

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL**  
**PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**ANGÉLICA CARREIRA BELA ALVES**

**NARRATIVAS DE SUSPENSE NO ENSINO FUNDAMENTAL II-**  
**RODAS DE LEITURA EM ESPAÇOS ALTERNATIVOS**

**SANTOS**  
**2018**

**ANGÉLICA CARREIRA BELA ALVES**

**NARRATIVAS DE SUSPENSE NO ENSINO FUNDAMENTAL II-  
RODAS DE LEITURA EM ESPAÇOS ALTERNATIVOS**

Dissertação do Programa de Mestrado  
Profissional em Práticas Docentes no Ensino  
Fundamental da Universidade Metropolitana de  
Santos

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Irene Silva Coelho

**SANTOS**

**2018**

A Dissertação de Mestrado intitulada “Narrativas de Suspense no Ensino Fundamental II- Rodas de Leitura em espaços alternativos”, e elaborada por Angélica Carreira Bela Alves, foi apresentada e aprovada em 09/04/2018, perante banca examinadora composta por:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Barrocas

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Selma Martinez Simões Rodrigues de Lara.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Irene da Silva Coelho  
Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luana Carramillo Going  
Coordenadora do Programa de Pós Graduação

Programa: Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.  
Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental.  
Linha de Pesquisa: Ensino Aprendizagem no Ensino Fundamental.

*Dedico este trabalho aos meus pais Lino e Dirce,  
meu marido e grande incentivador Antonio (Tony) e  
meus filhos que são a minha razão de viver Tony e  
Pablo.*

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Irene Silva Coelho que com competência e carinho participou desta pesquisa, mostrando o rumo a ser tomado para uma conclusão acadêmica de qualidade.

Aos professores que ministraram as aulas deste mestrado com capacidade e incentivo a cada dificuldade encontrada, esclarecendo dúvidas e abrindo um caminho maravilhoso para a pesquisa e estudo.

Aos funcionários da Universidade Metropolitana de Santos, que sempre com muita paciência e sorriso me receberam e esclareceram dúvidas. Agradeço todos os abraços e sorrisos.

Às minhas queridas amigas que fizeram a diferença em todo o processo desse mestrado, onde a cada lágrima e desânimo me abraçaram e disseram palavras de incentivo. Cada uma de vocês se tornaram mais do que uma amiga, um oásis na minha vida.

À banca que abrilhantou todo o processo, com sabedoria e sugestões.

À direção e alunos da UME A.S.S. e UME C. S. que tornaram essa pesquisa possível e, em especial, à bibliotecária da UME A. S. S., Gisélia, que participou das rodas de leitura com sugestões importantes.

À Prefeitura Municipal de Santos que oportunizou meus estudos com a Bolsa Mestre aluno.

À minha querida irmã Andréia e cunhado Manolito que viabilizaram a construção do produto dessa pesquisa: uma biblioteca itinerante.

Aos meus pais Lino Bela Álvares e Dirce Carreira Bela, além dos meus familiares que me apoiaram em todos os momentos, mesmo quando a ausência se fazia necessária por conta dos estudos.

E em especial ao meu amado marido Antonio Azevedo Alves e filhos Tony Bela Aves e Pablo Bela Alves que além de me apoiarem, mostraram-se companheiros a cada situação e dificuldade. Agradeço a essa família que tenho muito orgulho de ter.

*“Se você falar com um homem numa linguagem que ele compreende, isso entra na cabeça dele. Se você falar com ele em sua própria linguagem, você atinge seu coração.”*

*Nelson Mandela*

ALVES, Angélica Carreira Bela. **Narrativas de Suspense no Ensino Fundamental II- Rodas de Leitura em espaços alternativos**. 164 páginas. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2018.

## RESUMO

O tema desta pesquisa é a formação do aluno com proficiência leitora e reflexivo. A roda de leitura de romances policiais é utilizada para despertar o interesse dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II do município de Santos, desenvolver sua compreensão leitora, ampliar o vocabulário e intensificar a interação entre todos. Alunos com dificuldade na compreensão de textos pela falta de contato com o universo dos livros e das histórias contadas na infância participam junto com alunos leitores. Cabe à escola oportunizar o contato com o mundo construído pelos escritores que um dia também foram leitores a todos os alunos. As narrativas de suspense e o trabalho realizado pela professora-pesquisadora na mediação da roda de leitura contribuíram para o encontro do aluno com a leitura. Trata-se de pesquisa qualitativa por não ter como propósito contabilizar números, mas compreender a mudança de postura dos alunos frente à leitura e a ampliação de sua competência leitora. A opção metodológica é a pesquisa-ação por contar com a participação do pesquisador e ser atemporal. Foram utilizadas grelhas de observação durante todo o processo e questionário aplicado aos alunos envolvidos. Os pressupostos teóricos que dão embasamento à pesquisa são compostos por autores que permeiam os caminhos da leitura e da formação de um cidadão crítico, como: Bakhtin (1995/2003/2004), Barbosa (2001/2012), Bronckart (1999), Dolz (2004), Enguita (1989), Freire (1992/1996/2006), Giroux (1997), Kleiman (1995), Rovai (2013), Sacristan (2000), Schneuwly (2004/2011), Silva (1991/1997), Tfouni (1995), Vygotsky (1991). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o documento “Por uma Política de Formação de Leitores” do Ministério da Educação firmam o papel da escola para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. Os resultados apontam que a leitura dos romances policiais durante as rodas de leitura atingem seus objetivos: despertar a atenção, exercitar a leitura como prática democrática, ampliar a compreensão leitora e expressão oral.

**Palavras-chave:** Gêneros. Narrativas de Suspense. Roda de Leitura. Oralidade. Espaços alternativos.

## ABSTRACT

The subject of this research is the training of the student with reader and reflective proficiency. The reading wheel of police novels is used to arouse the interest of the students of the final years of elementary school II of the municipality of Santos, develop their reader comprehension, broaden the vocabulary and intensify the interaction among all. Students with difficulty in understanding texts by lack of contact with the universe of books and the stories told in childhood participate together with students readers. It is up to the opportunities school to connect with the world built by the writers who one day were also readers to all students. The suspense narratives and the work done by the teacher-researcher in the mediation of the reading wheel contributed to the student's meeting with the reading. This is qualitative research because it does not have the purpose to count numbers, but to understand the change of posture of students in front of reading and the broadening of their competence reader. The methodological option is the research-action by relying on the participation of the researcher and being timeless. Observation grids were used throughout the process and questionnaire applied to the students involved. The theoretical assumptions that give the foundation to the research are composed by authors who permeate the paths of reading and training of a critical citizen, how to: Bakhtin (1995/2003/2004), Barbosa (2001/2012), Bronckart (1999), Dolz (2004), Entwine (1989), Freire (1992 /1996/2006), Giroux (1997), Kleiman (1995), Rovai (2013), Sacristan (2000), Schneuwly (2004/2011), Silva (1991/1997), Tfouni (1995), Vygotsky (1991). The National curricular parameters (PCN) and the document "by a policy of training of readers" of the Ministry of Education establish the role of the school for the development of the reader competence of the pupils. The results indicate that the reading of the police novels during the reading Wheels reach their goals: arouse attention, exercise reading as a democratic practice, broaden reader comprehension and oral expression.

**Keywords:** Genres. Suspense. Narratives. Reading Wheel. Orality. Alternative spaces.



## LISTA DE SIGLAS

ALB- Associação de Leitura do Brasil.  
ALPAC- Associação Latino-Americana de Pesquisa e Ação Cultural.  
AMB- Associação dos Magistrados Brasileiros.  
BNCC- Base Nacional Comum Curricular.  
CNJ- Conselho Nacional de Justiça.  
DPE- Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental.  
EFI- Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º anos).  
EFII- Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º anos).  
ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio.  
FAE- Fundação de Assistência ao Educando.  
FENAME- Fundação Nacional do Material Escolar.  
FNLIJ- Fundação Nacional do Livro Infanto-Juvenil.  
INL- Instituto Nacional do Material Escolar.  
IPCA- Índice Nacional de Preços ao consumidor.  
IPE- Instituto de Pesquisas Econômicas.  
LDBEN- Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional.  
MEC- Ministério da Educação e Cultura.  
PEC- Proposta de Emenda à Constituição.  
PISA- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.  
PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais.  
PNAE- Programa Nacional de Alimentação Escolar.  
PNBE- Programa Nacional Biblioteca da Escola.  
PNDE- Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação.  
PNLD- Programa Nacional do Livro didático.  
PNSL- Programa Nacional de Salas de Leitura.  
PTB- Partido Trabalhista Brasileiro.  
SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica.  
SEB- Secretaria da Educação Básica.  
SEF- Secretaria da Educação Fundamental.  
UFF- Universidade Federal Fluminense.  
UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais.  
UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro.  
UME- Unidade Municipal de Educação.  
USP- Universidade de São Paulo.  
ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Histórias ouvidas na infância contadas em casa.....	108
<b>Gráfico 2</b> - Leitura espontânea de livros.....	108
<b>Gráfico 3</b> - Leitura de revistas, jornais, gibis ou similares.....	110
<b>Gráfico 4</b> - Frequência na biblioteca da escola.....	112
<b>Gráfico 5</b> - Avaliação do projeto roda de leitura realizada na escola, nas aulas e Língua Portuguesa.....	113
<b>Gráfico 6</b> - A roda de leitura como facilitadora de uma escrita adequada ao gênero lido .....	113
<b>Gráfico 7</b> - A roda de leitura realizada todos os anos como incentivo leito.....	113

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Alunos mostram cultura indígena em exposição: “Santos à Luz da Leitura” .....	22
<b>Figura 2</b> - Alunos trocam correspondências ilustradas no projeto: “Santos à Luz da Leitura” .....	22
<b>Figura 3</b> - Sequência didática .....	59
<b>Figura 4</b> - Sequência de atividades.....	62
<b>Figura 5</b> - Livros selecionados .....	77
<b>Figura 6</b> - Livros escolhidos por classe .....	93
<b>Figura 7</b> - Roda de leitura com a auxiliar bibliotecária e a professora de Língua Portuguesa .....	96
<b>Figura 8</b> - Roda de leitura com a professor de Informática e a professora de Língua Portuguesa .....	97
<b>Figura 9</b> - Confecção de cartaz para divulgação do livro lido: coleção do Sherlock Holmes. Exposição na Feira das Ciências da escola .....	99
<b>Figura 10</b> - Roda de leitura em espaços alternativos: escadaria da escola .....	99
<b>Figura 11</b> - Exposição dos cartazes de divulgação das histórias lidas na roda de leitura.....	100
<b>Figura 12</b> - Alunos visitando a exposição dos próprios trabalhos e espaço para leitura de todas as histórias de Sherlock Holmes. A coleção de Sherlock Holmes está nas mesas para que os alunos possam manusear .....	100
<b>Figura 13</b> - Lousa .....	101
<b>Figura 14</b> - Sessão simultânea de leitura na biblioteca: criação de capa e contracapa. A atividade é desenvolvida de maneira organizada e interessada. ....	101
<b>Figura 15</b> - Confecção de cartaz para divulgação do livro lido: coleção do Sherlock Holmes. Exposição na Feira das Ciências da escola .....	128
<b>Figura 16</b> - Biblioteca Itinerante.....	133
<b>Figura 17</b> - Leitura em espaços alternativos.....	137
<b>Figura 18</b> - Utilização da Biblioteca Itinerante (1) .....	138
<b>Figura 19</b> - Utilização da Biblioteca Itinerante (2) .....	138
<b>Figura 20</b> - Utilização da Biblioteca Itinerante (3) .....	139
<b>Figura 21</b> - Utilização da Biblioteca Itinerante (4) .....	139

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1 AS REFORMAS EDUCACIONAIS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....</b>	<b>20</b>
1.1 História da Educação Pública no Brasil .....	24
1.2 Políticas Públicas de Leitura.....	26
1.3 Aspectos do desenvolvimento do currículo utilizados pela escola.....	34
1.4 Um olhar para a leitura no Brasil .....	38
1.5 Há motivos para o aluno não gostar de ler?.....	40
1.6 Leitura extraclasse.....	43
1.7 E agora? Ainda herdamos a “PEC” 241 .....	47
<b>2 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO.....</b>	<b>50</b>
2.1 Letramentos múltiplos e contemporaneidade na sala de aula.....	53
<b>3 OS GÊNEROS- ORIGENS.....</b>	<b>55</b>
3.1 Gêneros do discurso na escola.....	55
3.2 Por que, quais e como trabalhar os gêneros?.....	55
3.3 Reflexões das metodologias dos trabalhos com gêneros.....	57
3.4 Trabalho com gêneros: ir além.....	58
3.5 Sequências de atividades.....	62
3.6 Formação de leitores por meios de gêneros escolhidos.....	63
<b>4 RODAS DE LEITURA - LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS .....</b>	<b>67</b>
4.1 Desenvolvimento das competências orais por meio de outras linguagens..	68
4.2 Relação entre fala/oralidade e escrita/letramento no desenvolvimento das competências.....	70
4.3 Relação entre ensino e cidadania.....	70
4.4 O texto oral- uma forma de desenvolver a leitura, um olhar bakhtiniano ..	71
4.5 O gênero narrativa de suspense e a formação de leitores .....	76
<b>5 BIBLIOTECA.....</b>	<b>82</b>

<b>6 OBJETIVOS.....</b>	<b>85</b>
6.1 Objetivo geral.....	85
6.2 Objetivo específico.....	85
6.3 Problema.....	85
6.4 Hipótese.....	85
<b>7 METODOLOGIA.....</b>	<b>86</b>
7.1 Procedimento .....	87
7.1.1 <i>Narrativas de suspense</i> .....	91
7.1.2 <i>Apresentação de uma proposta e diagnóstico</i> .....	92
7.1.2.1 <i>UME A.S.S. (8º ano - 2016)</i> .....	92
7.1.2.2 <i>UME C.S. (8º ano - 2017)</i> .....	97
7.2 Sujeitos.....	103
7.3 Locus da pesquisa.....	104
7.4 Instrumentos.....	105
<b>8 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>106</b>
<b>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>116</b>
<b>10 PRODUTO ELABORADO A PARTIR DA PESQUISA.....</b>	<b>120</b>
10.1 Introdução.....	120
10.2 Objetivos do produto .....	131
10.3 Produto desenvolvido (sugestão): Biblioteca Itinerante – leitura em espaços alternativos .....	132
10.4 Considerações finais do produto.....	140
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>148</b>
<b>Apêndice A - Questionário .....</b>	<b>148</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>149</b>
<b>Anexo A - Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos .....</b>	<b>149</b>
<b>Anexo B - Termo de compromisso .....</b>	<b>150</b>
<b>Anexo C - Termo de consentimento livre esclarecido (1) .....</b>	<b>151</b>
<b>Anexo D - Termo de consentimento livre esclarecido (2) .....</b>	<b>152</b>
<b>Anexo E - Autorizações para participação no projeto .....</b>	<b>153</b>
<b>Anexo F- Autorização dos pais dos alunos envolvidos .....</b>	<b>154</b>
<b>Anexo G- Lei nº 3371, de 11 de julho de 2017 .....</b>	<b>162</b>



## INTRODUÇÃO

O estudo desenvolvido nesta pesquisa de mestrado tem como objetivo despertar a atenção dos alunos nas rodas de leitura, exercitar a leitura como prática democrática preparando-o para ser um cidadão crítico e atuante na sociedade, ampliar a compreensão leitora e de vocabulário, além de desenvolver a expressão oral dentro do grupo. Dessa forma, o aluno, por meio do encantamento da leitura, torna-se um leitor autônomo.

As narrativas de suspense nas rodas de leitura em espaços alternativos servem de norteadores para essa pesquisa. É a busca de transformar o momento da leitura em prazer e não obrigação.

É uma pesquisa qualitativa porque não se tem a intenção de mensurar números, mas de verificar uma mudança de postura dos alunos frente o ato de ler na busca de um leitor competente. A roda de leitura em espaços alternativos, realizada com os alunos de duas escolas Municipais de Santos, confirma ser uma pesquisa empírica. A professora-pesquisadora é a mediadora na leitura das narrativas de suspense para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II. O campo de estudo da pesquisa é a linguagem e se apoia em autores como Bakhtin (1995/2003/2004), Barbosa (2001/2012), Bronckart (1999), Dolz (2004), Enguita (1989), Freire (1992/1996/2006), Giroux (1997), Kleiman (1995), Rovai (2013), Sacristan (2000), Schneuwly (2004/2011), Silva (1991/1997), Tfouni (1995), Vygotsky (1991), além de documentos que embasam a importância da leitura para a formação integral do aluno. Documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa e Por uma política de formação de leitores, uma realização do Ministério da Educação (2006).

A formação de um aluno leitor, crítico e consciente do mundo em que vive tem sido um grande desafio para os professores, principalmente de Língua Portuguesa, que buscam caminhos em que leitura seja vista como algo prazeroso e uma possibilidade de realização nas diferentes áreas da sociedade.

É preciso preparar o aluno para a evolução do mundo que é rápida demais, e o coloca, desde muito cedo, em contato com jogos, tabletes, celulares, computadores e tantos aparelhos que o estimula, mas também o afasta de outras atividades importantes para o seu desenvolvimento como a aquisição do hábito leitor.

A criança não deve perder o poder da imaginação e o contato com textos literários, como os clássicos da literatura, pois ampliam sua formação cultural.

Atualmente, a utilização exagerada da tecnologia tem afastado os jovens de várias outras atividades importantes para seu enriquecimento pessoal.

Em pesquisa realizada com os alunos que participaram deste estudo, ficou perceptível que grande parte dessas famílias leu pouco ou não leu histórias infantis para os filhos. Esses momentos são importantes para que as crianças tenham contato, desde cedo, com o mundo fantástico das histórias e estreitem os relacionamentos familiares, favorecendo para um crescimento emocional saudável, além de ser um facilitador para a formação leitora. O pouco contato com a leitura acaba ocasionando, muitas vezes, problemas de aprendizagem nas disciplinas que necessitam da capacidade leitora e interpretativa.

A escolha desse tema é relevante por buscar caminhos e métodos para que o aluno encontre prazer no mundo da leitura, transformando-se num leitor autônomo e crítico conforme indica os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCN).

Para explicar a escolha desse tema, é preciso conhecer um pouco da minha caminhada na educação. Fiz o Ensino Médio, depois o Magistério, Faculdade de Letras e Pedagogia, pós-graduação em Inclusão Escolar. Iniciei lecionando para alunos do Ensino Fundamental I, e logo me encantei com a possibilidade de fazer a diferença na formação dos meus alunos. Buscava todas as formas para facilitar a aprendizagem deles com atividades diversas que planejava em casa com jogos e brincadeiras. Ao terminar Letras, passei a trabalhar também com o Ensino Fundamental II, observando a diferença entre essas fases escolares. Fui coordenadora do maternal ao 5º ano, professora de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano e também do Ensino Médio. Cada uma dessas fases apresentava um desafio e ao mesmo tempo um fascínio diferente. Percebi o quanto as crianças e jovens gostam de ouvir histórias e como essa atividade é de certa forma desprezada na escola, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental II. Participei de Congressos pelo Brasil e palestras com grandes educadores. Todas as participações de eventos voltados à educação tiveram a finalidade de aprender cada vez mais e aplicar junto aos meus alunos. A busca por caminhos em que a aprendizagem da língua acontecesse de maneira agradável e significativa sempre foi meu foco, especialmente o incentivo à leitura. As minhas aulas sempre foram organizadas de modo que a leitura tivesse seu espaço e a biblioteca fizesse parte da



nossa rotina. Os alunos precisavam saber que a leitura pode ser prazerosa e ela oportuniza uma formação integral.

Lecionei no Colégio Marista de Santos por vinte e três anos, para o Ensino Fundamental II, composta por alunos de uma classe social e cultural muito boa, tendo acesso a livros, teatro e cinema; no Colégio Stella Maris. Nessa escola, administrei aulas para alunos do Ensino Médio, escola de alto padrão social e cultural. No Externato São Luiz, trabalhei com o Ensino Fundamental I e II e fui coordenadora pedagógica do Infantil ao 5º ano por mais de quinze anos. Há nove anos leciono nas escolas Municipais de Santos, e encontro realidades diferentes dependendo da escola e sua comunidade escolar. Algumas escolas estão localizadas em periferias carentes, as quais as famílias possuem pouco ou nenhum estudo, não oportunizando contado com livros ou outros meios de informação aos filhos. Esse dado aqui citado é baseado na observação de pais que ao necessitar assinar uma lista de presença em reunião ou preencher ficha escolar pedem ajuda. As respostas dadas pelos alunos na coleta de dados confirmaram que poucos alunos ouviram histórias infantis contadas pelos pais quando pequenos.

Apesar dessa variedade social e cultural com a qual tenho tido contato, percebo que a maioria apresenta desinteresse na leitura, mesmo aqueles que possuem acesso a livros. É claro que a possibilidade de estar em contato com livros aumenta a chance de um aluno leitor, mas, muitos acabam deixando a leitura em segundo plano.

O avanço tecnológico e entrada da mulher (mãe) no mercado de trabalho são fatores significativos para a mudança nos costumes familiares. O tempo gasto para contar histórias antes de dormir, conversar e falar sobre o dia-a-dia foi substituído por outras atividades, como ver televisão ou fazer uso do computador e celular. Porém, esses momentos de leitura para as crianças criam vínculos afetivos. Alunos chegam ao final de um ciclo escolar sem o conhecimento de clássicos infantis tão importantes para a formação dos jovens.

O momento de ouvir histórias é mágico e desenvolve a imaginação para a aquisição de novos conhecimentos e novas leituras. O contato, desde cedo, com histórias de príncipes, princesas e bruxas, cria um mundo mágico e a discussão sobre valores éticos, morais, sociais e humanos desenvolve um ser crítico. A escola, hoje, é a grande responsável e muitas vezes a única possibilidade de desenvolver o interesse pela leitura e tudo que está envolvido nela. Mais uma vez pode-se ver a

relevância do tema pesquisado por ter um caráter social também, amenizando as diferenças. A leitura de histórias realizada em espaços alternativos da escola oportuniza momentos para o conhecimento de histórias, reconhecendo os personagens e autores. A aprendizagem acontece num clima de respeito e interesse.

Quando falo em roda de leitura e criança, não digo que isso deva acontecer apenas na Educação Infantil, mas em todas as etapas da vida escolar do aluno, com adequações para cada fase. Se for desenvolvida com critérios, os jovens poderão perceber a importância da leitura para sua inserção na sociedade em que vivem.

Em 2015, eu lecionei para os anos finais do Ensino Fundamental II, numa escola municipal da periferia de Santos, cuja comunidade era bastante carente. No ano aqui relatado, a escola recebeu um baú de livros do Rotary para que os professores utilizassem junto aos alunos. Num primeiro momento, coloquei o baú e espalhei colchonetes para que os alunos pudessem escolher algum livro e começassem a leitura. Foi um desastre, os colchonetes viraram instrumentos de luta e os livros foram deixados de lado. Em conversa com esses alunos, conheci a realidade local e pude perceber que boa parte desses pais não possuíam instrução e os alunos não tiveram contato com livros de maneira adequada. Por isso, minha proposta não obteve, naquele momento, o resultado que eu esperava. Resolvi mudar a estratégia e comecei a ler algumas sinopses dos livros até que eles se interessassem por alguma história. A partir daí, passei a ler a história escolhida em capítulos todos os dias. No início, surgiram algumas dificuldades por falta de hábito e desconhecimento de saber como agir numa atividade como essa. Conforme a história foi se desenvolvendo, os alunos começaram a se interessar pelos capítulos seguintes. No final da leitura desse primeiro livro (O Segredo da casa Amarela - Giselda Laporta Nicoletis), os alunos construíram maquetes que foram expostas na escola com detalhes que mostraram a compreensão da mesma. Durante esse ano, os alunos escolheram mais dois livros que foram lidos em forma de roda de leitura com atividades lúdicas, em grupo, realizadas posteriormente. Livros eram deixados na sala de aula e aos poucos, alguns alunos passaram a ler novas histórias, mostrando interesse em ouvir e ler. Esta experiência foi significativa para a escolha do tema aqui apresentado na pesquisa.

É preciso pensar que ao desenvolver alunos leitores, além da compreensão das diversas aprendizagens, estamos formando cidadãos que podem intervir numa

sociedade mais justa. Segundo Giroux (1997), os professores devem ser encarados como intelectuais transformadores, com uma linguagem crítica e de possibilidades, reconhecendo que podem promover mudanças, dando esperanças viáveis. Ele, inclusive, cita Freire (1992) como exemplo de intelectual transformador que faz e mostra o caminho. Freire (1992), com a Pedagogia da Esperança, aponta a história sedimentada que constitui quem somos como seres “histórico-sociais”.

Vygotsky (1991) defendia, desde o início do século 20, que crianças com níveis de aprendizagem diferentes deveriam conviver juntas na mesma sala de aula. Propõem a existência do nível de desenvolvimento real, sendo as funções mentais totalmente desenvolvidas, habilidades e conhecimentos que a criança já adquiriu. Normalmente, esse nível compõem as habilidades que a criança consegue realizar sozinha, não levando em conta o que conseguiria alcançar caso houvesse ajuda de um colega ou professor. Nesse ponto, chega-se ao nível chamado por Vygotsky (1991) de nível de desenvolvimento proximal. Para esse psicólogo “a zona proximal de hoje será o nível de desenvolvimento real de amanhã”. Dessa forma, atividades desenvolvidas hoje, com a ajuda de alguém, poderá num outro momento ser realizada sozinha. Esse conceito elaborado por Vygotsky (1991) foi importante para que crianças de diferentes níveis de desenvolvimento se integrassem num mesmo espaço, sendo um fator significativo no processo de aprendizagem.

Assim, saber o nível de desenvolvimento leitor do aluno, integrando-o na sala de aula com atividades de leitura diversificada, inclusive a roda de leitura, dá condições para que esse aluno chegue ao nível de desenvolvimento real como futuro leitor. Não se pode determinar apenas o que o aluno já aprendeu para avaliar seu desempenho. A distância entre o que já sabe e o que precisa de ajuda desenvolvem atividades mentais devido à interação e troca de experiências. Nessa perspectiva, a roda de leitura de narrativas de suspense em espaços alternativos dá condição para que todos os alunos, independentemente do seu nível de leitura, possam participar e se tornem um leitor proficiente.

Essa pesquisa tem como objetivo descrever a leitura como prática democrática, fundamental na formação do senso crítico e de cidadania, utilizando como estratégia para o incentivo da leitura: a roda de leitura e as narrativas de suspense em espaços alternativos para alunos dos últimos anos do Ensino Fundamental II, amparada em autores como Bakhtin (1995/ 2003/2004), Schneuwly (2004/2011), Dolz (2004), Barbosa (2001), Rovai e Silva (1991/ 1997) dentro de um

ambiente acadêmico de formação, buscando-se relatar procedimentos que contribuam para a vida pessoal dos alunos. Pesquisar em documentos, como PCN (1988) e Políticas de Formação de Leitores (2006), fundamentam ainda mais a pesquisa. Outros autores voltados para a educação como Freire (1992/ 1996/2006), Vygotsky (1991), Sacristan (2000), Enguita (1989) e Giroux (1998) também têm algumas de suas ideias embasando a pesquisa. Na área da alfabetização e uso da língua as ideias de Tfouni (1995) e Kleiman (1995) estão presentes.

Cabe ainda ressaltar que para desenvolver este projeto foi necessário pensar e ler a respeito. Ouvir histórias pode, realmente, contribuir para a formação de leitores críticos e autônomos?

É uma pesquisa ação por ser flexível, atemporal, requerer a participação ativa dos pesquisadores e interesse dos envolvidos. O processo educacional na área de formação de leitores autônomos tem-se mostrado distante do que se espera como ideal. Um caráter inovador pode transformar essa realidade, adequando a leitura para novas necessidades dos estudantes e realidades familiares. Saber que há falhas em todo o processo para o estímulo da leitura não é suficiente, não se pode apenas cruzar os braços ou reclamar, é preciso mudar e encontrar maneiras de trabalhar a leitura, oportunizar contato dos alunos com material de interesse dos mesmos e abrir espaço nas aulas para que possam ouvir histórias, opinar e se apropriar no processo pedagógico do ato de ler.

# 1 AS REFORMAS EDUCACIONAIS NAS POLÍTICAS DE LEITURA

*A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.*

*Jean Piaget*

Ao pensar em educação, é preciso lembrar o período colonial com a chegada dos jesuítas ao Brasil. Nesse período, começou uma educação que tinha como foco o ensino da Língua Portuguesa e a catequização dos índios. Desde então, a política educacional sofreu uma série de modificações até a PEC (Proposta de Emenda à constituição) 241 ou PEC 55, dependendo da Casa Legislativa, que propõe mudança na Constituição do Brasil e nos caminhos da educação. Aqui, será feita uma retomada de algumas leis e consequências históricas para que se faça uma reflexão sobre o futuro educacional brasileiro.

É preciso definir leitura, que pode ser a atividade mecânica por meio da decodificação dos signos até um conceito mais amplo e significativo que é a atribuição de um sentido ao texto verbal ou não com construção desse sentido na interação entre o autor, o texto e o leitor. Nesse sentido, a leitura é a relação intertextual de acordo com a vivência e conhecimento individual.

As políticas públicas buscam programas e projetos que desenvolvam práticas leitoras no Brasil, dando destaque à mudança de ações que formem um sujeito leitor. A escola é de extrema importância no processo de formação de leitor e precisa considerar o aspecto social e escolar desse futuro aluno/leitor. Ela media o encontro do aluno com o mundo da leitura, e deve ser um encontro agradável e interativo. Quando a escola afirma que os alunos não são bons leitores, ela traz para si a responsabilidade, pois o conhecimento é o objetivo da escola e só com a leitura que se pode atingi-lo.

Nas últimas décadas, vários projetos e programas foram criados com o objetivo de aprimorar práticas leitoras nas escolas. Porém, observam-se resultados não satisfatórios nessas políticas públicas implantadas.

Para que a leitura torne-se significativa, ela não deve ser imposta ou obrigatória, deve partir da necessidade que o próprio leitor tem para atingi-la.

Matos (2010) afirma que:

O ambiente escolar é o lugar de construção da leitura e nas séries iniciais é o momento da inserção do aluno ao mundo letrado e conseqüentemente da leitura. Será através das práticas leitoras durante essa fase que o aluno poderá ser capaz de inserir-se na sociedade enquanto sujeito reflexivo, uma vez que a leitura proporciona questionamentos e aquisição de conhecimentos (MATOS, 2010, p.14).

A família é o berço para o desenvolvimento da leitura, depois a escola deve aprofundar esse processo que prevalecerá pela vida inteira. Muitas vezes, a família não possui habilidades leitoras e a escola acaba sendo a única responsável, mas devido às restrições impostas pelo sistema educacional, isso acaba não ocorrendo nem mesmo na escola.

Nesse contexto, Soares (2001) acrescenta:

A escola seleciona seus objetivos segundo os padrões culturais e linguísticos das classes dominantes, valoriza esses padrões, enquanto desqualifica ou claramente (teoria da deficiência) ou dissimuladamente (teoria das diferenças) os padrões das classes dominadas, e assim, colabora para a manutenção e perpetuação das desigualdades sociais (SOARES, 2001, p.53).

A Secretaria Municipal de Educação de Santos possui alguns projetos voltados à leitura com o objetivo de levar a literatura e a arte para alunos, professores e comunidade escolar, como “Santos à Luz da Leitura”. Esse projeto cria momentos para uma reflexão sobre a importância da leitura para toda comunidade escolar. Professores, funcionários e alunos se envolvem numa leitura de prazer.

Esses projetos são importantes e apresentam bons resultados, porém dissociados do dia-a-dia da sala de aula. A prática de leitura deve ser desenvolvida de maneira sistemática e não apenas em momentos específicos durante o ano.

**Figura 1** - Alunos mostram cultura indígena em exposição: “Santos à Luz da Leitura”



Fonte: foto do Diário Oficial de Santos

**Figura 2** - Alunos trocam correspondências ilustradas no projeto “Santos à Luz da Leitura”.



Fonte: foto do Diário Oficial de Santos

Assim, as políticas de incentivo à leitura precisam priorizar o espaço da escola por ser o mais adequado para a fomentação da prática leitora. A melhoria do ensino e do nível de leitura de cada aluno deve ser o foco da implementação dessas políticas.

Soares (2001) afirma que, muitas vezes, o sistema escolar divide em “partes” o conhecimento em bimestre, semestre, séries ou anos e graus, além de selecionar a sequência dos conteúdos que deverão ser ministrados, incluindo avaliações em datas estabelecidas para a verificação do grau de aprendizagem.

Dessa forma, segundo Soares (2001), há uma redução do significado pelas habilidades e práticas que foram adquiridas numa escola burocrática.

Esse processo acaba por distanciar ainda mais o aluno da leitura que a encara como algo obrigatório e sem interesse.

Nessa perspectiva, Silva (1991) aponta:

As práticas de leitura escolar não nascem do acaso e nem do autoritarismo ao nível da tarefa, mas sim de uma programação envolvente e devidamente planejada, que incorpore, no seu trajeto de execução, as necessidades, as inquietações e os desejos dos alunos – leitores. Simplesmente “mandar o aluno ler” é bem diferente do que envolvê-lo significativamente e democraticamente nas situações de leitura (SILVA, 1991, p.49).

A situação fica mais difícil ainda, quando o professor não possui condições de dar esse suporte para o aluno, não sendo também um leitor. É primordial que o professor, além de conhecer a língua e as regras gramaticais, esteja preparado para os aspectos emocionais que a leitura desperta e compreenda que o aluno é o sujeito indispensável da sua aprendizagem. A sala de aula deve ser sempre o lugar onde o mundo da leitura e da escrita aconteça de maneira agradável, onde o conhecimento e vivência da criança precisam ser levados em conta.

Além das políticas públicas, tão essenciais para minimizar essa problemática, é preciso também ações para capacitação constante dos professores e bibliotecários escolares, investimentos nos espaços de leitura, na biblioteca, em acervos e metodologias novas que facilitem a inserção das práticas leitoras e do acesso a livros.

As políticas públicas de incentivo à leitura no Brasil possuem ações que não envolvem efetivamente o leitor e a escola. Elas estão relacionadas ao atraso persistente do sistema educacional nacional. São ações políticas para a leitura e o livro que não apresentam a continuidade necessária, pois dependem dos dirigentes de cada momento histórico e permanecem apenas na gestão em que foram implantadas.

A construção de um país desenvolvido precisa de habilidade leitora que capacite o indivíduo para ser um cidadão atuante e responsável no mundo em que vive.



## 1.1 História da Educação Pública no Brasil

Os primeiros documentos escritos sobre a política educacional que entrou em vigor no Brasil foram os “Regimentos” de D. João III. Eles serviam como orientadores das ações de Tomé de Souza, governador geral do Brasil na época.

Em 1549, chegaram os jesuítas trazidos pelo primeiro governador geral do Brasil juntamente com quatro padres e os dois irmãos chefiados por Manuel da Nóbrega. Eles chegaram com a missão de converter os gentios com a fé católica. Dessa forma, os índios passavam por um processo de doutrinação cujo eixo desse trabalho catequético tinha caráter pedagógico.

Nóbrega, nessa fase, elaborou um plano de instrução incentivando o aprendizado do português para os indígenas, a doutrinação cristã. Também era oferecida a leitura, a escrita e algumas aprendizagens como canto orfeônico e música instrumental. Aprendizado profissional e agrícola de um lado e de outro a gramática latina para aqueles que faziam os estudos superiores na Europa na Universidade de Coimbra.

A verba enviada pela coroa para o custeio do ensino servia apenas para os gastos com as vestimentas e a manutenção dos próprios jesuítas com compra de alimentação ou remédios. Segundo Saviani (2007), em 1564, dez por cento dos impostos eram para a manutenção dos próprios jesuítas, assim, o ensino poderia ser considerado público por ser financiado com recursos públicos e pelo ensino coletivo. Os jesuítas passaram a utilizar essa verba não para o que era proposto, mas para manter o colégio da Bahia. Criaram escolas, instituíram escolas e seminários que foram espalhados por todo território. Assim, a primeira fase da Educação Colonial no Brasil foi constituída e chamada de “período heroico” (MATTOS, 1958).

Na segunda fase (1570-1759), a educação era destinada aos filhos dos colonos, excluindo os indígenas e era adotada por todos os jesuítas. Havia o curso de Humanidades e prosseguiam os cursos de Filosofia e Teologia (para formação de padres catequistas).

O curso de Humanidades, com duração de seis anos, oferecia estudos de Gramática para assegurar expressão clara e precisa; de Dialética para expressão rica e elegante e de Retórica para adquirir expressão poderosa e convincente, ou seja, garantia o acesso a uma Pedagogia Tradicional de enfoque religioso.

A terceira fase (1759- 1808), chamada de período pombalino, é caracterizada

pelo Iluminismo. Nesta época, os colégios jesuítas foram fechados e as “aulas régias” foram introduzidas, recebendo o nome de “subsídio literário”, em 1772. Esta fase não aconteceu de fato porque não havia número suficiente de alunos, afinal a maioria da população ainda não possuía o direito de estudar como as mulheres e os escravos (MARCÍLIO, 2005). O professor dava aulas na sua própria casa, recebendo salário do Estado e obedeciam as diretrizes curriculares da matéria a ser ensinada. Correspondia ao nível secundário e havia o ensino do latim.

O período correspondente à quarta fase foi de 1802 a 1822, com a chegada de D. João VI ao Brasil, começou o ensino do latim e o surgimento dos cursos superiores de Engenharia da Academia Real da Marinha e da Academia Real Militar, o curso de Cirurgia da Bahia, de Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro, de Química (Química Industrial, Geologia e Mineralogia) e o curso de Desenho Técnico.

Nessa época, o ensino deixou de ser particularizado para ser oferecido numa escola que atendia vários alunos. Em 1834, as Províncias eram responsáveis pelo ensino primário, mas não conseguiram um avanço em relação à escola pública por falta de preparo.

O imposto para a escolarização foi criado em 1870, mas os índices de escolarização só aumentaram, ainda que em um ritmo lento, com o surgimento da industrialização e urbanização em 1930.

Em 1934, com a Constituição, ficou determinado que a União e os Municípios aplicassem 10% da arrecadação dos impostos na educação e os Estados 20%. Com o tempo, essa porcentagem foi se modificando e com a chegada da Constituição do Regime Militar, de 1967, ela caiu pela metade para a educação e cultura.

A Constituição atual é de 1988 e direciona 18% para a União e 25% para Estados e Municípios aplicarem na educação. Esse repasse tem sido “burlado” com a arrecadação que recebe o nome de “contribuição” em lugar de imposto, não sendo repassado para a educação.

Hoje, no Brasil a Educação Pública sofre da falta de estrutura e investimento nesta área. É considerado um dos países que menos investe na educação. Comparando seu investimento no ensino fundamental, segundo Thomaz (2009), com os EUA ou com o Japão, observa-se que é quase nove vezes menor, ficando na 54ª posição pelo PISA- Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes. Heckman (apud Thomaz, 2009) afirma que o Brasil para atingir maiores índices na educação precisará mirar nos anos iniciais, pois são importantes para aquisição de

habilidades que servirão para novas que surjam.

Apesar da falta de investimento do Brasil na Educação, programas educacionais foram criados para facilitar o ingresso de jovens ao ensino superior.

Um fator preocupante é que os recursos vindos do governo, muitas vezes, não chegam à escola, ou chega apenas uma parte, impossibilitando uma educação de qualidade. Além da desigualdade da qualidade das Escolas Públicas das várias regiões do Brasil, há escolas modernizadas e com boa estrutura, enquanto outras sem mobiliário e necessidades básicas para um bom funcionamento e aprendizagem.

O baixo salário dos professores não o motiva, nem dá condições para que se atualize e busquem uma aula de qualidade. Fatores sociais e familiares levam alunos à escola com grandes problemas comportamentais e os conflitos acontecem constantemente, prejudicando a aprendizagem.

Apesar destes e de outros fatores que prejudicam a nossa educação, o Brasil obteve algum crescimento educacional como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Programa Universidade para Todos (ProUni).

Assim, o Brasil necessita de uma política pública que invista na educação como uma prioridade para que se possa mudar esse panorama diante dos países mais desenvolvidos.

## **1.2 Políticas Públicas de Leitura**

Em 1930, o governo autoritário e nacionalista de Getúlio Vargas criou o Ministério de Educação e Cultura (MEC), com a finalidade de formar uma elite intelectual. O ministro dessa época, 1937, era Gustavo Capanema que criou o Instituto Nacional do Livro (INL), com o objetivo de edição de obras literárias para a formação cultural da população. Assim, foi elaborada a “Enciclopédia Brasileira” e o “Dicionário da Língua Nacional” que não foram finalizados. O número de bibliotecas públicas se expandiu, porém havia o controle de obras que seriam publicadas, por isso, filtrava-se o que a população poderia ler ou não.

Segundo Buzinaro (2008), o golpe de estado teve como consequência a criação do INL e a implantação do Estado Novo. O INL foi importante para o

engajamento intelectual brasileiro e ficou em vigência nos anos de 1937 a 1985. Foi revisto na década de 70 e o MEC, em 1976, deixou-o responsável pela coedição do livro cultural e reedição de obras raras e esgotadas com preços populares, ficando por conta da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME).

Com o passar do tempo, projetos de incentivo à leitura, como o Pró-leitura, substituíram o INL. Esse projeto, Pró-leitura, foi criado em 1992, num Acordo de Cooperação Educacional Brasil- França, que tinha como finalidade a criação de uma política nacional de leitura. O projeto era constituído de documento de referência básica, na qual as Secretarias de Educação dos Estados juntamente com a Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação (MEC) visavam a estabelecer ações solidárias e compromissos específicos. Nesses projetos, estava firmada a profissionalização dos professores, aliando pesquisa universitária, a formação docente e a prática pedagógica, na área da aprendizagem da leitura. O Pró-leitura tenta também um intercâmbio entre os centros de formação, as escolas do ensino fundamental e as universidades, facilitando, assim, as informações, observando e avaliando as competências e melhorando as estruturas de possibilidades de leitura na escola. De acordo com Rosa e Oddoni (2006), houve aspectos positivos nisso:

Sua contribuição para o desenvolvimento da biblioteca pública no Brasil foi expressiva, bem como no desenvolvimento da biblioteconomia para formação de recursos humanos especializados. Em 5 de novembro de 1987, por meio da Lei nº 7.624, o Instituto Nacional Pró-Leitura, que em 12 de abril de 1990 foi extinta, pela Lei nº 8.029, sendo suas atribuições transferidas para a Fundação Biblioteca Nacional (ROSA e ODDONI, 2006, p. 187).

O Ministério da Educação atuou, por muito tempo, com livros didáticos, enquanto a preocupação com o incentivo à formação de leitores só teve início nos anos 80. A Fundação Nacional do Livro Infanto-Juvenil (FNLIJ) foi criada por uma iniciativa privada para oportunizar o acesso a livros aos alunos nessa época.

Em 1983, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) foi substituída pela Fundação de Assistência ao Educando (FAE). Isso instituiu o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa Nacional de Salas de Leitura (PNSL) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Com a finalidade de a leitura estar presente em todos os lugares, foi criada a

sala de leitura, resultado da parceria da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e o Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Em 1995, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para que os livros escolares fossem distribuídos aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º grau, atualmente Ensino Fundamental. Esse programa veio ao mesmo tempo em que surgiram as Políticas de Assistência ao Estudante (FAE). Em 1997, surgiu o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) que atendia às bibliotecas das escolas por faixa de matrícula perdurando até os dias de hoje com alguns aprimoramentos. A partir de 2000, passou-se a privilegiar a distribuição de obras com o objetivo de formar professores do EFI. Entre os anos de 2001 a 2003, o programa passou a distribuir coleções de literatura de uso pessoal para alguns alunos. Dessa forma, os acervos coletivos ficaram desprovidos nas bibliotecas. Os acervos de obras literárias para todos os seguimentos de ensino foram ofertados apenas de 2005 a 2007.

Em 2005, foram apresentados pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação as ideias e conceitos que norteiam as políticas de formação de leitores.

O documento apresenta o resultado da discussão com os sistemas de ensino e da pesquisa avaliativa realizada pela Secretaria da Educação Básica (SEB) sobre o impacto da distribuição de livros realizada pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

Segundo o documento elaborado pelo Ministério da Educação, escrito por Berenblum (2006), uma política de formação de leitores é a melhor maneira para que o poder público atue na democratização das formas e fontes de informação, de incentivo à leitura e de formação de alunos e professores leitores. Além disso, busca reverter a restrição ao acesso aos livros e à leitura de grande parte da população por um longo tempo histórico.

Berenblum (2006) afirma que para se viabilizar uma política de formação de leitores é preciso realizar algumas ações como a criação de acervos (bibliotecas escolares adequadas com mediadores de leitura); formação de professores; centros de Leitura multimídia (equipamentos eletrônicos e de mídias ao DVD escolar, entre outras); espaço físico das bibliotecas; espaço de convivência de debate, de reflexão e de fomento à leitura; agenda escolar e o Projeto Político Pedagógico da escola- sendo a leitura e a biblioteca como uma de suas prioridades.

Segundo Torquato (2017), a leitura competente necessita de conhecimentos, atitudes e capacidades que envolvam práticas sociais, porém o processo continua apenas mecânico na construção da escrita e da leitura. Ela afirma que para acontecer essa mudança é preciso atitudes que façam da leitura escolar algo mais próximo da realidade social. Tais práticas na escola dão condições para uma melhoria no processo leitor. Torquato (2017) completa que o professor precisa desenvolver práticas de leitura nas aulas e planejar, escolher adequadamente o gênero, fazer as intervenções, quando necessário, para garantir a qualidade na prática leitora. Continua afirmando que a leitura dá condições à criança de se tornar criativa e de olhar para as situações do dia-a-dia da melhor maneira.

Os PCN (1998) de Língua Portuguesa dão prioridade à formação de leitores competentes com base nos vários gêneros textuais. Cita que no primeiro e segundo ciclos devem-se utilizar as várias maneiras de leitura desde a silenciosa, a em voz alta, a individual, ou mesmo a em conjunto, em diferentes suportes impressos. Os projetos de leitura e as atividades sequenciadas necessitam ser utilizadas nesta fase.

Assim, a escola precisa desenvolver um projeto educacional que busque facilitar e intermediar a passagem do leitor de textos infantis para textos complexos encontrados na sociedade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem como objetivos organizar a Língua Portuguesa em quatro eixos: oralidade, escrita, leitura e gramática.

A leitura é a ligação do leitor com o texto escrito e sua interpretação quanto à leitura de fruição ou estética de obras literárias. A leitura como prática social, segundo Torquato (2017), deve ocorrer nos espaços diversos da escola. Afirma ainda que quando a leitura é frequente há maior proximidade com o mundo da escrita, facilitando, assim, a alfabetização nas diversas disciplinas. Ela indica a leitura como um desafio que o aluno precisa conquistar para alcançar a autonomia.

Torquato (2017) faz um paralelo entre a formação de leitores e a necessidade de materiais, livros em quantidade e qualidade, espaços apropriados para que a leitura aconteça com a orientação de professores ou bibliotecários, respeitando o nível de desenvolvimento do aluno.

De acordo com os PCN (1998), terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental é a junção de recursos materiais disponíveis e seu uso nas práticas leitoras.

Em seu trabalho, Torquato (2017) cita uma Unidade Municipal de Ensino (UME) na cidade de Santos, onde não só os livros didáticos são utilizados pelos professores e alunos, mas livros de poemas, histórias de contos infantis, informativos, revistas, dicionários e enciclopédias. A escola possui um bom acervo por ser prioridade a aquisição desse material e busca criar espaços adequados de leitura. Ela é coordenadora pedagógica dessa UME e afirma que a leitura e sua avaliação ultrapassam o espaço de sala de aula e envolve a biblioteca, a informática, o pátio, os corredores, o parque e a horta. Ações de incentivo à leitura como: a retirada de livros do acervo da biblioteca, roda de leitura, troca de livros entre os alunos e orientações de pesquisas propostas são realizadas pelos bibliotecários afim de promover um ambiente de aprendizagem de qualidade e democrático. Torquato (2017) afirma que como coordenadora pedagógica estimulou os cantinhos de leitura dentro das salas de aula onde os alunos podem pegar a literatura de interesse livremente. .

Em 1998 foi criado os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A análise do discurso dos PCN (1998) é permeada por conceitos de Bakhtin (1995) de monofonia e polifonia. Ele afirma que a linguagem e todo o discurso surgem a partir de um princípio dialógico. Ilustra o movimento entre a recepção e a compreensão por meio do diálogo. Ele afirma que se compreende o enunciado quando se propõe uma réplica. Bakhtin acrescenta que “reagimos àquelas (palavras) que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”. (Bakhtin, 1995, p.95)

A interação entre locutor e receptor é significativa nesse processo de compreensão. Nessa visão, Bakhtin (1995) afirma:

O diálogo, no sentido estrito do termo não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido mais amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 1995, p. 123).

Bakhtin (1995) coloca o livro como um elemento da comunicação verbal, porém impresso. Ele deve ser utilizado como forma de aprendizagem de maneira ativa. Sendo comentado e criticado como se encontra em diferentes esferas da comunicação verbal, como nas resenhas. Afirma ainda que o livro é orientado por meio de outras intervenções não só do próprio autor como de outros autores. Dessa

maneira, o discurso escrito permeia uma discussão ideológica, podendo responder, refutar, confirmar ou antecipar uma resposta. Ele define o diálogo como as relações entre o interlocutor em um determinado tempo e espaço, podendo ocorrer mudanças devido às variações do contexto. Para ele todo texto é dialógico.

A polifonia ocorre no texto onde o diálogo é explícito, podendo estar claro as vozes do texto, enquanto que a monofonia quando o diálogo é mascarado por uma voz que sobressai.

Ao se analisar os PCN (1998), observa-se que não há referências aos autores do texto, isso é um discurso monofônico. Pode-se perceber que uma voz apresenta conceitos ou reflexões de teorias linguísticas e pedagógicas. A organização textual dessa forma onde há apenas uma única voz é caracterizada de autoritarismo, segundo Orlandi (1999, apud PEREIRA, 2005).

Segundo Bakhtin (1995):

O intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie a sua individualidade e a sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado (BAKHTIN, 1995, p.301).

Os PCN (1998) de Língua Portuguesa são divididos em duas partes na área de Língua Portuguesa é discutida a natureza da linguagem, os objetivos e conteúdos da disciplina e a relação do texto oral e escrito/ gramática; e no terceiro e quarto ciclos (6º ao 9º anos) divididos nas práticas de escrita de textos orais e leitura de textos escritos, a prática da produção dos textos orais ou escritos e análise linguística.

Os PCN (1998) propõem o estudo da língua com relação a outras disciplinas (interdisciplinaridade).

De uma perspectiva crítica para o ensino da língua, a leitura e a produção de textos são a base para a formação do educando, colocando a língua heterogênea, possuindo várias possibilidades ideológicas. Dessa forma, o texto tem um valor de unidade de ensino e os gêneros devem ser diversificados. Essa diversidade textual coloca o educando com uma variedade de textos que ele encontrará na sociedade letrada, dando maiores possibilidades para sua inserção e contribuição no meio em que estiver presente.



Pompílio afirma que:

A perspectiva dos PCN, de considerar os gêneros discursivos como objeto de ensino e os textos como unidade de ensino parece-nos estar afinada com a teoria de Bakhtin/ Volochinov (1929) e de Bakhtin (1953/79) e proporcionar um encaminhamento inovador e eficaz para o ensino da língua (POMPÍLIO, 2000, p. 102 apud PEREIRA, 2005).

Essa ideia é vista nos PCN (1998): “Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (PCN, 1998, p.23).

Segundo os PCN a variedade de textos orais e escritos, literários não mostrará aos alunos a estrutura da língua. Nota-se que os PCN (1998) apresentam a inserção de textos orais no ensino da língua, o que não é tão utilizado por professores ou livros didáticos.

Marcuschi (1997), ao analisar livros didáticos, já alertava sobre esse problema, onde não existiam referências de textos orais.

Os PCN (1998) apresentam práticas com a linguagem a fim de desenvolver nos alunos:

O domínio da expressão oral e escrita em situação de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social ao locutor em relação ao(s) destinatário (s); e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar (material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical (PCN, 1998, p.49).

Sendo assim, o professor precisa propor atividades desafiadoras que contribuam para que o aluno consiga atingir os objetivos desejados nos PCN (1998).

Há uma preocupação constante de preparar o aluno para situações cotidianas e da necessidade de ensinar o aluno as variações do português falado no Brasil e respeitá-las.

É importante ressaltar que as propostas do PCN (1998) são desafiadoras e é preciso modificar os modelos já existentes para que se possam conseguir resultados inovadores e significativos. Para isso, os cursos de formação continuada devem modificar as práticas realizadas.

O gosto pela leitura, pelo conhecimento, o respeito à diversidade linguística, entre outros, devem ser requisitos indispensáveis ao professor, assim como desenvolver de forma variada desde os anos iniciais nos alunos. A responsabilidade dos educadores é fazer da escola um espaço de crescimento, de respeito, de cidadania, como ressalta o próprio PCN (1998).

Sabemos que a leitura transforma o homem e quando a leitura torna-se uma prática, ela dá melhores condições para que a liberdade e a autonomia sejam conquistadas e a construção de sua própria realidade social modificada.

De acordo com Freire (2006):

[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. [...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, que dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (2006, p.20).

Um aspecto para formação de leitores que precisa ser considerado pelo professor é a relação entre leitura e escrita. É tarefa de o Estado possibilitar o acesso a todos à educação, democratizando os meios que podem contribuir para a redução da desigualdade.

Tal como a leitura, a escrita fica muitas vezes na reprodução, não estimulando sujeitos “escritores”, no sentido de ser autor autônomo e competente para escrever o seu texto. Nesse sentido, apesar de ser uma política de formação de leitores, não se está desconsiderando o papel da escrita, nem atribuindo a esta menos valor, como diz Paul Taylor (2003, apud Berenblum, 2006) quando adverte que:

Ninguém liberta pela leitura [...]. Para ser governável, é preciso que se saiba ler. Mas só quando se sabe escrever é que se lê o que há para dizer. Quando nos tornamos autor, escritor, é que começamos a escrever o mundo (TAYLOR, 2003, p. 60).

### 1.3 Aspectos do desenvolvimento do currículo utilizados pela escola

Até a década de 1970, os clássicos literários eram o foco dos trabalhos na escola. A partir daí, a literatura infantil passou a assumir um grande espaço, principalmente com o desenvolvimento das telecomunicações, além das novas leituras que surgiram. Nessa época ainda censurada, os textos publicitários e jornalísticos passaram a ser organizados a partir da diversidade textual, sendo ampliados com os gêneros do discurso que eram o objeto do processo ensino-aprendizagem.

Não podemos esquecer que a literatura sempre será importante no currículo de Língua Portuguesa. Isso, segundo Cândido (1995), mostra que a literatura tem caráter formativo, humanizador, possibilita autoconhecimento e permite a expressão do imaginário.

Defendem, ainda, a literatura Lajolo (1993), Bazílio/Kramer (2003), sendo obrigatória no currículo e é uma ideia geral no meio educacional a sua importância. Porém, o que deve ser trabalhado e como desenvolver esse trabalho ainda é um desafio.

As práticas lúdicas de leitura de livros na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental são comuns, mas para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, são utilizadas, na maioria das vezes, para o estudo da gramática ou para o desenvolvimento das habilidades leitoras. No Ensino Médio, o maior enfoque é dado às escolas literárias ou livros que serão cobrados no vestibular ficando apenas como objeto de estudo- não havendo a preocupação com as experiências significativas de leitura.

No Ensino Fundamental, os títulos são escolhidos de acordo com algum projeto ou gosto do aluno/professor, porém, além disso, há a necessidade de estar associado à progressão do currículo.

Charlier (2005, apud BERENBLUM, 2006) diferencia a “leitura de prazer imediato” e “leitura de formação”. Alguns defendem que no Ensino Fundamental deveríamos enfatizar a “leitura do prazer imediato” e que no Ensino Médio a “leitura de formação”.

A mediação do professor é importante para apontar os caminhos possíveis para se alcançar os objetivos esperados. Sabe-se que a leitura possui grandes concorrentes como a TV, computador e games, mas a escola precisa mediar de tal

forma que favoreça a relação com livros e outros portadores de obras literárias, dando condições para que se possa concentrar e a leitura aconteça.

São vários os obstáculos para que o aluno realmente se torne um leitor, mas é preciso ter a consciência de que a leitura é uma prática social que precisa ser refletida, sentida, internalizada, ou seja: fazer sentido. Por isso, quando o aluno apresenta experiências desastrosas no processo leitor, mais resistência terá. O inverso também acontece, ou seja, quanto mais experiências significativas e positivas, melhor.

Considerar o interesse do aluno é parte importante de um currículo contextualizado, justificando, inclusive os multiletramentos. A escola é um local democrático, assim, abordar as culturas locais e juvenis também é importante. A escola deve ampliar os níveis e dimensões leitoras, os clássicos podem ser um diferencial, porém cobrar essas leituras de leitores em formação pode tornar essa atividade algo desagradável.

A escola pode “obrigar” a leitura, considerando os interesses pessoais, porém com critérios pedagógicos necessários, ao mesmo tempo, proporcionar alguns encontros ampliando essas leituras dentro do espaço escolar.

Segundo Sábato (2007, apud BERENBLUM, 2006), é preciso ensinar a ler dando espaço e condições para que isso ocorra. Dessa forma, estaremos possibilitando que os alunos encontrem as “ferramentas” necessárias para aquisição das habilidades leitoras e experiências significativas em relação ao outro. Neste processo, o professor será o mediador que fará a diferença. Aqui o aluno poderá sentir situações em que não viveu, ampliando conhecimentos e sensações sem a necessidade da experimentação direta. Para que o professor seja mediador de leitura, segundo Lajoto (1993) e Silva M.(2009, apud BERENBLUM, 2006) é preciso ser leitor. O mediador é o facilitador que aproxima o leitor do texto (BERENBLUM, 2006); é oportunar encontros de histórias de vida, provocando e envolvendo o aluno. Para isso, ler para eles as histórias mais variadas, compartilhando esse momento leitor, criando condições para que o desafio seja uma forma de dar autonomia leitora. Este momento pode ocorrer no horário de aula, com leitura compartilhada ou silenciosa. Isto é aula e o planejamento deve prever espaços para essas atividades permanentes. Eventos como saraus, mostras, oficinas, feiras literárias, etc.; trazendo a comunidade para a escola.

Como já foi dito, a mediação pode adequar critérios para as escolhas das

obras e um equilíbrio para a diversidade escolhida para adequar essas escolhas com as necessidades culturais locais, é preciso conhecer a comunidade. Quando se trata de escola pública, os acervos às vezes criam certos limites. Alguns programas destinam obras aos alunos e não à escola sem que seja feita a escolha por parte dos alunos e professores.

Uma mediação qualificada proporciona atividades durante todo o processo de leitura e não apenas indicando uma data para término. No início, é preciso dar ao aluno condições para que se sinta envolvido pela leitura apresentando o autor, o assunto da história, gênero, se foi adaptado para o cinema ou situações motivadoras.

A leitura inicial compartilhada é uma sugestão para prender o interesse do aluno. Assim, como o acompanhamento da leitura, onde se pode trocar sentimentos e sensações do que ocorre. O momento de dúvida frente a uma nova leitura é normal, mas pode ser minimizada quando partilhado com o grupo. O instigar o interesse da história a ser contada no coletivo faz com que rapidamente aja maior interesse na leitura a ser lida ou ouvida. Durante todo o processo de leitura, deve acontecer o acompanhamento e para isso, aulas devem ser destinadas facilitando o processo. Nesse momento, podem ser trabalhados os sentimentos e sensações obtidos na leitura, e que devem ocorrer trocas de informações que servem de provocações para que a leitura continue acontecendo.

Nesse processo, podem acontecer diferentes atividades como: escrita de finais diferentes, surgimento de outro personagem ou mesmo criação de paródias. Essas atividades devem ser variadas e surgem de acordo com o interesse ou sugestão da própria turma.

O produto dessa leitura pode culminar com textos não verbais, com imagens ou histórias em quadrinhos criadas. A ideia é uma leitura de contrastes por meio do qual o aluno possa criar diferentes formas de apresentar o produto. O importante é que o aluno possa trabalhar as leituras realizadas de maneira diversificada: reescrita, criação de outros personagens, rodas de conversas, júris debatendo atitudes de determinado personagem, etc.

A leitura de livros que foram grandes sucessos de bilheteria e vice-versa, pode contribuir para a comparação de obras e linguagens, pode oportunizar reflexões e maior envolvimento dos alunos. O desafio da escrita de uma resenha também auxilia um olhar literário. Resenhas de filmes desenvolvem um olhar

apurado não só da história, mas do figurino, trilha sonora, diálogo entre personagens e a comparação com o próprio livro.

As histórias em quadrinhos também podem ser uma maneira de incentivar a leitura de obras literárias quando fruto de boas adaptações.

Podemos perceber que todas as formas de leitura devem ser feitas de maneira constante e variadas, e a participação oral e escrita podem trabalhadas.

Na obra *Por uma Política de Formação de Leitores*, Berenblum (2006) afirma que a leitura é vista como uma prática social ou sociocultural e deve estar inserida em um conjunto de ações sociais e culturais, não exclusivamente escolarizadas. Extrapola o âmbito escola, apesar de ela ser a instituição pública das mais democratizadas.

Segundo documento de Berenblum (2006), a leitura engloba duas dimensões distintas para a formação do pensamento autônomo: a fruitiva e a informativa.

A leitura deve ser feita em vários suportes, assim como a partir de variados códigos, o que significa dizer que o acesso de alunos às práticas culturais e sociais como cinema, música, teatro, dança, pintura, fotografia, além da literatura é indispensável para o domínio da complexidade de linguagens. Para isso, há que incentivar e respeitar a opção do aluno por determinada forma de manifestação artística.

Alguns aspectos devem ser adequados à realidade de cada escola para que a aprendizagem aconteça com excelência, inclusive no campo da leitura que é o foco da pesquisa aqui apresentada. É preciso rever a seleção dos conteúdos dos currículos; a organização de tarefas acadêmicas e a participação dos alunos na configuração das formas de trabalho; a ordenação do espaço e do tempo na escola, assim como a flexibilidade ou não das atividades; as formas e estratégias de valorização das atividades dos alunos; os critérios de valorização das avaliações; os mecanismos de distribuição de recompensas como recursos de motivação e provocar a competitividade ou a colaboração; os modos de organizar a participação dos alunos inclusive nas normas de convivência e interação; o clima de relação social criando o individualismo e competitividade ou colaboração e solidariedade. Tudo depende muito da escola e das necessidades da comunidade em que está inserida, segundo Morin (2000), seria um modo de conjugar as diferenças.

Manifesta-se uma grande contradição entre a sociedade que requer, para

seu funcionamento político e social, a participação ativa e responsável de todos os cidadãos considerados por direito como iguais e ao mesmo tempo a induz à submissão disciplinada e à aceitação de escandalosas diferenças. É preciso dar condições para que essa diferença se torne cada vez menor e só com o poder de conhecimento de mundo pode-se mudar essa situação.

#### **1.4 Um olhar para a leitura no Brasil**

Pesquisas realizadas em 2000, segundo documento de Berenblum (2006), feitas por amostragem na população com idade acima de 14 anos, com pelo menos três anos de escolaridade, concluiu que 65% são de analfabetos funcionais e que a grande maioria dos leitores se encontra na região Sudeste. Também ficou claro que as pessoas com mais escolaridade e que são capazes de compreender o texto escrito leem bastante. Ou seja, é mito que “o brasileiro não gosta de ler”.

Assim, Maués (2002) conclui:

Entre as várias revelações da pesquisa, algumas novas e surpreendentes, outras nem tanto, uma deve ser vista com especial preocupação: a exclusão da leitura a que está forçada grande parte da população brasileira. Pode-se dizer que o quadro de exclusão social que caracteriza o país é reproduzido de modo tristemente nesse campo (MAUÉS, 2002, p. 65).

A Associação de Leitura do Brasil (ALB) propôs, anteriormente, à elaboração da citada pesquisa, um Censo de Leitura para conhecer qual o objetivo das pessoas lerem e com que finalidade.

Para ALB (1999), isso ocorre porque se trabalha com uma concepção mítica de leitor e de leitura, que:

[...] não considera leitura o ato de intelecção de best-sellers, de livros religiosos, de jornais “populares”, revistas femininas, novelas sentimentais, livros de autoajuda. Nega-se a existência de leitores, pois se espera que todos leiam clássicos da literatura, revistas e jornais cultos, livros técnicos eruditos. Construiu-se historicamente uma ideia mítica de livro e de leitura, evidentemente inatingível como qualquer mito (ALB, 1999).

Seus dados contribuíram para repensar as concepções do que é ler.

Por outro lado, os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), vêm demonstrando problemas de desempenho na Língua Portuguesa.

Há algumas explicações para esse desempenho insatisfatório: formação insuficiente de professores, sem competência leitora; baixas remunerações; carências na qualidade de vida da população; falta de incentivo à leitura, pouco ou nenhum efeito exercem sobre os sujeitos, no sentido de formá-los com autonomia leitora.

Em 2005, 196 escolas participaram da Avaliação Diagnóstica do Programa Nacional Biblioteca da Escola, desenvolvida pela Associação Latino-Americana de Pesquisa e Ação Cultural (ALPAC). Nessa avaliação foi constatado que os maiores problemas são: a biblioteca sendo utilizada como espaço físico depositária, não um lugar para incentivo à leitura; os lugares são mal adaptados, não havendo espaço adequado; os bibliotecários não são formados; valorização apenas das obras literárias, não havendo preocupação com o lúdico, a fantasia e a imaginação.

Para Vygotsky (1935/1991), a maneira de se reter a atenção dos alunos nas atividades propostas dependerá de como se planeja essas atividades didáticas, levando em conta a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para isso, é importante que o professor conheça melhor a realidade de seus alunos, sua formação, dificuldades e habilidades, encontrando a metodologia adequada para cada comunidade. Assim, as atividades propostas são realizadas com autonomia. Esse olhar diferenciado não deve servir para justificar ou acomodar uma situação, pois com atitudes podemos modificar uma realidade. Mostrar caminhos para que esse aluno consiga superar limites, ler e compreender o mundo em que vive de maneira plena.

Segundo Giroux (1997), os professores são os intelectuais transformadores, que podem promover mudanças, dando esperanças viáveis. Ele cita Freire (1992/1996) como exemplo de intelectual transformador que faz e mostra o caminho.

Freire (1992/1996), com a Pedagogia da Esperança, aponta a história sedimentada que constitui quem somos como seres “histórico-sociais”.

Deve-se ter a noção de que os estudantes têm histórias diferentes e incorporam experiências, práticas linguísticas, culturais e talentos diferentes que, muitas vezes, é ignorado no processo da aprendizagem. Criar novas formas de leitura possibilita melhores resultados, como a roda de leitura, a escolha de livro na



biblioteca, o debate sobre o tema lido e a escolha conjunta do livro.

A escola, muitas vezes, transmite e consolida os valores individualistas; assume a ideia de que é para todos, mas que cada um deve chegar onde suas capacidades e seu trabalho pessoal lhes permitem. Esse pensamento cria uma ideologia do individualismo e conformismo social. Os alunos precisam ter seus horizontes ampliados, a leitura é uma maneira de tirá-los do conformismo e dar esperanças de conquistas maiores.

Aqui podemos citar a Justiça Restaurativa que virou Lei Municipal em julho de 2017 e tem como objetivo a solução e prevenção de conflitos e respeito às diferenças. É um método que adota medidas com a finalidade de solucionar situações que podem ser de conflitos ou de violência, com a aproximação das partes envolvidas, podendo estar junto às famílias e a comunidade escolar buscando a reparação dos danos causados. Os alunos precisam saber das suas responsabilidades junto aos colegas de classe. O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) incentiva a prática da Justiça Restaurativa no Protocolo de Cooperação para a Difusão da Justiça Restaurativa de agosto de 2014 firmando acordo com a Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB). Essa prática busca a solução dos conflitos sem a necessidade judicial atendendo a Resolução CNJ nº 125. A roda de leitura pode fazer esse papel em conflitos das histórias que trazem para a realidade da sala de aula valores e responsabilidades sociais.

### **1.5 Há motivos para o aluno não gostar de ler?**

Segundo Cereja (2005), em entrevista dada para a Gazeta Mercantil, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que em 2000 avaliou jovens entre 15 e 16 anos de 32 países, serviu para uma maior reflexão sobre o fato de que nossos jovens além de lerem pouco, o fazem com falhas de compreensão, pois ficaram em último lugar na avaliação.

Essa avaliação media cinco níveis da capacidade leitora e nossos alunos ficaram apenas nos níveis 1 e 2, conseguindo de maneira precária identificar a ideia principal de um texto, algumas informações ou fazer relações entre textos, leitura de gráficos e outros necessários para o cotidiano.

Esse cenário também é visto em outras avaliações aplicadas em 2004

revelando que alunos do final do Ensino Médio, cerca de 40%, apresentam competências insatisfatórias e mesmo críticas em leitura e interpretação de texto. Apenas 5% dos alunos avaliados foram considerados com níveis adequados conseguindo estabelecer relações de causa e consequência; além de perceber algumas figuras de linguagem como a ironia e efeitos de sentido relacionados às diferentes pontuações.

Esse quadro é preocupante e é preciso obter respostas sobre as causas desses resultados para que se possa mudar essa situação.

Dizer que nossos alunos não gostam de ler, segundo Cereja (2005) não é totalmente verdade, pois podemos ver alguns momentos em que foram seduzidos pela leitura, como as Histórias de Harry Potter que viraram mania há alguns anos. Não há uma resposta mágica, mas fatores como a valorização da leitura em casa, o uso exagerado dos meios de comunicação, principalmente a televisão e a internet, influenciam no fato dos alunos lerem pouco. Outros fatores importantes são: o preço do livro, formação dos professores, as práticas de leitura na escola, a qualidade das obras selecionadas pela própria escola e a valorização das listas de obras literárias dos vestibulares e Ensino Médio.

Observa-se que o Ensino Fundamental trabalha com textos variados, mas chegando ao Ensino Médio há uma sistematização da literatura. O esperado seria que o aluno conseguisse desenvolver suas habilidades leitoras, justamente as avaliadas pelos sistemas, por meio de textos representativos de nossa literatura. Porém, isso não ocorre.

O Ensino Médio, segundo Cereja (2005), tem sido feito para que o aluno aprenda a situar os autores e as obras na linha do tempo, conhecer a estética literária etc, mas aprender a ler textos literários deixa de ser prioridade. Essa forma de ensinar ocorre desde 1858 e era vista nos planejamentos do Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, em que a história da literatura já fazia parte do programa escolar.

O autor continua lembrando que os jesuítas tinham como tradição o ensino da Retórica e da Política, com a finalidade de ensinar a falar e escrever bem. Em 1858, essa tradição passou para a historiografia literária, que era a necessidade daquele momento histórico do nacionalismo romântico. O sentimento de lusofobia aconteceu logo após a abdicação do D. Pedro I do Brasil em 1831, em favor de seu filho Pedro II do Brasil. Nesse momento histórico, os negros pobres, incluindo os escravos, passaram a ser antiportugueses nas ruas do Brasil. Além disso, nessa

época havia a necessidade de redefinir uma cultura nacional com base na língua, na literatura e na etnia.

Dessa forma, Cereja (2005) acrescenta que os primeiros historiadores da literatura nacional definiram o conjunto de autores e obras representativos da nossa literatura. A partir daí, há mais de cem anos, as escolas trabalham dessa maneira, não conseguindo desenvolver habilidades leitoras dos alunos, pois se torna um fator secundário em relação à história literária.

Ainda o autor lembra que a xenofobia surgiu no final do século XIX, nessa época de forma bastante violenta em relação aos portugueses, mas também atingia outros imigrantes como os espanhóis, italianos, sírios etc; que disputavam o mercado de trabalho com os brasileiros. No início do século XX, isso se torna mais repressivo ainda com leis que deportavam militantes anarquistas quando eram imigrantes. Durante o período militar, 1º de abril de 64, os comunistas também foram considerados contrários à pátria. Em 1922, foi criado pelo presidente Arthur Bernardes, um verdadeiro campo de concentração (Colônia Penal de Clevelândia do Norte- no Oiapoque), onde foram presos principalmente imigrantes. Os estrangeiros eram considerados propagadores de pensamentos sociais diferentes, como o anarquismo, o qual era tido contrário à natureza suposta como dócil dos brasileiros. Porém, essa atitude foi uma maneira da classe dominante utilizar para isolar trabalhadores de nacionalidades diferentes, separando-os e explorando-os para poder dominá-los.

Ainda de acordo com Cereja (2005), atualmente, a xenofobia ocorre contra os argentinos, americanos (pelo fato deles não gostarem dos brasileiros dos EUA), os chineses (devido à cultura) e aos nordestinos, praticada principalmente pelos povos sudeste e do sul, por conta do sotaque, pobreza em geral, falta de conhecimento (devido à falta de educação e também pela fome desses estados).

Um exemplo desse nacionalismo e xenofobia, de acordo com Cereja (2005), são os conteúdos programáticos de literatura, restrito a autores e obras nacionais. E nesse caso, pode-se indagar a respeito da falta de relação da literatura brasileira com autores de outras línguas, literaturas e épocas. Os jovens, com o uso da internet, como o Google, mostram-se interessados em poemas em geral, sem se preocupar com a nacionalidade do escritor. Cereja (2005) dá como exemplo Álvares de Azevedo, que pode servir para se fazer um paralelo com Byron (Lord Byron), escritor inglês que chama a atenção de jovens do mundo todo, inclusive brasileiros e

que era um exemplo para o poeta romântico brasileiro, inclusive com citações em seus versos. Assim, ao estudar esse poeta brasileiro, seria importante colocar no conteúdo programático esse paralelo indo de encontro com os interesses dos alunos. Afirma ainda que essa relação pode ser vista em tantos outros poetas ou autores e que o diálogo entre as artes e linguagens deveria acontecer. Afinal, a literatura deve ser dinâmica e complexa transcendendo fronteiras geográficas e linguísticas e não deveria ter conteúdos tão inflexíveis.

Cereja (2005) completa que não é preciso perder de vista o objeto central, que é o texto literário na aula de literatura, mas a música popular, a pintura, o cinema, o teatro podem ser incluídos nessas aulas. O diálogo das obras literárias, consideradas muitas vezes pelos alunos como obras mortas do passado, com o presente pode ser um caminho para melhorar a compreensão leitora. Havendo um diálogo com as obras do passado com as atuais numa compreensão ampla e significativa.

## **1.6 Leitura extraclasse**

A leitura realizada em sala de aula ou extraclasse, segundo Cereja (2005), deve fazer parte da vida do aluno, pois além da formação leitora competente, auxilia na capacidade na produção de textos.

Os alunos passam a observar a maneira como o autor escreve, por exemplo, as descrições desenvolvidas nas narrativas de Sherlock Holmes contadas nas rodas de leitura realizadas na UME C. S., para a realização dessa pesquisa. Essa observação faz com que os alunos passem a produzir textos com descrições detalhadas de personagens, espaços e situações que enriquecem as produções. Apesar de o foco ser a roda e o estímulo à leitura, a escrita de textos narrativos apresenta significativa melhora. Podemos observar isso na escrita de alguns trechos selecionados a seguir:

“Mais um dia típico de verão se passa no sul da Califórnia, uma casa simples de fazenda, as crianças brincando no jardim e Jane, uma garota diferente de todas as outras, brincava sozinha, sempre com um belo sorriso no rosto” (K. S.- 9ºD).

“Alan Soul, um jovem inglês de dez anos, jovem que não veio de uma geração de origem mágica. Apesar de ser um jovem que não se relaciona muito, ele gosta mais de enturmar-se com seus parentes”. (L. A.- 9ºD- aluno autista).

“Em uma noite qualquer, em Novo Horizonte, estava tendo uma típica quermesse e tinham várias apresentações, jogos e brincadeiras, entre eles o que mais se destacava era o mágico que encantava desde uma criança de colo ao idoso, só que parte do público que estava participando da apresentação ou assistindo estava reclamando do desaparecimento de alguns objetos”. (G.- 9ºD)

“Eu estava na Rua 14, em um galpão, fazendo meu trabalho de policial, usando meu velho e horrível uniforme azul, prendendo uns traficantes, que por incrível que pareça, eram anões asiáticos”. (R. O. 8ºD)

“Barreto olhou os dois homens a sua frente: um deles João Victor, sólido e robusto, media 1,80 m e parecia ser ágil como um macaco. O outro, Luiz Felipe, em contraste, media apenas 1,50m e coxeava ligeiramente devido a um acidente sofrido há vários anos”. (P. H.- 9º A)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, em Língua Portuguesa (1998), explicam como formar um leitor competente:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo (Parâmetros Curriculares Nacionais- Língua Portuguesa, 1998, p. 36).

A falta de contato com a leitura de qualidade e de adultos leitores, segundo Cereja (2005) faz com que os alunos encontrem na escola o único lugar para que isso ocorra. Assim, cabe à escola fazê-lo de maneira a oferecer leituras de qualidade bastante diversificada com práticas leitoras que promovam a formação de leitores autônomos.

A roda de leitura, aqui desenvolvida, pode ser um caminho para se atingir esse objetivo de forma favorável, atendendo a totalidade dos alunos, mesmo aqueles que apresentem grande dificuldade com a língua.

Cereja (2005) ainda afirma que esse leitor autônomo e competente seleciona suas leituras de acordo com seus interesses e necessidades na sociedade em que vive. E para que isso ocorra, é preciso conhecer um leque de textos, gêneros textuais e formas variadas.

O professor precisa ser um exemplo para o aluno, mostrando-se atualizado, proporcionando aulas em que a leitura seja estimulada de forma agradável e quando possível lúdica. Assim, o aluno poderá ampliar a leitura de mundo, pela leitura da palavra.

Histórias curtas, observadas nas crônicas e contos, pode ser uma boa maneira de oportunizar os alunos ao conhecimento da estrutura narrativa: personagens, conflito, desenvolvimento clímax e desfecho. Fazer essas análises em grupo torna-se mais agradável e os resultados mais significativos. A troca dos textos pelos alunos é uma boa opção para que encontrem o texto que realmente vá ao encontro de seus interesses.

Cereja (2005) coloca que na década de 1970 houve uma grande demanda de livros editados e a prática da leitura extraclasse passou a ser uma constante na escola, nas aulas de Língua Portuguesa. Porém, a leitura no cotidiano dos alunos ainda está longe de ser atingido. Sabendo da grande variedade de atrativos, principalmente na área da informatização, é preciso um trabalho de sensibilização do aluno para o incentivo da leitura.

Realmente, mostrar aos alunos a leitura como algo atrativo não é tarefa fácil, e desenvolver leitores competentes, transformadores do mundo, é mais difícil ainda. Porém, é papel da escola oportunizar condições para que isso ocorra com atividades que tenham esse objetivo.

O estudo desenvolvido nessa pesquisa mostra a importância da visita constante dos alunos à biblioteca para que conheçam o acervo, a organização dos livros, como são catalogados e como localizar um livro na biblioteca. O auxiliar bibliotecário é peça fundamental nesse processo escolar.

Cereja (2005) afirma que a visita em editora ou redação de um jornal e feiras de livros deve ser uma prática escolar.

Uma prática que deveria ser realizada pela escola é a criação de pequenos “acervos” podendo conter jornais, gibis, livros e revistas, servindo de um “convite” para a leitura.

Ao trabalhar livros com os alunos, é preciso conhecer as preferências da

turma. Um exemplo disso aconteceu em uma escola da periferia com alunos que apresentavam grande dificuldade leitora. A solução encontrada foi trabalhar em roda de leitura após a escolha do livro pelos alunos. Só assim, eles conseguiram conhecer algumas histórias que foram contadas em capítulos.

O momento de leitura deve ser colocado no planejamento das aulas. Podendo acontecer em roda e o leitor deve demonstrar empolgação servindo de modelo, despertando mais interesse dos alunos para que busquem novas leituras.

Nem toda a leitura deve ser avaliada, acrescenta Cereja (2005), a fruição e a leitura como forma de prazer devem ser levadas em consideração. E quando avaliar, procurar atividades em dupla ou grupo de maneira lúdica com criação de cartaz como sugestão de leitura para ser colocado pela escola ou mesmo recriação de capa e contracapa. Essas atividades aqui citadas foram desenvolvidas com os alunos que participaram das rodas de leitura dessa pesquisa.

A Prefeitura de Santos promove duas vezes por ano momento em que todas as escolas, com a participação de professores e funcionários, fazem a leitura simultânea, inclusive de imagem, propondo atividades variadas com os alunos. Mas essa deveria ser uma prática constante da escola, estando inclusive no plano de curso. Quando todas as disciplinas e professores demonstram o mesmo interesse pela leitura, o aluno terá maiores chances de perceber a importância leitora e participar de todo o processo.

A roda de leitura foi bastante significativa para os alunos. Assim, a leitura em voz alta para a classe de pequenos livros, contos, crônicas, poemas ou capítulos de livros, que foram divididos em aulas predeterminadas, e em espaços alternativos da escola foi estimulante ao grupo. É preciso lembrar que essas rodas de leitura, aqui citadas, acontecem com alunos do final do Ensino Fundamental II, fase em que dificilmente essa prática acontece.

Quando possível, ao terminar a leitura de um livro, os alunos assistem o filme, fazendo comparações entre o livro e o filme. As opiniões devem ser expressas na oralidade, dando oportunidade para que todos sejam ouvidos, respeitados e incentivados a participarem desse momento.

## 1.7 E agora? Ainda herdamos a “PEC” 241

Em outubro de 2016, o governo brasileiro criou uma emenda na Constituição (PEC 241/16), limitando por 20 anos o ritmo de crescimento dos gastos da União à taxa de inflação medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Com essa medida, os investimentos voltados a alguns setores importantes à população, como a educação e cultura, sofrerão grande impacto, prejudicando a continuidade de programas como o de formação de leitores.

No dia 10 de outubro de 2016, economistas lançaram um documento criticando a proposta com alegação que a PEC 241/16 irá retirar direitos sociais. Dessa forma, a retomada do crescimento nessa área estará estagnada com a redução dos investimentos estatais e a renda do trabalho em um momento de crise.

Segundo o economista e professor da Unicamp, Pedro Rossi (2016): “Essa PEC não ajusta a questão fiscal do Brasil, não traz o crescimento econômico e, no fundo, traz outro projeto de país que não é o que está colocado na Constituição de 1988”.

Essa PEC tem sido criticada por várias Universidades Federais e Estaduais (como UFF, UFMG, UFRJ) em notas oficiais e em seus sites. Assim, 82 universidades e centenas de escolas, ao redor do Brasil, em outubro de 2016, foram ocupadas por estudantes como forma de protesto a essa medida.

Além de universidades, pesquisadores ligados às áreas afetadas ou à economia, como a pesquisadora Fabíola Sulpino Vieira, do IPEA, que por meio de um estudo apontou perdas de bilhões de reais para a educação.

A economista Laura Carvalho, professora do Departamento de Economia da FEA-USP e doutora pela New School for Social Research, fez notas de repúdio contra essa ação, afirmando que a educação já não recebe a verba necessária para uma educação pública de qualidade e com essa emenda ficará pior. Laura esteve presente na Comissão de Assuntos Econômicos no Senado e afirma que essa emenda não cumprirá nenhuma das funções propostas. Pesquisas científicas estão paradas e áreas de estudo sem nenhum progresso por falta de verba. Assim, instituições importantes deixam novos estudos de lado por não conseguirem dar continuidade aos já em andamento.

Segundo a postagem da reitoria da UFMG, em seu site no dia 12 de outubro de 2016, isso ainda pode piorar e que em menos de 10 anos, com a aprovação



desses cortes de gastos, as universidades deixarão de receber até 800 milhões de reais cada uma (podendo ser mais ou menos, dependendo do orçamento da universidade). As universidades serão sucateadas já que o apoio às pesquisas será insuficiente. Com tudo isso, a população pobre será mais afetada.

Segundo a reitoria da UFF, apesar da última década, o sistema brasileiro de Universidades Federais ter tido uma expansão extraordinária, onde o número de cursos de graduação e pós-graduação terem sido ampliados, aumentando o número de vagas, expandindo os campos, salas de aulas e a modernização dos laboratórios, dando maiores oportunidades para milhares de jovens, que antes não tinham acesso à universidade, tanto privadas quanto públicas, o ingresso de jovens pobres e negros ainda é aquém do ideal. Os estudantes que precisam dessa política pública para continuar estudando ou mesmo para entrar numa universidade serão prejudicados pela PEC. A verba necessária para a continuação de projetos que atendam necessidades educacionais ficará em pouco tempo defasada, causando um grande retrocesso na democracia da educação.

Sicsú (2016), presidente do Instituto de Economia da UFRJ e diretor de Políticas e Estudos macroeconômico do IPEA entre 2007 e 2009, declara que o atual Presidente Michel Temer e Henrique Meirelles, Ministro da Fazenda desde 2016, objetivam, ao estabelecer limites para gastos prioritários, o fim do Estado brasileiro e dos direitos sociais.

A fala do Deputado Federal, Nelson Marquezelli (PTB-SP), em 10/10/2016, em entrevista em vídeo, no corredor, antes da primeira votação de referida PEC chocou a todos: “quem não tem dinheiro não faz universidade, os meus filhos vão fazer!”.

É preciso ter uma análise crítica de tudo isso em relação à educação de qualidade, pois ela só será garantida com projetos, pesquisas e oportunidades melhores a todos para a formação de uma sociedade crítica e consciente.

Com todas as falas dos especialistas, pode-se concluir que a PEC é uma medida que retira direitos da população e mais uma vez reduz investimentos fundamentais para a educação no Brasil. Após a evolução sentida nas décadas de 1970, 1980, 1990 e 2000, a população que depende dos investimentos, não terá perspectiva de acesso diante da redução dos investimentos. Acabam-se também os projetos de leitura e distribuição de livros – o que afeta diretamente alunos de escolas públicas.

Para que os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, é preciso garantir os projetos, as pesquisas e oportunizar melhores condições para que se forme uma sociedade mais crítica e se formem cidadãos críticos.

A Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241, transformada em emenda em 16/12/2016, segundo o professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e ex-diretor do IPE, João Sicsú, a PEC será o fim do estado brasileiro e dos direitos sociais, onde a educação passará ser elitista com maior evasão escolar.

As Políticas Públicas na educação são norteadoras para o entendimento das políticas voltadas à leitura no Brasil, que tiveram uma visão diferenciada com o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Conhecer a caminhada das Políticas Públicas da Educação no Brasil esclarece a atual condição leitora dos jovens brasileiros, especialmente da escola pública.

## 2 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

O termo letramento é relativamente novo e apresenta algumas definições diferenciadas. Há autores que definem letramento sendo práticas de leitura e escrita.

Para Kleiman:

Podemos definir hoje letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. [...]Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferente (KLEIMAN,1995, p.19-20).

Tfouni (1995, p.20) definiu letramento confrontando-o com alfabetização, conceito que também foi observado em outra obra: “Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza o aspecto sócio-histórico da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”.

Acrescenta que a alfabetização apresenta um caráter individual, enquanto o letramento um caráter social:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza o aspecto sócio histórico da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas (TFOUNI, 2006, p. 9-10).

Enquanto Kleiman afirma que:

O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita (KLEIMAN, 1995; p. 15,16).

Ainda afirma que alfabetismo é um conceito antigo e tem um caráter individual, seriam as competências escolares de leitura e escrita, numa perspectiva psicológica; enquanto letramento envolve práticas sociais de linguagem escrita de uma maneira geral, nos contextos sociais: família, igreja, trabalho, escola etc, ou seja, a relação das práticas sociais de leitura e escrita nos eventos nos quais são utilizados e as consequências delas sobre a sociedade.

Para Soares (1998) “Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.” (SOARES, 1998, p.72)

Soares (1998) mostra uma versão *fraca* e *forte* do conceito de letramento. Segundo a autora, a versão fraca seria o mecanismo de adaptação da população às necessidades e exigências da sociedade para o uso da leitura e escrita, seria uma visão parecida com ao conceito de alfabetismo funcional. Para a autora, a escola precisa desenvolver as habilidades necessárias aos alunos para que se tornem atuantes como cidadãos na sociedade em que vivem. Essas habilidades podem ser adquiridas por meio de atividades ligadas à leitura. Ao falar da versão forte do letramento, Soares (1998) se aproxima das ideias de Freire (2006) sobre alfabetização quando diz que colaboraria não para a adaptação do cidadão às exigências sociais, mas para o resgate da autoestima com a construção de uma identidade forte para a potencialização de poderes, isto é, empoderamento (*empowerment*) dos agentes sociais, de sua cultura local e valorização, para isso é preciso levar em consideração os multiletramentos (os valorizados ou não, globais ou locais).

As famílias apresentam mudanças devido a fatores ligados à globalização e desenvolvimento das formas de informações nos meios de comunicação analógicos e digitais, distanciando-se dos meios impressos, que são mais lentos e seletivos, assim, há a necessidade de novos letramentos. Segundo Charlier (1997) e

Beaudouin (2002 apud Kleiman, 1995), houve uma mudança significativa na forma de ler, de produzir e circular textos na sociedade. Se essa mudança é clara, é preciso adequar à maneira de se trabalhar a leitura, tornando-a mais atrativa e significativa nesse mundo voltado para tantas tecnologias.

Ocorreram também mudanças nas distâncias espaciais, tanto geográficas quanto culturais. No aspecto cultural, essa globalização acaba por desconstruir as identidades da população. A distância temporal também diminuiu, pois a informação chega quase que de forma instantânea.

Para Kleiman (1995), não basta apenas a leitura do texto verbal escrito, é preciso fazer uma relação com os signos de outras formas de linguagem, seja a imagem estática, a imagem em movimento, a música ou a fala. Afinal, todas essas formas de leitura cercam as pessoas e extrapolam os limites dos ambientes digitais e chegam aos textos impressos,

Outras mudanças ocorreram, também, com o acesso de maior número de alunos ao Ensino Fundamental, Médio e até Superior, aumentando a qualificação e oportunizando condições democráticas.

Ao trabalhar o maior número de leitura em todas as disciplinas, não só nas aulas de Língua Portuguesa, a escola estará dando melhores condições ao aluno para uma formação integral.

A escola recebe toda a influência dos letramentos locais ou vernáculos que antes eram desconhecidos, e ainda, muitas vezes, não são aceitos como forma de expressão, como é o caso do *rap* e *funk*. Kleiman (1995) afirma que essa não aceitação cria um conflito entre as práticas letradas valorizadas e aquelas não valorizadas dentro da escola.

O convívio da escola com esses multiletramentos institucionais ou cotidianos vive em conflito, pois alguns são ignorados e outros enfatizados.

Ao abrir espaço na escola às rodas de leitura, o aluno pode expressar suas ideias sobre o texto lido e o letramento trazido por ele será valorizado. Isso não impede que a escrita normativa também seja trabalhada. Ou seja, esses letramentos devem conviver juntos dentro da escola para que a aprendizagem tenha um significado. É preciso dar condições para ampliar o letramento com a utilização de textos que circulam a escola respeitando a realidade da comunidade.

## 2.1 Letramentos múltiplos e contemporaneidade na sala de aula

Há sempre a preocupação de saber quais textos trabalhar e quais eventos de letramento priorizar. Essas dúvidas ocorrem porque, segundo Bakhtin (1988/2003), circulamos por diferentes contextos e “esferas de comunicação e de atividades” (doméstica e familiar, do trabalho, escolar, acadêmica, jornalística, burocrática, religiosa, artística, etc.), e estamos em várias posições sociais como produtores ou receptores de discursos e em gêneros discursivos variados, mídias diversas e em culturas também diferentes.

Portanto, as esferas de atividade e de circulação de discursos se modificam o tempo todo e estão ligadas ao nosso cotidiano, modificando essas posições. Logo, nossos direitos e deveres também se alternam.

Para Bakhtin (1988/2003) é também uma forma de circulação de discurso e de utilização da língua e “e cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (p. 279). Há gêneros aceitos e outros não, de acordo com cada esfera.

Os letramentos múltiplos podem ser vistos também a partir do aspecto *multicultural* (multiletramentos), ou seja, diferentes culturas, nas diversas esferas, com práticas e textos também diferentes. Nesse sentido, pergunta-se sobre a necessidade de trabalhar essas variedades linguísticas não valorizadas na escola. Para isso, é preciso falar sobre a indústria da cultura, que é fruto da sociedade industrializada, do tipo sociedade de consumo. Essa indústria cultural tem como objetivo “vender” seu produto e faz com que fique em evidência o tempo todo, e como consequência promove o conformismo, a alienação, enfim a massificação dos produtos expostos, não havendo critérios nem padronização. Por isso, é necessário valorizar os letramentos críticos na escola e fora dela, para que possam entender os textos aos quais são expostos e conhecerem suas intenções e possíveis efeitos.

Afinal, como diz Bakhtin (1988/2003), o que se compreende de um discurso é cabível de réplica e não de repetição. O ensino das disciplinas verbais apresenta duas formas escolares de transmissão em que se assimila a fala do outro. Uma é a “de cor” e a outra é a “com suas próprias palavras”. Há ainda um sentido mais importante que é o sentido exato do termo. Aqui, a palavra de outrem define as nossas atitudes ideológicas de mundo e do nosso comportamento, surge como a “*palavra autoritária* e como a *palavra internamente persuasiva*” (Bakhtin, 1988:

p.142).

A escola precisa, nessa contemporaneidade, dialogar com textos/enunciados/discursos das diversas culturas locais com as culturas valorizadas, cosmopolitas, patrimoniais com as quais convivemos para que se criem ligações. Nesse sentido, a escola pode formar um cidadão flexível, democrático e protagonista, que seja multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua.

A escola precisa aceitar os diálogos que se encontram por cima dos muros, trazidos pelos alunos, professores e comunidade, valorizando essa cultura e não apenas aquela dita como cultura escolarizada.

### **3 OS GÊNEROS- ORIGENS**

#### **3.1 Gêneros do discurso na escola**

Segundo Porto (2009), a escola precisa apresentar aos alunos os gêneros mais variados possíveis, dando-lhes uma visão ampla sobre o uso da língua, deixando para trás o pensamento de “certo” ou “errado”. Essa multiplicidade deve ser apresentada ao aluno mostrando os vários usos e funções da língua dependendo da situação em que o gênero é usado. Dessa forma, o aluno poderá perceber como é o funcionamento do gênero e suas diferentes formas compositivas. Para Porto (2009), ensinar os gêneros textuais que circulam na sociedade, amplia a competência linguística e discursiva dos alunos.

De acordo com Bakhtin (2003), há uma quantidade infinita de gêneros em atividade humana e um repertório de gêneros do discurso que se amplia à medida que a esfera fica mais complexa.

#### **3.2 Por que, quais e como trabalhar os gêneros?**

Segundo Barbosa e Rovai (2013), os gêneros devem ser objetos de ensino-aprendizagem porque:

- os gêneros do discurso, além das estruturas do texto, captam aspectos sócio-históricos e culturais, facilitando a compreensão e produção de textos.
- os gêneros do discurso deixam mais claros os critérios de produção para os alunos e de correção para os professores.
- os gêneros do discurso facilitam a compreensão do uso da linguagem tanto na compreensão e produção de textos orais e também escritos.

Para escolher quais gêneros trabalhar, é preciso conhecer dois agrupamentos propostos por Dolz e Schneuwly (2004), cujo fundamento está relacionado aos domínios sociais de comunicação, aos aspectos tipológicos e às



capacidades de linguagem. Desse modo, eles propõem 5 agrupamentos:

- **Narrar:** mito, conto de fadas, fábula, lenda, narrativa de enigma, narrativa de aventura, narrativa de ficção científica, crônica literária etc.
- **Relatar:** relato de viagem, diário íntimo, notícia, reportagem, relato histórico, biografia etc.
- **Argumentar:** carta de leitor, carta de reclamação, carta de solicitação, debate regrado, artigo de opinião, resenha crítica etc.
- **Expor:** exposição oral, seminário, entrevista de especialista, artigos de divulgação científica, verbete de enciclopédia, texto didático etc.
- **Descrever:** instruções de montagem, regulamento, regra de jogo, leis, estatutos etc.

Esses agrupamentos estão de acordo com Bakhtin (2003) que apresenta os gêneros articulados às esferas de comunicação:

- **Esferas cotidianas-** bilhete, recado, receita, regra de jogo, relato de experiências vividas, carta, e-mail, roteiro, mapa de localização etc.
- **Esferas literárias ou artístico-literária-** mito, conto de fada, fábula, lenda, narrativa de enigma, narrativa de aventura, narrativa de ficção científica, crônica literária, conto, caso, texto teatral, roteiro, poema, canção etc.
- **Esfera jornalística-** notícia, reportagem, artigos de opinião, carta de leitor, carta de reclamação, entrevista, charge, tirinha, anúncio classificado etc.
- **Esfera escolar/divulgação científica-** tomada de notas, resumo de textos didáticos e de divulgação científica, verbete, artigo de divulgação científica etc.
- **Esfera da vida pública-** abaixo assinado, carta de reclamação, propaganda política, debate regrado, carta aberta etc.

Além de observar a qual esfera pertence o gênero, o professor precisa estar atento às mudanças promovidas pela tecnologia.

Para Marcuschi (1997), as novas tecnologias promoveram o surgimento de novos gêneros textuais devido às suas interferências em atividades cotidianas. Dessa maneira, a televisão, o rádio, o jornal, a revista e a internet acabam por abrir espaço a outros gêneros textuais como as telemensagens, os e-mails, *chats*, aulas virtuais e tantos outros.

O autor afirma que essas mudanças não criam novos gêneros textuais totalmente inovadores, mas fazem de conceitos já existentes uma maneira nova de aplicação por essa nova tecnologia.

Bakhtin (2003) nessa perspectiva “falava na ‘transmutação’ de gêneros e na assimilação de um gênero por outro gerando novos”. Assim, gêneros já existentes assimilam um novo gênero, surgindo outro em nova “roupagem”, e o ensino tem a função de usar dessas novas leituras dentro da sala de aula para criar uma relação com o novo.

### **3.3 Reflexões sobre metodologias dos trabalhos com gêneros**

Schneuwly e Dolz (2004) já haviam advertido que ao trazermos gêneros de outras esferas para a escola, corremos o risco de não fazer as modificações didáticas adequadamente, há desconsideração das características reais da esfera, dando ênfase apenas a forma do gênero. Tomando o gênero numa perspectiva normativa, deixa-se de priorizar os critérios para o processo de um gênero.

Assim, o trabalho com gêneros acaba sendo meramente formal e estrutural, contradizendo as ideias bakhtinianas para melhorar a sociedade em que vivemos.

Ao se elaborar atividades de gêneros é preciso se preocupar não só com os aspectos formais, mas ter um olhar para as condições de produção e das características da esfera em que esse gênero foi produzido. A exploração deve ter como foco o próprio aluno, dando-lhe condições de se posicionar diante de uma notícia que foi relatada de maneira sensacionalista, por exemplo.

A exploração do gênero deve ter como objetivo as práticas de leitura e de produção de texto.

O gênero notícia, trabalhado em várias etapas da vida do aluno, deve ser abordado evitando repetições nas aprendizagens, ou seja, acrescentado aspectos novos associados a velhos.

Conforme o PCN (1998), a diversidade de textos deve ser apresentada aos alunos, ainda que o sentido de texto esteja sendo usado no sentido de gêneros, em alguns momentos o PCN (1998) utiliza um termo pelo outro.

Para estimular e desenvolver a criticidade nos alunos pode-se criar rodas de discussões, colocar as produções dos alunos em murais ou fazer análises de assuntos atuais vistos por várias fontes. A oralidade realizada nessas rodas de discussões deve servir para avaliar a fidedignidade e procedência de um gênero oportunizando ao aluno o conhecimento de novas mídias, novos temas, novos suportes.

O currículo escolar precisa criar momentos para que o aluno reflita sobre a importância de certos registros e fazê-lo de maneira significativa. Isso pode ser feito através de atividades práticas como criação de um álbum de fotos com legendas de assuntos que podem ser compartilhados em exposições.

Utilizando fotografias pode-se fazer uma fotorreportagem em que é ao mesmo tempo um registro e uma pauta narrativa. O aluno produz o texto oral da narrativa a partir de foto, dos sentimentos pessoais, com que ela lhe inspira e de suas vivências.

A escolha do gênero contribui para a elaboração do currículo e oferece ao aluno o contato diversificado com mídias significativas e que servem de referência as práticas de produção textual.

### **3.4 Trabalho com gêneros: o ir além**

O uso das sequências didáticas foi difundido no Brasil por duas perspectivas, uma delas pela influência das obras do grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra, Dolz, Schneuwly, Pasquier e Noverraz (2004).

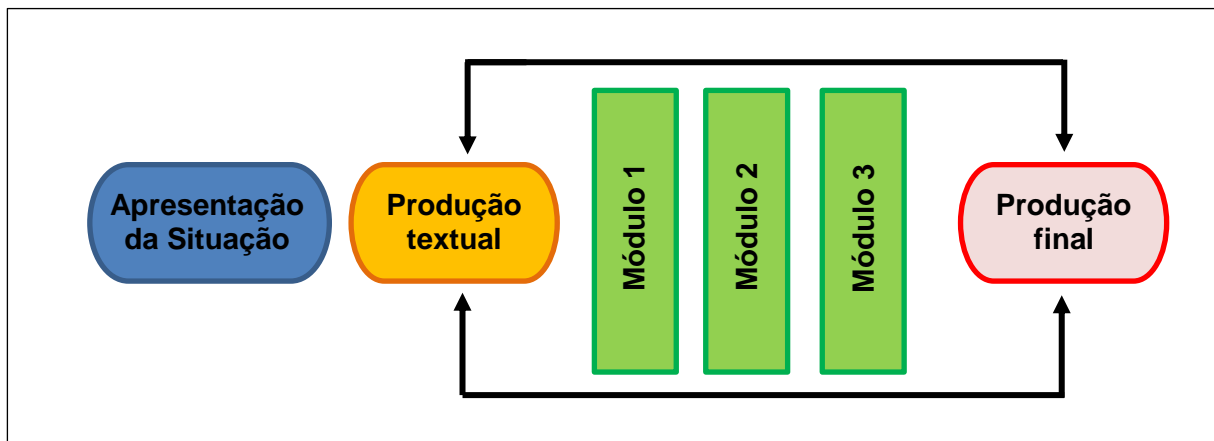
Esses pesquisadores sistematizaram a sequência didática para que se possibilitasse melhor qualidade no processo de ensino-aprendizagem na produção textual (de textos orais e escritos). Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência didática (SD) “é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ/NOVERRAZ/SCHNEUPLY, 2004, p.82).

A SD tem como objetivo:

ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (...) servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.83).

A sequência didática é elaborada da seguinte forma de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98):

**Figura 3 - Sequência didática**



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

Onde:

- ✓ **Apresentação da situação**- exposição do projeto (gênero/ objetivo/ leitores ou espectadores/ veículo ou suporte/ formas de circulação do texto).
- ✓ **Produção inicial**- primeira produção do aluno do gênero proposto (diagnóstico). As dificuldades encontradas servirão para criação dos módulos.
- ✓ **Produção final**- concretização da metodologia defendida pelos pesquisadores- começar do complexo (produção), ir para o simples (decomposição das características do gênero), voltar para o complexo (nova produção).

Dolz cita como condição de uma SD:

- Partir de um projeto (situação de comunicação).

- Uma produção inicial.
- Desenvolvimento dos módulos que são as atividades propostas.
- Conter atividades voltadas para aspectos linguísticos e discursivos.
- Contar com uma produção final integrada as aprendizagens adquiridas com uma grade de controle no roteiro para autoavaliação, oportunizando o aluno de rever e editar seu texto.

Contrapondo-se a ideia de “sequência didática” apresentada pela escola francófona (comunidade linguística de pessoas que têm em comum a língua francesa), Solé (1998) apresenta sua sequência didática para o ensino da compreensão leitora por meio de objetivos e conteúdos definidos, atividades e/ou procedimentos que são sugeridas antes, durante e depois da leitura. Solé (1998, p.91) afirma: “nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que as meninas e meninos se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontram sentido”. Encontramos, também, a denominação de “sequências de atividades” realizada por Lerner (2008) quando propõe atividades com organizações diferentes.

Para Lerner,

O necessário é preservar o sentido do objeto de ensino para o sujeito da aprendizagem, o necessário é preservar na escola o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais, para conseguir que os alunos se apropriem delas possibilitando que se incorporem à comunidade de leitores, a fim de que consigam serem cidadãos da cultura escrita (LERNER, 2002, p. 18).

A autora ainda afirma que para formar alunos com capacidade leitora e de escrita é um grande desafio. É importante formar sujeitos que não apenas decifrem o sistema de escrita, mas que sejam críticos, com capacidade de ler nas entrelinhas, assumindo uma opinião em relação aos textos. Além disso, Lerner (2002) afirma que os alunos precisam saber se comunicar por escrito e não evitar esse tipo de comunicação. Não é possível formar pessoas que só saibam copiar, mas que conheçam os textos escritos que circulam na sociedade e são de utilização necessária. A escrita deve ser um objeto de ensino, não apenas uma maneira de se avaliar o aluno. Dessa forma, a leitura e a escrita deixarão de ser apenas de alguns privilegiados, para se tornar condições de todos. A escrita passa a ser uma reflexão sobre o próprio pensamento, que antes era a reprodução, ou mesmo o resumo de outras pessoas.

A leitura de narrativas de suspenses por meio das rodas de leitura visa a esse pensamento de Lerner, pois o aluno pode se expor oralmente, colocar suas ideias e partir da releitura da história contada. Momento em que atuam suas vivências e conhecimentos de outras histórias, filmes ou séries.

Segundo Bronckart e Schneuwly (2004/2011) há muita pesquisa a ser feita ainda da leitura e da escrita como práticas sociais e atividades diversificadas que contemplem as necessidades dentro de uma sociedade escolar.

Lerner (2002) afirma que o professor deve ser leitor e ator durante o processo da leitura, sendo assim mediador. A escola precisa assumir sua missão que é comunicar a leitura como uma prática da sociedade. Assim, é imprescindível que o professor “atue” lendo para os alunos. Essa leitura pode ser só do professor, ou dos alunos ou mesmo compartilhada por todos.

Durante as rodas de leitura, o professor que lê, precisa utilizar recursos diversos, buscando desenvolver o interesse nos alunos. Depois de um tempo, perceberá que os alunos passam a pedir para lerem também, pois esse processo tende a ser natural e agradável, não havendo cobranças ou críticas.

Para Lerner (2002), quando o professor assume essa posição de leitor, transforma esse momento em algo especial, a história ultrapassa os muros da escola. Ao ler, o aluno reproduz alguns procedimentos que foram utilizados pelo professor, ou seja, o professor é o modelo de leitor que o aluno imita.

A leitura em roda, aproxima todos, pois os alunos passam a ter um único propósito que é: conhecer histórias, situações e criar um clima de harmonia entre os envolvidos. Ainda que sejam alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, é possível despertá-los para o mundo da leitura por meio das rodas de leitura.

Para Lerner (2002), ao terminar a leitura da história na roda, em vez de fazer uma avaliação, o professor deve comentar suas impressões como qualquer leitor. Este deve ser o início de uma conversa entre todos.

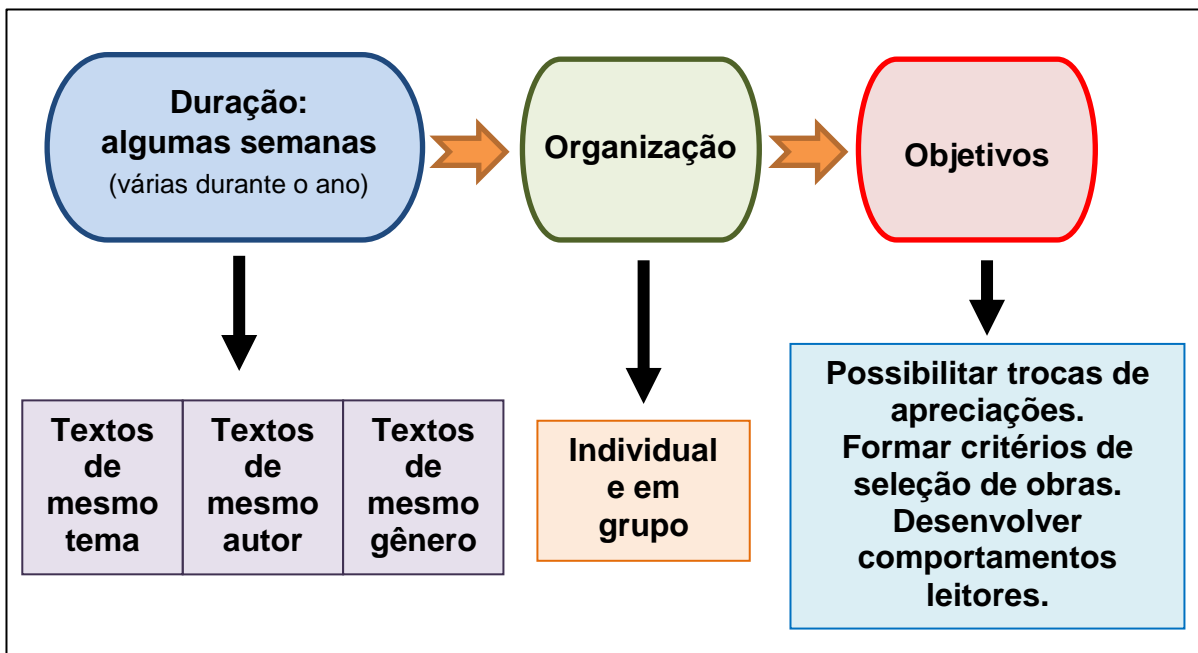
Ao terminar, por exemplo, de ler a história de Sherlock Holmes com os alunos, numa roda de leitura, a conversa com o grupo se fez necessária. Os alunos tiraram dúvidas, opinaram, criaram hipóteses das situações vivenciadas pelo detetive. Esse momento fez com que as ideias se completassem e a história fosse compreendida por todos. Não sendo preciso ser feita uma avaliação com nota.

A coleção foi entregue aos alunos para que conhecessem outras histórias em que Sherlock Holmes e seu companheiro Watson viveram grandes emoções.

Estimular novas leituras, oportunizar novas leituras num crescer a cada aula, respeitando as diferenças.

### 3.5 Sequências de atividades

**Figura 4** - Sequência de atividades



**Fonte:** Lerner (2002) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

Lerner (2002) e Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004) sugerem atividades (SD) para concretização das práticas de linguagem orais e escritas para a formação de um leitor. Gestos e atitudes leitoras possibilitam trocas de ideias e questionamentos que ocasionam avanços na competência discursiva.

Os projetos dão significado às atividades de leitura e escrita; para isso é importante pensar em um projeto que apresente um produto final.

Para Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004), na educação básica não se tem o objetivo de formar escritores, jornalistas, cientistas, mas dar condições para que os alunos tenham a vivência de situações dominando os níveis textuais e discursivos. Uma sequência didática dá condições para que o aluno descreva uma mesma cena, mudando a forma de dizer, mostrando os efeitos produzidos por essa mudança,

produzindo versões diferentes, revisando e reeditando.

### **3.6 Formação de leitores por meio dos gêneros escolhidos**

Alguns gêneros atraem um maior número de alunos do que outros, como no caso desta pesquisa: as narrativas de suspense e de aventura. As tramas de crime e mistério são as preferidas pelos alunos do Ensino Fundamental das escolas pesquisadas. Quando essas aventuras acontecem num clima de suspense e medo parece atrair mais ainda a atenção dos alunos.

Assassinatos misteriosos são instigantes, pois as pistas deixadas fazem com que se construam hipóteses para as soluções dos crimes e de certa forma criam novas narrativas. Cada leitor passa ser também um detetive e em rodas de conversas os alunos podem expor suas ideias tornando a leitura ainda mais interessante.

A narrativa de suspense foi o caminho escolhido para conquistar jovens leitores e trazê-los para o universo da ficção literária. Gênero que desenvolve a imaginação e a tensão durante a história e que acaba seduzindo o leitor, principalmente os mais jovens por se identificarem com o protagonista, que geralmente também é jovem. Esse protagonista vive situações de riscos e aventuras perigosas e conta com suas habilidades morais ou físicas.

As narrativas de suspense e de aventura sempre foram consideradas de menor importância porque atingem jovens com menores experiências leitoras. Esses jovens, muitas vezes, mostram-se mais interessados pelos jogos e charadas desse tipo de gênero do que pela complexidade das estruturas, ou pelos aspectos psicológicos das personagens.

Apesar da fragilidade em que a crítica, coloca esses gêneros, eles agradam e permitem que esta pesquisadora desenvolva o seu trabalho.

A narrativa de mistérios, para Nicolini e Martins (2016), é uma leitura motivadora, pois intriga o aluno, não só a interpretar, mas a elaborar hipóteses e a construir o raciocínio lógico como se fosse um detetive. Esse tipo de narrativa, segundo as autoras, necessita de um leitor atento para que as hipóteses construídas no transcorrer da história possam ou não ser confirmadas. Dessa forma, o leitor passa ser um “detetive” das histórias lidas. Porém, devido a grande complexidade da



leitura, o aluno encontra dificuldade para a percepção de alguns indícios, ou mesmo a leitura das entrelinhas.

Por suas características e por ser do agrado dos alunos, o gênero escolhido para o desenvolvimento das sequências didáticas proposta nesta pesquisa foi o gênero narrativa de suspense ou enigma.

Todorov (apud NICOLINI e MARTINS, 2016), afirma que o romance policial de mistério apesar de se aproximar ao gênero fantástico, possui um final que explica de maneira lógica e científica esse “sobrenatural”.

Essa afirmação pode ser vistas nas histórias de sir Arthur Conan Doyle, que por meio de sua maior personagem Sherlock Holmes e de seu amigo Watson, participam de investigações tão bem elaboradas.

A partir de uma gota d'água, dizia o autor, “um pensador lógico poderia inferir a possibilidade de um Atlântico ou de um Niágara, sem ter visto ou ouvido qualquer um deles. Assim é a vida, uma grande corrente cuja natureza podemos conhecer analisando um único elo. Com todas as outras artes, a Ciência da Dedução e Análise só pode ser adquirida mediante estudos longos e pacientes. Contudo, a vida não é extensa o suficiente para permitir que qualquer mortal chegue à perfeição nesta ciência (DOYLE, 2009, p.21).

Para Todorov:

O romance policial de mistério, onde se procura descobrir a identidade do culpado, é construído da seguinte maneira: há por um lado muitas soluções fáceis, à primeira vista tentadoras, mas que se revelam falsas uma após outra, por um lado, há uma solução inteiramente inverossímil, à qual só se chegará ao fim, e que revelará a única verdadeira (TODOROV, 2008, p. 55).

Vê-se, portanto, que numa narrativa de mistério/enigma é difícil de encontrar a solução, por isso é preciso que se faça a leitura das entrelinhas para que as hipóteses sejam bem elaboradas.

Ausubel (apud NICOLINI e MARTINS, 2016), afirma que a aprendizagem significativa acontece se um novo conhecimento for relacionado com outro já existente, havendo uma modificação nesse processo. Em outras palavras, a aprendizagem significativa acontece quando um novo conhecimento é relacionado de maneira relevante ao já existente.

Ainda para Ausubel (apud NICOLINI e MARTINS, 2016), a ocorrência da aprendizagem significativa é o aumento e mesmo a modificação do conceito subsunçor (termo utilizado na Psicologia para estrutura cognitiva existente, capaz de favorecer novas aprendizagens).

O autor recebeu contribuições de Novak (1990, apud NICOLINI e MARTINS, 2016), assim Ausubel e Novak modificaram o foco do ensino, do modelo estímulo→ resposta→ reforço positivo para o modelo aprendizagem significativa→ mudança conceptual→ construtivismo.

A teoria básica de Ausubel (1980), Aprendizagem Significativa, é simples e fácil de ser aplicada, porém necessita de uma preparação de conceitos a serem utilizados pelo professor e o conhecimento do ciclo da aprendizagem para que o uso de ferramentas auxiliares seja empregado adequadamente.

A roda de leitura, nesta pesquisa, é a estratégia usada para o desenvolvimento das sequências didáticas.

Além do gênero narrativa de suspense (romance policial), os alunos precisam conhecer a situação histórica vivida em Londres na época retratada por Sir Conan Doyle, ou seja, o contexto histórico e social em que as personagens foram colocadas, pois permite que se crie uma atmosfera favorável para o início da investigação sobre o conhecimento prévio do aluno, o subsunçor.

As histórias de Sherlock Holmes aconteceram entre 1800 e 1900, época em que os detetives eram os responsáveis na resolução dos crimes. Com a revolução industrial e o aumento da população, os crimes também aumentaram, assim, foi criada a polícia. Depois, os espiões serviram de protagonistas das histórias de suspense e a ciência avançada servindo para a resolução dos casos.

Nicolini e Martins (2016) afirmam que estratégias narrativas servem de recursos da realidade com a intenção de atingir o leitor.

Ao apresentar as características da narrativa policial ou também chamada de enigma, os alunos estabelecem relações entre um crime, um detetive, alguns possíveis suspeitos, pistas que são descartadas ou confirmadas até a solução do caso. Todo esse esquema desperta a curiosidade e o pensamento lógico do leitor.

O professor pode fazer uso de outras mídias, para que os alunos possam estabelecer relações entre as mídias diferentes. O cinema, o filme, pode ser um bom recurso para que o aluno visualize a época da narrativa e estabeleça conexões entre o filme e o livro. O debate aborda diversos aspectos da história, que tomam forma

por meio do texto oral produzido.

Segundo Nicolini e Martins (2016), é preciso que o leitor seja capaz de compreender a linguagem verbal, não verbal e audiovisual, analisando criticamente as diferentes linguagens.

As autoras ainda afirmam que o leitor necessita estabelecer várias operações mentais para a compreensão de um texto, exigindo assim um conjunto de habilidades para que isso ocorra.

De acordo com os Parâmetros Curriculares (1998), o ensino de Língua Portuguesa deve dar condições para que o aluno desenvolva competências capazes de dar autonomia leitora para textos e linguagens variadas, tendo em vista os avanços tecnológicos por que passa a sociedade.

Segundo Nicolini e Martins (2016), as competências leitoras precisam ser trabalhadas desde o ensino fundamental, principalmente nos anos finais, como no estudo aqui apresentado. Só assim, o aluno poderá ler fluentemente no ensino médio e compreender de maneira significativa os textos literários e não literários aos quais terão acesso.

## 4 RODAS DE LEITURA- LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS

Muito tem se falado e pesquisado sobre os gêneros orais, mas é certa a necessidade de se trabalhar a oralidade em sala de aula, considerar que todo processo de produção e de recepção de discursos e textos, tanto orais como escritos, pois estes envolvem vários fatores como a sonoridade, visualidade, movimentos, textura etc por parte do emissor e/ou receptor.

Assim, ao se comunicar oralmente, transmite-se ao receptor uma série de informações: um “sotaque” ou mesmo “tom de voz”, que pode ser mais ou menos enfático, um tom alto ou baixo, uma fala rápida ou mais lenta, além de outros aspectos que vão além da prosódia ou entonação. Tudo acontece em função dos interlocutores envolvidos e do contexto social em que acontece o discurso oral.

Para Marcuschi (1997), a oralidade seria uma forma social de comunicação. Ela apresenta diversas formas ou gêneros textuais sonoros, podendo ser da língua formal ou mesmo informal em contextos variados. O letramento é a prática de escrita social, podendo ser composto da apropriação mínima, onde os analfabetos identifica o valor do dinheiro, faz cálculos necessários para compras, ou mesmo o número do ônibus que precisa pegar e identifica marcas. O letramento também é realizado com indivíduos com grande apropriação da língua, podendo fazer tratados filosóficos, matemáticos ou escreve romances.

Segundo o autor, o indivíduo letrado é aquele que age de maneira significativa dos momentos de letramento, não apenas usa a escrita. Na forma oral, ele afirma que a fala é uma produção textual-discursiva e é usada para a comunicação oral. Para isso, não há a necessidade de nenhuma tecnologia. É o uso da língua de maneira articulada e de forma que o significado seja entendido. O falante faz uso de recursos expressivos como os gestos, movimento do corpo e até a mímica. Para Marcuschi (1997/2001), a escrita é a maneira de se produzir um texto-discursivo com algumas especificidades materiais, com a utilização da gráfica. Ele afirma que a escrita é uma comunicação que completa a fala.

A aquisição dos saberes relacionada à fala e aos gêneros orais é feita junto à aquisição da língua como sistema e como prática, pois a criança aprende desde cedo com as mudanças de tons de voz do pai ou da mãe que lhe indicam carinho ou advertência, por exemplo.

É interessante que nos espaços virtuais, as pessoas ao se comunicarem por escrito agem como se estivessem utilizando a língua falada, e para indicar um aumento no tom de voz, utilizam as letras maiúsculas, por exemplo.

A produção discursiva oral está relacionada à forma como são pronunciadas, como também pela maneira como o fluxo da fala é produzido, podendo ocorrer pausas, alongamentos da voz, ritmo e até a velocidade da fala. Todos esses aspectos revelam características sociais, regionais, estilísticas de um determinado grupo e principalmente, a maneira individual de cada pessoa falar.

Esses aspectos, que constituem a fala, representam a diversidade linguística, funcionando como um recurso para as comunicações verbais do cotidiano dependendo do objetivo na comunicação.

Segundo Rojo (2009/2010), os professores precisam levar os alunos a refletirem sobre as estratégias feitas pelos atores sociais, sejam eles humoristas, jornalistas, palestrantes ou qualquer outro profissional, que de forma consciente, utilizam a fala com um objetivo estabelecido. Essa observação constante pode levar a melhor compreensão das falas e seus recursos de convencimento e persuasão existentes no meio da comunicação. Para Rojo (2009/2010), o trabalho sistemático e consciente desses recursos orais contribui para a inserção e manutenção dos sujeitos nas várias esferas sociais, ampliando suas competências comunicativas, sociais e interacionais.

#### **4.1 Desenvolvimento das competências orais por meio de outras linguagens**

Para Rojo (2009/2010), ao falarmos utilizamos um conjunto de linguagens, são elas: gestualidade, postura corporal, expressão facial e direcionamento do olhar. Todas essas formas de linguagem ultrapassam o que diz respeito às práticas de transmissão de informações por meio da sonoridade, mas inclui a percepção visual entre os falantes. Para Dolz; Schneuwly; Haller (2004 [1998], p.159): “tomar a palavra encontra-se em íntima relação com o corpo”.

Segundo Goulard (2005, apud ROJO, 2010), ao observar seus alunos nas aulas de Língua Portuguesa, em atividades orais, concluiu que a maioria dos alunos não apresenta contato visual com público ao ler um texto, tentando se esconder de alguma maneira pela folha, boné ou mesmo permanecendo de cabeça baixa.

Enquanto que em outra turma, já conseguem apresentar alguns aspectos corporais ao lerem. Apenas um grupo pequeno consegue se articular de forma diferenciada dos demais, como descreve a autora:

Embora elas tenham se apresentado portando um texto que servia como suporte de memória, as alunas o movimentavam ora para uma mão, ora para outra, passavam-no para a colega que estava falando, criando uma imagem de integração do grupo frente a plateia [...] Além disso, elas utilizaram alguns *recursos verbais* (por exemplo, a elaboração de perguntas para estimular a atenção da plateia para o que estava sendo exposto), *não verbais* (elocução fluente, produção de foco nas palavras para captar a atenção da audiência) (GOULARD, 2005, apud ROJO, 2010, p.160-161).

Assim, quando Rojo (2010) fala sobre as produções discursivas (orais ou escritas) revela que são caracterizadas por sua complexidade e apresentam várias ordens simbólicas. Acredita que o “trabalho com a oralidade” na escola necessita de uma compreensão de seu funcionamento, principalmente no que diz respeito às individualidades dos falantes tanto nas pronúncias como em outros aspectos relevantes sociais, interacionais, de pronúncia, etc. Além disso, o fato de os falantes combinarem outras linguagens como gestos, postura, expressão facial, olhar, etc. durante o processo da fala.

A autora ressalta ainda que a percepção desses fatores não depende da escolarização e/ou da classe social dos sujeitos. Porém, é papel da escola incentivar os alunos a aprimorarem de maneira consciente sua produção discursiva oral nos vários contextos.

Para Goulard (2005, apud ROJO, 2010), os alunos após serem filmados em um seminário em sala de aula, após verem a filmagem, passam a modificar sua *performance* oral. A escola deve não só oportunizar os alunos a melhorarem essas práticas orais, mas fornecer motivações, os contextos e as finalidades para que os exercícios de diferentes oralidades aconteçam na sala de aula e fora dela.

## **4.2 Relação entre fala/oralidade e escrita/letramento no desenvolvimento das competências**

De acordo com Rojo (2010), há uma relação entre fala/oralidade e escrita/letramento mesmo quando alguém pensa que está “apenas falando”. De acordo com Marcuschi (apud ROJO, 2010, p.138) “as produções discursivas orais estão situadas no campo da oralidade, e isto significa dizer que elas contemplam um leque muito grande e diverso de práticas, gêneros e processos de produção de textos”. Certas práticas, apesar de serem orais, como as conferências e discursos, são muito influenciados pela escrita. Enquanto que outros textos escritos, como as cartas pessoais e os avisos, são muito influenciados pela fala.

Marcuschi (2001, apud, ROJO, 2010) explica que um tipo de texto pode ser transformado em outro, por meio da *retextualização*. Essa *retextualização* pode ocorrer da fala para a escrita (exemplo: entrevista oral para a entrevista impressa); da fala para fala (exemplo: conferência para a aula); da escrita para a fala (exemplo: do texto escrito para o resumo). O que é importante é observar que nem todos esses são tratados pela escola de maneira plena como deveriam.

Ainda segundo Goulard (2005, apud ROJO, 2010), as observações mostram que as práticas orais, geralmente, são utilizadas para que se cheguem à produção de textos escritos, principalmente os da língua culta. Isso acaba sendo conflitante com as ideias de Marcuschi (2001, apud ROJO, 2010) quando afirma que a escrita é uma maneira “de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva recursos de ordem pictórica e outros” (MARCUSCHI, 2001, apud ROJO, 2010, p.26).

## **4.3 Relação entre ensino e cidadania**

É direito de todo cidadão participar de forma direta ou indireta das atividades públicas, principalmente naquelas que garantem a autonomia política de uma sociedade e mostram os rumos seguidos. Caso as pessoas não participem desse processo, serão cidadãos apenas no papel. Ou seja, só há cidadania caso aja efetivo exercício de direitos e deveres, esses estabelecidos pela sociedade.

Assim, a escola deve dar condições para que o aluno seja um cidadão atuante, e isso só pode acontecer se esse aluno se apropriar da herança cultural necessária. A cidadania só acontece de fato quando há uma adequação escolar.

No caso da Língua Portuguesa, para uma promoção de um cidadão ela precisa desenvolver nos alunos:

- Proficiência oral: entrevista para emprego, depoimento, solicitação de informação etc;
- Competências leitoras e escritoras: para inserção social ou exercício da cidadania;
- Capacidade de refletir a língua: oral e escrito;
- Conhecimento sobre a língua e linguagem para evitar falsas crenças e para motivar valores éticos.

Podemos dizer que a Língua Portuguesa contribui para a formação de um cidadão quando se organiza pela *reflexão*, com suas consequências atitudinais e éticas, e o da proficiência, oral e/ou escrita, com o desempenho linguístico adequado. A cidadania está relacionada ao reconhecimento e o manejo social de forma adequada da língua e de suas variações dialetais faladas pelas pessoas. Levar o aluno a compreender a diversidade e heterogeneidade como herança cultural acaba sendo o objetivo da educação linguística.

#### **4.4 O texto oral - uma forma de desenvolver a leitura, um olhar bakhtiniano**

Tudo que é dito, tudo que é expresso por um falante por um enunciador, não pertence só a ele. Em todo discurso são percebidas vozes imperceptíveis, assim como as vozes próximas que ecoam simultaneamente no momento da fala (BAKHTIN, 1923).

Bakhtin(1995/1997/2003/2004) iniciou os estudos sobre linguagem nos anos de 1919 a 1929, na antiga União Soviética, atual Rússia. No Brasil, a temática bakhtiniana teve início após a publicação dos estudos do Círculo de Bakhtin, formado pelos filósofos Mikhail Mikhailovich Bakhtin, Valentin N. Voloshinov e Paul



N. Medvedev. O Círculo de Bakhtin formulava teorias que explicavam a organização e seleção do discurso.

A partir dos pressupostos do Círculo, surgiram conceitos como polifonia, intertextualidade, dialogismo, interdiscursividade, além de alguns outros.

Na década de 70, a teoria de Bakhtin ficou conhecida no Brasil. Segundo essa teoria, as vozes encontradas em um texto são de origem de discursos de alguma pessoa que se utiliza desses discursos para formular o seu. Assim, Bakhtin afirma: “o discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação”. (BAKHTIN, 1997, p. 108).

Essa apropriação do discurso de outra pessoa foi abordada pelo Círculo de Bakhtin para explicar o aprimoramento das nossas ideias a partir das ideias de outros.

O discurso citado é visto pelo falante como a enunciação de outra pessoa, completamente independente na origem, dotada de uma construção completa, e situada fora do contexto narrativo. É a partir dessa existência autônoma que o discurso de outrem passa para o contexto narrativo, conservando o seu conteúdo e aos mesmos rudimentos da sua integridade linguística e da sua autonomia estrutural primitiva (BAKHTIN, 1997, p. 109).

Pode-se afirmar que o discurso de outrem sofre modificações morfossintáticas em seu conteúdo, porém suas ideias e conceitos originais são mantidos com significados novos. Em outras palavras, esses discursos mantêm o sentido quanto ao tema, porém há mudanças em relação à estética.

Bakhtin ressalta que:

A experiência discursiva individual de cada pessoa se forma e se desenvolve em uma constante interação com os enunciados individuais alheios. Esta experiência pode ser caracterizada, em certa medida, como processo de assimilação (mais ou menos criativa) de palavras alheias (e não de palavras da língua). Nosso discurso, ou seja, todos os nossos enunciados (inclusive obras literárias) estão repletos de palavras alheias de diferentes graus de alteridade ou de assimilação e de manifestação. As palavras alheias trazem sua própria expressividade, seu tom apreciativo que assimilamos, elaboramos e reacentuamos (BAKHTIN, 2011-2014).

Segundo Porto (2009), há três concepções de linguagem:

- **como expressão do pensamento**- em estudos tradicionais.
- **como instrumento de comunicação**- ligado à teoria da comunicação e vê a língua como código ( conjunto de signos combinados em regras), que transmite ao receptor uma mensagem.
- **como forma de interação**- não só transmite uma mensagem, mas a linguagem vista como forma de interação humana.

Porto (2009) utiliza a concepção de linguagem como forma de interação em seus estudos. Sendo assim, o professor junto ao aluno deve ser o sujeito que “pesquisa, observa, levanta hipótese, analisa, reflete, descobre, aprende, reaprende” (p. 13). A autora mostra a importância do ensino de Português na escolha do objeto de ensino, a língua existente no texto como forma de discurso oral e escrito. Para que isso ocorra, é necessário perceber as ações realizadas pelos sujeitos com a linguagem como a avaliar, persuadir, informar, convencer ou mesmo divertir.

A autora ainda afirma que a escola tem como função utilizar a linguagem de maneira a se alcançar os usos sociais do cotidiano. Para ela, o homem se reconhece como humano por meio da linguagem, trocando experiências, conhecendo o mundo ao seu redor e seu papel na sociedade. Reafirma as ideias de Bakhtin (1988) quando fala do papel social da linguagem. Nesse contexto, Bakhtin (1988) ressalta a linguagem como discurso, onde aquele que fala ou escreve é um sujeito que interage com um interlocutor movido por um objetivo.

Para Bakhtin (1988):

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que precede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro (BAKHTIN, 1988, p. 99).

Esse pensamento confirma que toda palavra de outra pessoa pode se incorporar às palavras de alguém em algum momento.

Nessa perspectiva, Antunes (2003) afirma:

O núcleo central da presente discussão é a concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, da qual deriva o princípio geral de que a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos. É, pois, esse núcleo que deve constituir o ponto de referência. Quando se quer definir todas as opções pedagógicas, sejam os objetivos, os programas de estudo e pesquisa, seja a escolha das atividades e da forma particular de realizá-las (ANTUNES, 2003, p. 42).

Segundo Porto (2009), o professor precisa ser o mediador no processo ensino-aprendizagem, pois é ele que possui os saberes para ensinar o aluno a ler e escrever, trabalhando de forma plena os discursos orais e escritos. Para que isso aconteça de maneira plena, é preciso escutar esse aluno e ensiná-lo a perceber a palavra do outro.

A roda de leitura utilizada como estratégia para a leitura e escrita dos romances policiais em espaços alternativos, foi uma escolha feita para se atingir o objetivo esperado. Ao falarem suas hipóteses e impressões sobre a história contada, os alunos tiveram que ouvir o outro e revisar suas próprias opiniões. Assim, a interação se concretizou a partir do diálogo entre os sujeitos (aluno e professor), a interação é realizada pela linguagem oral.

É preciso lembrar que por meio da leitura em voz alta, da compreensão e apropriação do sentido do texto que foi exposto por meio da linguagem oral, consideramos os eixos: oralidade, leitura e escrita.

A oralidade deve ser considerada, segundo Porto (2009), a partir de situações reais de uso da fala. Assim, a autora afirma que o professor precisa incentivar os alunos a falar, a expor e debater suas ideias. Essa ação dos alunos permite que eles percebam os discursos nas várias perspectivas e intenções.

Durante a atividade de escuta das narrativas, o aluno é incentivado a criar hipóteses, fazendo com que se expressem oralmente e reflitam sobre a fala do outro. Assim, o debate faz parte desse momento e os alunos podem expor os caminhos possíveis que a história deve tomar. Ao oportunizar condições em que os alunos exponham suas opiniões oralmente, torna-os mais competentes na habilidade da oralidade, fazendo uso de pensamentos e palavras que transmitam ideias claras e coerentes, ampliando seus horizontes. Além disso, passam ter uma

compreensão mais apurada dos discursos de outras pessoas.

Segundo Porto (2009), o professor deve promover um trabalho com oralidade que leve o aluno ao conhecimento da variedade linguística padrão, ao mesmo tempo em que perceba a necessidade da utilização dessa linguagem em alguns contextos sociais.

Os debates ocorridos durante a leitura das narrativas de suspense levam o aluno ao conhecimento das várias construções da língua, como por exemplo, sequências textuais argumentativas. Para que isso ocorra de maneira satisfatória, é preciso saber ouvir e falar, obedecendo a normas pré-estabelecidas.

Muitas vezes, quando um aluno se coloca oralmente de maneira confusa e incoerente, provoca uma situação de instabilidade na sala de aula. Porém, quando a atividade é sistemática, os alunos assumem um papel mais compreensivo e de respeito aos demais.

Segundo Porto (2009), a fala é considerada conteúdo e por isso necessita de conhecimentos relativos às variedades linguísticas e às diferentes formas da construção da língua. Dentre todas essas variedades linguísticas são importantes os aspectos argumentativos do discurso que precisam ser desenvolvidos em sala de aula. Assim, atividades que estimulem o desenvolvimento das habilidades de falar e ouvir se fazem necessárias.

Porto (2009) sugere as seguintes atividades:

- apresentação de temas variados: filme, livro etc;
- depoimentos sobre situações significativas vivenciadas pelo próprio aluno ou por pessoas de seu convívio;
- Uso do discurso oral para emitir opiniões, justificar ou defender as escolhas feitas, colher e dar informações, entrevistar, apresentar resumos, expor programações, dar avisos, fazer convites etc;
- Confronto entre os mesmos níveis de registros, de forma a constatar as similaridades e diferenças entre as modalidades oral e escrita;
- Relato de acontecimentos, mantendo a unidade temática;
- Debates, seminários, júris simulados e outras atividades que possibilitem o desenvolvimento da argumentação;
- Análise de entrevistas televisivas ou radiofônicas a partir de gravações para serem ouvidas, transcritas e analisadas, observando pausas, hesitações, truncamentos, mudanças de construção textual, descontinuidade do discurso, grau de formalidade, comparação com outros textos etc. (PORTO, 2009, p. 23).

Atividades de oralidade como roda de leitura, debate, entrevista ou seminários

desenvolvem um aluno com maior facilidade de expressão e respeito a opiniões que são diferentes das suas. Atitudes que colaboram para uma convivência harmoniosa dentro do convívio social.

Para avaliar a oralidade, segundo Porto (2009), deve-se fazê-lo de maneira progressiva de acordo com a participação individual do aluno, ao expor suas ideias claramente, ao falar fluentemente, ao participar organizadamente e o mais importante, ao argumentar de forma consistente.

#### **4.5 O gênero narrativa de suspense e a formação de leitores**

Segundo Barbosa e Rovai (2013),

Ninguém resiste a uma boa trama. De crime e mistério, principalmente. Até homens de ferro como Sherlock Holmes, têm a alma abalada. Ainda mais quando a charneca áspera de um velho castelo inglês; num terreno irregular, na escuridão da noite, em que imperam as sombras. Tudo é instinto. Impossível contar com a visão. Resta aos ouvidos ou abafados: gritos, pancada forte e ensurdecadora ou o silêncio (BARBOSA; ROVAI, 2013, p. 64).

Assim, esse gênero foi escolhido com a finalidade de formar leitores.

Na UME C. de S., as histórias de Sherlock Holmes, escritas por Arthur Conan Doyle, serviram de apoio para a roda de leitura. Uma coleção foi entregue aos alunos de cinco salas de aula que participaram da pesquisa. Cada classe escolheu uma história que foi lida em roda:

- 8º D- O cão dos Baskervilles;
- 9º A- A volta de Sherlock Holmes;
- 9º B- O enigma do coronel Hayter;
- 9º C- A vampira de Sussex e outras histórias;
- 9º D- O vale do terror.

**Figura 5** - Livros selecionados



Fonte: a autora

As narrativas escritas por Conan Doyle em que Sherlock Holmes é o protagonista das histórias garantem as narrativas de enigma. Afinal, os assassinatos misteriosos ou os crimes das histórias envolvem o leitor para que busque pistas, reconstrua o crime e até desvende os enigmas juntamente com o detetive Sherlock Holmes, que apresenta capacidade analítica com sua inteligência surpreendente.

Segundo Barbosa e Rovai (2013), um gênero surge de acordo com seu contexto sócio- histórico, nunca apenas com a inspiração de algum autor. Dessa forma, é preciso conhecer o momento sócio-histórico em que o gênero surgiu. As autoras afirmam que as histórias de crime e mistérios sempre existiram na literatura popular oral, como as histórias de *As mil e uma noites*, a literatura bíblica ou as tragédias gregas, como *Édipo* que assassinou o próprio pai; porém só no século XIX se tornaram um gênero independente.

Nessa época, houve o desenvolvimento da imprensa e o jornal passou a se popularizar, contribuindo para que os gêneros: narrativa de enigma e narrativa de aventura surgisse.

Barbosa e Rovai (2013) afirmam que para tornar a imprensa popular, matérias

jornalísticas em que casos inusitados, crimes passionais, acidentes sangrentos eram publicados. Assim, as narrativas de enigma e a de aventura criam tramas extraordinárias nas narrativas buscando leitores, de camadas mais populares.

As autoras classificam a história de Edgar Allan Poe, *Os assassinatos da Rua Morgue*, como a primeira narrativa de enigma do gênero. Essa história foi criada com base nos casos jornalísticos. Vejamos um trecho:

EXTRAORDINÁRIOS ASSASSINATOS- Hoje de manhã, por volta das três horas, os moradores do Quartier St. Roch foram despertados do sono por uma sucessão de gritos terríveis, vindos, aparentemente, do quarto andar de uma casa na Rua Morgue, ocupada apenas por Madame L'Espanaye e sua filha, Mademoiselle Camille L'Espanaye,[...] Ao chegarem a um grande quarto nos fundos do quarto andar [cuja porta, trancada, com a chave por dentro, foi forçada], apresentou-se um espetáculo que causou a todos os presentes não menos horror que pasmo. O apartamento estava na mais completa desordem – os móveis quebrados e jogados para todos os lados. Só havia uma armação de cama; e dela o colchão e a roupa de cama haviam sido arrancados e jogados no meio do chão. Numa cadeira, via-se uma navalha, coberta de sangue. Na lareira, dois ou três toros e grossas tranças de cabeços humanos, grisalhos, também encharcadas de sangue, e parecendo haver sido arrancadas pelas raízes. [...] fez-se uma busca nas chaminés, e [horível de contar] o cadáver da filha, de cabeça para baixo, foi puxado dali para fora; haviam-no assim enfiado à força, a uma considerável distância, pela pequena abertura. O corpo estava quente. Examinado, viram-se muitas escoriações, sem dúvida, causadas pela violência com que fora empurrado para cima e puxado para baixo. Tinha muitos e severos arranhões no rosto, e, na garganta, manchas roxas e profundas marcas de unhas, como se falecida houvesse sido morta por estrangulamento. Após uma completa investigação de cada parte da casa sem outras descobertas, o grupo saiu para um pequeno pátio calçado no fundo do prédio, onde se achava o cadáver da velha senhora, com a garganta tão inteiramente cortada que, ao tentarem erguê-la, a cabeça caiu. [...] (Edgar Allan Poe. *Os assassinatos da Rua Morgue*. In: Flávio Moreira da Costa, Org.]. *Os 100 melhores contos de crime e mistério da literatura universal*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002. p. 304-5.- apud BARBOSA; ROVAI, 2013, p. 68-69).

A história conta o assassinato de mãe e filha. Ao desencadear dos acontecimentos, são utilizados alguns elementos como navalha ensanguentada, tranças de cabelo arrancadas pelas raízes com muito sangue e vários aspectos assustadores que parecem se assemelhar com uma reportagem policial. O criminoso é descrito como misterioso e extremamente violento, surge, assim, primeira vez o detetive C. Auguste Dupin.

A edição vespertina do jornal declarava que continuava a maior excitação na Quartier St. Roch – que a casa fora cuidadosamente revistada de novo, mas sem nenhum resultado. Um pós-escrito, porém, dizia que Adolphe Le Bom fora detido e preso – embora nada parecesse incriminá-lo. Dupin pareceu singularmente interessado no andamento do caso – pelo menos, foi o que julguei pela maneira como não fez comentários. Só depois do anúncio de que Le Bom fora preso foi que ele pediu minha opinião sobre os assassinatos. Eu só podia concordar com toda Paris, considerando-os um mistério insolúvel. Não havia meios de identificar o assassino. – Não devemos julgar os meios – disse Dupin – por essa casca de investigação. A polícia persistente, tão gabada por seu acume, é astuta. Não há método em seus processos, além do método do momento [...] Quanto a esses assassinatos, façamos uma investigação nós merecemos, antes de formarmos uma opinião sobre eles. Vai nos proporcionar diversão. [Eu julguei esse um termo curioso, assim aplicado, mas nada disse.] E além do mais, Le bom, certa vez me prestou um serviço pelo qual não sou ingrato. Vamos ver a casa com nossos próprios olhos. Conheço G\*\*\*, o Prefeito de Polícia, e não terei dificuldade para obter a permissão necessária. (EDGAR ALLAN POE. Os assassinatos da Rua Morgue. In: FLÁVIO MOREIRA DA COSTA {Org.}. Os 100 melhores contos de crime e mistério da literatura universal. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002. p. 304-5.- apud BARBOSA; ROVAI, 2013, p. 70).

Pode-se perceber que o narrador dessa história também é personagem, amigo e auxiliar do detetive. O mesmo acontece com as histórias de Sherlock Holmes, em que o narrador-personagem é Watson, amigo e companheiro do ilustre detetive.

Nas narrativas de enigma, Poe articula a história, segundo Barbosa e Rovai (2013), utilizando o método científico e o raciocínio lógico, buscando durante todo o processo de escrita atingir, o medo, a inquietação, o assombro. Além disso, busca-se a diversão implícita durante toda a investigação, não só do detetive, mas também do leitor.

Assim, Edgar Allan Poe foi o primeiro a desenvolver o gênero narrativa de enigma, seguido por outros como Conan Doyle, que escreveu as histórias de Sherlock Holmes, Agatha Christie e George Simenon.

A Inglaterra do século XVIII é apresentada como uma sociedade que sofre com os efeitos da industrialização. Por esse motivo, é um país adequado para consolidar grandes narrativas de enigma. Podemos observar que as histórias vivenciadas por Sherlock Holmes acontecem na Inglaterra durante esse período



histórico.

Já no século XIX, com a mudança das cidades devido à industrialização, uma nova sociedade surge e a produção manual foi substituída pelas máquinas. Isso leva muitas pessoas mudarem para os centros industriais em busca de trabalho, colaborando para o crescimento das cidades. A sociedade passa a massificar as pessoas que se tornam anônimas dentro da aglomeração humana. Isso facilita para o criminoso agir.

Conforme Barbosa e Rovai (2013), as cidades passam a se organizar, necessitando a criação de uma polícia, onde o crime deve ser de responsabilidade do Estado e o criminoso, inimigo público, pois pode prejudicar a sociedade em geral. Essa realidade da cidade aparece no cenário das histórias policiais, após um crime (enredo) a polícia e o detetive surgem como personagens.

As autoras ainda afirmam que os fatos das histórias narradas devem ser observados pela ciência (matemática, astronomia, física, química, biologia, sociologia) justificando ou explicando de maneira real os fatos ocorridos.

Algumas histórias, como o *Cão dos Barkewilles* surgem situações fantásticas que são aos poucos explicadas por Sherlock Holmes de maneira científica e objetiva.

Nessas histórias de enigma, segundo Barbosa e Rovai (2013), as relações dos fatos surgem de acordo com as leis: “Essas leis gerais regeriam não só o mundo natural, mas também a mente humana. Conhecendo essas leis, seria possível determinar e prever certos acontecimentos, inclusive o comportamento dos homens”. (BARBOSA; ROVAI, 2013, p. 72).

Essa afirmação explica a figura do detetive das narrativas de enigma que valem das observações metódicas e leis que justificam os comportamentos previsíveis por meio das deduções. O detetive Dupin, de Poe; Sherlock Holmes, de Conan Doyle ou Poirot, de Agatha Christie mostram claramente essa afirmação. Eles são detetives que utilizam da observação extrema, a lógica, o método analítico e o raciocínio dedutivo, conseguindo desvendar os mistérios mais difíceis.

No Brasil, a chegada desse gênero é considerada, por alguns pesquisadores, segundo Barbosa e Rovai (2013) com o romance policial *O mistério*. Essa história era uma paródia das narrativas de enigma e publicada no jornal *A Folha*, em 1920. Essa história era escrita por um autor em forma de capítulo e continuada por outro, sem um planejamento prévio. Chegando a oito escritores para produzir o texto. Os

principais escritores desse romance policial eram Coelho Neto, Afrânio Peixoto, Medeiros e Albuquerque e Viriato Corrêa. Esse estilo teve como representantes na escrita dos romances policiais anos depois: Rubem Fonseca, Marçal Aquino, Luiz Alfredo Garcia-Roza, Joaquim Nogueira, Luiz Fernando Veríssimo, Tony Bellotto, Patrícia Melo, Flávio Carneiro, Jô Soares, além de outros.

Alguns estudiosos afirmam que o romance policial preocupa-se mais com o suspense do que com a narrativa que contemple elementos essenciais para a construção de uma boa trama.

## 5 BIBLIOTECA

A biblioteca deve ser vista como um espaço alternativo de cultura e aprendizagem, deixando de ser um espaço de depósito. Lugar dinâmico que contribui para desenvolver a visão crítica e social.

Na escola, deve fortalecer a formação de um cidadão leitor.

Segundo Gonçalves (2011), a leitura atua diretamente na formação social do ser, sendo preparado para ser responsável e um cidadão atuante para que o mundo seja melhor.

Gonçalves (2011) afirma que só com novas aprendizagens o homem consegue superar condições de vida que apresentem tristeza, miséria, alienação e analfabetismo.

Para Silva (apud GONÇALVES, 2011):

O que melhor caracteriza uma biblioteca não é a beleza da sua decoração, mas sim a qualidade do acervo e a funcionalidade dos seus serviços. A qualidade do acervo da biblioteca é estabelecida pelo atendimento às necessidades reais de leitura dos usuários, voltados à busca de conhecimento, recreação e fruição estética (SILVA, apud GONÇALVES, 2011, p.143).

Fragoso (apud GONÇALVES, 2011) define biblioteca escolar como um espaço ativo para que a aprendizagem ocorra. Precisa ser vista como parte do processo pedagógico atuando com os professores e alunos. Nesse sentido, Bertalin (apud GONÇALVES, 2011):

A formação do gosto pela leitura não deve ser uma iniciativa isolada e solitária, exige uma ação coletiva da comunidade escolar, para que, por meio da leitura literária, todos possam contribuir para a formação integral do indivíduo (BERTALIN, apud GONÇALVES, 2011, p.68).

A família deve fazer a mediação leitora para a criança mesmo antes de ela ingressar à escola, como já dito anteriormente. Porém, quando esse estímulo não ocorre em casa, a escola deve fazê-lo. O bibliotecário ou mesmo o professor passa

a ser o mediador nesse caso.

Silva e Bertolin (apud GONÇALVES, 2011) afirmam que:

[...] a mediação da leitura é uma tarefa de fundamental importância e que mediá-la exige formação que englobe aspectos científicos e educacionais, além do compromisso e disposição para que os projetos da biblioteca não se tornem insipientes e descontínuos; nem tampouco alheios às discussões pedagógicas da escola (SILVA e BERTOLIN, apud GONÇALVES, 2011, p.14).

É preciso lembrar que a leitura deve ser prazerosa e não servir como forma de avaliar o aluno. Assim, o mediador preocupado e atuante busca conhecer a realidade local, o projeto político pedagógico da escola e buscar espaços adequados realizando uma leitura envolvente.

Martins (apud GONÇALVES, 2011), afirma que:

Logo, mediar à leitura na escola envolve um conhecimento prévio dos processos de ensino, a concepção de educação, o projeto educativo cultural da escola, a concepção de leitura e da prática pedagógica, a concepção de cultura infantil, os espaços disponíveis para o educando ler bem como peculiaridades da pessoa que está à frente dessa ação (MARTINS, apud GONÇALVES, 2011, p.57).

A escola que tem como uma das propostas pedagógicas a formação de um aluno leitor, deve ter a biblioteca sempre aberta e utilizá-la de maneira interativa. Deixar de ser depósito ou espaço para os alunos excluídos da sala de aula ficarem, transformando-se num espaço para se expressarem, adquirirem novos conhecimentos e compartilharem informações.

O bibliotecário ou auxiliar de biblioteca deve ter uma atitude proativa, sendo um mediador de leitura. Essa ação favorece o encontro do leitor com a leitura e isso é o que se espera desse profissional engajado no seu trabalho e promovendo a biblioteca.

São poucas as bibliotecas escolares que se envolvem em projetos, ações de parcerias que motivem os alunos ao seu uso difundindo a leitura em espaços adequados.

A leitura é vista por todos como fundamental para o desenvolvimento do estudante dando-lhe condições de alcançar a autonomia nas suas próprias escolhas.

Pereira (2006) afirma que ao falar de leitura é preciso levar em conta o ato de mediar, porque essa deve ser a função da escola dando condições reais para que a leitura aconteça, fazendo um paralelo com as necessidades das leituras na sociedade. Essas condições devem ser matéricas ou não, fazendo com que o aluno desenvolva suas capacidades, habilidades e aptidões.

Segundo Costa (apud PINHEIRO, 2009) é importante a realização de exercícios de trabalho na escola que visem o crescimento intelectual. Nesta perspectiva, atividades de ouvir e contar histórias pode “contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências, tais como: atenção, concentração, observação, memória, análise e síntese” (COSTA, apud PINHEIRO, 2009, p.72).

A escola busca maneira de estimular a leitura nos alunos. Kuhlthau (apud PINHEIRO, 2009) ressalta que:

As crianças devem escutar histórias, a fim de desenvolver o interesse pelos livros e conscientizar-se da variedade de livros disponíveis. Quando estão aprendendo a ler, a escuta de histórias funciona como uma influência modeladora para a leitura (KUHALTHAU, PINHEIRO, 2009, p.50).

Essa discussão mostra a importância da biblioteca na hora do conto, por ser uma atividade extremamente rica para a motivação e interesse dos alunos pela leitura.

Dessa forma, a escola precisa rever a maneira como a biblioteca está sendo utilizada, ao mesmo tempo como o bibliotecário age para motivar a participação dos alunos.

Espaços alternativos devem ser organizados com a finalidade de facilitar ao acesso dos alunos a novas leituras.

## **6 OBJETIVOS**

### **6.1 Objetivo geral**

- Descrever a leitura como prática democrática, fundamental na formação do senso crítico e de cidadania, utilizando como estratégia para o incentivo da leitura: a roda de leitura e as narrativas de suspense em espaços alternativos para alunos dos dos últimos anos do Ensino Fundamental II.

### **6.2 Objetivos específicos**

- Despertar a atenção do aluno para ouvir histórias numa roda de leitura.
- Ampliar a compreensão leitora dos alunos e sua expressão oral;
- Exercitar a leitura como prática democrática, fundamental na formação do leitor crítico e cidadão.

### **6.3 Problema**

Em que medida a roda de leitura das narrativas de suspense realizadas em espaços alternativos para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II podem estimular a busca por novas leituras desenvolvendo alunos leitores?

### **6.4 Hipótese**

Se um grupo de alunos dos últimos anos do Ensino Fundamental II participarem sistematicamente de uma roda de leitura de narrativas de suspense, ouvindo, debatendo temas e utilizando a biblioteca ou locais alternativos para a realização das atividades, então haverá interesse por novas leituras autônomas e a escrita será aprimorada.

## 7 METODOLOGIA

A pesquisa-ação foi utilizada para o desenvolvimento deste estudo, pois possui uma forma flexível em que há ação dos pesquisadores e a dinâmica dos pesquisadores pode se modificar a qualquer momento, assim como a continuidade temporal. Tudo depende do encaminhamento da pesquisa e das necessidades que forem surgindo. Ela é composta por fases: na fase exploratória, fez-se inicialmente uma investigação por meio de perguntas aplicadas aos alunos para saber se os mesmos tinham ouvido ou não histórias na infância. Além de verificar o interesse desses alunos em participarem de rodas de leitura e de que forma viabilizar todo o processo.

Thiolent (2009) afirma que a pesquisa-ação:

É uma linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação "...a relação entre a pesquisa e a ação estabelece uma forma de compromisso que alcança uma dimensão comunicativa, social, política, cultural, ética, às vezes, estética, e que promove o retorno das informações aos interessados ( THIOLENT, 2009, p.16).

A pesquisa foi qualitativa por ser traduzida por aquilo que não pode ser mensurável, pois a realidade e o sujeito são elementos indissociáveis. Assim, sendo, quando se trata do sujeito, é preciso levar em consideração seus traços subjetivos e suas particularidades. Tais pormenores não podem ser traduzidos em números quantificáveis. No caso do questionamento aplicado aos alunos, é claro que opiniões divergiram dadas a individualidade do ser humano.

O levantamento das respostas dos alunos teve o objetivo de descrever a leitura como prática democrática, fundamental na formação do senso crítico e de cidadania, utilizando como estratégia para o incentivo da leitura: a roda de leitura e as narrativas de suspense em espaços alternativos para alunos dos últimos anos do Ensino Fundamental II.

Com base nesses princípios, podemos afirmar que a pesquisa qualitativa tem caráter exploratório, uma vez que estimula o entrevistado a pensar e se expressar livremente sobre o assunto em questão. Na pesquisa qualitativa, os dados, em vez

de serem tabulados, de forma a apresentar um resultado preciso, são retratados por meio de relatórios, levando-se em conta aspectos tidos como relevantes, como as opiniões e comentários do público entrevistado. Nesse caso, foi o interesse dos alunos durante todo o processo da roda de leitura e nas histórias contadas.

Instrumentos que foram utilizados: caderno de observação e grelhas.

## **7.1 Procedimentos**

Toda nova proposta pedagógica precisa ser compreendida para ser aceita. Assim, a proposta aqui descrita, leitura de narrativas de suspense em espaços alternativos, foi explicada para que o resultado fosse o esperado.

As classes apresentavam características bem diversas e alguns alunos não participaram da maneira que havia sido programada, mas a roda de leitura teve prosseguimento com as regras pré-estabelecidas sendo lembradas a todo o momento. Essa atitude foi importante para que a leitura das narrativas de suspense fosse realizada num clima harmonioso com compreensão da história pelos alunos envolvidos. A postura dos alunos, no momento da roda de leitura, é um facilitador para que o objetivo que é descrever a leitura como prática democrática, fundamental na formação do senso crítico e de cidadania fosse atingido. É evidente que o aspecto pedagógico aqui é primordial, porém a realização da atividade de maneira prazerosa faz com que o grupo participe efetivamente.

O interesse dos alunos aumentou a cada aula em que a roda de leitura acontecia, pois começaram a conhecer a história e por ser uma narrativa de suspense a expectativa aumentava a cada capítulo. As aulas, já estabelecidas dentro do horário de cada classe, eram esperadas pela turma e se houvesse algum feriado, os alunos pediam reposição em outro dia. Essa atitude demonstrava o interesse dos alunos para a realização da roda de leitura.

A observação e anotações dos resultados de cada roda serviram para que adaptações ocorressem a todo o momento, pois é uma pesquisa-ação. Além das observações, os alunos responderam perguntas em forma de grelhas, fichas de avaliação e acompanhamento. Técnicas de observação e grelhas necessitam de um maior envolvimento do pesquisador que precisa ter um olhar atento, paciente e honesto aproximando os membros da pesquisa. Saber ouvir os alunos sobre suas



expectativas para a atividade desenvolvida e mesmo sugestões que surgem é fundamental.

A roda de leitura teve início numa escola da periferia, em que os alunos não possuíam nenhum acesso a livros. As aulas aconteceram com a leitura de capítulos de livros escolhidos pela classe. Dessa maneira, os alunos ouviram três livros durante aquele ano, mostrando interesse a cada nova leitura.

A pesquisa aqui desenvolvida teve a participação do grupo controle e do grupo experimental.

O grupo controle, 2016, serviu para a observação se as ações desenvolvidas aconteciam de acordo com o esperado. Nesse momento, a auxiliar de biblioteca lia os livros de maneira sistemática, porém faltava a expressividade. Aos poucos, a maneira como os livros eram lidos foi se modificando até chegar ao ponto esperado pelos alunos. Esse grupo foi um norteador para a realização do projeto, não sendo realizadas com eles as perguntas em grelhas como no grupo experimental.

No ano seguinte, 2017, o grupo experimental passou a receber o projeto de roda de leitura das narrativas de suspense de maneira mais organizada e sistemática. Os espaços utilizados com esse grupo foram alternativos, devido a falta de estrutura da biblioteca. Os livros escolhidos foram obras de Sir Conan Doyle, com o personagem Sherlock Holmes. Assim, as narrativas de suspense foram contadas semanalmente, oportunizando possibilidades diversas de pensamentos.

A cada momento que se fazia necessário, a história era interrompida, dando chances dos alunos opinarem sobre possíveis caminhos.

Analisando determinadas passagens das histórias lidas, sob as perspectivas de Bakhtin (1988), nossa fala pode ocasionar, no interlocutor, reflexões diferentes, dependendo de como é contada a história, em que meio ocorre e como acontece pode diferenciar a sua compreensão.

Bakhtin (1988) afirma: “compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar seu lugar adequado no contexto correspondente” (BAKHTIN, 1988, p.132). Dessa forma, o “contador” da história pode levar o ouvinte a criar outros pensares e possibilidades de compreensão. Para iniciar as rodas de leitura, é bom que aja certo “ritual” integrando todos os alunos e a professora-mediadora deve estimular todo o processo diariamente.

Durante a roda de leitura, a interrupção da história é uma estratégia que aumenta o momento de suspense e as perguntas para a turma incentiva o aluno a

expressar suas emoções e pensamentos, transformando-o num ser pensante e atuante em todo o processo. Por vezes, o mediador antecipa os acontecimentos por não acreditar na compreensão auditiva dos alunos, interpretando para eles o sentido do texto, não permitindo a interação tão importante.

O mediador leitor precisa atualizar determinados termos ou explicar os vocabulários desconhecidos para que todos possam entender. Se necessário, resumir os acontecimentos caso sirva para uma compreensão melhor da história.

Há autores que utilizam a descrição de ambientes e personagens de maneira detalhada e os alunos acabam por dispersar a atenção. Nesse momento, explicar como o autor utiliza da descrição para que o leitor possa imaginar aspectos dos personagens e ambientes. Afinal, não há como ver o que ocorre e a descrição ajuda a imaginação, fazer um paralelo com filmes e novelas televisivas onde as pessoas podem ver os lugares e personagens. Ao realizar constantemente essas paradas ressaltando o processo descritivo das narrativas de suspense, fez com que os alunos produzissem textos narrativos onde a descrição enriqueceu suas histórias.

A leitura das histórias nas rodas pode ser feita literalmente, com adaptação ou mesmo recontada. A leitura interativa utilizando das expressões corporais e até teatrais servem de estímulo para uma atenção maior. O entusiasmo dos alunos e sua participação acabam por direcionar o melhor caminho a seguir. A provocação com perguntas como: “Quem será o criminoso?”, “O que vocês acham que o detetive fará?” quebram a sequência da história criando um momento de participação e volta da atenção.

As narrativas contadas ocorreram no final do século XIX e XX e alguns fatores podem ser desconhecidos pelos alunos dificultando o entendimento. Falar de carruagens, bengalas, enfim objetos e costumes diferentes precisam ser explicados para que possam compreender melhor a história.

A ocupação de lugares alternativos (biblioteca, escadaria da escola, pátio) foi determinante para o resultado positivo em todo o processo. A leitura em voz alta dos capítulos com adaptações, quando necessário, o uso de gestos e dramatizações, explicações de vocabulário e interação com os alunos foram importantes para que o interesse acontecesse a cada nova roda. A leitura auxilia a aquisição de uma “bagagem” de conhecimento linguístico.

Alguns autores como Pasquier e Dolz (1996) buscam a melhoria da escrita dos alunos por meio da Sequência Didática (SD). Para esses pesquisadores, todos

podem escrever textos com coesão e coerência ao terem acesso a um ensino com condições adequadas. É necessário que os professores conheçam as condições da própria escola e alunos envolvidos para buscar instrumentos didáticos adequados que facilitem a aprendizagem. A diversidade textual, para esses pesquisadores, é um dos principais fatores para atingir o objetivo.

Coelho (2009) ao fazer referência à diversidade de textos apontada pelo PCN(1998) e também por Pasquier e Dolz (1996) afirma ser necessário ter conhecimento dos gêneros, utilizar diferentes estratégias para que a aprendizagem ocorra, pois a falta de contato dos alunos com os diferentes gêneros resulta nas dificuldades de compreensão do funcionamento dos gêneros e produção de textos.

Pasquier e Dolz (1996) afirmam que ao oportunizar a diversidade textual haverá uma reflexão maior de como se organiza um discurso, de como se organiza a sequência textual e mesmo de como a organização dos enunciados podem facilitar com produções adequadas a cada gênero.

Segundo Coelho (2009), aprender a escrever textos que atendam aos objetivos a serem alcançados, requer daquele que ensina atenção a aspectos compositivos do gênero, enunciativos e estilísticos.

Logo, espera-se que, ao ouvirem narrativas de suspense nas rodas de leitura, os alunos compreendam a organização desse gênero, não só busquem novas leituras, mas também consigam produzir outros gêneros, durante a sequência.

Durante a roda de leitura, deve-se constantemente esclarecer como é a estrutura do texto trabalhado, alertando efetivamente aos alunos sobre a forma em que está escrita.

A Sequência Didática (SD) é entendida por Dolz, Noverraz e Schneuly (1994) como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual (oral ou escrito)”

Dolz e Scheneuwly (apud COELHO, 2009) afirmam que para ensinar um gênero é preciso observar os conteúdos, a estrutura comunicativa, a intenção comunicativa, as configurações específicas das unidades linguísticas.

Assim, foi solicitada aos alunos uma produção oral e uma escrita de uma narrativa de suspense. Essa produção serviu de sondagem sobre o conhecimento dos alunos sobre esse gênero.

Com o diagnóstico feito, as estratégias de intervenção pedagógicas foram definidas respeitando as necessidades dos alunos envolvidos.

Além da representação da situação de comunicação, a elaboração do conteúdo, o planejamento do texto e a produção do texto; foram levados em consideração o saber, a observação e análise de pequenas produções de texto e o cuidado com a linguagem utilizada.

Após o processo de roda de leitura das narrativas de suspense e as etapas para o conhecimento do gênero, os alunos produziram novos textos, para a verificação do que foi assimilado por eles.

### **7.1.1 Narrativas de suspense**

Esse gênero é bastante apreciado pelos alunos, motivo pelo qual foi escolhido. É uma narrativa que seduz e fascina o adolescente. Segundo Antunes (2009) “o gosto pela leitura de textos da esfera literária é adquirido por um estado de sedução, de fascínio, de encantamento. Um estado que precisa ser estimulado, exercitado e vivido” (ANTUNES, 2009, p.201).

De acordo com Barbosa (2001), as narrativas de suspense têm como elementos fundamentais:

Há um crime, uma vítima, alguém que solicita investigação, alguém que se propõe a investigar o suspeito e um culpado, que será desmascarado. O leitor tenta resolver o caso, assumindo, assim, a ótica do detetive. Há um conjunto de possibilidades- o autor vai espalhando pistas (falsas e verdadeiras) ao longo da história- sendo que as possibilidades menos prováveis vão sendo descartadas (BARBOSA, 2001, p. 56).

Histórias em que o personagem Sherlock Holmes e seu companheiro Watson vivem várias situações foram contadas nas rodas de leitura, a fim de que pudessem seguir algumas pistas. Várias vezes, parava-se no meio da história para que os alunos colocassem suas hipóteses sobre as pistas a seguir.

A SD é uma maneira para que o processo de ensino/aprendizagem aconteça de forma satisfatória em Língua Portuguesa. Isso se faz especialmente na leitura e na escrita, pois o ensino fragmentado e descontextualizado não deve acontecer sem uma ligação do cotidiano.

Sendo assim, a sequência didática construída inicialmente testada na UME que serviu de grupo controle é descrita a seguir.

## **7.1.2 Apresentação da proposta e diagnóstico**

### **7.1.2.1 UME A.S.S. (8º ano - 2016)**

Uma proposta de roda de leitura foi passada para a bibliotecária da escola. Para iniciar o projeto, a ela explicou aos alunos a estrutura da biblioteca, indicou o lugar que se encontravam os principais títulos e gêneros e o significado dos números indicados nos livros (tombo). Depois, em roda de conversa, por meio de algumas perguntas, foi verificado que o grupo era composto por alunos que possuíam hábito leitor e também por alunos com grande dificuldade de leitura e compreensão de texto. Era preciso desenvolver um trabalho que atendesse a essa realidade diversificada.

Num primeiro momento, os alunos puderam escolher um livro de seu interesse para ser lido em casa. Era esperado que alguns fizessem a leitura com facilidade e outros lessem o livro parcialmente, porém a intenção era que todos tivessem a possibilidade de escolha. A atividade feita, após a leitura, foi de recriação de capa e contracapa de livro. Por ser uma atividade simples, todos poderiam participar independente do grau de dificuldade do aluno. Depois, em grupo, cada aluno contou a história do livro lido e o grupo deveria escolher a história mais interessante. Em seguida, cada grupo criou um cartaz de divulgação da história escolhida que ficou exposto na biblioteca. Dessa forma, eles puderam ter conhecimento de outras histórias que foram conhecidas por meio da escuta dos textos orais produzidos. A competência leitora, nessa perspectiva, é construída pela prática diária em sala de aula. Segundo as orientações dos PCN:

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de formas a atender a essa necessidade (PCN de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª Série, 1998, p. 15).

O segundo passo foi dado buscando atingir os objetivos propostos da atividade, aumentando o poder de leitura dos alunos e seu vocabulário. Cada classe escolheu um romance policial. Os livros escolhidos por classe foram: “Um Corpo na Biblioteca” (Agatha Christie); “O Fantasma de Canterville” (Oscar Wilde); “O Fantasma da Meia-Noite” (Sidney Sheldon) e “O Cão dos Baskervilles” (Arthur

Conan Doyle).

**Figura 6** - Livros escolhidos por classe



Fonte: google.com

Os livros escolhidos foram lidos em capítulos, cerca de duas aulas por semana, durante um mês aproximadamente. Alguns alunos mostraram-se mais interessados do que outros que apresentavam maiores limitações no vocabulário e foram mais resistentes à atividade. Apesar das dificuldades encontradas, é preciso perseverar para ampliação do horizonte dos alunos, tirando-os do conformismo e dando esperanças de novas conquistas. A maioria dos alunos se mostrou bastante interessada, principalmente porque foi feita na biblioteca de maneira a estimular a todos. Uma minoria dos alunos se mostrou desatenta, não invalidando a atividade proposta. A leitura deve ser realizada de forma que desperte a atenção dos alunos. Nas primeiras vezes, a bibliotecária leu num tom de voz baixo, o que de certa maneira não surtiu o efeito desejado, porém, após alguns dias, ao modificar a maneira de fazer a leitura os alunos passaram a se interessar e pedir a continuação da atividade.

A leitura espontânea e de contar aos colegas o livro lido são sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998):

O professor deve permitir que também os alunos escolhessem suas leituras. Fora da escola, os leitores escolhem o que leem. É preciso trabalhar o componente livre da leitura, caso contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás (PCN, 1998, p. 17).

Os PCN ainda fazem uma ressalva em relação à formação do leitor: “Se o

objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola (...). (PCN de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª série, 1988; p.15).

No entanto, ao perceber que esses leitores não possuem referências de leitores em casa, esse foco deve ser muito mais explorado. Assim, o trabalho com a diversidade textual permitirá formar leitores competentes.

A falha no hábito de ler acarreta grandes dificuldades nas aprendizagens básicas das várias disciplinas que precisam dessa habilidade. O ideal seria que cada professor conseguisse trabalhar textos da sua disciplina, ampliando esse leque de leitura dos alunos, porém muitas vezes isso fica a cargo somente do professor de Língua Portuguesa. Para os PCN(1998) a escola “deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores. Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura” (PCN de Língua Portuguesa, 1998, p.42).

Essa pesquisa procura a integração com a Biblioteca a fim de estimular a leitura autônoma e o desenvolvimento da atenção ao ouvir história, além de colocar os alunos neste ambiente, tornando-o um espaço a ser utilizado com mais frequência.

A experiência mostrou-se positiva. Durante todo o processo, os alunos fizeram comentários pertinentes, tornando a leitura mais dinâmica. Ao terminar a leitura do livro, mais uma vez, foi proposta uma atividade em grupo e lúdica, para que todos pudessem participar e se apropriar da história lida. Com a utilização de materiais artísticos, como pintura, colagem e desenho, os alunos fizeram cartazes dos quatro livros e espalharam pelo pátio da escola.

Depois da leitura desses livros, foi feita a leitura de mais um livro de suspense para cada classe.

A leitura do segundo livro revelou que essa atividade trabalha a audição e atenção dos alunos, permite também debater os temas. As criações das capas e dos cartazes com sugestões de leitura do livro da classe estimulam outros alunos a lerem o romance policial sugerido por eles, despertando o interesse das outras classes, assemelhando-se ao jogo de escravos de Jó. Segundo Huizinga (1938) em seu livro *Homo Ludens*, o jogo é um elemento cultural e ultrapassa o aspecto físico ou biológico, possui função significativa; não só imediata, porém há um sentido para

tal ação.

Os cartazes de sugestão de livros criados pelos alunos além de incentivar à leitura, preparam-nos para tarefas mais sérias no futuro. Os jogos, na vida humana, dão uma descarga de energia excessiva, que transforma tensão em alegria e assim há a diversão.

Este processo só é possível mediante uma organização que priorize o benefício do coletivo. É fundamental que a escolha do livro seja feita de forma democrática e também que a leitura desse livro aconteça sistematicamente, isto é, em aulas semanais ou diárias, no início de cada aula, de acordo com as possibilidades da turma, para que a história tenha uma sequência que desperte o interesse dos alunos.

Atividades como as descritas acima não exigem muito material e propiciam, na verdade, o que se espera de todas as aulas: uma participação ativa do aluno, na construção do seu próprio conhecimento, por meio da leitura e produção de textos E, com um pouco mais de aprofundamento, o professor pode mostrar aspectos linguísticos envolvidos, fazendo o que os PCN (1998) propõem: análise linguística.

Segundo Bakhtin (1995/2003/2004), há uma interação constante entre emissor e receptor, de tal forma que a fala do emissor é influenciada pela atitude do receptor. Esse processo é extremamente observado na atividade proposta.

Após a leitura dos livros, alguns alunos passaram a utilizar a biblioteca mais intensamente, inclusive buscando novas leituras. Durante o processo de leitura do romance policial, alguns alunos se mostraram curiosos e leram o final da história mesmo antes da leitura coletiva e emprestaram os livros que estavam sendo lidos pelas outras classes. Assim, o espaço de leitura de livros na biblioteca propiciou ao aluno novas perspectivas e a leitura passou a ser uma boa opção de lazer.

O aluno precisa perceber a necessidade diária da leitura nas suas relações sociais e modificar sua visão sobre ela. De acordo com os PCN (1998), algumas condições são necessárias para o aprendizado inicial da leitura. São elas:

Organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia. Para os alunos não acostumados com a participação em atos de leitura, que não conhecem o valor que possui, é fundamental ver seu professor envolvido com a leitura. Ver alguém seduzido pelo que faz pode despertar o desejo de fazer também. Fora da escola, o autor, a obra ou o gênero são decisões do leitor. Tanto quanto for possível, é necessário que isso se preserve na escola; construir na escola uma



política de formação de leitores nas quais todos possam contribuir com sugestões para desenvolver uma prática constante de leitura que envolva o conjunto da unidade escolar. (PCN de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª Série, 1998; p. 17).

Fica, portanto, evidente que alguns aspectos propiciaram a formação de leitores no 8º ano.

**Figura 7 -** Roda de leitura com a auxiliar bibliotecária e a professora de Língua Portuguesa.



**Fonte:** fotos da autora

Os alunos puderam escolher o livro na biblioteca, ler, criar a capa e contracapa, contar as histórias lidas em grupo, escolher a mais interessante e fazer, na informática, sugestão de livro para ser colocado na escola. Todos os alunos participaram mesmo os que necessitavam de mediação, pois o trabalho era adaptado. O envolvimento da auxiliar bibliotecária, professora de informática e mediadores foi essencial.

**Figura 8** - Roda de leitura com a professora de Informática, a professora de Língua Portuguesa e professores mediadores.



Fonte: fotos da autora

### **7.1.2.2 UME C.S. (8º ano - 2017)**

Nos primeiros dias de aula, por meio de uma conversa, foi proposta aos alunos uma roda de leitura que aconteceria uma vez por semana. Após essa conversa, foi escolhido o gênero narrativa de suspense (romance policial e enigma).

Uma coleção dos livros de Sherlock Holmes foi distribuída pela classe para que pudessem manusear os livros e por meio de uma votação, escolher o livro que seria lido na roda de leitura da classe.

Para que a roda de leitura acontecesse de forma satisfatória, houve uma conversa sobre como aconteceria e algumas normas foram estabelecidas.

A intenção era repetir alguns procedimentos que foram realizados no grupo controle, mas nem tudo foi possível.

O ideal seria que a leitura acontecesse na biblioteca ou outro lugar adequado, porém o espaço da biblioteca estava sem condições. Havia uma série de livros jogados pelo chão, não havendo mesas suficientes ou mesmo espaço no chão para que os alunos pudessem ouvir a leitura de forma confortável.

O espaço foi um grande problema porque a biblioteca não possuía condições para a realização da proposta e, segundo a direção, não havia espaço disponível na

escola para que fosse criado um ambiente com almofadões e matérias necessários que seriam produzidos pelo grupo em questão. A intenção era que toda a escola pudesse usufruir desse espaço que seria feito pelos alunos e professora da pesquisa. Mas os livros espalhados pela biblioteca não foram retirados por um longo tempo, não sendo possível a realização desse espaço de leitura almejado pelos alunos e professora. Quando isso aconteceu, o número de cadeiras não era suficiente para a ida de toda a sala, assim, os alunos levavam suas cadeiras para a biblioteca, quando a roda acontecia nesse espaço.

Diante dos fatos, constatou-se a importância da parceria com o auxiliar bibliotecário da escola para que um projeto de leitura aconteça com o sucesso almejado como ocorreu com a auxiliar bibliotecária Gisélia da UME do ano anterior. Ela não só gostou da proposta como participou de forma significativa, trazendo títulos do interesse dos alunos e conversando com os mesmos em horário de intervalo buscando sempre a melhoria do projeto desenvolvido. No ano seguinte, 2017, os alunos que fizeram parte do grupo controle, onde tiveram a participação da auxiliar bibliotecária, continuaram a retirar livros da biblioteca com a mesma frequência do ano anterior.

Porém, em 2017, o auxiliar bibliotecário do grupo experimental não quis participar do projeto e criou uma série de dificuldades para a realização do mesmo. A direção ficou feliz com a proposta, porém não viabilizou espaço adequado para que a roda de leitura acontecesse.

Dessa forma, apesar da roda de leitura ter acontecido, foram realizadas em espaços alternativos (biblioteca sem número suficiente de cadeiras, sendo necessário que os alunos levassem a sua cadeira; escadaria da escola; ou mesmo na sala de aula em círculo).



**Figura 9** - Confeção de cartaz para divulgação do livro lido: coleção do Sherlock Holmes. Exposição na Feira das Ciências da escola.



Fonte: Fotos da autora

**Figura 10** - Roda de leitura em espaços alternativos: escadaria da escola



Fonte: fotos da autora

**Figura 11** - Exposição dos cartazes de divulgação das histórias lidas na roda de leitura



Fonte: fotos da autora

**Figura 12** - Alunos visitando a exposição dos próprios trabalhos e espaço para leitura de todas as histórias de Sherlock Holmes. A coleção de Sherlock Holmes está nas mesas para que os alunos possam manusear.



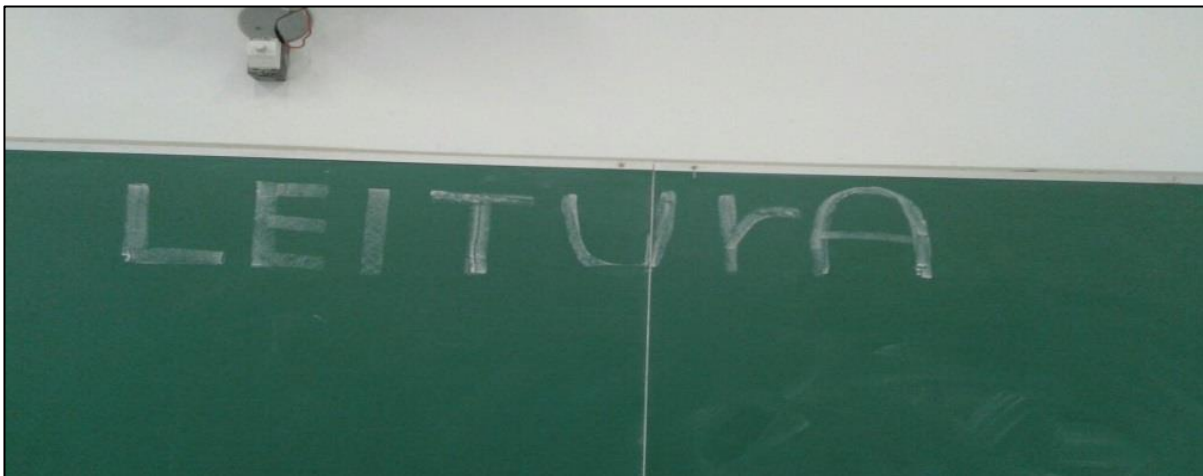
Fonte: foto da autora

Ao chegar à classe, a aula seguinte de ter terminado o Livro “O cão dos Baskerwilles”, os alunos<sup>1</sup> pedem roda de leitura. A lousa está escrita e os alunos sentados. Essa atitude mostra o interesse deles na atividade desenvolvida.

<sup>1</sup> Todas as famílias ao assinarem a ficha de matrícula dos alunos autorizaram a divulgação da fotografia dos filhos. Além disso, os alunos envolvidos trouxeram as autorizações assinadas para participarem da pesquisa aqui desenvolvida inclusive as fotos.



**Figura 13 - Lousa**



Fonte: foto da autora

**Figura 14 - Sessão simultânea de leitura na biblioteca: criação de capa e contracapa. A atividade é desenvolvida de maneira organizada e interessada.**



Fonte: foto da autora

### **Atividade 1- Conhecendo os saberes prévios**

a) A sondagem inicial foi feita para identificar o conhecimento do que os alunos já sabiam sobre narrativas de suspense. Essa atividade realizada em roda de conversa na sala de aula/biblioteca/ou espaços alternativos na escola serviu para que o professor/mediador compreendesse o que os alunos realmente sabiam do

tema. Na roda, os alunos foram questionados sobre as narrativas de suspense que conheciam e se era um gênero aceito por eles. Nesse momento, os alunos fizeram comentários sobre filmes, músicas, videoclipes que mostravam algum suspense.

**b)** Os alunos pesquisaram algumas histórias de suspense na biblioteca e pela internet que foram lidas na sala de aula. Após essa apresentação, conversas sobre as histórias fizeram parte da roda. Nesse momento, os alunos expressaram opiniões sobre algumas histórias apresentadas pelos colegas, além de características da época, espaço, personagens, conflitos etc.

### **Atividade 2- Conversa em roda**

Momento para instigar o interesse dos alunos com algumas questões que foram respondidas oralmente:

- a)** Alguém conhece o autor das obras de Sherlock Holmes?
- b)** Esse personagem é conhecido por algum aluno?
- c)** Conhecem alguma história em que Sherlock Holmes é personagem?
- d)** Qual o tema das histórias de Sherlock Holmes?
- e)** Vocês gostam de narrativas de suspense? Por quê?
- f)** Quem é o parceiro fiel de Sherlock Holmes?
- g)** Você já viu algum filme ou série ou desenho em que Sherlock Holmes atuou?

### **Atividade 3- Roda de leitura**

Roda de leitura de histórias de Sherlock Holmes escolhidas pela classe. O professor/mediador distribuiu uma coleção e os alunos puderam escolher o livro que foi lido em capítulos. Cada classe teve aula já prevista durante a semana para que a roda de leitura ocorresse. Foi realizada na biblioteca e em espaços alternativos da escola, como a escadaria da frente da escola e pátio.

### **Atividade 4- Produção**

Ao término da leitura da história escolhida, os alunos fizeram um cartaz de sugestão do livro lido pela classe que foi colocado pela escola com a finalidade de incentivar outros alunos à leitura.

## Atividade 5- Filme

Assistir ao filme de Sherlock Holmes para que os alunos pudessem fazer uma comparação do texto escrito e filmado.

### Reapresentação dos elementos da narrativa

Os elementos fundamentais da narrativa são:

- a) **Personagem-** O texto é narrado em torno do personagem. Ele pode ser o protagonista da história (principal), antagonista (contrário ao personagem principal) ou secundário (participação menos significativa). Mostrar aos alunos que os personagens possuem características físicas e psicológicas que podem ser importantes para o desenvolvimento da história.
- b) **Conflito-** É o enredo ou trama que serviram para o desenvolvimento da história.
- c) **Desenvolvimento-** é o desenrolar da história, maior parte em que acontecem os fatos.
- d) **Clímax-** parte da história que apresenta a maior emoção. Fica próximo ao desfecho. É a parte que quando bem elaborada pode indicar mais interesse na leitura.
- e) **Desfecho-** final da história.
- f) Outro elemento como narrador, que pode ser também o personagem, quando a história estiver narrada em 1ª pessoa, ou narrador observador, quando narrado em 3ª pessoa. O tempo e o espaço devem ser bem elaborados para criar maior suspense e interesse do leitor.

## 7.2 Sujeitos

Nessa pesquisa, os alunos envolvidos são de duas escolas da Prefeitura de Santos do Ensino Fundamental II.

Grupo controle- realizado em 2016 com 120 alunos de 8º ano da UME A. S. S. Alunos moradores dos bairros do Campo Grande, Vila Belmiro, Marapé, dos morros e vindo de São Vicente. Esse grupo serviu para uma análise das atividades que foram aceitas ou não pelos alunos. Ajustes da forma de realização da roda de



leitura e gênero a ser utilizado.

Grupo experimental- realizado em 2017 com 100 alunos de 8º e 9º ano da UME C. S. Alunos dos bairros do Embaré e Macuco, principalmente, porém há alunos vindos de lugares mais afastados da escola como morros também.

O grupo-controle permitiu que se observasse o que deu certo e o que não ocorreu da forma prevista e a partir dessas observações se fizesse a reformulação das atividades. O grupo experimental recebeu um tratamento especial após observação do grupo-controle, havendo uma observação mais aprofundada e pesquisa junto aos alunos que foi analisada e tabulada em gráficos.

### **7.3 Locus da pesquisa**

Duas escolas da rede pública de Santos:

#### **UME A. S. S. (2016)**

A escola fica localizada no bairro do Campo Grande e surgiu do desmembramento de outra escola que ficou com o Fundamental I enquanto ela ficou com o Fundamental II e EJA (Ciclo II). Possui 8 salas de aula, uma sala de vídeo, uma biblioteca, sala de recursos para alunos de inclusão, sala de informática. O período da manhã estudam os alunos de 8º e 9º anos, enquanto no período da tarde, os alunos de 6º e 7º anos.

Esse grupo controle teve a participação de 120 alunos do 8º ano, distribuídos em quatro classes. Primeiramente, houve uma conversa sobre a leitura de histórias infantis ouvidas em casa. Os alunos afirmaram que ouviram poucas histórias infantis, devido às atividades profissionais da família e falta de tempo das mesmas. Esse grupo era constituído por um número significativo de alunos frequentadores da biblioteca, que era incentivada pela auxiliar de biblioteca com sugestões e de livros e acolhida no espaço e horários semanais para cada classe. Porém, em contrapartida, a escola também possui em número elevado de alunos com defasagem leitora, pois não liam nenhum livro há muito tempo. Assim, é preciso ter um olhar atento para que todos participassem da atividade proposta mesmo com as diferenças encontradas.

A roda de leitura com a mediação da professora ou auxiliar de biblioteca foi a maneira para que todos se apropriassem da história trabalhada. As narrativas de

suspense despertaram o interesse dos alunos e os espaços utilizados para a realização da roda de leitura tornou todo o processo mais agradável.

### **UME C. S. (2017)**

O grupo experimental foi na UME C. S. A escola fica localizada no bairro do Embaré. A escola é grande e atende alunos do Fundamental I e II, além de atender no período noturno alunos do EJA ciclos I e II e Parceiros do Saber. A escola possui dois prédios, um atende o Fundamental I e o outro atende o Fundamental II. Possui laboratório de Informática, sala de recursos para alunos de inclusão, biblioteca, 17 salas de aula, 1 diretoria, 1 secretaria, 1 biblioteca, 1 galpão, 1 refeitório, 4 gabinetes sanitários, além de outros 2 destinados aos professores.

Esse grupo respondeu um questionário em forma de grelhas que serviu para a análise dos dados. Participou da pesquisa uma classe de 8º ano e quatro classes de 9º ano, num total de 100 alunos. A roda de leitura, das narrativas de suspense, aconteceu em aulas semanais já estabelecidas no início da proposta com os alunos.

No campo empírico, a análise se fez pela observação da interação e interesse dos alunos durante toda a leitura realizada nas rodas. Nesse sentido, Bakhtin (1988) afirma que o sujeito interage de maneira verbal socialmente. Na construção da identidade, utiliza das relações do diálogo com outras pessoas para compreender sob sua própria perspectiva os pensamentos e as visões de mundo. Assim, nas leituras de narrativas de suspense realizadas em rodas de leitura, os alunos posicionaram suas ideias e pensamentos, criando momento de troca entre eles. Esses posicionamentos foram confirmados ou não durante a sequência dos acontecimentos da história. Muitas vezes houve a rejeição de um pensamento de acordo com o desencadear da história, que também serviu para ampliação do aspecto cognitivo.

### **7.4 Instrumentos de medida: grelhas de acompanhamento**

A avaliação foi feita por meio de “grelhas” e caderno de observação.

Foram realizadas perguntas sobre a leitura na vida do aluno, tanto em casa como na escola. Essas perguntas foram respondidas e analisadas nos gráficos a seguir.

As grelhas estão no Apêndice A (pág. 147) dessa pesquisa.

## 8 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

A coleta dos dados ocorreu por meio das grelhas que foram respondidas pelos alunos para avaliar se a atividade proposta aconteceu de acordo com o esperado ou se era necessário adequações.

Segundo Thiollent (2009), quando o grupo a ser estudado é pequeno, há a possibilidade da obtenção de resultados de forma coletiva. Isso pode ser obtido por meio de conversas realizadas nas rodas, durante o processo de leitura. As possíveis mudanças de locais também devem ser resolvidas pelo grupo. Alguns aspectos inerentes ao processo foram obtidos pelas grelhas utilizadas e observação das respostas e classes envolvidas. O autor ainda analisa a necessidade do uso do questionário quando a população é ampla. Dessa forma, as grelhas e as rodas onde o debate foi significativo, serviram para o processo da coleta dos dados necessários.

Thiollent (2009) afirma que:

Podemos captar informações geradas pela mobilização coletiva em torno de ações concretas que não seriam alcançáveis nas circunstâncias da observação passiva. [...] nível opinativo ou representativo no qual se reproduzem apenas imagens individuais e estereotipadas (THIOLLENT, 2009, p.26).

A pesquisa foi realizada com 100 alunos de 8º e 9º anos. Os alunos responderam as grelhas sem se identificarem para obtenção de uma resposta real e espontânea. Os alunos puderam dar sugestões, se houvesse interesse, para as rodas de leitura. Apenas três alunos quiseram dar sugestão. Um aluno sugeriu que a classe fizesse votação do livro a ser lido na roda de leitura, porém esse procedimento já havia sido feito. O segundo aluno sugeriu a leitura de dois livros: Harry Potter e Percy Jackson. O terceiro aluno sugeriu que a leitura fosse realizada pelos próprios alunos. Essa sugestão foi realizada ao final da roda de leitura. Num segundo momento, onde os alunos se reuniram em pequenos grupos e fizeram a leitura de histórias escolhidas por eles. Todos do grupo leram um pouco. Durante todo o processo, a leitura do livro escolhido pelos alunos foi feita por meio de roda e o gênero privilegiado foi a narrativa de suspense (romance policial). Porém, outras leituras ocorreram e os alunos puderam ler quando se faziam interessados.

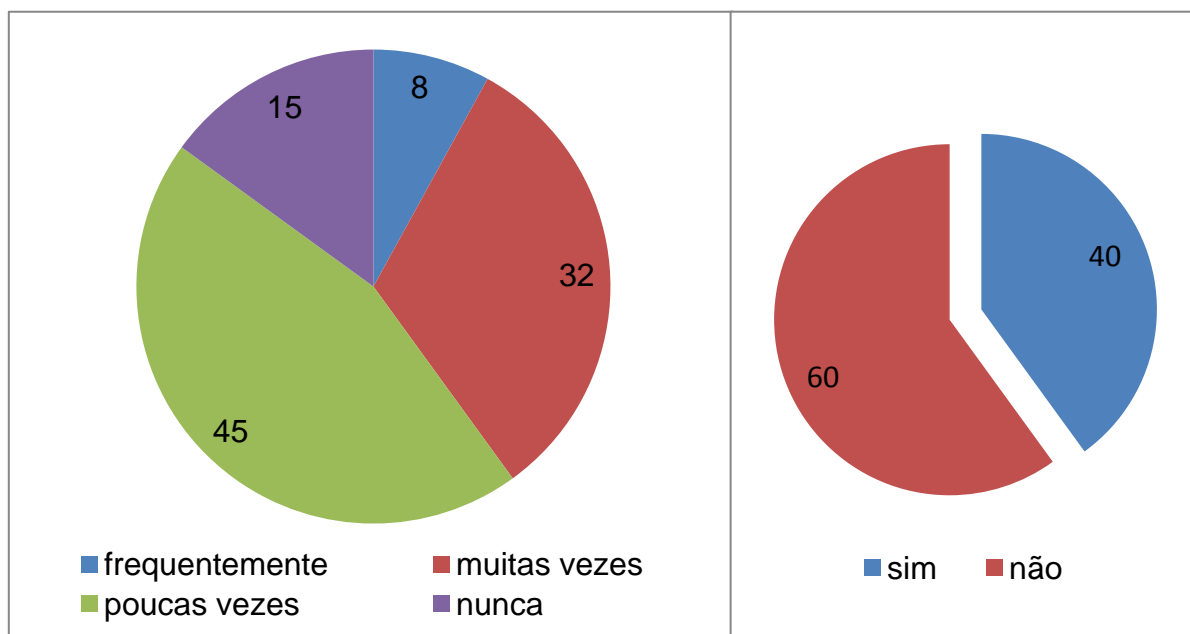
Histórias curtas como crônicas e contos foram lidos e analisados pelos alunos quanto aos elementos da narrativa: personagem, conflito, desenvolvimento, clímax e desfecho.

No Gráfico 1, os dados da pergunta se os alunos ouviram histórias na infância, contadas em casa, revelam que 60 alunos não ouviram histórias na infância ou ouviu poucas vezes, enquanto apenas 40 ouviram muitas vezes ou frequentemente. Assim, podemos perceber que a necessidade da criança em conhecer histórias não tem ocorrido nas famílias. Os alunos chegam ao final do ensino fundamental sem conhecer histórias que fazem parte dos clássicos infantis. É preciso viabilizar esses momentos desde os anos iniciais até o final do Ensino Fundamental II.

Miguez (2000) afirma que muitas vezes a escola é a única chance dos alunos terem contato com o mundo das histórias. Dessa forma, a escola precisa estabelecer um compromisso onde a qualidade da leitura acontecerá e de forma prazerosa.

De acordo com Rodriguez (2005), contar história desenvolve a imaginação e cria uma relação entre o fictício e o real. Quem conta a história coloca sua própria identidade devido a suas experiências de vida, seus sentimentos pessoais e emoções, ampliando as experiências também de quem as ouvem.

**Gráfico 1-** Histórias ouvidas na infância contadas em casa



**Fonte:** a autora

Observa-se que 60% dos alunos nunca ouviram histórias na infância ou ouviu poucas vezes. Apenas 40% deles ouviram frequentemente ou muitas vezes. O

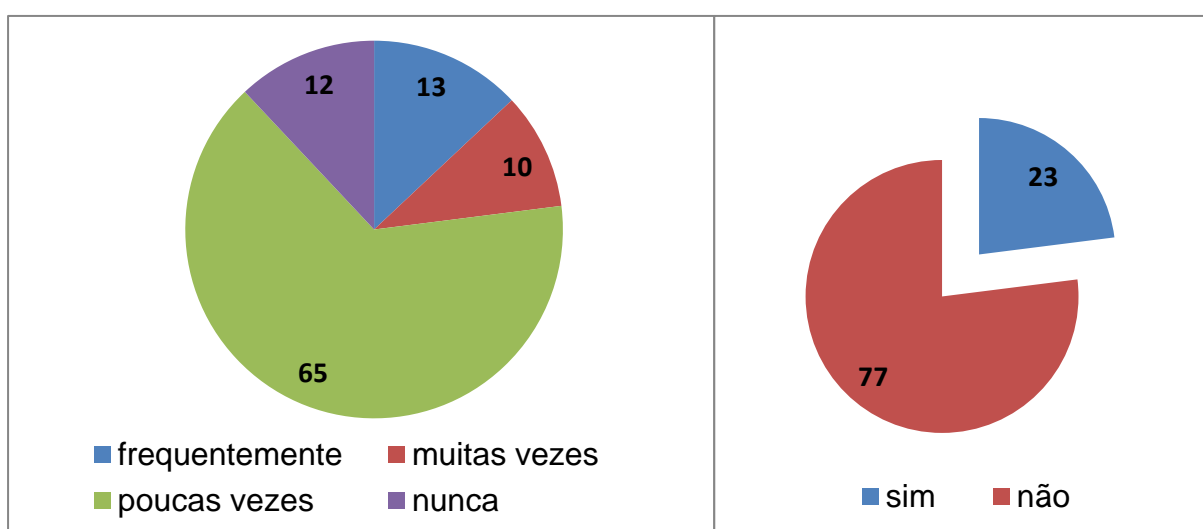
número de alunos que chega à escola sem conhecer histórias infantis é muito alto. Esse fator é significativo na formação da criança e no incentivo à leitura. Dessa forma, a escola deve assumir essa responsabilidade de contar histórias.

No gráfico 2, ao perguntar aos alunos se eles leem livros espontaneamente. Apenas 23 alunos responderam que leem livros frequentemente ou muitas vezes e 77 disseram que leem poucas vezes ou nunca. É uma diferença significativa no hábito leitor dos alunos. Assim, a escola precisa motivar os alunos para que esses números se modifiquem. Essa motivação só pode acontecer se os alunos tiverem acesso a livros, momentos e espaços para que aconteçam frequentemente. Além disso, as atividades de leitura devem acontecer de maneira prazerosa e não com a finalidade para a realização de uma avaliação. O lúdico deve ser a motivação para a leitura. Rodas de leitura devem acontecer em todos os anos da vida escolar dos alunos. Em pesquisa realizada sobre roda de leitura, foram encontrados estudos referentes à Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental I. Pouco se encontra sobre roda de leitura nos anos finais do Ensino Fundamental II.

Garcia (s/d) afirma que:

É importante ressaltar que a denominação roda de leitura como roda não é gratuita, esta é uma formação que pretende que a hierarquia não se estabeleça a partir do lugar que se ocupa. Embora todos se voltem para o leitor-guia, que é uma espécie de regente de orquestra, são os participantes que “tocam” a roda (GARCIA, s/d, p. 2).

**Gráfico 2 -** Leitura espontânea de livros

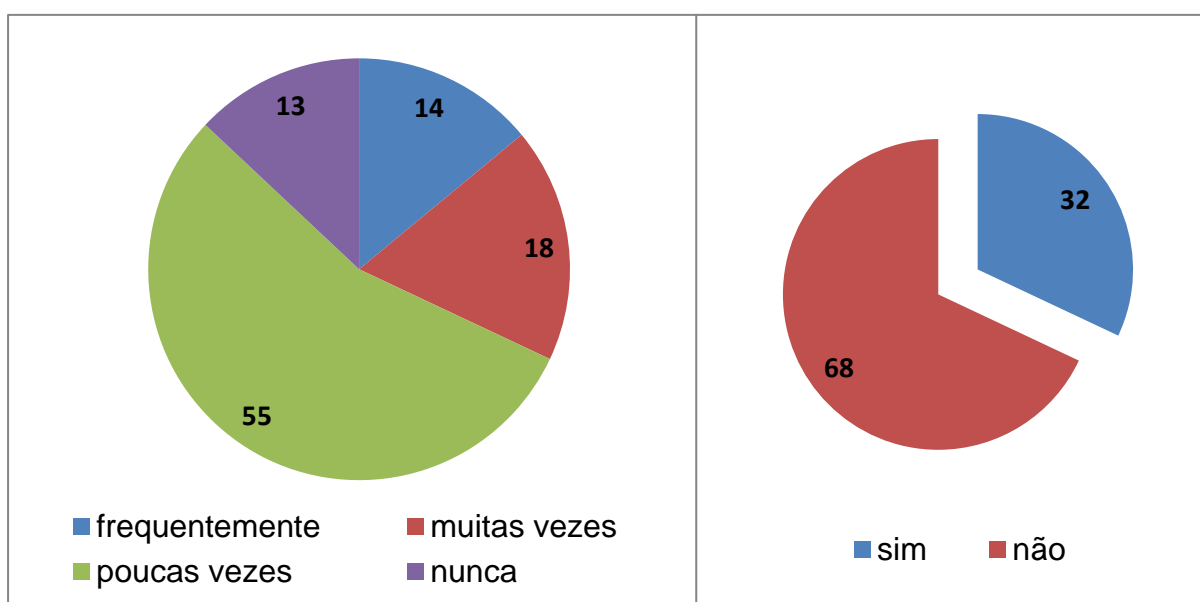


Fonte: a autora

O gráfico 2, mostra que apenas 23 alunos leem muitas vezes ou frequentemente livros e em contrapartida 77 alunos nunca ou poucas vezes leem livros. É preciso lembrar que são alunos dos anos finais do EFII o que preocupa ainda mais.

No gráfico 3, ao se perguntar se os alunos costumam ler revistas, jornais ou similares, 32 alunos afirmam ler revistas, jornais, gibis ou similares frequentemente ou muitas vezes, enquanto 68 leem poucas vezes ou nunca. Verifica-se que é preciso reverter esse cenário, pois nesse caso há um leque bastante significativo de leitura, inclusive do interesse dos alunos que poderiam fazer parte do cotidiano deles. Gibiteca, revistas e jornais de fácil acesso aos alunos oportunidades frequentes com essas leituras. Muitas vezes, os alunos não têm acesso a um material com uma diversidade que atenda aos seus interesses. A escola precisa deixar esse material para que os alunos possam utilizá-los com facilidade. Falta uma organização da biblioteca que facilite o acesso aos livros que despertem mais interesse dos alunos. Silva, W. C.(1997), afirma que na maioria das vezes a biblioteca escolar é desatualizada pela carência de recursos.

**Gráfico 3 -** Leitura de revistas, jornais, gibis ou similares



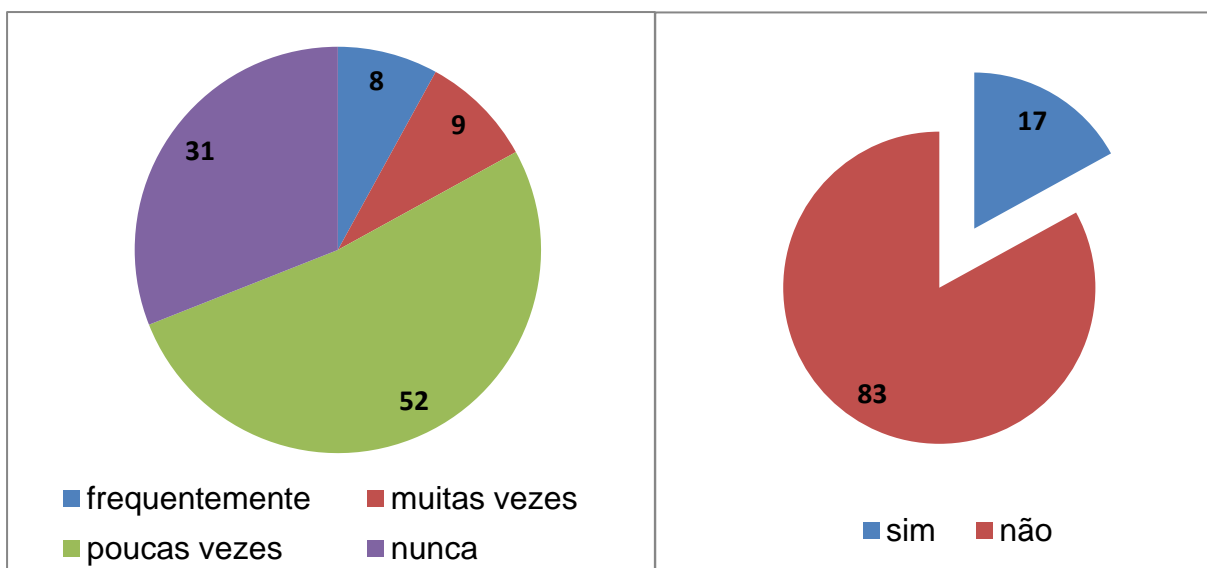
**Fonte:** a autora

O gráfico 3 revela que a leitura da escolha dos próprios alunos, sejam revistas, jornais de seções de seu interesse ou até gibis, não tem sido atrativos para

os mesmos, pois 68% não buscam essas leituras ou buscam poucas vezes. Apenas 32% de um universo de 100 alunos leem. Se os PCN (1998) enfocam os gêneros durante todos os anos o que será que ocorre? É algo para reflexão e retomada de novas formas de se trabalhar os textos.

O gráfico 4, mostra que o número de alunos que admite frequentar a biblioteca frequentemente ou muitas vezes é insatisfatório, apenas 17 alunos; enquanto 83 utilizam a biblioteca poucas vezes ou nunca. A escola precisa rever o que está acontecendo, pois a utilização da biblioteca em todas as disciplinas é um fator importante para a formação do nosso educando, não apenas como leitor, mas na sua formação integral. A biblioteca precisa ser um lugar agradável, com número suficiente de cadeiras para que toda a classe possa se instalar e não um local para que os alunos excluídos ou atrasados permaneçam ou ainda funcionar como depósito como muitas vezes acontece. Segundo Sales (2002), o auxiliar bibliotecário deve desenvolver atividades que exercitem a cidadania e dar oportunidade para que os alunos tenham acesso livre à informação. Ele é o mediador entre a informação que está no acervo da biblioteca da escola e o aluno.

O auxiliar bibliotecário tem um papel importante no processo de incentivo à leitura, promovendo atividades, estimulando a permanência dos alunos na biblioteca, explicando o funcionamento e oportunizando um trabalho junto aos alunos e professores para mudar esse panorama. Completando essa ideia, Silva, W. C. (1999) afirma que o bibliotecário escolar deve “[...] dedicar-se menos às atividades mecanizadas e muito mais a programas de incentivo à leitura, junto aos alunos, com o apoio de outros educadores, como os professores e os especialistas”. (SILVA, 1999, p.79)

**Gráfico 4 - Frequência na biblioteca da escola**

**Fonte:** a autora

O gráfico 4 mostra que apesar da biblioteca ser um local para pesquisas, escolha de leitura do interesse do aluno, ou seja um local para buscar conhecimento. Assim, espera-se que seja um lugar atrativo aos alunos, porém isso não tem acontecido. Pois esse grupo analisado possui apenas 17% que frequentam muitas vezes ou frequentemente, enquanto 83% não utilizam a biblioteca ou poucas vezes. É preciso reverter esse quadro.

No gráfico 5, podemos perceber que apesar dos alunos não frequentarem a biblioteca de maneira sistemática, nem mesmo apresentarem um bom nível leitor, eles gostam de ouvir histórias e participar da atividade de roda de leitura, pois os 100 alunos afirmaram ser um momento muito bom ou bom.

Nenhum aluno, dos 100 participantes da pesquisa, colocou que era um momento desagradável ou nunca acontecia, pois a roda de leitura é feita uma vez por semana em aula já estipulada. Mesmo quando a biblioteca está ocupada, ela acontece em lugares alternativos da escola, principalmente na escadaria da frente da escola, por ser um ambiente aberto que possibilita a realização da atividade. Mesmo não sendo um espaço adequado, devido o barulho da rua e a falta de mobiliário, é aceita pelos alunos por ser algo que gostam de fazer e por ocuparem outros espaços além da sala de aula.

Dessa forma, a leitura realizada em espaços alternativos estimula os alunos à participação por se tornar mais lúdica fazendo da escola um lugar onde a aprendizagem acontece de maneira agradável. Quando a biblioteca está fechada e o



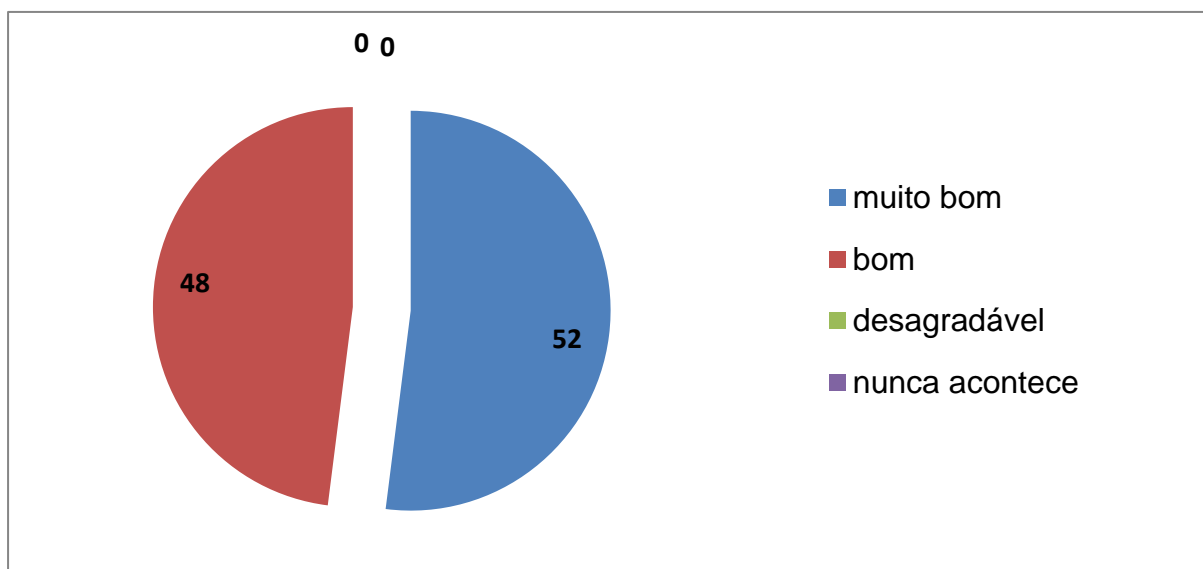
dia chuvoso não permitindo a realização da roda de leitura das narrativas de suspense em lugares abertos, os alunos ficam frustrados. Por isso, a biblioteca deve permanecer aberta todos os dias, sendo um lugar para leitura e não um depósito de livros.

Todos os alunos aceitam e gostam das aulas em que a roda de leitura em espaços alternativos das narrativas de suspense ocorrem. Até aqui, observava-se a negativa dos alunos para a leitura de livros ou qualquer tipo de leitura e em contrapartida, a roda de leitura é muito bem aceita.

Talvez seja um caminho provável para que os alunos assimilem a leitura como algo agradável e importante na sua formação.

Nenhum aluno afirmou desgostar da proposta.

**Gráfico 5** - Avaliação do projeto roda de leitura realizada na escola, nas aulas de Língua Portuguesa

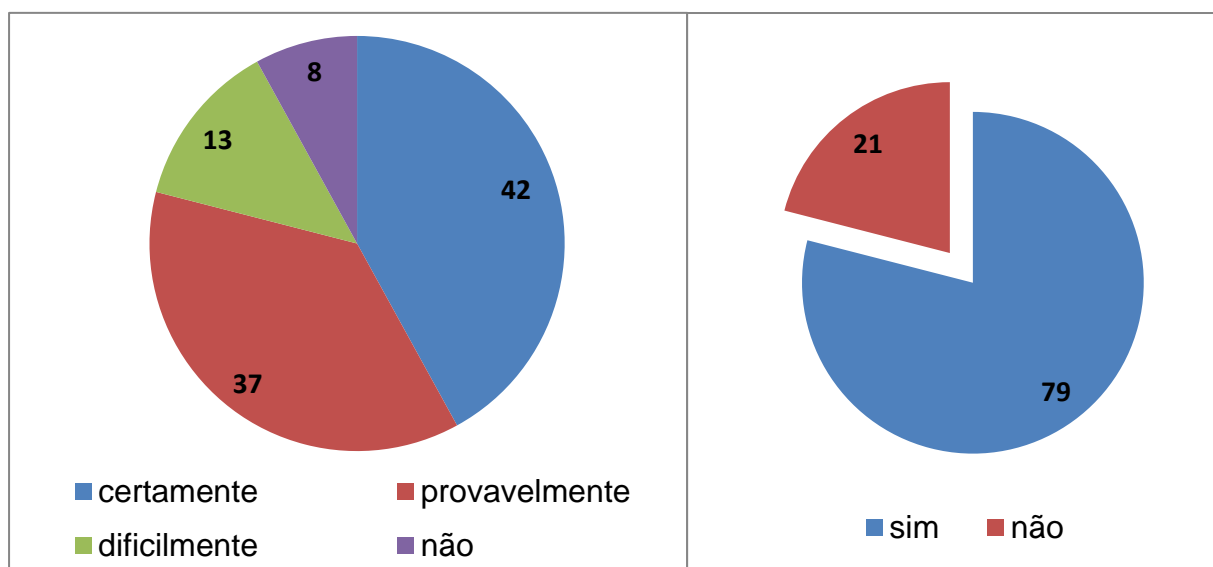


**Fonte:** a autora

O gráfico 6 mostra a opinião dos alunos a respeito da melhora da escrita após a roda de leitura ter sido realizada sistematicamente. A roda de leitura teve por finalidade incentivar o aluno à leitura, dando oportunidade de ele conhecer histórias que pudessem despertar maior interesse em novas leituras de maneira espontânea. Porém, durante a roda de leitura dos livros de Sherlock Holmes, os alunos puderam perceber que o escritor Sir Conan Doyle faz uso constante da descrição dos

personagens, lugares e ações. A leitura era interrompida constantemente para que a forma de escrever do escritor fosse observada. As produções realizadas após a roda de leitura demonstraram que os alunos passaram a descrever os personagens, ambientes e ações de maneira mais detalhada, enriquecendo suas narrativas. Assim, observando os dados da pesquisa 79 alunos afirmaram que certamente ou provavelmente descreveram os personagens em suas produções como preocupação de melhorá-las. Apenas 21 afirmaram que dificilmente ou não melhorou sua produção. Aqui é preciso lembrar que encontramos grupos de alunos bem heterogêneos quanto ao nível de letramento e alguns chegam ao final do Ensino Fundamental II sem conseguir produzir um texto. Na Prova Santos realizada em 2017, foi pedido que os alunos escrevessem sobre o uso de celular na sala de aula e apesar de ter sido trabalhado esse gênero, alguns alunos deixaram a produção em branco. Garcia (s/d) afirma que “a roda de leitura, ou qualquer evento onde a palavra circule, é uma aventura quase sempre imprevisível, o que lhe dá um sabor de novidade” (GARCIA, s/d).

**Gráfico 6-** A roda de leitura como facilitadora de uma escrita adequada ao gênero lido



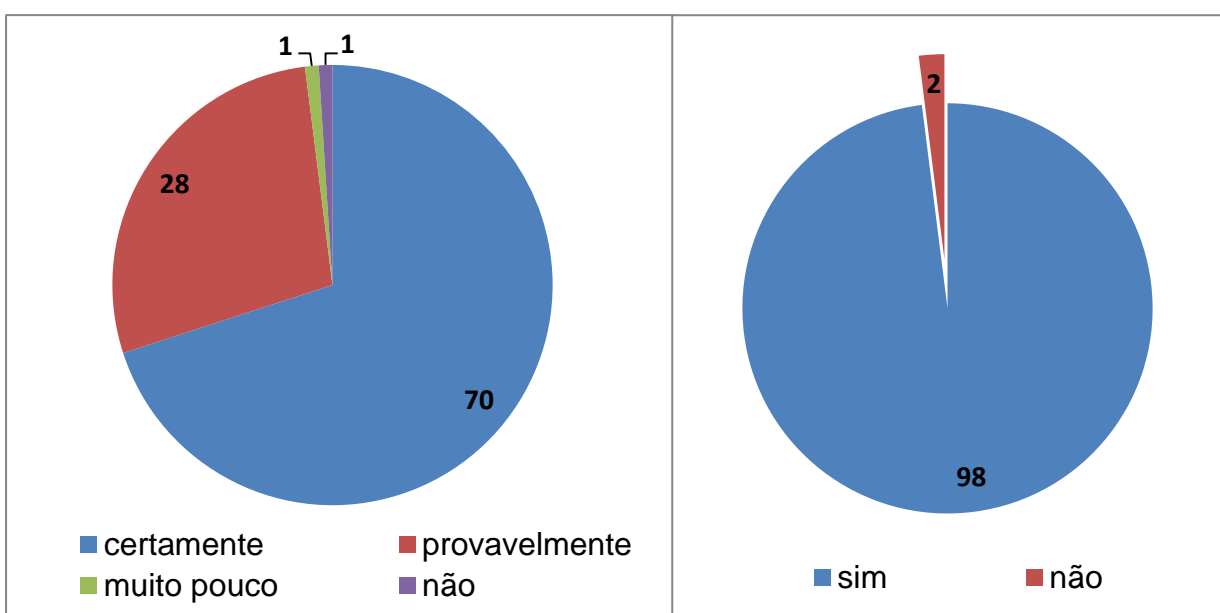
**Fonte:** a autora

O gráfico 6 mostra que a grande maioria acredita ter melhorado na escrita das narrativas de suspense após a proposta da roda de leitura ser realizada sistematicamente. Apesar do foco da pesquisa ser a formação de um aluno leitor, a

escrita dos textos que envolvam esse gênero foi aprimorada. Os alunos puderam, a todo o momento, observar a escrita do escritor Conan Doyle, onde o personagem Sherlock Holmes era o protagonista. Observaram o desenrolar do suspense, as descrições dos personagens, lugares e situações. O resultado foi a produção do próprio aluno com descrições e desenrolar mais elaborados.

O gráfico 7 mostra a opinião dos alunos na realização da roda de leitura em todos os anos e confirma a pergunta 5, além dos alunos gostarem de participar da roda de leitura, afirmam que se ela ocorresse em todas os anos de maneira sistemática, a possibilidade de se formar leitores seria maior. Goodman (1995) afirma que as crianças estão cercadas por um rico ambiente de alfabetização fora da escola com embalagens, cartazes que estimulam a todo o momento a leitura de mundo. Assim, a escola precisa organizar espaços para que o imaginário seja valorizado e as rodas de leitura oportunizam esse lúdico. Dos 100 alunos pesquisados, 98 alunos acreditam que a roda de leitura pode ser importante para o incentivo da leitura autônoma. Quando a leitura é sistemática, e os alunos têm acesso aos mais variados tipos de livros, sendo realizada de maneira agradável, como a roda aqui mencionada, haverá alunos leitores ao término do Ensino Fundamental II.

**Gráfico 7-** A roda de leitura realizada todos os anos como incentivo leitor



Fonte: a autora

Os resultados encontrados corroboram com os PCN (1998) sobre a importância do estudo dos gêneros em língua Portuguesa. Ao mesmo tempo, fortalecem a necessidade da escola oportunizar em todos os anos a roda de leitura para que os alunos alcancem um patamar leitor que facilitem sua integração com uma sociedade letrada.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo descrever a leitura como prática democrática, fundamental na formação do senso crítico e de cidadania, utilizando como estratégia para o incentivo da leitura: a roda de leitura e as narrativas de suspense em espaços alternativos para alunos dos últimos anos do Ensino Fundamental II; despertar a atenção do aluno para ouvir histórias numa roda de leitura; ampliar a compreensão leitora dos alunos e sua expressão oral; exercitar a leitura como prática democrática, fundamental na formação do leitor crítico e de cidadão.

Conforme os autores estudados, como Bakhtin (1995/2003/2004), há uma infinidade de gêneros que se ampliam de acordo com a complexidade da esfera. A apropriação do gênero narrativo de suspense amplia os horizontes dos alunos para outros tipos de gêneros. De acordo com Giroux (1997), os alunos precisam ir além da realidade vivida, tendo possibilidades maiores. A leitura é uma facilitadora para que isso ocorra.

Para Dolz e Schneuwly (2004) narrar é um dos agrupamentos propostos pelos autores. Enquanto que para Bakhtin (1995/2003/2004), a narrativa pertence à esfera literária ou artística literária. Dessa forma, a proposta desenvolvida, nesta pesquisa permeia a teoria desses autores. Complementando as ideias de Dolz e Schneuwly (2004) das quais afirmam a importância de se trabalhar os gêneros numa perspectiva normativa.

A proposta de roda de leitura é aceita por quase a totalidade dos alunos. É um momento em que os alunos esperam e pedem para que a história aconteça. Dessa forma, deveria ser uma constante desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II, pois as classes são bastante heterogêneas e nem todos possuem acesso a livros ou mesmo o domínio da leitura. É uma atividade que consegue abraçar a todos os alunos, pois aquele que possui hábito leitor também gosta da roda de leitura.

É uma proposta que pode ser trabalhada numa perspectiva interdisciplinar, com possibilidades imensas, principalmente com a informática que pode ser uma boa parceira para atividade após a leitura.

A sequência didática (SD) para Dolz e Schneuwly e Noverraz (2004) deve ser sistemática e em torno de um gênero textual como a narrativa de suspense aqui trabalhada. Foi realizada toda semana durante o ano todo, criando expectativa por parte dos alunos que a cada dia ampliavam seus conhecimentos sobre o gênero priorizado.

O leitor que faz a leitura do livro precisa fazê-lo de maneira expressiva prendendo a atenção do grupo, caso contrário pode prejudicar todo o processo.

O auxiliar de biblioteca é uma figura muito importante para que a roda de leitura aconteça com sucesso, pois ele primeiramente apresenta a biblioteca, como funciona e a todo o momento é um incentivador. Isso foi observado na UME A. S.S., onde a auxiliar de biblioteca foi uma parceira importante não só na roda de leitura, mas trazendo novos títulos indicados pelos próprios alunos e ideias para atividades posteriores. O auxiliar de biblioteca deve facilitar e incentivar a permanência dos alunos na biblioteca e na escolha de livros. Enquanto que na UME C.S. a roda de leitura se fez de maneira isolada, apenas pela professora de Língua Portuguesa, pois o auxiliar de biblioteca não quis participar nem mesmo facilitou que acontecesse. É preciso que as escolas municipais tenham um perfil de auxiliar bibliotecário mais empenhado na proposta do espaço e não apenas um lugar para guardar material, livros e onde os alunos excluídos são colocados. A valorização desse espaço cultural é de extrema importância. A ausência do auxiliar bibliotecário, seja por qualquer motivo, não deve ocasionar o fechamento do local impedindo a retirada de livros ou o seu uso para pesquisa e leitura. Fato esse observado em uma das escolas.

Cantos de leitura deveriam fazer parte da escola e mesmo um facilitador para que a leitura acontecesse. Livros deveriam ser espalhados pelas salas, corredores facilitando o acesso aos livros, como exemplificado por Torquato (2017). Tudo isso faz com que a leitura seja algo inatingível. Como desejar um aluno leitor se a própria escola não se mostra preocupada com isso? Não adianta termos duas vezes por ano a leitura simultânea e o restante do ano o aluno não ser estimulado.

Assim, Lerner (2002) afirma que a tarefa de leitura deve ter início com a motivação dos alunos; fazendo com que eles encontram sentido em todo o processo. Ao realizar a roda de leitura em espaços alternativos, é possível mostrar aos alunos o sentido real da leitura em sua vida.

Ainda de acordo com Lerner (2002), o professor deve ser o leitor e ator

durante o processo de leitura, como ocorre nas rodas de leitura aqui realizada.

Outro fator importante é que o ato de ler que deveria ser uma preocupação de todas as disciplinas e não apenas de Língua Portuguesa. Havendo momento de leitura de cada disciplina, daríamos condições para que o aluno criasse cada vez mais o interesse.

A escolha do livro, para ser lido nas rodas de leitura, deve ocorrer de maneira democrática com possibilidades variadas para que se atenda o maior número de alunos.

Todorov (2003) afirma que no romance policial, busca-se a descoberta do culpado e a busca por caminhos lógicos para solução da trama, sendo apenas um possível.

Assim, os alunos, a todo o momento, podem expor suas ideias para solução do problema da narrativa, sabendo ouvir outras possíveis relatadas pelos colegas. Nessa perspectiva, os alunos não só desenvolvem o raciocínio lógico, mas respeitam outras opiniões e possibilidades. Esse processo dá uma aprendizagem profunda sobre o gênero narrativo de suspense, havendo inclusive as próprias produções como, realmente, aconteceu.

Antes de começar a roda de leitura, é preciso deixar bem claro sobre a proposta, as regras da atividade e possíveis paradas quando algum aluno não respeitar as normas pré-estabelecidas.

Após a leitura, as atividades referentes ao livro deverão ter objetivo formativo e sempre visando ao despertar de novas leituras, não devendo ter caráter de uma avaliação. Cartazes de sugestão de livro, criação de capa ou contracapa, sinopse, continuação de história, maquete ou alguma proposta feita pelos próprios alunos. Priorizar atividades em grupo para que todos possam participar inclusive os alunos de inclusão. Enfim, fazer não só a roda de leitura um momento agradável, mas a atividade após a leitura também.

Nessas rodas de leitura, pôde-se perceber que muitos alunos possuem outras formas de se apropriarem de histórias como as séries tão em evidência nos dias de hoje que são vistas pela televisão e computadores. Porém, isso depende muito do grupo social envolvido, nas regiões afastadas torna-se menor de isso ocorrer.

São muitos os fatores que podem ser significativos na formação de leitores. A roda de leitura pode canalizar esses potenciais para a busca de novas leituras, tanto para os leitores atuantes, como possíveis leitores e oportuniza para os alunos que

vivem em situação com pouco ou nenhum acesso a esse mundo fascinante. Na realidade todas essas maneiras se completam e servem de estímulos para novas buscas.

Porém, além disso, a aula torna-se atrativa, a relação aluno/professor se intensifica e a escrita dos textos torna-se mais bem elaborada. Por tudo isso, a roda de leitura em lugares alternativos dentro da escola deve fazer parte do dia a dia dos alunos até o final do Ensino Fundamental II.

A roda de leitura das narrativas de suspense atingiu os objetivos propostos de despertar a atenção; ampliar a compreensão leitora dos alunos e sua expressão oral, além de exercitar a leitura como prática democrática, fundamental na formação do leitor crítico e de cidadão.

Os PCN (1998) colocam como objetivos, no ensino de Língua Portuguesa, desenvolver as competências leitoras e linguagem variadas para que possa acompanhar os avanços tecnológicos.

A hipótese que se um grupo de alunos dos últimos anos do Ensino Fundamental II participarem sistematicamente de uma roda de leitura de narrativas de suspense, ouvindo, debatendo temas e utilizando a biblioteca ou locais alternativos para a realização das atividades, então haverá interesse por novas leituras autônomas e a escrita será aprimorada foi confirmada. Os alunos passaram a escrever melhor e mostraram interesse pela proposta da roda de leitura.



## 10 PRODUTO ELABORADO A PARTIR DA PESQUISA

### 10.1 Introdução

O produto escolhido para ser apresentado ao final dessa pesquisa foi criação de uma biblioteca itinerante com a finalidade de proporcionar ao aluno um ambiente convidativo para a prática leitora. É uma biblioteca com rodas e deve ser deslocada para espaços alternativos da escola. Dessa forma, espera-se que a interação com o livro se faça de maneira prazerosa com o reconhecimento das múltiplas informações e entretenimento. Alunos diversos podem compartilhar experiências leitoras e trocas de sugestão de livros, assim como as várias interpretações possíveis. Nesses momentos, os alunos podem estabelecer relações com outros textos, ampliando o vocabulário e mesmo os repertórios literários e gêneros textuais. Apesar de estarmos focando nas narrativas policiais e suspense, outros gêneros podem fazer parte do acervo dessa biblioteca.

A biblioteca itinerante já foi testada e foi recebida com bastante entusiasmo. Os alunos adoraram ler, observar os títulos, as sinopses, conhecerem autores e ilustradores. Com essa experiência, viram o livro como um todo, onde os textos verbais e não verbais se completam.

Apesar de o produto desenvolvido ter sido um sucesso, ele não era a ideia inicial. Em conversa com os alunos, surgiram algumas ideias, entre elas, a montagem de um espaço fora da sala de aula. Podendo ser num canto da biblioteca ou outro lugar disponível. Os alunos ficaram entusiasmados em criar esse espaço com almofadas, tapetes e livros que atendessem ao interesse desse grupo em especial.

Porém, não houve condições para que esse espaço fosse criado, muitos empecilhos apareceram dificultando a realização. Os alunos estavam empolgados, mas não havia espaço disponibilizado pela escola e nem mesmo na biblioteca. Dessa maneira, a solução foi criar essa biblioteca itinerante que pudesse ser locomovida para lugares diversos da escola.

Muito se fala em incentivo à leitura, mas as escolas precisam se preocupar em criar esse espaço afim disso realmente acontecer.

Foi realizada uma pesquisa significativa sobre espaços de leitura nas escolas,

porém foi observada que a maioria dos lugares é preparada para atender crianças menores e não há muita coisa em relação aos alunos dos anos finais. O estudo da arte foi realizado e poucos trabalhos sobre roda de leitura nos anos finais do Ensino Fundamental foram encontrados.

É importante que alunos/ professores/ bibliotecário/ direção caminhem juntos para que os resultados sejam atingidos de forma plena. Muitas dificuldades surgiram na escola e poucas atitudes que viabilizassem a montagem desses espaços. Falta um empenho coletivo dos professores, direção e bibliotecários, não havendo um profissional ou técnico na escola que desenvolva projetos de leitura.

A biblioteca itinerante foi o produto final dessa pesquisa para que a roda de leitura em espaços alternativos acontecesse com êxito.

A metodologia utilizada, como exposta anteriormente, foi a pesquisa-ação. Ela é flexível e a ação dos pesquisadores e a dinâmica de todo o processo é cabível de modificação de acordo com a necessidade de todo o processo. O mesmo ocorreu para a escolha do produto a ser desenvolvido. Inicialmente, a proposta era a criação de espaço de leitura adequado para que todas as classes pudessem utilizar. Porém, com as grandes dificuldades encontradas, houve uma modificação na escolha do produto. Assim, a biblioteca itinerante foi criada, pois não depende de um espaço específico e pode ser utilizada em qualquer ambiente escolar: pátio, sala-de-aula, frente da escola, etc.

Para chegar a esse produto, foi preciso desenvolver essa pesquisa com a participação do grupo controle e experimental.

O grupo controle serviu para que todo o processo fosse adaptado e modificações fossem realizadas com a finalidade de alcançar os resultados esperados.

Com esse grupo, não houve tabulação dos resultados e a pesquisa teve caráter exploratório e as análises foram realizadas pelas conversas e caderno de observação.

Perguntas sobre ouvir ou não histórias na infância foram colocadas no grupo controle e os alunos passaram a expor uma realidade nada satisfatória sobre o conhecimento de clássicos e personagens infantis.

O grupo controle utilizou, principalmente, a biblioteca para a realização da roda de leitura e debates que ocorreram durante essa proposta. Aqui, vale salientar sobre a importância da auxiliar bibliotecária como parceira com esse grupo em

estudo.

A escola dos alunos do grupo controle possui uma ampla biblioteca, os livros são organizados e apesar de não haver número adequado de cadeiras, há espaços alternativos, como tapetes e mesmo bancos que são colocados para conseguir receber toda a classe. Há ar condicionado, persianas que impedem o sol e a auxiliar de biblioteca faz um bom trabalho para desenvolver o hábito leitor. Porém, a biblioteca fica ao lado da quadra esportiva e do recreio dos alunos e o barulho é um problema para a realização da roda de leitura.

No início dessa proposta, todos os alunos envolvidos tiveram uma aula para conhecerem a estrutura da biblioteca e aspectos específicos do livro como tomo e para que serve o número colocado nos livros. Essa aula é esclarecedora para o aluno que passa a compreender a estrutura da biblioteca e como pesquisar os livros desejados nesse espaço.

O grupo controle não teve as grelhas para serem respondidas. Foi utilizado o caderno de observação com anotações pertinentes que serviu para que as dificuldades fossem observadas e as ações modificadas.

O grupo controle foi formado por alunos de 8º ano (quatro classes). O grupo experimental teve a participação de 100 alunos de 8º e 9º anos. Esse grupo respondeu perguntas em forma de grelhas que foram tabuladas, fundamentando toda a pesquisa. Com este grupo, o processo a ser seguido já havia sido reestruturado, de acordo com os resultados obtidos pelo grupo controle.

Porém, várias dificuldades também foram encontradas: a não participação do auxiliar de biblioteca, o não uso da biblioteca, a não utilização dos livros do acervo da biblioteca da escola e a dificuldade para a ocupação de um espaço adequado para a realização da roda de leitura.

É extremamente importante a participação do auxiliar de biblioteca, pois intensifica o interesse dos alunos. Quando isso não ocorre, é preciso criar um ambiente que a cada momento seja desafiador e fomente a participação.

A análise dos resultados da pesquisa utilizou os instrumentos já citados e também se fez pela observação dos alunos durante as atividades e a intensidade da interação dos alunos envolvidos, além da aplicação das grelhas que foram respondidas por esse grupo.

Bakhtin (1988) afirma que construção da identidade se dá por meio do diálogo, da linguagem, pois esta auxilia na compreensão da variedade do

pensamento e visão de mundo. Dessa forma, esse sujeito compreende a realidade sob sua própria perspectiva. As rodas de leitura, aqui propostas, oportunizam esse processo, dando condições para que cada aluno possa expor suas ideias e pensamentos. Ao mesmo tempo em que as escuta, novas possibilidades de compreensão vão surgindo durante a leitura das narrativas trabalhadas e as predições feitas são confirmadas ou não.

Durante a leitura é mantida a interação na roda e em alguns momentos a interrupção da história possibilita a participação de todos, tornando mais dinâmica a proposta.

Bakhtin (1988) afirma que a nossa fala proporciona, no interlocutor, pensamentos diversos e isso pode depender da maneira de como é contada a história, o meio e de que maneira acontece.

Na roda de leitura das narrativas de suspense, realizada com os alunos envolvidos no grupo experimental, a professora, que passa ser “contadora da história”, leva o ouvinte a pensar essas várias compreensões possíveis.

O processo envolve uma organização já estabelecida de como agir e o que será feito nesse momento. Dessa forma, os alunos participam de maneira organizada e produtiva. É um momento em que a participação tem seu espaço, com paradas na história com a finalidade de criar suspense. Algumas perguntas para a turma cria um elo entre todos e auxilia aos alunos, com mais dificuldades de percepção, acompanharem os acontecimentos da história.

É preciso lembrar que, muitas vezes, os alunos desconhecem certos vocábulos ou situações descritas na história por estarem distantes da realidade deles mesmos. Assim, o mediador deve, constantemente, atualizar e esclarecer qualquer dúvida dos alunos quanto a esses aspectos.

As narrativas de suspense apresentam uma rica descrição de ambientes e personagens que podem dispersar a atenção dos alunos. Sendo assim, o professor deve aproveitar esses momentos para explicar como a descrição é utilizada e com que função pelo autor, no caso Sir Conan Doyle. Assim, posteriormente os alunos poderão utilizar esse conhecimento em suas próprias produções, enriquecendo ainda mais seus textos.

Pasquier e Dolz (1996) afirmam que uma Sequência Didática (SD) é fundamental para a melhoria da própria escrita. Para os autores, a escrita pode ser realizada com coesão e coerência por todos quando a aprendizagem respeitar as

condições e realidade dos alunos. É preciso também dar acesso a uma diversidade de textos. Para eles, a variedade de textos é um fator decisivo para que o objetivo seja atingido.

Coelho (2009) afirma que esse contato propicia ao aluno compreender os modos de organização de um mesmo gênero e os tipos de sequências mais utilizados. O PCN (1988), Pasquier e Dolz (1996) e Coelho (2009) defendem que o aluno precisa conhecer a finalidade de um gênero para poder adequar a linguagem, a organização ao interlocutor a que se dirige. Logo, é preciso ter clareza se se quer convencer, divertir, explicar, informar, criticar. Além disso, o aluno precisa também em qual veículo o texto será publicado, veiculado: internet, *outdoor*, jornal, revista ou outro.

As narrativas de suspense, presentes nas rodas de leitura, são lidas a cada novo encontro com a finalidade dos alunos se apropriarem desse gênero e produzirem de acordo com seu modo de organização.

A Sequência Didática (SD), aqui sugerida, busca atender a definição de Dolz, Noverraz e Schneuwly (1994) quando a caracterizam como atividades realizadas na escola em torno do mesmo gênero, podendo ser meio da linguagem oral ou escrita. Assim, a sequência utilizada nessa proposta teve a preocupação de explicitar a organização da narrativa de suspense, a intenção do texto, a linguagem utilizada e seus efeitos.

Antes da leitura da narrativa de suspense, os alunos produziram um texto desse gênero com a finalidade de diagnosticar qual conhecimento possuíam. A partir daí, as estratégias de intervenção pedagógica foram definidas de acordo com a necessidade do grupo envolvido.

A situação de comunicação foi apresentada aos alunos, o conteúdo foi elaborado, planejado até que a produção textual fosse realizada, respeitando a estrutura linguística dessa narrativa de suspense. Depois, pode-se perceber e comparar a produção inicial com a produção feita após a SD. Os próprios alunos percebem seu crescimento com a produção de outros dois textos.

A narrativa de suspense foi o gênero privilegiado na proposta aqui desenvolvida por seduzir e despertar intenso interesse dos alunos.

Antunes (2009) afirma que o gosto pela leitura é adquirido quando há encantamento e sedução pelo gênero lido. Dessa forma, a leitura das histórias de Sherlock Holmes serve de estímulo para esse mundo das narrativas de suspense ou

policial.

Barbosa (2001) afirma que as narrativas de suspense apresentam elementos importantes para o estímulo do leitor. A história é envolta em um crime, com uma vítima, há uma pessoa que solicita a investigação da situação para desmascarar o culpado. O leitor, durante a leitura, tenta resolver a trama sob a perspectiva de um detetive. O autor coloca pistas falsas para que o leitor siga-as e depois as descarte.

Sir Conan Doyle escreve o personagem Sherlock Holmes e seu companheiro Watson participando de tramas incríveis e pistas que podem ser confirmadas ou não com o desenrolar da história. Na roda de leitura, a história é pausada para que os alunos envolvidos possam expor suas hipóteses.

Assim, a SD desenvolvida nesse processo da pesquisa é significativa, pois o ensino fragmentado e descontextualizado não é adequado ao cotidiano do aluno.

A SD testada com o grupo controle aconteceu da seguinte forma:

Realizada com a UME A.S.S., em 2016. Cada classe escolheu uma história escrita por Sir Conan Doyle, Sherlock Holmes e seu companheiro Watson participam de grandes investigações. A cada capítulo, os alunos buscam pistas para desvendar os crimes que apresentam complexidade, precisando de atenção e astúcia para desvendar cada situação apresentada.

O espaço para a realização dessas rodas de leitura, do grupo controle, foi a biblioteca da escola. A auxiliar de biblioteca foi uma parceira importante nesse processo de leitura, fazendo com que os alunos percebessem a proposta como significativa na sua formação leitora.

Esse grupo contou com a explicação sobre o funcionamento da biblioteca, antes de se iniciar a SD proposta. Os alunos puderam conhecer onde ficava cada gênero e os títulos mais retirados da biblioteca. Conheceram o significado dos números presentes nos livros (tombo) e como funcionava o espaço da biblioteca. Tudo isso, serve de conhecimentos e estímulo para que os alunos sintam-se interessados para novas leituras.

Assim, cada aluno retirou um livro de seu interesse para que fizesse uma leitura autônoma. Sabe-se que alguns apresentam dificuldade leitora e não conseguiriam ler o livro totalmente, porém a finalidade era dar acesso a esse material a todos os alunos.

Dado um tempo determinado para a leitura individual do livro escolhido, os alunos se reuniram em pequenos grupos para que cada um contasse a história lida.

O grupo deveria eleger a história mais interessante para a criação da capa e da contracapa do mesmo. Nesse momento, os alunos puderam conhecer as várias histórias, mesmo que parcialmente. Eles observaram o conteúdo da capa e da contracapa, incluindo autor, ilustração, editora, nome da obra. Alguns observam que aparece também o nome do ilustrador.

A leitura realizada de maneira espontânea e recontada aos colegas condiz com que os PCN (1988) afirmam, ou seja, o professor deve oportunizar que os alunos escolham suas próprias leituras, pois fora da escola essa escolha é individual. Assim, os PCN (1988) incentivam a leitura livre para que os alunos ganhem autonomia e sintam parte da sociedade.

Os PCN (1988) alertam que para se atingir o objetivo de formar cidadãos com a capacidade de compreender textos diversos aos quais terão acesso no mundo afora, é preciso que se organize o trabalho escolar com essa finalidade, caso contrário, os alunos não estarão preparados.

A pesquisa mostra que muitos desses alunos chegam à escola sem nenhuma referência leitora e é papel da escola sanar essa deficiência para que tenham oportunidades iguais.

Na SD, os livros que apresentam o gênero das narrativas de suspense (policial) são apresentados aos alunos. Autores como Ágatha Christie, Sir Conan Doyle e Edgar Allan Poe são apresentados aos alunos e a época em que a história é contada.

É o momento oportuno para que os alunos conheçam as origens do vocábulo “detetive”, ou seja, explicar que as histórias aconteciam no final de 1800 e início de 1900, época que antecedeu a Revolução Industrial.

A polícia só surgiu após a Revolução Industrial, pois a população das grandes cidades aumentou sensivelmente com a vinda de pessoas de vários lugares em busca de emprego. Dessa forma, os crimes aumentaram e foi preciso ter um órgão que solucionasse esses problemas, ou seja, a polícia. Com o passar do tempo, com os conflitos internacionais, foram surgindo os espões.

Dar a conhecer aos alunos um pouco da história, permite que percebam a evolução de diferentes áreas e aspectos da sociedade. Atualmente, os detetives estão presentes em várias séries assistidas pelos alunos. Nessas séries, observa-se a presença do detetive e seu assistente como era no início das histórias criadas pelos autores Edgar Allan Poe, Ágatha Christie, Sir Conan Doyle e outros. Os

detetives dessas séries também solucionam crimes e utiliza-se de pistas e da lógica para solucioná-las constantemente. Trazer essa realidade para os alunos, fazendo um elo com as histórias lidas, cria um interesse ainda maior para o desenvolvimento da atividade proposta.

A pesquisa realizada com os diferentes grupos permitiu avaliar o processo e reorganizar algumas das ações, pois o grupo controle mostrou os caminhos possíveis e os desvios que foram necessários ser feitos.

Ampliar os horizontes possíveis dos alunos só é possível se não se desistir ao longo do percurso com as dificuldades encontradas.

É preciso deixar claro o que será feito, como será e a que lugar se quer chegar, também é preciso criar todas as regras evitando maiores problemas durante o processo.

Por vezes, a parada na leitura é necessária para que os “combinados” sejam lembrados. Com o envolvimento, os próprios alunos passam a cobrar dos colegas a atitude adequada, pois a cada capítulo o interesse aumenta.

Um aspecto que deve ser comentado, é a questão da entonação, da expressividade do leitor que lê em voz alta, ele precisa falar com clareza, dar a entonação adequada, e mostrar expressividade no momento da leitura, despertando a atenção de todos.

Um outro aspecto é o conforto, os alunos precisam ter um espaço agradável ainda que estejam sentados no chão, é preciso oferecer condições adequadas – tapetes, almofadas, cobertores ajudam a criar esse “conforto”.

A escola pode criar esses espaços, o professor de Língua Portuguesa não é o único responsável, os PCN (1998) deixam claro que todos os professores são professores de leitura. Afinal, cada disciplina possui textos próprios e os professores precisam oportunizar que os alunos compreendam e aprendam a ler textos específicos.

A leitura realizada nessas rodas das narrativas de suspense culminou com atividades lúdicas e em grupo. Huizinga (1938) apresenta o jogo como objeto cultural e significativo para a formação do ser humano.

Assim, os alunos tiveram a oportunidade de criar cartazes, em grupo, de divulgação dos livros lidos na classe.



**Figura 15** - Confeção de cartaz para divulgação do livro lido: coleção do Sherlock Holmes. Exposição na Feira das Ciências da escola.



**Fonte:** Fotos da autora

Também produziram desenhos, colagens e utilizaram técnicas diversas para a construção desses cartazes. Os cartazes foram colocados pela escola, estimulando os alunos de outras classes a lerem os livros.

Durante toda a realização da SD, o grupo controle teve a participação de todos, inclusive os alunos de inclusão e aqueles que apresentavam maiores dificuldades com a língua. A roda de leitura deve fazer parte das aulas de Língua Portuguesa e realizada de forma sistemática. Afinal, a história precisa ser acompanhada e compreendida na sua sequência.

Nota-se, que a proposta aqui apresentada, não necessita de material especial

e pode ser realizada com qualquer escola, independente se sua localização ou grupo social. Afinal, propicia-se ao aluno participação na construção do seu conhecimento por meio da leitura e produção textual. O professor pode aprofundar esse momento, trabalhando os aspectos linguísticos dos livros.

A interação entre emissor e receptor, na roda de leitura, destacada por Bakhtin (1952-53/1979) é observada nessa roda de leitura.

O grupo controle serviu para a observação posterior, onde muitos alunos passaram a ser assíduos na utilização do espaço da biblioteca, buscando novas leituras e solicitando junto à auxiliar de biblioteca outros títulos. A leitura tornou-se uma opção de lazer para os alunos.

Os PCN (1998) afirmam sobre as condições necessárias para que a leitura aconteça satisfatoriamente, com momentos de leitura livre e que o professor seja leitor também. Os PCN (1998) afirmam sobre a importância de um professor fascinado pela leitura para estimular os alunos não leitores. Lembra que fora da escola, o aluno busca suas próprias leituras escolhendo autor, obra e gênero. Assim, a escola precisa dar condições para que essas escolhas tenham vez também no espaço escolar. A política de formação de leitores, segundo os PCN (1998) deve contribuir com sugestões de leitura para a comunidade escolar. Os cartazes criados pelos alunos foram de encontro a essa afirmação feita pelos PCN (1998).

Assim, o grupo controle que participou no ano de 2016 teve um envolvimento e contribuição fortemente para a pesquisa aqui desenvolvida.

Em 1917, a pesquisa contou com a participação dos alunos da UME C. S., grupo experimental. Percebe-se que não só a comunidade escolar se difere de uma para outra, mas a própria estrutura administrativa pode ser facilitadora ou não em qualquer nova proposta.

A proposta da roda de leitura das narrativas de suspense foi explicada para os alunos de 8º e 9º anos e foi bem recebida por todos. Nesse momento, as regras para a realização da mesma foi explicada para que ocorresse de forma a atender aos objetivos da mesma.

Alguns procedimentos aplicados ao grupo controle deveriam ser realizados para o grupo experimental também, porém algumas dificuldades foram encontradas.

Primeiramente, foi o espaço, pois a biblioteca da escola não apresenta condições físicas, os livros estão espalhados, há poucos lugares para sentar, não há tapetes ou almofadas como possibilidades de ampliação de lugares para os alunos.

O auxiliar de biblioteca, não foi parceiro na realização da proposta, sendo realizada apenas pela professora de Língua Portuguesa. Esse fator não prejudicou a pesquisa, porém foi preciso ajustes e modificações no processo para que isso não ocorresse. O espaço utilizado foi a escadaria da frente da escola e a biblioteca que não possuía o número adequado de cadeiras e os alunos levavam.

A parte inicial da pesquisa que seria a apresentação da biblioteca, títulos e conhecimento específico sobre ela não aconteceu, pois o auxiliar de biblioteca não se envolveu.

Esses fatores foram significativos para a modificação do produto a ser desenvolvido na pesquisa.

Os alunos mostraram-se animados ao ocuparem os vários espaços possíveis da escola. Sair da sala de aula, ou mesmo ocupa-la de maneira não convencional, sentados nas carteiras em fileiras, é aceita pelos alunos.

Dessa forma, as rodas de leitura ocuparam esses espaços e quando chovia a sala de aula passava a ser utilizada de maneira informal. Os alunos sentavam pelo chão e em grupos.

O grupo experimental, após a ouvirem as histórias de Sherlock Holmes, participaram de maneira lúdica na elaboração de cartazes que divulgavam o livro de cada classe.

Esse material, criado pelos grupos de alunos, foi exposto na Feira das Ciências, realizada na UME. Junto aos cartazes foram colocados os livros referentes a coleção de Sherlock Holmes, inclusive as histórias contidas nos cartazes.

Observou-se um grande interesse dos alunos envolvidos nessa exposição para mostrarem seus trabalhos e verem os das outras classes. Os livros foram folheados e comparados por todos com os cartazes criados.

A leitura das histórias de Sherlock Holmes deu oportunidade para que os alunos participassem das rodas de leitura, debate de temas, inclusão dos alunos nas atividades desenvolvidas, produção de texto verbal e não verbal, oralidade, etc.

Sabe-se que toda nova atividade para ser desenvolvida precisa ser compreendida e aceita. A participação dos alunos envolvidos foi de extrema importância, pois a cada dia o envolvimento era maior. Como exemplo disso, ocorreu com uma classe de 8º ano, sala com vários problemas disciplinares, que numa das aulas estavam sentados com a palavra “LEITURA” escrita na lousa. Não seria dia da roda de leitura, mas eles queriam conhecer a continuidade da história.

## 10.2 Objetivos da sequência didática e do produto

- Utilizar espaços alternativos da escola para tornar a leitura mais atrativa.
- Debater temas nas rodas de leitura com a finalidade de facilitar um ambiente de harmonia e respeito mútuo.
- Desenvolver o gosto pela leitura por meio de um acervo que pode ser movimentado pela escola.
- Ampliar os horizontes dos alunos por meio de uma leitura crítica.
- Oportunizar o aluno ao contato com livros diversos valorizando a leitura como forma de novas aprendizagens.

Tendo em vista os objetivos propostos, a sequência didática consistiu em:

### Atividade 1- Conhecendo os saberes prévios

- sondagem inicial por meio de roda de conversa na sala de aula/biblioteca/ou espaços alternativos;
- pesquisa sobre histórias de suspense na biblioteca e pela internet.

### Atividade 2- Conversa em roda

Momento para instigar o interesse dos alunos com algumas questões que foram respondidas oralmente:

Alguém conhece o autor das obras de Sherlock Holmes?

Esse personagem é conhecido por algum aluno?

Conhecem alguma história em que Sherlock Holmes é personagem?

Qual o tema das histórias de Sherlock Holmes?

Vocês gostam de narrativas de suspense? Por quê?

Quem é o parceiro fiel de Sherlock Holmes?

Você já viu algum filme ou série ou desenho em que Sherlock Holmes atuou?

### Atividade 3- Roda de leitura

Roda de leitura de histórias de Sherlock Holmes. Rodas realizadas em duas aulas semanais. Histórias lidas em capítulos.

**Atividade 4- Produção**

Cartaz confeccionado em dupla. O cartaz deve ser exposto pela escola como forma de incentivar a leitura dos livros.

**Atividade 5- Filme**

Filme de Sherlock Holmes. O filme deve servir para se fazer uma comparação da história escrita e no filme.

**Atividade 6-Reapresentação dos elementos da narrativa**

Retomada dos elementos: personagens com suas características físicas e psicológicas, conflito desenvolvimento, clímax e desfecho. Fazer a análise desses elementos de acordo com o livro lido.

**10.3 Biblioteca Itinerante - Leitura em espaços alternativos**

Uma biblioteca itinerante foi idealizada a fim de ser levada pela escola em ambientes diversificados, pois possui rodinhas de silicone. Essa biblioteca foi produzida em madeira estofada, em formato de um livro, com portas que se abrem para prateleiras que comportam cerca de 50 livros. Há espaço para colocação de mantas que servem para dar mais conforto e comodidade aos alunos durante as leituras realizadas em espaços alternativos da escola. Os livros dessa biblioteca devem ser trocados de tempos em tempos com a finalidade de motivar os alunos continuamente para novas escolhas leitoras. Na parte de dentro da porta há espaço para colocação de material como folhas e outros materiais que devem ser usados nas atividades do livro lido. Ao término da leitura, as atividades desenvolvidas foram realizadas em dupla ou grupo e de maneira lúdica, pois dessa forma a leitura será vista pelos alunos como algo prazeroso, servindo de estímulo para novas escolhas de livros.

**Figura 16 - Biblioteca Itinerante**

**Fonte:** foto da autora

Os alunos tiveram acesso a essa biblioteca e ficaram bastante empolgados com a proposta dela se movimentar pela escola. Essa atitude dos alunos mostra que eles têm interesse em ouvir histórias, porém falta uma adequação de espaço nas escolas e projetos de incentivo contínuo, não um projeto isolado num determinado período do ano.

Aos poucos, a biblioteca foi melhorada com a compra de outras mantas para

atender todos os alunos, mesmo nas classes mais numerosas. Atualmente, a biblioteca possui quatro mantas que dão maior conforto para que a roda de leitura aconteça.

A sugestão de proposta após a pesquisa aqui desenvolvida é a criação de espaços para que ocorram as rodas de leitura de narrativas de suspense ou mesmo outras leituras de acordo com a proposta do grupo de alunos. Esses espaços devem ocorrer onde a biblioteca itinerante for levada.

A leitura, nas rodas, acontece de duas maneiras: uma realizada pela professora de livro escolhido pela classe e outra em pequenos grupos, onde cada aluno lê parte da história e passa para outro aluno. Esse livro é escolhido pelo próprio grupo.

Essa nova realização de leitura em grupos foi escolha dos próprios alunos, mostrando que a aprendizagem deve ser participativa e a opinião dos alunos ser respeitada. Percebe-se que todos participam e mesmo os alunos menos expressividade têm um espaço, mesmo que por vezes apenas ouça as histórias contadas pelos demais alunos.

Os alunos buscam a biblioteca itinerante, arrumam os espaços para a leitura, distribuem os livros e fazem o mesmo no término da atividade. Observa-se que tanto os livros como a própria biblioteca é muito bem cuidada pelos alunos, pois se sentem parte importante do processo.

Num certo dia, a biblioteca apareceu manchada de café e os alunos ficaram muito aborrecidos pelo fato, pois a mesma é cuidada por eles com carinho. Isso mostra que a biblioteca itinerante foi recebida pelos alunos de forma mais do que satisfatória.

Essa biblioteca já foi utilizada na frente da escola, no pátio e mesmo na sala de aula quando o dia estava chuvoso. O importante que a roda de leitura aconteça sempre e que fatores externos não sejam um problema para a sua realização.

É importante lembrar que os PCN (1998) ainda fazem uma ressalva em relação à formação do leitor ao afirmarem que para se atingir o objetivo de formar pessoas com capacidade leitora é necessário planejar as aulas para que aprendam isso na escola.

Muitos não possuem referências leitoras em casa e a escola precisa trazer para si essa responsabilidade, formando alunos com competência leitora. As disciplinas que precisam dessa competência leitora acabam com baixa

aprendizagem caso o aluno não se aproprie dessa habilidade. Os PCN (1998) mostram que o professor de cada disciplina deve ensinar o aluno a ler os textos presentes em suas aulas e não apenas ao professor de Língua Portuguesa. A escola deve ter como um dos principais objetivos a formação do aluno leitor e que todo professor, independente da disciplina que leciona é também um professor de leitura. Dessa forma, temos um leque amplo que possibilidades para se atingir os resultados esperados.

Como já citado anteriormente, essa proposta aconteceu quando eu lecionava numa escola que possuía um número elevado de alunos sem qualquer formação leitora. Muitos eram filhos de pais não alfabetizados e que não podiam dar essa formação leitora em casa. Assim, mesmo ao final do Ensino Fundamental II desconheciam histórias e personagens próprias da infância. A roda de leitura foi a estratégia utilizada para que todos pudessem ter acesso a algumas histórias de livros, com possibilidades de novas buscas.

No ano seguinte, ao iniciar esse projeto numa outra escola (UME A.S.S.), que serviu de grupo controle, as estratégias foram testadas e a verificação do que realmente funcionava ou não.

A biblioteca dessa escola é muito bem cuidada pela auxiliar bibliotecária Gisélia que também desenvolve um ótimo trabalho de formação leitora.

Com a união de Língua Portuguesa e Biblioteca o projeto teve início e as rodas de leitura aconteciam nesse espaço, onde se verificou o interesse dos alunos nas narrativas de suspense. Os livros da coleção de Sir Conan Doyle, onde o personagem Sherlock Holmes e seu parceiro Watson eram personagens de tramas que prendiam a atenção de todos.

Dessa proposta, várias atividades aconteceram como: teatro, criação de capa e contracapa e cartaz de divulgação do livro lido. Todas as atividades tinham o cunho lúdico e nunca com finalidade de avaliação. Esse grupo foi bastante significativo para que se pudesse perceber o que era preciso modificar.

Em 2017, na UME C.S., o grupo experimental foi utilizado com a finalidade de se buscar dados para que se tabulassem os resultados do projeto.

O auxiliar de biblioteca dessa UME não se mostrou parceiro no projeto, apresentando uma série de dificuldades para a realização do mesmo. A biblioteca era pequena, com poucas cadeiras e os livros desorganizados, tudo isso não era atrativo para os alunos. Dessa forma, os espaços alternativos passaram a ser a



única maneira para que a roda de leitura acontecesse sistematicamente como o esperado.

Esse grupo, a cada nova roda de leitura, foi se apropriando do projeto e participando de maneira positiva.

Bakhtin (1988) afirma: “compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar seu lugar adequado no contexto correspondente” (Bakhtin, 1988, p.132). Assim, quando o aluno ouve outra pessoa contando uma história, passa a compreender outras possibilidades de entendimento.

O mediador leitor pode antecipar uma ação, criar hipóteses ou fazer perguntas aos alunos, criando um clima de interação o tempo todo.

Pasquier e Dolz (2004) afirmam sobre a melhoria das produções escritas com a utilização da Sequência Didática (SD). Os autores mostram a importância de uma escrita coesa e coerente que pode ser conquistada com um ensino adequado. Afirmam que a escola precisa se adequar com a realidade local, proporcionando um ensino com uma diversidade textual.

Coelho (2009) ao fazer referência à diversidade de textos apontada pelo PCN (1998) e também por Pasquier e Dolz (1996) afirma sobre a necessidade do conhecimento dos gêneros e a utilização de estratégias diversificadas para se atingir os objetivos esperados. Para isso, os alunos devem ter acesso aos diversos gêneros textuais para que a compreensão leitora gere produções textuais claras e expressivas.

Para esses pesquisadores, segundo Coelho (2009), só é possível utilizar de maneira plena os gêneros e de acordo com o veículo quando os alunos têm referências textuais diversas.

A proposta aqui desenvolvida espera que após a roda de leitura em espaços alternativos, os alunos tendo contado literalmente com livros e textos, sintam-se interessados em novas leituras. Para que realmente se apropriem da estrutura do gênero e como Dolz e Pasquier (2004, apud Coelho, 2009), a seleção de textos deve ser relevante às práticas sociais para que essas escolhas façam sentido aos alunos. Afirmam que para ensinar um gênero é preciso observar os conteúdos, a estrutura comunicativa, a intenção comunicativa, as configurações específicas das unidades linguísticas.

Os alunos produziram uma narrativa de suspense antes da roda de leitura dar início e outra depois e os alunos puderam perceber as diferenças entre elas.

**Figura 17 -** Leitura em espaços alternativos



**Fonte:** fotos da autora

A biblioteca itinerante foi construída em madeira, com rodinhas em silicone para facilitar seu transporte. Ela possui formato de um livro e é revestida com plumante e corino. A parte de dentro possui espaço para cerca de 50 livros e mantas que são colocadas no chão para que os alunos possam ler em grupos ou individualmente. A parte de dentro da porta possui lugar para armazenar folhas que podem ser utilizadas após ou durante a roda de leitura.

O produto já está sendo utilizado na **UME C.S.** e os alunos demonstram satisfação quando é o dia marcado para a realização da roda de leitura. Os livros são trocados de tempos em tempos para manter o interesse dos alunos. Alguns alunos trazem livros que já estão lendo em casa e a leitura continua nesses momentos. Isso é bastante interessante, pois torna a roda de leitura mais dinâmica com a participação dos próprios alunos que podem indicar seus livros.

Alguns alunos preferem uma leitura individualizada, porém a maioria utiliza a roda de leitura de maneira que cada um possa ler parte da história.

Esse momento apresenta maior interesse dos alunos inclusive no vocabulário das histórias. Perguntam quando não entendem e todos aprendem novos vocábulos.

Essa ampliação de vocabulário é transferida para outras leituras e disciplinas, facilitando essas aprendizagens.

**Figura 18 - Utilização da Biblioteca Itinerante (1)**



**Fonte:** fotos da autora

Na figura 18 os alunos estão utilizando a biblioteca itinerante na escadaria da escola, mas ela é móvel e é levada para vários ambientes.

**Figura 19 - Utilização da Biblioteca Itinerante (2)**



**Fonte:** foto da autora



A utilização da biblioteca itinerante começou com uma manta, porém não foi suficiente para atender toda a classe. Outras mantas foram adquiridas e hoje já possui quatro mantas grandes e é suficiente para a classe inteira. As mantas são confortáveis e fáceis de serem lavadas, assim os alunos podem aproveitar esse momento da roda de leitura com conforto. Essa preocupação com o grupo foi significativa para não só a aceitação, mas a preocupação dos alunos em cuidar da biblioteca itinerante, dos livros contidos nela e as mantas.

**Figura 20** - Utilização da Biblioteca Itinerante (3)



**Fonte:** foto da autora

Os alunos são os responsáveis em buscar e levar a biblioteca itinerante, guardar os livros, dobrar e guardar as mantas.

Nota-se que todos cuidam e zelam pelo material utilizado, pois percebem que foi feito para eles e com carinho.

**Figura 21** - Utilização da Biblioteca Itinerante (4)



**Fonte:** fotos da autora

A roda de leitura pode ser feita pelo professor leitor, por um aluno do grupo ou mesmo de maneira individual. Tudo depende da proposta naquele momento. O ideal é que seja modificado a cada nova leitura.

#### **10.4 Considerações finais sobre o produto**

Conforme os autores estudados, como Bakhtin (1995/2003/2004), há uma infinidade de gêneros que se ampliam de acordo com a complexidade da esfera. A apropriação do gênero narrativo de suspense ampliou os horizontes dos alunos para outros tipos de gêneros.

De acordo com Giroux (1997), os alunos precisam ir além da realidade vivida, tendo possibilidades maiores. A leitura é uma facilitadora para que isso ocorra.

A roda de leitura das narrativas de suspense atingiu os objetivos propostos de despertar a atenção; ampliar a compreensão leitora dos alunos e sua expressão oral, além de exercitar a leitura como prática democrática, fundamental na formação do leitor crítico e de cidadão.

O produto elaborado foi significativo para que a roda de leitura atingisse o objetivo esperado.

Os alunos sentem-se responsáveis pela biblioteca indo buscá-la e levá-la após a realização da roda de leitura. Eles pedem constantemente para que a biblioteca seja utilizada e fazem trocas constantes dos livros. A leitura acontece de maneira democrática e participativa, pois há livros que atingem o interesse de todos e cada um pode escolher seu livro e o grupo que vai fazer parte para a leitura. Há alunos que preferem fazer a leitura individual, algumas vezes e isso também é respeitado. As mantas que estão dentro da biblioteca são importantes porque oportunizam aos alunos maior liberdade e conforto para a realização da proposta da roda de leitura.

Além da leitura dos livros escolhidos pelos alunos e feita em pequenos grupos, há também a leitura de um livro em capítulos que é realizada no início de cada aula. Esse livro é escolhido pela professora ou votado pela sala de aula.

Enfim, o produto Biblioteca Itinerante foi produzida e testada com êxito.



## REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia de Azevedo. **Os livros e suas dificuldades**. Disponível em: <<http://www.alb.com.br>>. Acesso em: 14 fev. 2006.

ALVES, Angélica Carreira Bela; COELHO, Irene Silva; CAMBA, Mariângela. **As reformas educacionais – Avanços e retrocessos para as políticas de leitura**. Revista Unisanta Humanitas, vol 5 nº 3, 2016. Santos- SP.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**. São Paulo: Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ASCOM, REITORIA UFF, MELLO, Sidney Luiz de Matos – Reitor/ NÓBREGA, Antonio Claudio Lucas da – Vice-Reitor, **A PEC 241 na Contramão do Futuro**, 14 de out de 2016, Rio de Janeiro, RJ.

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. e HANESIAN, H. (1980). **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro, Interamericana. Tradução para português, de Eva Nick et al., da segunda edição de Educational psychology: a cognitive view.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Narrativa de Enigma**. São Paulo: FTD, 2001.

\_\_\_\_\_. **Gêneros do discurso na escola: redescobrimos princípios e práticas**/ Jacqueline Peixoto Barbosa, Célia Fagundes Rovai- 1 ed- São Paulo. FTD, 2012.

BAKHTIN, M, **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8ª. Ed. São Paulo: Hucitec, 1997 (VOLOCHINOV, Valentin. N.), p.108 - 116.

\_\_\_\_\_. **Os gêneros do discurso**. In: *BAKHTIN*, M. Estética da criação verbal. São. Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306. Resenhado por Rita Signor.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**, 11. ed., São Paulo: Hucitec, 2004.

BAZÍLIO, L.C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas**. Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, 2003.

BERENBLUM, Andréa; **Por uma política de formação de leitores** / elaboração Andréa Berenblum, Jane Paiva. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BERNARDO, Isabel; **Contos de mistério/suspense: uma proposta metodológica para o aprimoramento da linguagem escrita**, Cascavel – PR, 2014.

BRASIL. **Política para a formação de leitores. Uma proposta pedagógica. Documento preliminar**. Brasília: MEC, 2005, 22p. (mimeo).

\_\_\_\_\_. **Relatório final do Projeto de Avaliação Diagnóstica do Programa Nacional Biblioteca da Escola**. Rio de Janeiro: ALPAC, mar. 2006, 268p.

BUZINARO, Claudiner. **O papel da revista do livro no sistema político e social brasileiro**. XI Congresso Internacional da ABRALIC: Tessituras, Interações, Convergências. 13 a 17 de julho de 2008. USP – São Paulo, Brasil. Disponível em: Acesso em: 13 de outubro de 2013.

CÂNDIDO, Antônio. **O Direito à Literatura**. In: \_\_\_\_\_. Vários Escritos. 3ªed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COELHO, Irene da Silva, **Hibridismo do gênero crônica: Discursividade e autoria em produções do E.F.II-** Tese de doutorado USP, 2009.São Paulo- SP.

CEREJA, Willian, **Por que o jovem não gosta de ler**, Gazeta Mercantil, Editora Saraiva. 2011, São Paulo, SP.

CUSTÓDIO, Cinara Dias; SAMPAIO, Cecília Sobreira. **Notas para um plano estratégico de apoio ao letramento e incentivo à leitura**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2003. 17p. (mimeo).

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOYLE, Arthur Conan. **Um estudo vermelho**, Trad.Antônio Carlos Vilela, São Paulo: Melhoramentos Ltda, 2008.

DOYLE, Arthur Conan. **A volta de Sherlock Holmes**, Trad.Antônio Carlos Vilela,

São Paulo: Melhoramentos Ltda, 2008.

\_\_\_\_\_. **O cão dos Baskervilles**, Trad.Antônio Carlos Vilela, São Paulo: Melhoramentos Ltda, 2008.

\_\_\_\_\_. **O enigma do coronel Hayter e outras histórias**, Trad.Antônio Carlos Vilela, São Paulo: Melhoramentos Ltda, 2008.

\_\_\_\_\_. **A Vampira de Sussex e outras histórias**, Trad.Antônio Carlos Vilela, São Paulo: Melhoramentos Ltda, 2008.

\_\_\_\_\_. **O Vale do terror**, Trad.Antônio Carlos Vilela, São Paulo: Melhoramentos Ltda, 2008.

ENQUITA, Mariano F. **A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, Juca. **Pela transformação do Brasil em um país de leitores**. In: MARQUES NETO, José Castilho (org.). PNLL: textos e história. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010. p. 23-26

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um encontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

GARCIA, Pedro Bandeira. **Oralidade, escrita e memória: experiências com rodas de leitura e “conversas de rua”**. [on line] Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto>.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem** [Trad. Daniel Bueno]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, Ivelize Cardoso, **Leitura na Biblioteca Escolar. Uma análise dos aspectos político, metodológico e psicológico da leitura na Biblioteca Manoelito de Ornelas**, Porto alegre, 2011. (Monografia -graduação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação. Porto Alegre, 2011.

GOODMAN, Yetta M. **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**. Ed.Artes



Médicas – Porto Alegre / RS, 1995.

HOFLING, Eloisa de M. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Cadernos CEDES, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Aula 1 e 2 – 15, 17/08 e 22, 24/08

JOÃO Sicsú, **PEC-241-inviabiliza-direito-a-educacao-publica-universal**, 24 de out 2016, Rio de Janeiro-RJ.

KLEIMAN, Angela B. **“Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”**. In:

\_\_\_\_\_. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995. 294 p. p. 15-61.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993

LERNER, Délia; **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**, Porto Alegre ARTMED, 2002, reimpressão 2008.

LUZURIAGA, L. 1959. **História da Educação Pública**. 1ª ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional, vol. 71, 159 p. (Coleção Atualidades Pedagógicas).

MARCÍLIO, Maria Luíza, **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Braudel, 2005, p.3.

MARCUSCHI, Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º. e 2º. Graus: uma visão crítica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 30: 39-79, 1997.

MATTOS, Luiz Alves de. **Primórdios da educação no Brasil: o período heroico (1549- 1570)**. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MATOS, Josimere da Silva. **A leitura da escola e a leitura na escola: um estudo de caso entre a prática e o Livro Didático**. 2010, 48f. Monografia (Graduação em Biblioteconomia). Juazeiro do Norte, CE. 2010. Universidade Federal do Ceará, Juazeiro do Norte, CE, 2010.

MAUÉS, Flamarion. **A exclusão da leitura**. In: Revista Teoria e Debate. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, n. 50, fev./mar./abr.2002.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Projeto Pró-Leitura na Formação do Professor. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/projeto-pro-leitura-na-formacao-do-professor/>>. Acesso em: 30 de set. 2017.

MIGUEZ, Fátima. **Nas arte-manhas do imaginário infantil**. 14. ed. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.

MORIN, Edgar, **Os sete saberes necessários à educação do futuro/** Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. – 2. Ed. – São Paulo: Brasília, DF: UNESCO, 2000. Título original: Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur. Bibliografia, 1921

MOREIRA, Marco Antonio (1999). **Aprendizagem significativa.** Brasília Editora, Universidade de Brasília.

\_\_\_\_\_. (1999). **Teorias da Aprendizagem.** São Paulo. Ed. Pedagógica e Universitária Ltda.

MUNDOEDUCACAO.bol.uol.com.br/literatura/romance-policial.htm, acesso 20/09/2017.

NICOLINI, Patricia Peres Ferreira (UENF)/ MARTINS, Analice de Oliveira (IFF/UENF). **Diálogo entre linguagens: o uso da linguagem literária e das linguagens audiovisuais na formação de leitores.** Artigo da revista Philologia, ano 22, nº 66. Supl. Anais da XIJNLFLP, Rio de Janeiro: CIFEFIL, set./dez 2016- acesso 18/10/2017.

OGLOBO.globo.com/economia/pesquisadores – **críticos-pec-do-teto-foram-constrangidos-dizem-funcionários-do-ipea-14/10/2016** 19:08 / Atualizado 14/10/2016 19:18 20292792#ixzz40RFwj0KC-1996-2016.acesso 20/10/2016

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: **Língua Portuguesa:** primeiro e segundo ciclos / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. – Brasília : A Secretaria, 1998.

PASQUIERI, A., DOLZ, J. **Um decálogo para ensinar a escrever.** In CULTURA y Educacion, 2: 1996, p31-41. Madrid: Infancia y Aprendizaje. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo. Circulação restrita.

PEREIRA, Yara Goes Monteiro Alexandre. **Dos PCN – Língua Portuguesa à sala de aula: trajetória discursiva** / Yara Góes Monteiro Alexandre Pereira.—Assis, 2005.

PEREIRA, Andréa Kluge, **Biblioteca na escola/** elaboração Andréa Kluge Pereira Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

PIANHERI, Marília Viveiros, **O liberalismo e sua decadência, //mapianheri.jusbrasil.com.br/artigos/135223265/o-liberalismo-e-sua-decadencia.**

PINHEIRO, Mariza Inês da Silva, **O bibliotecário escolar incentivando a leitura através da Webquest,** artigo Perspectiva em Ciências da Informação, v. 14, nº 1, p. 37-54, jan/abr. 2009- MT

PORTO, Márcia, **Um diálogo entre os gêneros textuais,** Aymarã, 1ª edição, 2009.

REITORIA UFMG= <https://www.ufmg.br/online/arquivos/045580.shtml>, **UFMG avalia possíveis impactos da PEC 241,** 12 out, 2016

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias.** Goiânia, 2005.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues, **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**, 1ª edição, Editora Parábola, 2009.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues e RANGEL, Egon de Oliveira. **Coleção Explorando o Ensino-** volume 19- Língua Portuguesa- Ensino fundamental. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2010.

ROSA, Flávia Goullart Mota Garcia; ODDONE, Nanci. **Políticas Públicas para o livro, leitura e biblioteca.** Ciências da Informação. Brasília, v. 35, n. 3, p. 183-193, set./dez. 2006.

ROVAI, Célia Fagundes; BARBOSA, Jaqueline Peixoto; **Gêneros do discurso na escola: rediscutindo princípios e práticas**, Ministério da Educação- Língua Portuguesa- FNDE – PNBE do Professor- 2013- FTD

SACRISTÀN, J. Gimeno; PÉREZ GOMES, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: AR-TMED, 2000.

SALES, F. de. **A biblioteca na construção da cidadania.** 2002. 36 f. Monografia (Especialização em Direitos Humanos e Cidadania) – Centro de Ciências da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**, Ed. Comemorativa, Ed. Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas.** Revista da Educação. PUC- Campinas. Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008. AULA n. 5- 19 E 21/09

SCHENEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O Ato de Ler.** Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura. São Paulo, Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Leitura e realidade Brasileira.** 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997

\_\_\_\_\_. **Elementos da Pedagogia de Leitura**, 3 ed, São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, Marta Benjamin de; BERNARDINO, Maria Cleide Rodrigues; NOGUEIRA, Carine Rodrigues. **Políticas Públicas para Leitura no Brasil: implicações sobre a leitura Infantil**. V. 6, nº 3, p. 20-46, abr. 2012 ([www.ponto de acessoici.uflba.br](http://www.ponto.de.acessoici.uflba.br)). Salvador-BA

SILVA, W. C. da. **Miséria da biblioteca escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. 119 p. (Coleção Questões da nossa história, 45).

SINGER, Paul. **Poder, política e educação**. Revista Brasileira de Educação, USP-SP, São Paulo, p. 5-15, jan. Fev. Mar. Abr, 1996, n 1. Aula 3- dia 29 e 31/08

SOARES, M. **Letramento: tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOLÉ, I., **Estratégias de Leitura**, Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara; **História e Memória da Educação no Brasil**, vol. 1- século XVI-XVIII; Editora Vozes- Petrópolis- R.J. -2004

TAMBARA, E. C. A.; ARRIADA, E. **Coletânea de leis sobre o ensino primário e secundário no Período Imperial Brasileiro**. Pelotas: Seiva, 2005.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. São Paulo: Cortez, 2006b.

THIOLLENT, Michel, **Metodologia da Pesquisa-ação**, Cortez Editora, 2009, 14ª edição.

THOMAS, Jaime; **A educação no Brasil nos dias atuais**- 2009. [artigos.com/artigos-academicos/5401-a-educacao-no-brasil-nos-dias-atuais](http://artigos.com/artigos-academicos/5401-a-educacao-no-brasil-nos-dias-atuais)

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à Literatura Fantástica**. 3. Ed. Perspectiva 2008

TORQUATO, Cristina, **O papel da Avaliação e da Coordenação Pedagógica no aprimoramento das práticas de leitura no Ensino Fundamental/** Cristina Torquato – Santos, 2017- Dissertação de Mestrado.

TRAVASSOS, Sonia; **Da sala de dona Benta para a sala de aula: contribuições para pensar a mediação da leitura literária na escola**, cadernos cenpec | São Paulo | v.6 | n.1 | p.75-95 | jan./jun. 2016

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)/** Diana Gonçalves Vidal- Campinas, S.P. Autores Associados, 2005- (Coleção Memória da Educação).

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**, 4ª Ed. Ed. Martins Fontes, 1991. São Paulo- S.P.

## APÊNDICE

### Apêndice A - Questionário

**1 - Ouviu histórias na infância contadas em casa:**

Frequentemente	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca

**2 - Costuma ler livros espontaneamente:**

Frequentemente	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca

**3 - Costuma ler revistas, jornais, gibis ou similar:**

Frequentemente	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca

**4 - Frequenta a biblioteca da escola**

Frequentemente	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca

**5 - A roda de leitura realizada na escola, nas aulas de Língua Portuguesa, tem sido:**

Muito bom	Bom	Desagradável	Nunca acontece

**6 - Após a roda de leitura, passou a escrever textos narrativos utilizando a descrição de personagens, ambientes e situações com mais atenção:**

Certamente	Provavelmente	Difícilmente	Não

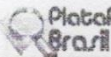
**7 - Você acredita que a roda de leitura, ao ser realizada em todos os anos, poderia incentivar a leitura?**

Certamente	Provavelmente	Muito pouco	Não

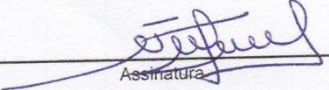


## ANEXO

## Anexo A - Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos


 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP <b>FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS</b>			
1. Projeto de Pesquisa: NARRATIVAS DE SUSPENSE NO ENSINO FUNDAMENTAL II-RODAS DE LEITURA EM ESPAÇOS ALTERNATIVOS			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 100			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes, Ensino			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: IRENE DA SILVA COELHO			
6. CPF: 044.060.128-26	7. Endereço (Rua, n.º): AMADOR BUENO DA RIBEIRA, 107, ap.801 CENTRO SÃO VICENTE SAO VICENTE SAO PAULO 11320060		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (13) 3466-7064	10. Outro Telefone:	11. Email: coelhoirene@gmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: 25, 10, 2017		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES	13. CNPJ:	14. Unidade/Orgão:	
15. Telefone: (13) 3226-3400	16. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: 	CPF: 770 042 488-87		
Cargo/Função: 			
Data: 25, 10, 2017		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			

**Anexo B - Termo de compromisso**

17. Nome: 6021 PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS ESTANCIA BALNEARIA	18. Telefone: 3211818	19. Outro Telefone:
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima.		
Nome:	MARIA LÍDIA COUTINHO FERRAZO CPF: 041168408-66	
Cargo/Função:	Coordenadora de Formação Email: lidiaferraz@santos.sp.gov.br	
Data:	26 / 10 / 2017	
	 Assinatura	



## Anexo C - Termo de consentimento livre esclarecido (1)



**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES**

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Eu, Regina Helena Gomes do Silveira, RG 8559118x membro da equipe gestora da escola UME Cidade de Santos estou sendo convidado a participar de um estudo denominado "NARRATIVAS DE SUSPENSE NO ENSINO FUNDAMENTAL II- RODAS DE LEITURA EM ESPAÇOS ALTERNATIVOS" a ser realizado na UME Cidade de Santos e na UME Ayrton S. Silva no ensino Fundamental II. A pesquisa utiliza Narrativas de suspense por apresentar grande interesse dos alunos. Esta pesquisa tem como objetivo encontrar um caminho para que a leitura seja prazerosa. Ouvir histórias, em forma de roda de leitura, pode ser uma maneira para se conseguir esse objetivo, além de despertar a atenção, aumento de vocabulário e o resgate da integração entre as pessoas. Alunos com grande dificuldade na leitura podem participar de forma democrática. Conhecer o histórico e sua formação sociocultural por meio de conversas informais é importante para seguir o melhor caminho.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo. Foi-me esclarecido, igualmente, que eu posso optar por métodos alternativos que são: responder o questionário no tempo que achar oportuno, respeitando o tempo sugerido pelos pesquisadores.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Angélica Carreira Bela Alves e Profª Dra. Irene Silva Coelho (orientadora do projeto), ambos vinculados a Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) e com eles poderei manter contato pelos telefones (13) 991396093.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.


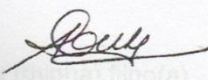
Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo, devo ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (13) 3228-3400 (ou mandar um *email* para [cpq@unimes.br](mailto:cpq@unimes.br))

Santos, 1º de setembro de 2017.

Profª Dra. Irene Silva Coelho

Angélica Carreira Bela Alves

*Regina Helena Gomes*  
Regina Helena Gomes  
Assistente de Direção  
Reg. 26518-1



## Anexo D - Termo de consentimento livre esclarecido (2)



## UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, Scheherazade Ney Oliveira, RG 10.653491-9 membro da equipe gestora da escola ME Ayrtón Senna da Silva estou sendo convidado a participar de um estudo denominado "NARRATIVAS DE SUSPENSE NO ENSINO FUNDAMENTAL II- RODAS DE LEITURA EM ESPAÇOS ALTERNATIVOS" a ser realizado na UME Cidade de Santos e na UME Ayrtón S. Silva no ensino Fundamental II. A pesquisa utiliza Narrativas de suspense por apresentar grande interesse dos alunos. Esta pesquisa tem como objetivo encontrar um caminho para que a leitura seja prazerosa. Ouvir histórias, em forma de roda de leitura, pode ser uma maneira para se conseguir esse objetivo, além de despertar a atenção, aumento de vocabulário e o resgate da integração entre as pessoas. Alunos com grande dificuldade na leitura podem participar de forma democrática. Conhecer o histórico e sua formação sociocultural por meio de conversas informais é importante para seguir o melhor caminho.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo. Foi-me esclarecido, igualmente, que eu posso optar por métodos alternativos que são: responder o questionário no tempo que achar oportuno, respeitando o tempo sugerido pelos pesquisadores.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Angélica Carreira Bela Alves e Profª Dra. Irene Silva Coelho (orientadora do projeto), ambos vinculados a Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) e com eles poderei manter contato pelos telefones (13) 991396093.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo, devo ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (13) 3228-3400 (ou mandar um *email* para [cpq@unimes.br](mailto:cpq@unimes.br)

Santos, 1º de setembro de 2017.


Profª Dra. Irene Silva Coelho



Angélica Carreira Bela Alves

SCHERAZADE NEY OLIVEIRA  
ORIENTADORA EDUCACIONAL  
REG: 13440-3



**Anexo E - Autorizações para participação no projeto**

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS**  
**CAMPUS BANDEIRANTE I, II, III E IV**  
**CENTRO DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO**

Santos, 29 de maio de 2017

OR N° 022.2017-CPPG

ASSUNTO: Pesquisa para realização do projeto de Iniciação Científica

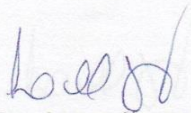
À  
SEDUC  
Setor de Formação

Prezados Senhores,

Solicitamos autorização a aluna Angélica Carreira Bela Aíves, RG. nº 12.118.815-2/SP. C 044.709.428-98, regularmente matriculada no curso de Pós-Graduação – Stricto Sensu – Mestrado Profissional “PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL”, desta Universidade, no 1º semestre/2017, para realização de coleta de dados, junto a este departamento, para desenvolver projeto de pesquisa intitulado: “Desenvolvimento da leitura por meio de histórias contadas pra aluna do Ensino Fundamental II”, sob a orientação da Profª Dra. Irene Silva Coelho.

Informamos ainda que a SEDUC receberá posteriormente, por parte da aluna, cópia do projeto para acervo da Biblioteca Mário Quintana.

Atenciosamente,



Prof. Dra. Luana Carramillo Going  
Coordenadora do curso de Programa de  
Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Av. Conselheiro Nébias, 902 - 3º andar - Centro - Santos - SP - 13033-900  
- w.w.w. unimes.br



## Anexo F- Autorizações dos pais

Autorizo meu (minha) filho(a) Beatriz Oliveira Silva  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Milena Cristina S. de Oliveira

Autorizo meu (minha) filho(a) marcus Vinicius  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Adriano J. A. Alexandre

Autorizo meu (minha) filho(a) Rafael de Jesus Gomes  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Francis Jairo de Jesus Gomes

Autorizo meu (minha) filho(a) Luiza Helena da Oliveira  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Ilza

Autorizo meu (minha) filho(a) Dominigos F.S. Moraes  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

[Assinatura]

Autorizo meu (minha) filho(a) Patricia Regitama Vilas Boas  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Patricia Regitama

Autorizo meu (minha) filho(a) Almanaque B. Alvetti  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Alma B. Alvetti

Autorizo meu (minha) filho(a) Luiz Felipe de Carvalho  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Oliver Maria de Carvalho



Autorizo meu (minha) filho(a) Gabriel da Silva Modesto  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Uera Ilucia da Silva Modesto

Autorizo meu (minha) filho(a) Paulo Eduardo P. Moraes  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Paulo Henrique P. Moraes

Autorizo meu (minha) filho(a) João Victor Reis  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Rosa Maria Dantas

Autorizo meu (minha) filho(a) Guilherme de Almeida Santos  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Alexandra da Silva Almeida

Autorizo meu (minha) filho(a) Felipe Xavier Charadis  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Felipe

Autorizo meu (minha) filho(a) Arthur Silva Antunes  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Adelair Antunes (mãe)

Autorizo meu (minha) filho(a) Carmela Fernanda S. Brail  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Adriana Brail



Autorizo meu (minha) filho(a) Caio Silva Barroqueiro  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

[Assinatura]

Autorizo meu (minha) filho(a) Melissa Rabelo do Nascimento  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Lussara Rabelo

Autorizo meu (minha) filho(a) [Assinatura]  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Samara Misiara

Autorizo meu (minha) filho(a) Vinicius Rêo Flores  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Alex Flores

Autorizo meu (minha) filho(a) Luana Rêo  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Anderson Formador

Autorizo meu (minha) filho(a) Beatriz de Souza Silva  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Luciano J. de S. Perin

Autorizo meu (minha) filho(a) João Pedro Luiz dos Santos  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Edno C. Santos

Autorizo meu (minha) filho(a) Gabriel de Almeida Mendes  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Kelly Elaine D.



Autorizo meu (minha) filho(a) Heqrique DA Silva Marinho  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Marcos Silva Romualdo

Autorizo meu (minha) filho(a) Anderson Carlos  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Rosson Felix Lima de Oliveira

Autorizo meu (minha) filho(a) Anna Beatriz C. de Jesus  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Palmyra

Autorizo meu (minha) filho(a) Camila Simões de Souza  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Maria de Souza

Autorizo meu (minha) filho(a) Gabrielle Marcela de Souza  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

[Signature]

Autorizo meu (minha) filho(a) MAS GONCALVES ALIZANO  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

[Signature]

Autorizo meu (minha) filho(a) João Felipe B. P. Silva  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Dariva Beeber Batista Pereira

Autorizo meu (minha) filho(a) Beatriz Fradil  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Marcelo



Autorizo meu (minha) filho(a) Hilton Marcos Gonçalves Silva Junior  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Bracysonete Silva

Autorizo meu (minha) filho(a) Jeanathan M. Costa Barros  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Jeanathan

Autorizo meu (minha) filho(a) Fabício Kamua Pedrosa de Oliveira  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Ana Carolina S. Kamua

Autorizo meu (minha) filho(a) PAULA DE LIMA RAMOS  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Paula

Autorizo meu (minha) filho(a) Luís Henrique Oliveira dos Santos Noámento  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Luís Henrique dos Santos Noámento

Autorizo meu (minha) filho(a) Lucas Santos de Freitas  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Maria Iris Dilma Santos

Autorizo meu (minha) filho(a) Julian Covalto de Oliveira  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Julian Covalto de Oliveira 15/10/12

Autorizo meu (minha) filho(a) Galiléia Brito  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Galiléia Brito



Autorizo meu (minha) filho(a) Ingrid Pereira Cordeiro  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Ingrid Pereira Cordeiro

Autorizo meu (minha) filho(a) Renan Jean Freitas  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Renan Jean Freitas

Autorizo meu (minha) filho(a) Caio André da Silva  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Caio André da Silva

Autorizo meu (minha) filho(a) JOÃO VITOR SILVA L.  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Suzia Helena Dias Silva

Autorizo meu (minha) filho(a) Juan Batista Franco  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Tracema Gil Palmieri

Autorizo meu (minha) filho(a) Luan da Silva Pereira  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Maria do Carmo Reis da Silva

Autorizo meu (minha) filho(a) Vitoria Gutina Ballins  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Vitoria Gutina Ballins

Autorizo meu (minha) filho(a) Diego Agostinho Tavares  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Adriana Agostinho



Autorizo meu (minha) filho(a) Sabrina Silva de Andrade participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Janete dos Santos Silva

Autorizo meu (minha) filho(a) Beatriz dos Reis de Almeida participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

[Assinatura]

Autorizo meu (minha) filho(a) GIULIA CORREIA DUARTE participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

[Assinatura]

Autorizo meu (minha) filho(a) Yamim Souza de Assunção participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Luizeno de Souza

Autorizo meu (minha) filho(a) Luiz Santana de Araújo participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

[Assinatura]

Autorizo meu (minha) filho(a) Omanvella Batista de Souza participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

[Assinatura]

Autorizo meu (minha) filho(a) Juan Soares Ferreira participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

M<sup>o</sup> Naldone Soares Silva



Autorizo meu (minha) filho(a) Alce Nascimento Fernandes  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Juliana Nascimento

Autorizo meu (minha) filho(a) Isadora Auner da Silva  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Isadora Auner da Silva

Autorizo meu (minha) filho(a) Nicolas Galvão Ferreira  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

x Claudia Cristina Galvao

Autorizo meu (minha) filho(a) Kaylore Stefany P. Nascimento  
participar do projeto roda de leitura e as atividades nela proposta na disciplina de  
Língua Portuguesa pela professora Angélica Carreira Bela Alves.

Mora Regine de Nascimento

**Anexo G - Lei nº 3371, de 11 de julho de 2017**

LEI Nº 3371, DE 11 DE JULHO DE 2017

INSTITUI, NO ÂMBITO DO MUNICÍPIO DE SANTOS,  
A POLÍTICA PÚBLICA DE JUSTIÇA  
RESTAURATIVA, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

(Projeto de Lei nº 57/2017 - Autor: Prefeito Municipal)

PAULO ALEXANDRE BARBOSA, Prefeito Municipal de Santos, faço saber que a Câmara Municipal aprovou em sessão realizada em 22 de junho de 2017 e eu sanciono e promulgo a seguinte LEI:

**Art. 1º** Fica instituída, no âmbito do Município de Santos, a Política Pública de Justiça Restaurativa, nos termos desta lei.

**Art. 2º** A Justiça Restaurativa constitui-se como um conjunto ordenado e sistêmico de princípios, métodos, técnicas e atividades próprias, que visa à conscientização sobre os fatores relacionais, institucionais e sociais motivadores de conflitos e violência, que geram dano, concreto ou abstrato, e comprometem a convivência social.

**Art. 3º** São princípios da Justiça Restaurativa:

- I - universalidade;
- II - celeridade;
- III - confidencialidade;
- IV - consensualidade;
- V - corresponsabilidade;
- VI - empoderamento;
- VII - imparcialidade;
- VIII - informalidade;
- IX - participação;
- X - reparação de danos;
- XI - urbanidade;
- XII - voluntariedade.

**Art. 4º** A Política Pública Municipal de Justiça Restaurativa tem os seguintes objetivos:

- I - promoção da cultura de paz;
- II - integração interinstitucional e transversalidade com relação ao conjunto das políticas públicas com foco no atendimento às garantias fundamentais da dignidade humana, visando a minimizar a complexidade do fenômeno da violência;
- III - interconexão das pessoas envolvidas direta ou indiretamente no conflito, compartilhando responsabilidades, lidando a partir da escuta ativa e compreensão mútua na transformação e superação do ato em questão;
- IV - abordagem metodológica empática, não persecutória, no intuito de assegurar espaços que permitam o enfrentamento de questões conflitantes por meio do diálogo, com a reparação do dano, e não da punição;
- V - empoderamento das partes, mediante fortalecimento de vínculos, construção do senso de pertencimento e de comunidade;

VI - legitimação da Justiça Restaurativa como um valor na convivência interpessoal, institucional e social.

**Art. 5º** Para o desenvolvimento de ações no âmbito da Política Pública Municipal de Justiça Restaurativa, fica o Poder Executivo autorizado a instituir o Programa Municipal de Justiça Restaurativa, implementado mediante a mobilização e integração de diferentes políticas setoriais, notadamente as de assistência social, educação, saúde, segurança e cidadania, e em colaboração com diferentes setores institucionais, com ênfase na garantia de direitos.

**Art. 6º** O Programa Municipal de Justiça Restaurativa contará, no mínimo, com as seguintes instâncias de atuação:

I - Comissão de Gestão;

II - Núcleos de Justiça Restaurativa.

**Art. 7º** A Comissão de Gestão atuará como órgão consultivo, deliberativo e de coordenação.

**Art. 8º** Os Núcleos de Justiça Restaurativa são espaços de atendimento direto à comunidade.

**Art. 9º** A composição, critérios de atuação e forma de funcionamento da Comissão de Gestão e dos Núcleos de Justiça Restaurativa serão definidos por decreto.

**Art. 10** O Programa Municipal de Justiça Restaurativa contará com monitoramento, avaliação e auditoria.

**Art. 11** Para o desenvolvimento de ações voltadas à implementação da Política Pública Municipal de Justiça Restaurativa poderão ser formalizadas parcerias com organizações da sociedade civil, nos termos da legislação em vigor.

**Art. 12** As despesas decorrentes da execução desta lei correrão por conta das dotações orçamentárias próprias.

**Art. 13** O Poder Executivo regulamentará esta lei no prazo de 90 (noventa) dias, contados da data da publicação.

**Art. 14** Esta lei entra em vigor na data da publicação.

Registre-se e publique-se.

Palácio "José Bonifácio", em 11 de julho de 2017.

PAULO ALEXANDRE BARBOSA  
Prefeito Municipal

Registrada no livro competente.

Departamento de Registro de Atos Oficiais do Gabinete do Prefeito Municipal, em 11 de julho de 2017.

THALITA FERNANDES VENTURA MARTINS

Chefe do Departamento

*Data de Inserção no Sistema Leis Municipais: 20/07/2017*