento do que se está lendo. Gostei muito de participar da disciplina e das técnicas, pois me mostrou melhores formas de compreensão e sistematização dos textos.
Márcia	Em minha opinião, a leitura extensiva exerceu um papel semelhante ao que eu enquanto alfabetizadora faço com meus alunos: despertar o interesse e o gosto pela leitura. Entendi que a disciplina nos possibilita novas e renovadas formas de compreender os diferentes contextos onde estamos inseridos e neles atuamos. Penso que foi uma ótima oportunidade de ler por fruição.
Mariana	Entendi que são práticas de leitura que visam compartilhar e inferir sentido sobre o que está sendo lido, de diferentes formas, possível de ser aplicado para todas as faixas escolares.
Miguel	A leitura extensiva constitui-se como uma abordagem diferenciada para o desenvolvimento da cultura leitora. Além disso, torna o conhecimento desta

	prática um novo instrumental para o emprego da leitura em sala de aula.
Patrícia	É uma forma interessante de trabalhar a leitura de forma profunda, explorando uma das principais funções da leitura: levar à reflexão.
Vinícius	É a primeira vez que participo de uma disciplina como essa. Percebi ao longo do trabalho realizado que ela se diferencia de uma simples leitura. É você intensificar de forma ordenada o estudo sobre um livro. A leitura extensiva como o próprio nome já diz é “extensão”, estende a interpretação sobre os fatos. Ensina você a ater-se sobre os detalhes, característica que com uma simples leitura seria difícil de se atentar a esses resquícios.

2) As atividades de leitura extensiva apresentadas nesse curso diferem de sua prática? Ou do que você vivenciou como aluno?

Explique.

Pseudônimo	Resposta
Alice	Sim, na leitura extensiva o aluno é desafiado a ser ativo no processo de aprendizado e crítico nas discussões realizadas.
Ana	Sim, especialmente a atividade em que temos de ler um número limitado de capítulos para cada aula seguinte, a curiosidade aflora nossas ideias, e em função disso, não podemos continuar a leitura, pois podemos expor acontecimentos que ocorrem nos próximos capítulos, “estragando” o restante do livro.
Beatriz	Sim, diferem em ambos os aspectos. Quando aluna, lembro de ter de fazer fichamento de leituras, o que para mim era muito massante (sic). Como educadora procuro fazer abordagens diferenciadas, mas não como as da leitura extensiva.
Clarice	Algumas já utilizei em sala de aula, mas de maneira menos complexa, como a criação de poesias concretas e histórias em quadrinhos a partir de exemplos e textos diversos. Como aluna, não lembro de vivenciar atividades semelhantes.
Daniela	Em minha prática pedagógica trabalho muito com textos e leituras e apresentação das mesmas como atividades avaliativas. Aprendi outras formas de trabalhar estes conteúdos. Enquanto aluna nunca havia vivenciado estas práticas.
Gustavo	Sim, a leitura extensiva difere tanto da minha prática quanto da minha vivência como aluno. Durante minha graduação não vivenciei em aula, atividades de leitura extensiva e até então desconhecia tal prática. Pode que durante a graduação tenha ocorrido em algum momento atividade com leitura extensiva, mas não significativa o suficiente para compreensão e importância de sua utilização. Muito se falou em utilização de textos autênticos que é o que eu busco em desenvolver com os alunos, contudo, na leitura extensiva, visualizei novas possibilidades de utilização de outros gêneros textuais os quais não estava utilizando.
Helena	Sim, eu nunca havia tido contato com tais tipos de atividades sobre os textos, sempre foi a básica interpretação através de um questionário. Nunca discuti sobre um texto como foi realizado nas aulas, tanto como professora quanto aluna.
Heloísa	Sim, difere bastante das atividades que realizei enquanto aluna.
Isabel	Sim. Utilizei as mesmas para minhas aulas de espanhol. O livro que os alunos estão realizando o Círculo Literário chama-se “Don Quijote de la Mancha”. Normalmente trabalhava com este livro alternando capítulos, o

	que deixava o aluno um pouco perdido.
Lara	Quanto a minha prática, penso que nem tanto. Apesar de que vamos “enjoando” das atividades que realizamos em sala de aula. Apreciei todas as sugestões e pretendo aplicá-las. Algumas terei que adaptar devido a idade dos meus alunos. Entretanto, quanto a minha vivência como aluna certamente difere muito. As atividades que eram desenvolvidas na minha escola, ligadas à leitura, era fazer retirar de livros na biblioteca e fazer resumos desses livros. Fiz tantos que ultrapassei o limite da chatice e passei a gostar.
Lívia	Algumas semelhantes como ficha de leitura e as atividades de hoje onde a “ficha de leitura” poderia ser variada dando mais prazer na realização da leitura e registros. As discussões, ou os círculos literários não fizeram parte da minha prática como estudante. Adorei!
Luísa	Sim, não tenho o costume de utilizar instrumentos auxiliares nas minhas leituras, apenas anotações e sublinhados. Vejo como uma oportunidade de aplicar com os alunos e desenvolver o gosto pela leitura.
Márcia	Em partes, pois como tenho que de oferecer alguns subsídios para meus alunos, busco ferramentas que agilizem o processo e ao mesmo tempo não sejam pedantes. Enquanto aluna, particularmente gostei da forma como as alunas foram conduzidas, aprendi algumas coisas novas como por exemplo ‘O círculo literário’, que podem e vão interferir positivamente em minha prática pedagógica com meus alunos.
Mariana	As atividades apresentadas na disciplina raramente foram aplicadas na minha formação escolar básica, o que é lastimável. Devido a minha curiosidade e durante a graduação, posso dizer que “aprendi” a ser leitora e refletir sobre minha leitura. Desde então, procuro, quando possível, ler mais de uma vez e retomar mentalmente a obra, discutir em fóruns e vídeos sobre minha opinião, escrever resenhas.
Miguel	Diferem significativamente da forma corriqueira de proceder o ato de leitor – interlocutor textual, principalmente na forma como somos “preparados” na academia para trabalhar com textos filosóficos.
Patrícia	Sim, como aluna nunca recebi muito incentivo a leitura, muito menos a questionar o que se lê e refletir sobre. Não conhecia esta forma de abordagem e gostei muito.
Vinícius	Sem dúvidas. Percebe-se um parâmetro que instiga a investigação e a reflexão. Além disso, faz o leitor ficar atento aos detalhes que poderiam ficar despercebidos em uma leitura contínua.

3) Você acredita que a leitura extensiva pode ser aplicada em escolas de ensino fundamental (ou outras)? Que benefícios seus alunos teriam? Ou não teriam benefícios? Você como professor, teria benefícios? Se sim, quais? Se não, por quê?

Pseudônimo	Resposta
Alice	Sim, pois nessa perspectiva de trabalho o aluno é envolvido diretamente nas atividades, precisa de organização e comprometimento além de proporcionar ao aluno a possibilidade de desenvolver diversas habilidades e principalmente a criticidade. Para o professor, as aulas se tornam mais gratificantes e mais efetivas.
Ana	Talvez para o ensino fundamental nos últimos anos. Acho que no ensino médio seria mais proveitoso, pois teoricamente, os alunos os alunos teriam um grau maior de maturidade. Os benefícios seriam a capacidade de

	raciocínio lógico, conexões a serem feitas acerca do que foi lido. Como professora, veria um aumento da capacidade oral dos alunos, bem como o de integração entre eles.
Beatriz	Sim acredito. Os alunos poderiam aprimorar suas habilidades de compreensão, oralidade e escrita.
Clarice	Acredito que sim, pode ser aplicada em escolas de ensino fundamental, médio, inclusive técnico. Os benefícios seriam melhor entendimento sobre o texto, desenvolver o pensamento crítico, capacidade de argumentação e interação com o grupo. O professor também se aproximaria mais do texto e motivaria os alunos em prol da leitura.
Daniela	Não só podem como devem. Acredito que as atividades com leituras seriam muito produtivas e interessante para os alunos. Acredito que eles se interessariam bem mais e buscariam mais conhecimento fora da sala de aula.
Gustavo	A leitura extensiva pode e deve ser aplicada em escolas do ensino fundamental. Por se tratar de textos menores e a dinâmica ser mais parecida com a que eles utilizam em seu dia a dia, além de atraí-los para a realização da leitura, um aluno pode ter acesso a vários outros gêneros que fogem da sua leitura comum, ou seja, fora da escola. Outro ponto importante é que o período em que o aluno permanece em sala de aula para realização de leituras é muito curto, portanto textos curtos facilita a leitura de diversos textos em um tempo menor.
Helena	Com toda certeza. Os alunos teriam mais entusiasmo e motivação nas aulas e seus conhecimentos seriam construídos com mais facilidade como também melhorariam seu senso crítico. Como professora também, porque as atividades proporcionadas abrem uma janela de oportunidades para o desenvolvimento não só cognitivo como também social.
Heloísa	Sim. Acredito que possa ser usado trazendo benefícios aos alunos e professores.
Isabel	Acredito que poderia ser aplicada desde que a escola ofereça os livros necessários para esta prática. Os alunos seriam instigados a pensar e eu como professora melhoraria meu processo avaliativo. Com certeza, os benefícios seriam para ambos os lados. Sem contar que a curiosidade seria imensa.
Lara	Como já citei na questão anterior, pretendo sim aplicar com meus alunos. Considerarei atividades riquíssimas que possibilitam uma análise mais profunda acerca do texto, ampliando os olhares, as interpretações. Outra questão muito relevante a pontuar é o envolvimento com o grupo. Poder dialogar, ouvir os colegas, suas observações, isso é extremamente importante para nossa evolução.
Lívia	Pode e deve ser aplicada. Benefícios muitos. Fazendo uma comparação com nossas aulas, as discussões, as hipóteses levantadas, as conclusões e opiniões diferentes nos fizeram questionar alguns pontos da nossa vida diária. Acredito que essa leitura faria nossos alunos pensarem, o que não acontece com muitos deles.
Luísa	Acredito que LE poderia ser aplicada nas escolas, inclusive desenvolvendo o gosto dos alunos pela leitura e conseqüentemente contribuiria para aumentar os níveis de proficiência da língua, assim como melhorar a escrita, vocabulário e compreensão de textos.
Márcia	Sem dúvida que sim. Creio que os alunos teriam mais prazer na leitura em si e por consequência esse prazer levaria a uma escrita mais competente,

	além disso, haveria mais senso crítico nas opiniões emitidas. Eu, enquanto educadora teria mais facilidade em meu ofício, pois, alunos mais instruídos, curiosos e críticos teriam melhor desempenho.
Mariana	Acredito fortemente que pode ser aplicada tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. O trabalho deve ser feito paulatinamente, para que seja desenvolvido o hábito, e todos seriam beneficiados: alunos trocariam experiências e opiniões (ninguém lê do mesmo jeito e se aprende com o outro) e o professor ampliaria seus conhecimentos com as discussões gerais.
Miguel	Pode ser adaptada ao ambiente da Educação Básica a fim de promover o gosto pela leitura, bem como uma nova forma de interação dos alunos com o texto. Além disso, o professor estaria desafiado a trabalhar com novos pontos de vista e formas de expressões linguísticas.
Patrícia	Como não tenho conhecimento sobre o ensino fundamental, não sei, mas acredito que sim. Como trabalho com o ensino de inglês, creio que a LE poderia ser utilizada com alunos de nível mais avançado, para melhorar a habilidade de leitura e interpretação, vocabulário e até mesmo se expressar oralmente, já que existem muitas discussões.
Vinícius	Acredito que a aplicabilidade desse modelo de trabalho é ótima. Pena não ter vivenciado isso antes.

4) Que dificuldades você encontraria nas escolas para aplicar a leitura extensiva?

Pseudônimo	Resposta
Alice	Nas escolas públicas, principalmente, a falta de material para todos os alunos.
Ana	A falta de material para todos os alunos, principalmente livros. Também poderia ser vista como “matação” de aula.
Beatriz	Acredito que na obtenção das obras a serem trabalhadas. (Se bem que nas bibliotecas há sacolas de empréstimos).
Clarice	No caso da leitura de livros, a falta de exemplares suficientes para os alunos e os conteúdos obrigatórios “a serem vencidos”, o que muitas vezes torna o texto um pretexto, ignorando sua significação e excluindo a reflexão sobre o mesmo.
Daniela	Acredito que não encontraria dificuldades.
Gustavo	Não consigo identificar dificuldades para aplicar a leitura extensiva nas escolas.
Helena	Acredito que a maior dificuldade seria os próprios alunos, pois nem sempre é fácil sair do comodismo, responder um questionário de interpretação e começar a discutir sobre o assunto, apresentando suas ideias e debatendo com outras...
Heloísa	Falta de materiais como por exemplo: livros em grande quantidade para que se possa realizar uma atividade como a que fizemos aqui em aula.
Isabel	Talvez encontraria a falta de recursos necessários para a aplicação como a disponibilidade e quantidade dos livros.
Lara	A questão do acervo de livros, poder trabalhar com uma obra oportunizando que cada aluno esteja com o seu livro sempre a mão, penso que seja um sonho em muitas escolas, inclusive particulares. Outra questão seria a metodologia que, de início, sempre causa algum transtorno. Sabemos que na maioria das

	salas de aula prevalecem as filas de classes e alunos trabalhando individualmente. Entretanto, penso que é só questão de adaptação, limites e insistência na postura adequada para desenvolver a proposta.
Lívia	A resistência ao diferente. Aplicar com professores talvez desse uma ideia de que não haveria problemas, mas seria um diferencial na sala de aula. Atividades diferentes prendem mais a atenção dos alunos.
Luísa	Talvez a questão da aquisição dos livros para as turmas e o tempo para desenvolver as atividades.
Márcia	O conceito preestabelecido em relação decurso da disciplina por parte de alguns colegas de trabalho, talvez pelo fato de pensarem que seja uma disciplina sem relevância e que talvez não viesse a acrescentar na aprendizagem de maneira significativa.
Mariana	Há todo um conteúdo previsto para cada fase escolar e há um consenso de que falta tempo para tudo o que deve ser desenvolvido. Acredito que este seria a maior dificuldade: administrar tempo e conteúdo para aproximar a leitura extensiva do cotidiano escolar.
Miguel	A principal dificuldade são currículos fechados e quase que imutáveis. Os professores, normalmente, não costumam adotar uma nova forma de abordagem, a qual os desafia a sair da “zona de conforto”. Seria necessária uma reformulação didático-pedagógica.
Patrícia	Principalmente a adesão dos alunos. Ouço da maioria dos meus alunos: “Não gosto de ler”. “Odeio livros”, etc. Segundo, conciliar horários para um grupo de leitura e conseguir exemplares para todos os alunos.
Vinícius	As dificuldades que eu poderia encontrar seria a falta de livros e também o tempo. Dependendo da disciplina, no caso, português, inglês ou literatura, precisaria adequar as obras às disciplinas.

5) Pense nas discussões e nas trocas de ideias com seus colegas em duplas, grupos e no grande grupo. Essas discussões o ajudaram a aprender mais ou a entender mais o que estava lendo, ou não? Explique.

Pseudônimo	Resposta
Alice	Sim, pois cada leitor volta a sua atenção para elementos mais pontuais do texto, aspectos que, por vezes, os outros não haviam percebido. O que torna a compreensão do livro mais ampla.
Ana	É importante ouvir as considerações dos colegas, pois quando temos ideias semelhantes e são expostas sentimos uma conexão maior com o colega. E é interessante que outros pensam como nós. Ao mesmo tempo, quando temos ideias distintas, nos possibilita “abrir” a mente para outros pontos de vista e opiniões hipotéticas sobre o assunto.
Beatriz	Sim. É interessante o enfoque que cada um dá aos aspectos trabalhados devido as suas vivências e concepções.
Clarice	Sim, sem dúvidas. Muitas vezes a visão do outro é diferente da nossa e ao compartilhar percepções nossas concepções são enriquecidas.
Daniela	Com certeza contribuíram muito. Sempre crescemos quando nos confrontamos com as ideias e pensamentos dos outros.
Gustavo	Sim, muito produtiva as discussões e debates. É interessante observar as diferentes ideias e percepções que os colegas têm do mesmo texto lido. Uma coisa que observei é que tenho dificuldade para ficar imaginando e criando possibilidades e com as rodas e debates imaginei várias coisas do livro, por exemplo.

Helena	Sem dúvida! Me encantei com essa atividade, li o livro conforme combinado em aula, por partes, e ficava entusiasmada ao compartilhar com os colegas, ouvi-los, criar situações, discutir sobre assuntos que surgiram a partir da leitura do livro e ainda poder imaginar como seria os próximos capítulos e para onde desejávamos que a história se encaminhasse.
Heloísa	Sim. As discussões entre o grande grupo são valiosas porque mostram formas diferentes de pensar de cada um. As passagens do texto que por vezes são despercebidas em nossa leitura, outro colega faz o relato.
Isabel	Penso que para mim as discussões realizadas pelos grupos foram as mais enriquecedoras. Troca de ideias, opiniões, tentativas de adivinhações sobre os próximos capítulos e entre outros. Destaco que o elo entre a realidade e ficção estão muito próximos e nos desafiam a pensar sobre nossas atitudes.
Lara	Como também já citei na questão anterior, a interação com outras ideias e outras relações estabelecidas com o texto, expande nossas possibilidades de entendimento, interpretações, conexões.
Lívia	Com certeza. Um pensamento é um só, quando se unem duas formas de pensar, opiniões diferentes há um crescimento de conhecimento, uma multiplicação.
Luísa	Com certeza contribuíram para uma melhor compreensão do livro, pois mostraram visões e hipóteses diferenciadas, bem como trouxeram detalhes que muitas vezes passaram despercebidos.
Márcia	Sim, esses momentos sempre acrescentaram na assimilação daquilo que estávamos lendo, afinal as inferências que um faz sempre ajudam nas dos colegas, muitas vezes tendemos a ver ou analisar determinado texto conforme aquilo que já conhecemos e a troca de ideias, o debate e as inferências diversificadas nos abrem novos horizontes.
Mariana	Sim, ajudaram bastante. As trocas de ideias foram momentos muito aguardados e prazerosos, muitas emoções foram suscitadas com a leitura e foi muito bom perceber isso, além das hipóteses levantadas e análise crítica do assunto do livro.
Miguel	Sim, auxilia a descobrir novos vieses linguísticos, novas interpretações e focos de leitura. Isso permitiu a compreender partes que, por vezes, passam despercebidas durante a leitura.
Patrícia	Todas as discussões foram muito construtivas. O mais interessante é perceber os diferentes pontos de vista, e como as ideias dos colegas nos levavam a questionar e refletir sobre o livro.
Vinícius	Sim. Essas discussões permitem “estabilizar” o conhecimento, a interpretação e permite dividir as opiniões sobre a materialidade do texto.

6) Descreva uma experiência desse curso da qual você tenha gostado mais e explique o porquê.

Pseudônimo	Resposta
Alice	Os círculos literários, pois propiciou um momento prazeroso de leitura e discussão.
Ana	A discussão do livro com os colegas e a troca de papéis para expor os acontecimentos do livro. Gostei da conexão entre os integrantes e percebemos que ficamos mais próximos a ideias de pessoas que convivíamos pouco tempo juntas durante a pós.
Beatriz	Gostei muito do círculo literário. Acredito que será de grande valia para

	meu trabalho.
Clarice	Gostei muito da Brown Bag Exam pois é bem prática e possível de realizar na escola. Também porque permite ao aluno estabelecer relações a partir de leituras e relações não só com o texto, mas com a própria cultura.
Daniela	Círculo Literário. Simplesmente fantástico. Nunca havia realizado esta atividade e adorei. Pois proporcionou momentos de discussão e debates sobre diversos temas abordados no livro. Adorei a escolha do livro.
Gustavo	Gostei da experiência de selecionar um texto e posteriormente realizar a leitura dos textos selecionados pelos colegas. Cada um buscou um texto de sua área e é interessante observar que um texto atrativo para um pode não ser para outro. No final da leitura foi feita uma avaliação no verso do texto e alguns comentários. Seria interessante também ampliar essa conversa e tentar entender porque um texto teve mais aprovação que outro. Muito interessante fazer isto com os alunos e ir conhecendo suas preferências de leituras.
Helena	O círculo literário, pois como mencionei na questão acima, compartilhar com os colegas nossas ideias, anseios e construções sobre o livro foi uma troca muito rica. Principalmente quando o colega compartilha algo que você não havia pensado, aí ficamos “Olha isso! Que interessante!”.
Heloísa	Círculos literários. Possibilitou a aproximação dos integrantes da turma e ótimas discussões sobre o livro.
Isabel	Gostei e me identifiquei com os Círculos Literários. Acredito que foi a melhor forma de organizar a leitura e construir conhecimento.
Lara	Não respondeu. -----
Lívia	Círculos literários => as discussões e os papéis de cada um do grupo.
Luísa	O que mais gostei foi a leitura do livro e os debates em sala de aula, pois foram momentos ricos, em que mesmo com muita vontade de seguir a leitura dos próximos capítulos, aguardava a orientação da professora.
Márcia	A elaboração de artigos e textos, particularmente sinto muito prazer em escrever. Assim, ter acesso a outras leituras que o curso ofereceu me instiga a ser melhor naquilo que vou elaborar. É fato que todo curso sempre acresce na nossa formação, mas quando fazemos algo gostando é muito melhor.
Mariana	Todas as atividades relacionadas à obra O doador de memórias porque podem ser aplicadas para qualquer livro na sala de aula, no meu trabalho, e permite a socialização da leitura, o que mais gosto de fazer.
Miguel	A principal experiência foram os “círculos literários”, que desafiam à leitura metódica e orientada, bem como as interações realizadas dentro dos grupos.
Patrícia	Gostei muito de trabalhar os círculos literários com o grupo, pois cada um complementava um pouco as ideias do outro.
Vinícius	Sem dúvidas, a história em quadrinhos. Gostei também do plano de aula apresentado pela professora para que posteriormente a gente desenvolvesse o nosso.

7) Descreva uma experiência desse curso da qual você não tenha gostado muito e explique o porquê.

Pseudônimo	Resposta
------------	----------

Alice	O protocolo do pensamento em voz alta, pois a compreensão de uma poesia não é feita facilmente, pois a linguagem é muito subjetiva. Não me senti muito confortável, pois poderia ter realizado um trabalho melhor de compreensão.
Ana	Não gostei dos textos da Florbela Espanca. Coisas melancólicas, depressivas, envolvimento com drogas, doenças me fazem ficar triste.
Beatriz	Não apreciei muito do trabalho de HQ. Acredito que deveríamos ter um tutorial sobre os programas, eu que não tenho experiência com esse tipo de ferramenta tive bastante dificuldade.
Clarice	Não gostei muito das poesias digitais, isso se dá pois não tenho conhecimento na área para produzi-las. Entretanto, percebo que é uma ótima atividade para unir literatura e tecnologia.
Daniela	Não é que não gostei. Esperava um fechamento diferente da atividade. Foi a da reportagem. Achei que ao final iríamos ver as notas que os colegas deram ou ver qual foi mais aceita ou menos. Ou debater alguma delas.
Gustavo	Não lembro exatamente. Todas as experiências foram significativas de certa forma. Causou certo estranhamento por ser uma novidade.
Helena	Não tive essa experiência, até porque foi a disciplina que mais gostei neste semestre e o que me motivou a dar continuidade a especialização.
Heloísa	Não respondeu. -----
Isabel	Não gostei e não encontrei um fundamento para as poesias de Florbela Espanca. Talvez por abordar odes melancólicas.
Lara	Apesar de apreciar muito a tecnologia, vou citar a história em quadrinhos por dois motivos. Primeiro porque nunca tinha usado nenhum programa do tipo e, devido ao tempo ser curto, ao final fiquei com a sensação de que poderia ter feito muito melhor se dominasse a técnica proposta. E em segundo porque, apesar de achar que as crianças adorariam a tarefa, não possuímos capacidade operacional nas escolas públicas para desenvolver esse trabalho. As máquinas são obsoletas, a Internet é lenta e cai o tempo todo e não teria uma máquina para cada aluno, pois são turmas grandes.
Lívia	Gostei de tudo.
Luísa	Não me identifiquei muito com as poesias de Florbela Espanca, mas mesmo assim gostei de realizar as atividades, pois me mostrou outras formas de experienciar poesias.
Márcia	Não diria que não gostei, mas o contato que temos com o laboratório é dificultoso devido ao fato de que as senhas às vezes não liberam o acesso. Também a elaboração dos quadrinhos foi dificultosa, pois conforme havíamos conversado por e-mail, as atividades com o uso da tecnologia às vezes nos amedrontam, porém nada que seja tão terrível assim.
Mariana	Gostei de todas as experiências, senti falta de mais tempo para a disciplina.
Miguel	Não houve elementos que não tenha gostado, todo o conjunto desafiou a uma nova forma/metodologia para o exercício da leitura.
Patrícia	Não gostei muito das atividades que fizemos sobre Florbela Espanca, pois os textos eram pesados, porém é só uma questão de gosto pessoal.
Vinícius	Não tenho nenhuma experiência que não tenha gostado. Valeu muito a didática da professora.

8) Você tem alguma sugestão a fazer sobre a disciplina de leitura extensiva? O que você mudaria?

Pseudônimo	Resposta
Alice	A disciplina foi bem aproveitada, no entanto acredito que aspectos mais teóricos sobre o conceito de leitura extensiva poderiam ser mais trabalhados, dando mais subsídios para o andamento das atividades.
Ana	Poder aplicar as atividades vistas em forma de oficinas para alunos durante a feita da disciplina e ir relatando aos demais colegas os resultados obtidos.
Beatriz	Achei muito “corrida”, mal acabávamos uma atividade, já partíamos para outra, acredito que deveria ter mais créditos a disciplina.
Clarice	Gostaria de ter mais tempo para aprofundar conhecimentos nas práticas.
Daniela	Não respondeu. -----
Gustavo	Gostei da forma como a disciplina foi realizada. Muita organização.
Helena	Acredito que poderíamos ter mais aulas pois percebi que eram muitas atividades a serem realizadas e faltava tempo pra tudo. E ainda assim, todas as atividades foram muito bem elaboradas e organizadas.
Heloísa	Não.
Isabel	Sugeriria trabalhar com mais livros e criação de histórias em quadrinhos. Não mudaria a dinâmica.
Lara	Só tenho elogios, apenas penso que poderíamos ter tido mais tempo para explorar e compartilhar mais ainda algumas atividades desenvolvidas.
Lívia	Nada a sugerir pois para mim foi tudo novo. Não sou da área de línguas, minhas experiências foram outras. Gostei e aprendi muito.
Luísa	Gostei da forma como as aulas foram conduzidas.
Márcia	Apenas o tempo, acho que essa disciplina poderia ser melhor ainda se houvesse mais tempo/aula. Além disso, se fosse possível colocaria em cursos de graduação e licenciaturas.
Mariana	Caso a especialização venha a ser ofertada futuramente, sugiro rever a carga horária prevista – aumentá-la.
Miguel	Talvez inseriria mais um módulo para aperfeiçoar e conhecer a prática de leitura extensiva.
Patrícia	Acredito que a disciplina poderia ter um pouco mais de tempo, para que pudéssemos discutir os resultados.
Vinícius	Não. Não tenho nenhuma sugestão.

9) A disciplina foi útil para você, isto é, contribuiu de alguma forma para sua formação continuada ou em algum aspecto de sua vida pessoal? Explique.

Pseudônimo	Resposta
Alice	Sim, no próximo ano tentarei aplicar os conceitos trabalhados na disciplina nas aulas de Língua Portuguesa. Além disso tais aspectos contribuíram positivamente na minha formação, pois ampliaram a visão de trabalho com leitura em sala de aula.
Ana	Sim, gostei das ideias que nos foram propostas, estratégias de leitura e a integração entre os colegas. Também é importante que as atividades de

	discussão foram feitas em grupos diferentes.
Beatriz	Sim, vou utilizar o conhecimento adquirido no planejamento e organização de minhas aulas.
Clarice	Sim, foi muito útil e interessante pois trabalho com linguagens e foram apresentadas práticas diferentes e, no meu ponto de vista, inovadoras para de fato trabalhar o texto em sala de aula, organizar o pensamento e fazer relações “pensar fora da caixa”.
Daniela	Sim. Com certeza irei utilizar estes métodos em minhas aulas.
Gustavo	A disciplina contribuiu para repensar a minha prática, a ter novas ideias e me identifiquei com esta forma de leitura. Com certeza irei reproduzir essa técnica e tentar implementar na escola.
Helena	Sim, como mencionei, a disciplina foi ministrada com muita qualidade e organização e isso me motivou a dar continuidade ao curso pois em outras disciplinas ficamos perdidos, não compreendemos o que é para a próxima aula... E na disciplina de Leitura Extensiva tínhamos um cronograma muito bem organizado. As atividades foram bem planejadas e me fez questionar um pouco sobre como eu planejo minhas aulas e se promovo essa vontade de estar na escola, como eu senti nessa disciplina.
Heloísa	Sim, foi muito útil. Com os novos aprendizados, poderei repensar as minhas práticas em sala de aula.
Isabel	Contribuiu sobre a maneira de ler e interpretar os livros. Esse aspecto foi fundamental. Às vezes não coloco atenção no que estou lendo ou realizo leituras dinâmicas. Isso dificulta o entendimento e as opiniões se tornam fragmentadas.
Lara	Contribuiu muito! Penso que muitos professores omitem-se diante da importância de trabalhar mais e melhor a leitura e a produção de textos em sala de aula. Português se resume, em muitas salas de aula, aos estudos de gramática.
Lívia	Sim. Participo de um círculo do livro. Acho até que vou sugerir para alguns amigos fazermos discussões sobre as leituras.
Luísa	Sim, contribuiu e foi de grande valia. Consigo visualizar as atividades na minha área de formação, bem como nos projetos que atuo no trabalho.
Márcia	Sim, considerando que as atividades que realizamos no curso posso usá-las todas em minhas aulas, mesmo sendo uma turma de alfabetização.
Mariana	Com certeza, pois abriu meus horizontes para aperfeiçoar minhas práticas, futuramente, e a compartilhar minhas leituras e trocar ideias constantemente. O leitor é um ser solitário, o ato de ler é solitário, e foi excelente poder conversar com os colegas sobre o livro e ver que todos estavam tão empolgados quanto eu.
Miguel	Sim, pois auxiliou rever minha metodologia de leitura e a forma como “se vai” ao texto. Portanto, não ficou restrita ao uso de textos literários e/ou didáticos, mas, potencializa outras formas de textos.
Patrícia	Sim, a disciplina me ajudou a “sair da caixa”, ver que existem diferentes formas de trabalhar a leitura, não só a abordagem: “leiam tal livro, obrigatório”.
Vinícius	Sim. Sem dúvidas vou poder utilizar nas minhas atividades tanto em língua materna quanto em língua estrangeira.

10) Como você se sentiu ao ser convidado para participar como sujeito em uma pesquisa de doutoramento? Como você se sentiu ao ser gravado e filmado nas aulas? Como isso influenciou sua participação nas atividades?

Pseudônimo	Resposta
Alice	Foi uma experiência interessante, em nenhum momento me senti “vigiada”, acredito que não tenha influenciado na minha participação.
Ana	No início é estranho, depois quase nem se percebe que estamos sendo gravados.
Beatriz	É um trabalho necessário e justo, por se vincular a uma pesquisa na educação. Me coloco no lugar da professora e gostaria que houvesse colaboração se fosse eu a pesquisadora.
Clarice	No começo me senti um pouco apreensiva por ser gravada e tímida com as filmagens, mas logo passou. Acredito que no geral não tenha sido influenciada por conta disso.
Daniela	Gostei muito. Não me senti nem um pouco retraída ao realizar as atividades.
Gustavo	Muito legal e de certa forma fiquei um pouco preocupado, pois fiquei com receio de fazer algo errado que pudesse prejudicar a pesquisa. A questão da câmera, não gosto de câmeras. A gravação afetou um pouco na questão da espontaneidade e posteriormente, ao ouvir um trecho da fala, fiquei pensando: “sério que falei isso!?” “Minha voz está horrível!”.
Helena	Não me senti incomodada porque as aulas eram muitas boas!! Se a disciplina tivesse sido como normalmente tem acontecido... eu não iria gostar. Não me importo de colaborar se estamos nos desenvolvendo tanto nas aulas.
Heloísa	Me senti bem em poder ajudar.
Isabel	Para a pesquisa me senti lisonjeada. Quanto às gravações não me senti a vontade, porém a questão do Círculo Literário me motivou a seguir adiante.
Lara	Foi inédito e me chamou muito atenção. Entretanto não tive vergonha, receio, apenas tentei me esforçar para colaborar na pesquisa da melhor forma possível. Não queria ser eu o motivo de algum contratempo.
Lívia	Me senti tranquila. Não pensei em fazer melhor por estar sendo filmada ou participando da pesquisa. Apenas procurei fazer o meu melhor.
Luísa	No primeiro momento não me senti muito à vontade, no entanto, durante as aulas me senti muito bem, não tendo problemas com as gravações.
Márcia	Em primeiro momento me senti muito importante, e o fato de ser gravada e filmada não me incomodou pois eu sabia quais eram os objetivos dessas ações.
Mariana	Dado a importância da pesquisa, espero ter contribuído ao máximo para resultados satisfatórios. Senti-me um tanto tímida nas primeiras gravações, mas depois tudo fluiu naturalmente. Gostei muito.
Miguel	No início, tornou-me apreensivo na hora de contribuições, porém, como já trabalhei com pesquisa, esta prática auxilia a desinibir e tornar-se mais aberto nas discussões.
Patrícia	Como sou bastante tímida, foi difícil ser gravada, mas tentei não deixar que influenciasse minhas respostas.
Vinícius	Acho que tudo aconteceu de forma muito simples. Acredito que o trabalho foi bem executado.

11) Sobre as atividades, escolha uma única opção:

A - Círculo literário

(17) muito bom (0) bom (0) regular (0) ruim

B - Textos impressos com grade atrás

(7) muito bom (10) bom (0) regular (0) ruim

C - Criação de quadrinhos em ferramenta on-line

(9) muito bom (6) bom (2) regular (0) ruim

D - Protocolo do pensamento em voz alta

(4) muito bom (9) bom (3) regular (1) ruim

E - *Brown bag exam*

(11) muito bom (6) bom (0) regular (0) ruim

F – Gráficos organizadores

(12) muito bom (5) bom (0) regular (0) ruim

G - Ler o livro e ver o filme + diagrama de Venn

(14) muito bom (2) bom (0) regular (0) ruim *1 sujeito não respondeu

12) Sobre as leituras, escolha uma única opção:

A - O doador de memórias (Lois Lowry)

(12) muito bom (5) bom (0) regular (0) ruim

B - Poesias de Florbela Espanca

(6) muito bom (5) bom (6) regular (0) ruim

C - Poesias concretas

(13) muito bom (3) bom (1) regular (0) ruim

D - Poesias digitais

(8) muito bom (8) bom (0) regular (0) ruim *1 sujeito não respondeu

13) Algum outro comentário:

Pseudônimo	Resposta
Alice	Não respondeu. -----
Ana	Não respondeu. -----
Beatriz	Não respondeu. -----
Clarice	Não respondeu. -----
Daniela	Seria interessante que a profe nos apresentasse o resultado da tese ao final. Eu ia adorar.
Gustavo	Compromissos como trabalho e concurso obrigou a faltar algumas das atividades ou realizar parcialmente a leitura de um trecho do livro, por exemplo. Acredito que de certa forma prejudicou o andamento da disciplina.
Helena	Gostaria muito que a Professora continuasse a ministrar aulas para nosso grupo, foi de grande valia, me senti realmente em uma especialização. E

	também, gostaria que a Sra. Prof ^ª Roberta fosse minha orientadora no trabalho final da pós. Espero que seja possível!
Heloísa	Não respondeu. -----
Isabel	Não respondeu. -----
Lara	Espero ter ajudado em seu trabalho de pesquisa e sigo me dispondo ajudar no que precisar. Se me permite, deixo aqui meu grande abraço de admiração e agradecimento pelo aprendizado compartilhado professora Roberta! Deus abençoe seu trabalho sempre!
Lívia	Não respondeu. -----
Luísa	Não respondeu. -----
Márcia	Prof ^ª , gostei muito de participar dos seus estudos e além disso, me senti cobrada mas não massacrada. Confesso que os quadrinhos me deram dor de cabeça pois o site é meio complicadinho, além disso a falta de conhecimento em informática atrapalha um pouco em virtude dos termos.
Mariana	Não respondeu. -----
Miguel	Espero que a pesquisa dê frutos e seja difundida.
Patrícia	Não respondeu. -----
Vinícius	Parabéns pela didática. Se demonstrou comprometida com o trabalho proposto.

Obs: Turma com 18 alunos. 17 sujeitos respondentes no total; 1 sujeito não devolveu o questionário respondido (Júlia).

ANEXOS

ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido – modelo

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

(insira a sua unidade)

(Insira o seu curso)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (Roteiro)

- a) EM FORMA DE CONVITE: “Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa sobre (título do protocolo), de responsabilidade do (a) pesquisador (a) (nome) ... Ou, Seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) ...”.
- b) JUSTIFICATIVA: “Esta pesquisa justifica-se devido ao ...”.
- c) OBJETIVOS: “Os objetivos desta pesquisa são ...”
- d) PROCEDIMENTOS, LOCAL, DIA, HORA DA PESQUISA ETC: “A sua participação na pesquisa será em 2 encontros, pela parte da manhã, com duração aproximada de 15 minutos cada um ...”
- e) POSSÍVEIS DESCONFORTOS E RISCOS: “Você poderá sentir um pouco de desconforto...; Ou, se for identificado algum sinal de desconforto psicológico da sua participação na pesquisa, o (a) pesquisador (a) compromete-se em orientá-lo (a) e encaminhá-lo (a) para os profissionais especializados na área...”
- f) BENEFÍCIOS: “Ao participar da pesquisa, você terá os seguintes benefícios: a); b); c) ...”
- g) ESCLARECIMENTOS: “Você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada a pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo ...”
- h) LIBERDADE: “Sua participação nessa pesquisa não é obrigatória e você pode desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento ...”
- i) SEM GASTOS E REMUNERAÇÃO: Havendo despesas: (Caso tenha alguma despesa relacionada à pesquisa (esclarecer qual o tipo de despesa que será ressarcida, por exemplo: alimentação; transporte), você terá o direito de ser ressarcido (a) e você não receberá pagamento pela sua participação no estudo ... Caso não haja possíveis despesas por parte do participante: “Você não terá qualquer despesa para participar da presente pesquisa e não receberá pagamento pela sua participação no estudo...”
- j) SIGILO E DA PRIVACIDADE: “As suas informações serão gravadas e posteriormente destruídas. Os dados relacionados à sua identificação não serão divulgados ...”
- k) DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS: “Os resultados da pesquisa serão divulgados ..., mas você terá a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados ...”
- l) DÚVIDAS: Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento dos pesquisadores ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE, e caso se considera prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com o (a) pesquisador (a) (nome e telefone), ou com o curso (nome do curso), ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8157, no horário das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira. Dessa forma, se você concorda em participar da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque se nome no local indicado abaixo. Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pelo pesquisador responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o (a) pesquisador (a).

Passo Fundo, ____ de ____ de ____.

Nome do (a) participante: _____

Assinatura: _____

Nome do (a) pesquisador (a): _____

Assinatura: _____

Este Roteiro é apenas um GUIA, uma referência para você elaborar seu TCLE. Procure adaptá-lo às circunstâncias específicas de sua pesquisa. Salientamos, porém, que você tem a liberdade de elaborá-lo de forma diferente, mas sugerimos seguir todas as informações determinadas pela Resolução 466/12, item IV – Consentimento Livre e Esclarecido, do Conselho Nacional de Saúde. Caso seu protocolo de pesquisa seja desenvolvido com cooperação estrangeira, com armazenamento de material biológico, banco de dados ou haja remessa de material biológico para o exterior, devem ser observadas e seguidas, de forma rigorosa, além da Resolução 466/12, as seguintes Resoluções: Cooperação estrangeira (Resolução 292/99 - CNS); Genética Humana (Resolução 340/04 - CNS) e Armazenamento de material biológico (Resolução 347/05 - CNS).

Além disso, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, por meio do Ofício Circular n. 017/2011/ CONEP/CNS/MS, de 03 de março de 2011, com a finalidade de estabelecer um pacto entre pesquisadores e sujeitos de pesquisas, solicita RUBRICAR as folhas do TCLE, de acordo com a seguinte redação:

- a) “O sujeito de pesquisa ou seu representante legal, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – apondo sua assinatura na última página do referido Termo.”
- b) “O pesquisador responsável deverá, da mesma forma, rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – apondo sua assinatura na última página do referido Termo.”

ANEXO B – Questionário prévio original

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
 PROGRAMA NACIONAL DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA
 UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” (MARÍLIA
 E PRESIDENTE PRUDENTE)
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
 UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

“Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente”

Coordenações locais: Cyntia G. Giroto (Unesp – Marília); Fabiane Verardi Burlamaque (UPF); Maria Amélia Dalvi (Ufes); Renata Junqueira de Souza (Unesp – Presidente Prudente).

Questionário – Perfil-leitor de universitários ingressantes

Este questionário tem a finalidade de conhecer as práticas de leitura de universitários ingressantes em cursos superiores, em distintas dimensões, em sua correlação com os distintos espaços, materialidades e contextos existentes no âmbito da formação docente.

O questionário é anônimo e confidencial e segue procedimentos éticos no tratamento de dados de pesquisa.

Considerando, particularmente, os sujeitos portadores de necessidades especiais, não tomamos, nesse questionário, a leitura unicamente em suporte papel, mas consideramos também a possibilidade de leitura de textos em vídeo (para sujeitos usuários de Libras) ou por registros fonográficos (para sujeitos com limitações visuais).

Obrigados pela sua colaboração.

Perfil pessoal

1. Qual sua idade?

- () Até 18 anos. () Entre 19 e 23 anos. () Entre 24 e 28 anos.
 () Entre 29 e 33 anos. () Entre 34 e 38 anos. () Entre 39 e 43 anos.
 () Entre 44 e 48 anos. () Entre 49 e 53 anos. () Entre 54 e 58 anos.
 () A partir de 59 anos.

2. Gênero: () F. () M. () Trans. () Outro.

3. Você tem alguma necessidade especial (auditiva, visual, mobilidade, cognitiva etc.)?

- () Sim: _____ () Não.

4. Considere a soma dos rendimentos mensais de todas as pessoas de sua família e/ou que moram com você e divida pelo número de pessoas que usufruem diretamente desse montante; depois, assinale a alternativa que mais se aproxima do resultado:

- () Até meio salário mínimo por pessoa.
 () Acima de meio salário mínimo até o limite de dois salários mínimos por pessoa.

- () Acima de dois salários mínimos até o limite de cinco salários mínimos por pessoa.
 () Acima de cinco salários mínimos até o limite de oito salários mínimos por pessoa.
 () Acima de oito salários mínimos até o limite de dez salários mínimos por pessoa.
 () Acima de dez salários mínimos por pessoa.
 () Não sei.

5. Qual é/era a escolarização dos seus pais ou dos responsáveis por você na infância [considere a(s) pessoa(s) que foi(foram) mais importante(s) na sua criação]?

- () Eram analfabetos ou semialfabetizados.
 () Ensino Fundamental incompleto.
 () Ensino Fundamental completo.
 () Ensino Médio incompleto.
 () Ensino Médio completo.
 () Ensino Superior incompleto.
 () Ensino Superior completo.
 () Pós-graduação incompleta.
 () Pós-graduação completa.
 () Não sei.

6. Qual é sua língua materna/primeira língua?

- () Português. () Libras. () Língua Indígena Brasileira, _____. ()
 Outra, _____.

7. Você pratica/é adepto a alguma religião?

- () Sim, _____. () Não.

8. Se você pratica alguma religião, você faz leituras religiosas com frequência?

- () Sim. () Não.

9. Você tem computador com internet em casa? () Sim. () Não.

10. Atualmente, qual o número de livros impressos que você tem em casa, aproximadamente?

- () Não tenho. () Até 20 livros. () De 20 e 50. () De 50 e 100.
 () De 100 e 500. () Acima de 500.

Ensino Superior

11. Qual seu curso atual? () Letras () Pedagogia () Outro: _____.

12. Você o realiza em que instituição?

- () Ufes () Unesp () UPF () Outra: _____.

13. Qual a cidade do campus em que você estuda?

_____.

14. Você mora a que distância da Universidade em que realiza o seu curso?

- () Menos de 5km. () Entre 5 e 20km. () Entre 21 e 50km.
 () Entre 51 e 100km. () Acima de 100km .

15. Já completou outro curso superior?

- () Sim, eu cursei _____. () Não.

Educação Básica

16. Você frequentou a educação infantil (“pré-escola”)?
 Sim. Não. Não sei.
17. Onde você realizou a maior parte de seu Ensino Fundamental?
 Rede(s) pública(s). Rede(s) privada(s).
18. Onde você realizou a maior parte de seu Ensino Médio?
 Rede(s) pública(s). Rede(s) privada(s).
19. Qual foi a sua modalidade de Ensino Médio?
 Regular. Técnico Integrado. Técnico Concomitante.
20. Se você realizou curso técnico, qual foi?
 Magistério. Outro: _____.
21. Você concluiu seus estudos básicos por meio da Educação de Jovens e Adultos (antigo “supletivo”)? [Assinale apenas uma resposta.]
 Sim, parte ou todo o Ensino Fundamental.
 Sim, parte ou todo o Ensino Médio.
 Sim, parte ou todo o Ensino Fundamental e parte ou todo o Ensino Médio.
 Não.
22. Na sua formação escolar, você teve acesso regular a bibliotecas escolares, salas de leitura escolares ou espaço equivalente? [Assinale apenas uma resposta.]
 Sempre.
 Em alguns momentos no Ensino Fundamental.
 Em alguns momentos no Ensino Médio.
 Em alguns momentos no Ensino Fundamental e em alguns no Ensino Médio.
 Não.

Leituras habituais

23. Com que frequência lê jornais impressos? [Assinale apenas uma resposta.]
 Diariamente.
 Semanalmente.
 Mensalmente.
 Raramente.
 Não leio jornais impressos.
24. Em que seção do jornal impresso tem mais interesse? [Assinale uma ou mais respostas.]
 Classificados.
 Cultura.
 Economia.
 Entretenimento.
 Esportes.
 Política.
 Outra: _____.
25. Com que frequência lê jornais eletrônicos? [Assinale apenas uma resposta.]

- Diariamente.
- Semanalmente.
- Mensalmente.
- Raramente.
- Não leio jornais impressos.

26. Em que seção do jornal eletrônico tem mais interesse? [Assinale uma ou mais respostas.]

- Classificados.
- Cultura.
- Economia.
- Entretenimento.
- Esportes.
- Política.
- Outra: _____.

27. Com que frequência lê revistas impressas? [Assinale apenas uma resposta.]

- Diariamente.
- Semanalmente.
- Mensalmente.
- Raramente.
- Não leio revistas impressas.

28. Caso leia revistas impressas, cite alguns títulos:

_____.

29. Com que frequência lê revistas eletrônicas? [Assinale apenas uma resposta.]

- Diariamente.
- Semanalmente.
- Mensalmente.
- Raramente.
- Não leio revistas eletrônicas.

30. Caso leia revistas eletrônicas, cite alguns títulos:

_____.

31. Com que frequência lê livros impressos integralmente?

- Diariamente.
- Semanalmente.
- Mensalmente.
- Raramente.
- Não leio livros impressos.

32. Caso leia livros impressos, cite alguns títulos que leu mais recentemente:

_____.

33. Com que frequência lê livros eletrônicos integralmente?

- Diariamente
- Semanalmente
- Mensalmente
- Raramente
- Não leio livros eletrônicos

34. Caso leia livros eletrônicos, cite alguns títulos que leu mais recentemente:

35. Quanto aos livros (sejam impressos ou eletrônicos) que você lê, qual categoria é predominante?

- Leio mais frequentemente livros de ficção.
- Leio mais frequentemente livros de não ficção.
- Leio de modo equivalente livros de ficção e livros de não ficção.
- Não leio ou muito raramente leio livros.

36. Quanto ao gênero ou temática dominante em suas leituras no geral, assinale uma ou mais opções:

- Artigo acadêmico ou científico
- Autoajuda
- Autobiografia e biografia
- Blog ou similar
- Carta ou e-mail
- Conto e crônica
- Conto erótico ou similar
- Diário
- Ensaio
- Entrevista
- Fanfiction
- Ficção Científica
- História Maravilhosa ou Fantástica
- História Policial
- Literatura infantil ou juvenil
- Literatura religiosa
- Matéria ou Reportagem
- Narrativas de horror e terror
- Obra didática ou de autoinstrução
- Peça dramática / teatro
- Piada e demais textos humorísticos
- Poema
- Postagem de rede social
- Quadrinhos
- Romance
- Texto informativo ou de divulgação científica
- Texto técnico ou de formação profissional
- Textos diversos da área de humanidades
- Outros: _____.

37. Quanto às suas leituras espontâneas (ou seja, que não são leituras obrigatórias, seja para estudo, trabalho ou outro motivo), qual categoria é predominante?

- Leio espontaneamente mais frequentemente livros de ficção.
- Leio espontaneamente mais frequentemente livros de não ficção.
- Leio espontaneamente de modo equivalente livros de ficção e livros de não ficção.
- Não leio ou muito raramente leio livros espontaneamente.

38. Aponte um motivo para suas escolhas espontâneas.

Suportes, frequência e tempo de leitura

39. Qual tipo de suporte de leitura é de sua preferência? [Assinale apenas uma resposta.]

- Suportes impressos.
- Suportes digitais.
- Ambos (impressos ou digitais), indistintamente.
- Nenhum.

40. Aponte um motivo para sua preferência.

41. Quando lê em suportes impressos, você presta atenção a aspectos como qualidade do papel, gramatura (espessura) do papel, coloração do papel, margens, contraste entre fundo/texto, facilidade de manuseio?

- Sempre.
- Algumas vezes.
- Nunca.

42. Que suportes digitais para leitura você acessa preferencialmente? [Assinale uma ou mais respostas.]

- Computador (desktop, notebook ou netbook).
- Kindle.
- Kobo.
- Smartphone.
- Tablet.
- Outro: _____.
- Nunca leio ou muito raramente leio em suportes digitais.

43. Que critério você privilegia para escolher um certo suporte digital em detrimento de outro? [Assinale uma ou mais respostas.]

- Acessibilidade.
- Conforto de leitura.
- Disponibilidade do texto para leitura no suporte.
- Familiaridade com o suporte.
- Mobilidade e facilidade para transportar.
- Preço.
- Recursos para anotação, consulta etc.
- Outro: _____.
- Nunca leio ou raramente leio em suportes digitais.

44. Que ambientes digitais utiliza com frequência? [Assinale uma ou mais respostas.]

- Bibliotecas.
- Blogs ou similares.
- Chat de conversação.
- E-mail.
- Jornais.
- Redes sociais.
- Revistas.
- Sites de busca.
- Sites de compra.
- Vídeos.
- Outro: _____.
- Não uso ambientes digitais com frequência.

45. Qual sua média aproximada de tempo diário total dedicado à leitura na tela do suporte digital?

- até duas horas.
- 2 a 4 horas.
- 4 a 6 horas.
- 6 a 8 horas.
- Mais de 8 horas.

46. Qual sua média aproximada de tempo diário total dedicado à leitura no suporte impresso?

- até duas horas.
- 2 a 4 horas.
- 4 a 6 horas.
- 6 a 8 horas.
- Mais de 8 horas.

47. Lendo no suporte digital: [Assinale apenas uma resposta.]

- normalmente dedico-me unicamente à leitura, sem a interferência de outros suportes ou atividades.
- normalmente leio realizando outras atividades simultaneamente (ouvindo músicas, conectado a redes sociais etc.).

48. Lendo no suporte impresso: [Assinale apenas uma resposta.]

- normalmente dedico-me unicamente à leitura, sem a interferência de outros suportes ou atividades.
- normalmente leio realizando outras atividades simultaneamente (ouvindo músicas, interagindo com pessoas etc.).

49. Durante a sua escolarização básica, você era considerado como um leitor assíduo pelas pessoas mais próximas de você?

- Sim, durante todo o tempo.
- Sim, mas apenas por algum tempo, principalmente no Ensino Fundamental.
- Sim, mas apenas por algum tempo, principalmente no Ensino Médio.
- Não.

50. Atualmente, você é considerado um leitor assíduo pelas pessoas mais próximas de você?

- Sim Por algumas pessoas sim, por outras não. Não.

51. Com que frequência lê, para além das leituras escolares/acadêmicas? [Assinale apenas uma resposta]

- nunca leio além das leituras obrigatórias.
 sempre que estou em férias.
 raramente.
 no fim de semana.
 diariamente.

Espaços e disposições físicas de leitura

52. Onde lê em casa? [Assinale uma ou mais respostas]

- Banheiro.
 Cozinha/copa.
 Escritório/quarto de estudos.
 Quarto.
 Sala.
 Varanda.
 Outro: _____.
 Não leio em casa.

53. Lê com regularidade em bibliotecas ou salas de leitura? [Considere tanto a situação de ler materiais emprestados pela biblioteca, quanto materiais que você leve para ler lá. Assinale uma ou mais respostas.]

- Sim, em bibliotecas ou salas municipais, estaduais ou federais.
 Sim, em bibliotecas ou salas escolares ou universitárias.
 Sim, em bibliotecas privadas ou salas de leitura privadas.
 Não.

54. Em que espaços públicos você costuma ler regularmente, além de bibliotecas e salas de leitura? [Assinale uma ou mais respostas.]

- Aviões, ônibus, trens, metrô etc.
 Café ou restaurante.
 Pontos, estações ou terminais de transporte.
 Igreja ou templo religioso.
 Jardim ou parque.
 Lanchonete ou cantina da universidade.
 Livraria.
 Praça.
 Praia, piscina ou clube.
 Sala de aula.
 Shopping ou centro comercial.
 Outro: _____.
 Não leio em espaços públicos.

55. Quanto à disposição física para a leitura, qual é/são a/s sua/s posição/ões mais frequente para ler em espaços privados? [Assinale uma ou mais respostas.]

- Deitado.
- Recostado (entre o deitado e o sentado).
- Sentado à vontade.
- Sentado em cadeira, à mesa.
- Sentado em carteira ou poltrona de leitura.
- De pé.
- Outra: _____.
- Não leio em espaços privados.

56. Quanto à disposição física para a leitura, qual é/são a/s sua/s posição/ões mais frequente para ler em espaços públicos? [Assinale uma ou mais respostas.]

- Deitado.
- Recostado (entre o deitado e o sentado).
- Sentado à vontade.
- Sentado em cadeira, à mesa.
- Sentado em carteira ou poltrona de leitura.
- De pé.
- Outra: _____.
- Não leio em espaços públicos.

57. Como você normalmente sente, depois de algum tempo lendo? [Assinale uma ou mais respostas.]

- Alegre, gratificado.
- Cansado fisicamente ou mentalmente.
- Com receio de não entender ou entender errado.
- Desafiado, engajado, entusiasmado.
- Dolorido, tonto, enjoado.
- Ignorante, incompetente, incapaz.
- Inteligente, esclarecido, estudioso.
- Melancólico, triste.
- Obrigado, oprimido, torturado.
- Orgulhoso ou vaidoso.
- Preguiçoso, mole, sonolento.
- Recompensado, regozijado.
- Tendo cumprido um dever.
- Outro: _____.

Dimensões valorizadas na leitura

58. Classifique de 0 (zero) a 8 (oito) as dimensões que a leitura pode assumir, sendo que 0 equivale a “nada importante” e 9 equivale a “muito importante”. Pedimos que, por favor, não repita nenhum número. Sua classificação deve se basear em sua experiência de leitor.

- Ativa, mobiliza e desenvolve capacidades cognitivas.
- Contribui para a formação crítica, ética ou moral.
- Contribui para a formação emocional ou psicológica.
- Facilita a integração ou identificação com sujeitos semelhantes a nós.
- Participa da ação política e da formação de opiniões.
- Propicia o sucesso profissional.
- Proporciona prazer.

() Socializa conhecimentos.

Preferências de leitura

59. Indique um livro (título e autor) que o tenha interessado/sensibilizado em particular.

_____.

60. Justifique sua indicação.

 _____.

61. Quando o leu pela última vez? [Assinale apenas uma resposta.]

- () Há menos de um ano. () Entre 1 e 2 anos. () Há mais de 2 anos.
 () Há mais de cinco anos.

Papel das instituições e mediadores de leitura

Nas questões de 62 a 64, classifique a importância que você atribui para cada um dos agentes em distintas instituições, em relação à sua formação como leitor, utilizando a seguinte escala:

1 = nada importante 2 = pouco importante 3 = importante 4 = muito importante

62. Na escola:

- () autores/ilustradores que visitaram a escola.
 () bibliotecários.
 () colegas.
 () contadores de história.
 () professores.
 () outro: _____.

63. Na família:

- () pai / padrasto.
 () mãe / madrasta.
 () irmãos / meio-irmãos.
 () avô ou avó.
 () tio ou tia.
 () outro: _____.

64. Em outros espaços:

- () apresentadores de rádio ou tv.
 () amigos físicos e amigos virtuais.
 () interlocutores em redes sociais.
 () conteúdos publicados em sites ou blogs.
 () conteúdos de publicidade de livrarias, editoras etc.
 () outro: _____.

65. Cite algum fato, sujeito, objeto, espaço, prática, experiência ou rotina que tenha sido relevante para a sua história de leitor:

Táticas e estratégias de leitura

Antes da Leitura...

67. Você estabelece objetivos para a sua leitura? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

68. Você relaciona o texto com o autor? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

69. Você relaciona o texto com outros do mesmo gênero? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

70. Você analisa a capa e/ou as orelhas antes de ler um livro? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

71. Você analisa o título e sumário do livro, tentando prever o assunto, conteúdo ou abordagem? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

Durante a Leitura...

72. Você faz uma imagem mental do texto que está lendo ou organiza visualmente seu conteúdo? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

73. Você conecta o que está lendo com suas as experiências de vida? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

74. Você conecta o que está lendo com outros textos que já leu? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

75. Você conecta o que está lendo com fatos históricos ou com o mundo à sua volta? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

76. Você interrompe a leitura para anotar ou destacar algo que acha importante? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

77. Costuma pesquisar quando tem dúvidas durante a leitura? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

78. No decorrer da leitura, você faz e atualiza previsões sobre o que está lendo? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

79. No decorrer da leitura, você usa todos os indícios para entender o que está lendo (dicas da ilustração, das notas, das legendas etc.)? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

80. Quando a leitura é interrompida, por algum motivo, consegue recuperar o sentido e voltar para o texto? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

81. Quando a leitura é interrompida por uma palavra desconhecida, o que você faz? [Assinale apenas uma resposta.]

- assinalo a palavra para procurar depois.
- continuo a ler para tentar inferir a palavra.
- desconsidero a palavra e continuo lendo.
- paro a leitura e procuro a palavra no dicionário.
- peço ajuda a alguém.

82. Você faz questões a si mesmo durante a leitura ou vai conversando com o texto mentalmente? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

83. Procura ir fazendo mentalmente sínteses provisórias do texto lido, quer seja científico ou não? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

Depois da Leitura...

84. Você relê o texto ou trechos dele? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

85. Você revisa ou avalia o texto que acabou de ler? [Assinale apenas uma resposta.]

sempre frequentemente raramente nunca

86. Você revê suas hipóteses iniciais ou suas primeiras impressões? [Assinale apenas uma resposta]

sempre frequentemente raramente nunca

87. Você costuma produzir algo depois da leitura (uma síntese, um resumo por escrito)? [Assinale apenas uma resposta]

sempre frequentemente raramente nunca

ANEXO C – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO/ PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Pesquisador: Roberta Macedo Ciocari

Área Temática:

Título da Pesquisa: Leitura extensiva: uma abordagem inspiradora para professores e aprendizes de língua inglesa

Instituição Proponente: Universidade de Passo Fundo/Vice-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Versão: 2

CAAE: 54165716.7.0000.5342

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.514.966

1. Apresentação do Projeto:

Neste trabalho, professores de língua inglesa em serviço, juntamente com alunos do ensino fundamental do município de Passo Fundo são o nosso foco. O objetivo é compartilhar com os professores a abordagem chamada de leitura extensiva, a qual ajuda a aumentar o vocabulário, a melhorar as habilidades de escrita, escuta e fala, e, acima de tudo, faz com que seus leitores praticantes comecem a ler mais fluentemente, levando-os a desenvolver o gosto pela leitura e conseqüentemente, criando o hábito da leitura. A leitura extensiva também pode aumentar a motivação para estudar mais. No Brasil, há um problema na formação de professores de língua estrangeira: a maioria deles não consegue adquirir conhecimento suficiente da língua alvo enquanto estão nos cursos de Letras. No entanto, eles têm de ensinar a língua alvo depois de formados, mesmo que tenham apenas um parco conhecimento nessa língua.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo desse trabalho é provar que a leitura extensiva é uma ferramenta eficaz para os professores e seus alunos, e que os ajudará a desenvolver o gosto e o hábito da leitura juntamente com uma autonomia de aprendizado. Com relação aos professores, objetivas e também fomentar uma autonomia na sua própria prática de ensino, para que no futuro eles se tornem bons modelos de leitores a seus alunos e os possam influenciar positivamente nesse aspecto.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Não há previsão de riscos na presente pesquisa.

Benefícios: O provável benefício para os sujeitos é adquirirem o gosto e o hábito da leitura em língua inglesa, melhorando sua fluência na leitura e seus conhecimentos na língua alvo. Com relação aos professores, espera-se que adquiram maiores subsídios para planejar aulas no presente e no futuro de sua profissão.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

trata-se de uma pesquisa descritiva/qualitativa, com base em um curso de leitura extensiva que terá 30 horas, distribuídas em oito encontros de 4 horas cada um, com intervalo de aproximadamente 20 minutos, planejadas para ocorrer a partir de abril de 2016, nas dependências do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), da UPF. Após esses 8 encontros, os professores estarão habilitados para aplicar essa metodologia em suas turmas do

ensino fundamental. Os dados coletados com as filmagens e/ou gravações, questionários, entrevistas e diários de campo serão transcritos e tabulados. Após a tabulação dos dados em grupos semânticos, ocorrerá sua análise com base, principalmente, na teoria do pensamento literário de Judith Langer.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os direitos fundamentais dos participantes foram garantidos no projeto e no TCLE. O protocolo foi instruído e apresentado de maneira completa e adequada. Os compromissos do pesquisador e das instituições estavam presentes. O projeto foi considerado claro em seus aspectos científicos, metodológicos e éticos.

Recomendações:

Após o término da pesquisa, o CEP UPF solicita: a) A devolução dos resultados do estudo aos sujeitos da pesquisa ou a instituição que forneceu os dados; b) Enviar o relatório final da pesquisa, pela plataforma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, este Comitê, de acordo com as atribuições definidas na Resolução n. 466/12, do Conselho Nacional da Saúde, Ministério da Saúde, Brasil, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa na forma como foi proposto

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento Arquivo Postagem Autor Situação

Informações Básicas do Projeto

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_674375.pdf 14/04/2016 17:03:38

Aceito

Outros Autorizacao_local.docx 14/04/2016 17:01:06 Roberta Macedo Ciocari Aceito

Projeto Detalhado / Brochura Investigador Projeto_detalhadob.docx 14/04/2016 16:53:33

Roberta Macedo Ciocari Aceito

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência

TCLE_2016b.docx 14/04/2016 16:52:59 Roberta Macedo Ciocari Aceito

Folha de Rosto Folharosto4_20160314_184736.pdf 14/03/2016 17:51:51 Roberta Macedo Ciocari Aceito

Outros Pesquisa_ nao_iniciada_2016_1.jpg 10/03/2016 21:47:26 Roberta Macedo Ciocari Aceito

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

PASSO FUNDO, 26 de Abril de 2016

Assinado por: Felipe Cittolin Abal (Coordenador)