

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE

MARIA JULIANA DE MACÊDO SILVA

**LETRAMENTO LITERÁRIO DE ALUNOS E ALUNAS DE PEDAGOGIA: ENTRE
OS INSTRUMENTOS E A FORMAÇÃO**

MOSSORÓ-RN
2019

MARIA JULIANA DE MACÊDO SILVA

**LETRAMENTO LITERÁRIO DE ALUNOS E ALUNAS DE PEDAGOGIA: ENTRE
OS INSTRUMENTOS E A FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO, associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Linha de Pesquisa 2: Ensino de Línguas e Artes.

Orientadora: Dra. Verônica Maria de Araújo Pontes

MOSSORÓ-RN
2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca IFRN – Campus Mossoró

S586 Silva, Maria Juliana de Macêdo.
Letramento literário de alunos e alunas de pedagogia: entre os instrumentos e a formação / Maria Juliana de Macêdo Silva – Mossoró, RN, 2019.
175 f.

Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2020.
Orientadora: Dra. Verônica Maria de Araújo Pontes.

1. Leitura. 2. Formação de leitores. 3. Letramento literário. I. Título.

CDU: 37:028

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária
Viviane Monteiro da Silva CRB15/758

MARIA JULIANA DE MACÊDO SILVA

LETRAMENTO LITERÁRIO DE ALUNOS E ALUNAS DE PEDAGOGIA: ENTRE OS INSTRUMENTOS E A FORMAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO, associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Linha de Pesquisa 2: Ensino de Línguas e Artes.

Orientadora: Dra. Verônica Maria de Araújo Pontes

Dissertação apresentada e aprovada em ___/___/___, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Verônica Maria de Araújo Pontes, Dra. – Presidente
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Albino Oliveira Nunes, Dr. – Examinador
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Silvia Maria Costa Barbosa, Dra. – Examinadora
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

A você, leitor (a).

AGRADECIMENTOS

Escrevo hoje, dias após a minha defesa, com o coração grato e feliz por mais uma etapa que se cumpri na minha trajetória acadêmica. Mantenho-me vigilante com os meus princípios, lembrando-me sempre que possível que sou humana, desejo ainda, que essa humanidade que existe em mim não se corrompa com títulos ou com a glória do reconhecimento. Pelo contrário, que o aprendido e o vivenciando durante todos esses anos sejam compartilhados e multiplicados. Ninguém caminha sozinho, sendo assim, agradeço agora aqueles e aquelas que são parte de mim:

Profa. Dra. Verônica Maria de Araújo Pontes, minha orientadora, pela sempre excepcional orientação, pela parceria de tantos anos, pela compreensão, respeito, carinho e amizade recíproca, muito obrigada.

Prof. Dr. Alessandro Teixeira Nóbrega, por não me permitir desistir nunca, por acreditar sempre, por mais que ensinar, mostrar-me no cotidiano que professora ser, pelo incentivo, pelas verdades duras e pela amizade que construímos ofereço a você, os meus mais sinceros agradecimentos.

A minha família, que aqui represento na figura das duas mulheres mais especiais que conheço – Mainha e Vovó – por ensinarem os saberes que a academia não conhece, pela compreensão de todos os dias, por acreditarem sempre, pela confiança e pelos sonhos que renunciaram para que os meus se cumprissem, muito obrigada. Eu as amo!

A Kamilla Katinlyn, que se mostrou sempre disponível para ajudar e teve uma grande parcela de contribuição para que o presente trabalho existisse, pelas conversas, incentivo e sugestões, obrigada.

A minha turma ingressa no ano de 2016, em especial, aos amigos e amigas que ganhei: Ágapito Tôrres, Erika Guimarães, Gibson Alves, Hilma Liana, João Batista, Luana Melo e Rafaella Alves, minha eterna e amada Linha 2, pelo relacionamento afetuoso, pelas palavras de incentivo, pela amizade e todas as fotos e momentos compartilhados, obrigada.

Breno Bragança e Hudson Tiago, por existirem, obrigado, por resistirem há tantos anos comigo, meu duplo obrigado. Pela paciência, pelos sorrisos e por não me permitirem sufocar, obrigada, de novo e sempre.

A todos os inúmeros amigos e amigas, colegas, conhecidos, voluntários e voluntárias que participaram dessa pesquisa, aos alunos e alunas do estágio docência, obrigada.

Aos professores, professoras que incessantemente acrescentam ao processo de ensino e aprendizagem que nos rodeia, obrigado. Aos técnicos e técnicas, sempre atenciosos, prestativos e competentes, obrigado.

Menciono aqui um agradecimento especial a minha banca de qualificação e, posteriormente, de defesa, a Albino Oliveira Nunes e Silvia Maria Costa Barbosa pela disponibilidade e valiosas contribuições com o trabalho aqui apresentado, obrigado.

Por fim, a você leitor ou leitora, que agora adentrará no universo da leitura e da formação leitora literária, obrigado. Espero que aqui encontrem o que procuram.

Eu escrevo como se fosse para salvar a vida de alguém, provavelmente a minha própria vida. Viver é uma espécie de loucura que a morte faz. Vivam os mortos porque nele vivemos. De repente as coisas não precisam mais fazer sentido. Satisfaço-me em ser. Tu és? Tenho certeza que sim. O não sentido das coisas me faz ter um sorriso de complacência. De certo tudo deve estar sendo o que é.

Lispector (2015, p. 7)

RESUMO

Os baixos índices de compreensão leitora apresentados pelos estudantes brasileiros a partir de pesquisas e avaliações como o Programme for International Student Assessment (PISA), Retratos da Leitura no Brasil e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) leva a refletir sobre o processo de formação leitora dos estudantes, futuros professores e professoras da Educação Básica, uma vez que são esses os profissionais responsáveis por promover a formação leitora dos estudantes que são submetidos aos processos avaliativos já mencionados. Sendo assim, o objetivo geral deste estudo é analisar o nível de compreensão leitora de narrativas ficcionais dos alunos e alunas do curso de Pedagogia, tendo como objetivos específicos: identificar as características da narrativa ficcional e sua relação com a formação leitora, construir um instrumento para diagnóstico da compreensão leitora de narrativas ficcionais e identificar o nível de compreensão leitora de narrativas ficcionais dos alunos e alunas de um curso de Pedagogia. Nesse sentido, para responder aos objetivos, o presente trabalho parte de uma pesquisa de métodos mistos, combinando abordagem qualitativa e quantitativa, orienta-se pela seguinte questão: como se encontra o nível de compreensão leitora literária dos alunos e alunas do curso de Pedagogia? Para isso, construiu-se um instrumento de diagnóstico da Compreensão Leitora de Narrativas Ficcionais – COMPLETEIN que, por meio de 5 passos, estabelece o nível de compreensão leitora dos sujeitos pesquisados. Foi adotado um referencial teórico ancorado em autores como: Azevedo (2002, 2007); Colomer (2007); Pontes (2012); Pontes e Azevedo (2013) para discutir sobre formação leitora; Bettelheim (2012); Eco (1986, 1994, 2003); Lajolo (1994); Zilberman (2003), para debater sobre leitura literária; Cosson (2009), para letramento literário; Freire (2001, 2009, 2011), para argumentar sobre formação de professores; Gil (2016); Marconi e Lakatos (2003); Richardson (2017), para estruturar o percurso metodológico. Os resultados mostram números inferiores ao estudo piloto realizado, respectivamente 231,71/500 e 312,94/500, o que indica uma baixa compreensão leitora literária dos alunos pesquisados.

Palavras-Chave: Leitura. Literatura. Letramento literário. Cloze. Formação docente.

ABSTRACT

The low indices of Reading comprehension presented by the Brazilian students from researches and evaluations as the Programme for International Student Assessment (PISA), Portraits of Reading in Brazil and the System of Evaluation of Basic Education (SAEB) that leads to reflections about the process of Reading formation of the students and the upcoming teachers of the Basic Education, once they are responsible for promoting the reading formation of these students that are submitted to the processes of evaluation already mentioned. Thus, the main aim of the study is to analyse the situation of the Reading comprehension standards of fictional narratives from students of Pedagogy. Its specific objectives: to identify the characteristics of the fictional narratives and its relation with the Reading formation, develop an instrument for diagnosis of the Reading comprehension of fictional narratives and identify the situation of the reading comprehension of these students of Pedagogy course. In this sense, to answer the aims of this assignment, this work comes from a research of blended methods, combining a quantitative and qualitative approach, leaded by the following question: What is the situation of reading comprehension of these students of Pedagogy course? In doing so, an instrument of evaluation was developed for diagnosing their Reading Comprehension of Fictional Narratives – COMPLEIN, by means of 5 steps, it is stated the situation of the reading comprehension of the subjects in question. It was adopted a theoretical referential conducted by means of authors such as Azevedo (2002, 2007); Colomer (2007); Pontes (2012); Pontes and Azevedo (2013) to discuss about reading formation ; Bettelheim (2012); Eco (1986, 1994, 2003); Lajolo (1994); Zilberman (2003), and to discuss about Literary Reading; Cosson (2009), Literary Literacy; Freire (2001, 2009, 2011), to discuss about teacher formation; Gil (2016); Marconi and Lakatos (2003); Richardson (2017), and to structure the methodological path. The results shown revealed inferior numbers to the study, respectively 231,71/500 e 312,94/500, and indicates a low Literary Reading comprehension of the researched students.

Keywords: Reading. Literature. Literary literacy. Cloze. Teacher Formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Teste de Cloze tradicional referente ao conto A Pequena Vendedora de Fósforos	91
Figura 2 – Teste de Cloze restringido referente ao conto A Pequena Vendedora de Fósforos	92
Figura 3 – Teste de Cloze interativo referente ao conto A Pequena Vendedora de Fósforos	93
Figura 4 – Teste de Cloze tradicional referente ao conto O Patinho Feio	95
Figura 5 – Teste de Cloze restringido referente ao conto O Patinho Feio	96
Figura 6 – Teste de Cloze interativo referente ao conto O Patinho Feio	97
Figura 7 – Teste de Cloze tradicional referente ao conto A Bela Adormecida	99
Figura 8 – Teste de Cloze restringido referente ao conto A Bela Adormecida	100
Figura 9 – Teste de Cloze interativo referente ao conto A Bela Adormecida	101
Figura 10 – Teste de Cloze tradicional referente ao conto Rapunzel	103
Figura 11 – Teste de Cloze restringido referente ao conto Rapunzel	104
Figura 12 – Teste de Cloze interativo referente ao conto Rapunzel	105
Figura 13 – Teste de Cloze tradicional referente ao conto Cinderela	107
Figura 14 – Teste de Cloze restringido referente ao conto Cinderela	108
Figura 15 – Teste de Cloze interativo referente ao conto Cinderela	109
Figura 16 – Teste de Cloze tradicional referente ao conto Chapeuzinho Vermelho	111
Figura 17 – Teste de Cloze restringido referente ao conto Chapeuzinho Vermelho	112
Figura 18 – Teste de Cloze interativo referente ao conto Chapeuzinho Vermelho	113
Figura 19 – Imagem referente ao conto A Pequena Vendedora de Fósforos	115
Figura 20 – Imagem referente ao conto A Pequena Vendedora de Fósforos	115
Figura 21 – Imagem referente ao conto O Patinho Feio	116
Figura 22 – Imagem referente ao conto O Patinho Feio	116
Figura 23 – Imagem referente ao conto A Bela Adormecida	117
Figura 24 – Imagem referente ao conto A Bela Adormecida	117
Figura 25 – Imagem referente ao conto Rapunzel	118
Figura 26 – Imagem referente ao conto Rapunzel	118
Figura 27 – Imagem referente ao conto Cinderela	119
Figura 28 – Imagem referente ao conto Cinderela	119
Figura 29 – Imagem referente ao conto Chapeuzinho Vermelho	120

Figura 30 – Imagem referente ao conto Chapeuzinho Vermelho	120
Figura 31 – Frase do conto A Pequena Vendedora de Fósforos	129
Figura 32 – Frase do conto O Patinho Feio	129
Figura 33 – Frase do conto A Bela Adormecida	129
Figura 34 – Frase do conto Rapunzel	129
Figura 35 – Frase do conto Cinderela	129
Figura 36 – Frase do conto Chapeuzinho Vermelho	129
Figura 37 – Instrumento de Compreensão Leitora de Narrativas Ficcionais – COMPLETEIN	131
Figura 38 – Plano de Triangulação	136
Figura 39 – Frase formada pela voluntária da pesquisa	141
Figura 40 – Narrativa feita pela participante da pesquisa	141
Gráfico 1 – Resultado percentual dos testes de Cloze restringido referentes ao conto A Pequena Vendedora de Fósforos	154
Gráfico 2 – Resultado percentual do teste de Cloze restringido dos seis contos trabalhados	156
Gráfico 3 – Resultado percentual da distribuição das imagens do Passo 2	157
Gráfico 4 – Resultado percentual da análise das funções do conto do Passo 3	158
Gráfico 5 – Análise percentual da elaboração das frases do Passo 4	159
Gráfico 6 – Resultado percentual do teste de Cloze restringido	165
Gráfico 7 – Resultado percentual da distribuição das imagens do Passo 2	167
Gráfico 8 – Resultado percentual da análise das funções do conto do Passo 3	168
Gráfico 9 – Análise percentual da elaboração das frases do Passo 4	170
Quadro 1 – Instrumentos avaliados no Brasil com destaque para área foco de cada edição	24
Quadro 2 – Diferentes Níveis de Proficiência	32
Quadro 3 – Especificação da Organização Curricular do Curso de Pedagogia	45
Quadro 4 – Disciplinas selecionadas para análise a partir da matriz curricular do curso pesquisado	47
Quadro 5 – Trabalhos selecionados para análise categorizados	78
Quadro 6 – Funções e como elas se apresentam nas versões de contos trabalhados na pesquisa	131
Quadro 7 – Resultado das correções dos elementos de uma narrativa do passo 5	175

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados referentes à participação do Brasil nas edições do PISA em relação à leitura	33
Tabela 2 – Resultados referentes ao percentual de leitores e não leitores nas quatro edições da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil	36
Tabela 3 – IDEB Resultados – Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1° ao 5° ano) – Brasil 2005-2015	38
Tabela 4 – IDEB Resultados – Anos Finais do Ensino Fundamental (6° ao 9 ano) – Brasil 2005-2015	38
Tabela 5 – IDEB Resultados – Ensino Médio (3° ano) – Brasil 2005-2015	39
Tabela 6 – Total de artigos e pôsteres encontrados entre a 31ª e a 38ª Reunião Anual da ANPed	72
Tabela 7 – Total de artigos encontrados na revista Leitura: Teoria & Prática entre os anos de 2008 e 2018	74

LISTA DE SIGLAS

ANPed	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PGCC	Programa Geral do Componente Curricular
POSENSINO	Programa de Pós-Graduação em Ensino
PPC	Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A FORMAÇÃO LEITORA LITERÁRIA	19
2.1	A LEITURA LITERÁRIA: ALGUMAS REFLEXÕES	20
2.2	A FORMAÇÃO LEITORA LITERÁRIA: DADOS DE AVALIAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO	24
2.3	A ESCOLA E A FORMAÇÃO LEITORA	39
2.4	O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DO DOCENTE/LEITOR	43
3	NARRATIVAS FICCIONAIS	53
3.1	AS NARRATIVAS FICCIONAIS E SUAS CARACTERÍSTICAS	54
3.2	AS NARRATIVAS FICCIONAIS E A FORMAÇÃO LEITORA	64
4	INSTRUMENTO DE COMPREENSÃO LEITORA	68
4.1	CLOZE E A COMPREENSÃO LEITORA: UM ESTADO DA ARTE SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA NA ÚLTIMA DÉCADA NO BRASIL	69
4.2	COMPLEIN: UM INSTRUMENTO DE COMPREENSÃO LEITORA PARA NOSSA REALIDADE	98
4.2.1	Detalhamento do instrumento	98
4.2.1.1	Passo 1: Teste de Cloze	98
4.2.1.1.1	<i>Autores e contos escolhidos</i>	99
4.2.1.2	Passo 2: Onde me encaixo?	124
4.2.1.3	Passo 3: O que conta um conto?	130
4.2.1.4	Passo 4: Tudo que começa tem seu meio e tem seu fim	142
4.2.1.5	Passo 5: Conte-nos uma história	144
4.3	PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA A CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO	144
4.3.1	Material utilizado	144
4.3.2	Métodos de análise	145
5	METODOLOGIA	148
5.1	TIPO DE PESQUISA	148
5.2	PROCEDIMENTOS ÉTICOS	150
5.3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	151
5.3.1	Delimitação do universo da pesquisa	151
5.3.2	Métodos para a coleta de dados	151
5.3.3	Análise dos dados	152

5.4 ESTUDO PILOTO	152
5.4.1 Discussão dos resultados do estudo piloto	153
5.5 ENCAMINHAMENTOS PARA A ETAPA DEFINITIVA DA PESQUISA	163
6 O LETRAMENTO LITERÁRIO DOS ALUNOS DE PEDAGOGIA: DIAGNÓSTICO E DISCUSSÃO	164
6.1 DISCUSSÕES E RESULTADOS	165
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS	180
APÊNDICE A – Pedido de autorização	186
APÊNDICE B – Pedido de autorização	187
APÊNDICE C – TCLE	188

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, temos um campo educacional em que se encontram grandes desafios a serem superados. São as transformações resultantes dos avanços tecnológicos, sociais e culturais, as mudanças de comportamento que perpassam pelo recebimento e transmissão de conhecimentos, como também pela sua socialização.

Nesse sentido, devemos compreender a figura do professor como um profissional que possui sua identidade docente guiada pela sua formação acadêmica, suas experiências profissionais e, sobretudo, pelas vivências sociais no dia a dia, na interação com o outro e na reflexão de sua própria prática.

A partir desse contexto, o interesse sobre a temática que envolve discussões sobre leitura, formação leitora, literatura e letramento literário foi originado ainda durante a graduação no curso de Pedagogia, quando em algumas disciplinas surgiam discussões sobre leitura, sobre literatura e sobre o letramento literário. No entanto, a grade curricular que cursamos não nos ofereceu disciplinas suficientes que abarcassem nossas necessidades e curiosidades.

A literatura sempre foi algo presente no cotidiano e no universo dos grupos de pesquisa e projetos de extensão no qual sempre participamos, sendo uma vez foco do nosso trabalho de conclusão de curso no ano de 2015, que ora retomamos por meio dessa proposta de pesquisa com o objetivo de estudarmos a formação leitora a partir da literatura no curso de Pedagogia. No processo, diagnosticaremos o letramento literário de alunos e alunas do referido curso, o que nos proporcionará uma construção de saberes para formação e para a prática docente.

Diante disso, fizemos uso de pesquisas como o Programme for International Student Assessment, no Brasil conhecido como Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que é um instrumento de investigação da educação e tem como meta avaliar como está o desenvolvimento dos estudantes de 15 anos de idade em três áreas: Leitura, Matemática e Ciências. O Brasil é o único país da América Latina a participar de todas as edições de maneira voluntária, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP).

Os dados divulgados, no ano de 2015, pelo PISA, mostram uma queda no ranking mundial, deixando o Brasil na 59ª posição em leitura. Essa avaliação é periódica e é feita a cada três anos, sendo que para cada ano uma área é enfatizada. Vale ressaltar que cada aluno realiza a prova das três áreas de conhecimento, porém a cada triênio, apenas uma área de conhecimento é aprofundada.

A leitura não é uma atividade simples, vários são os elementos envolvidos. O PISA avalia a leitura a partir de quatro variáveis: pessoal, pública, educacional e ocupacional. Quanto

a texto e tipos de texto, são avaliados a partir de categorizações, por meio de tarefas, entre elas: localizar e recuperar informações, integrar e interpretar, refletir e analisar. “[...] No contexto brasileiro, aproximadamente 40% dos itens possuíam nível de dificuldade Delta menor ou igual a 13, ou seja, dois em cada cinco itens apresentaram um percentual de acerto igual ou superior a 50%” (ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2016, p. 104), o que nos chama a atenção para a importância de se pesquisar, estudar e compreender sobre o processo de formação e compreensão leitora, no caso da pesquisa aqui desenvolvida, de estudantes de um curso de licenciatura, a considerar que são esses os profissionais responsáveis pela formação leitora desses alunos da Educação Básica.

Diante dessa realidade, propomo-nos a realizar nossa pesquisa respondendo à seguinte pergunta: como se encontra o nível de compreensão leitora literária dos alunos e alunas do curso de Pedagogia? Dessa forma, também estaremos contribuindo para o avanço e superação dos atuais índices de leitura no Brasil, uma vez que refletiremos sobre a formação dos professores que atuarão na Educação Básica.

A resposta para essa pergunta perpassou pelo objetivo geral de analisar o nível de compreensão leitora literária de narrativas ficcionais dos alunos e alunas do curso de Pedagogia, desdobrando-se nos objetivos específicos de: identificar as características da narrativa ficcional e sua relação com a formação leitora; construir um instrumento para diagnóstico da compreensão leitora de narrativas ficcionais e identificar o nível de compreensão leitora de narrativas ficcionais dos alunos e alunas de Pedagogia.

Nossa pesquisa foi realizada em uma turma de sétimo período do curso de Pedagogia, turno matutino, de uma universidade pública, localizada no Estado do Rio Grande do Norte (RN). Essa escolha foi definida por se tratar de uma turma que está em fase de conclusão do curso. Assim, nos possibilita um panorama do processo de formação leitora literária dos estudantes em um curso de formação de professores, o qual formará docentes que atuarão, em sua grande maioria, na Educação Infantil, ou seja, no período em que se inicia a formação leitora. E, para que o professor forme leitores, é preciso que ele seja um leitor.

Conforme Freire (2011, p. 40), “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Discutir a formação de professores mobiliza questões socioculturais, subjetivas e reflexões sobre o ensinar e o aprender a teoria e a prática. Para Nóvoa (1992, p. 25):

A formação de professores não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas, sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de re (construção) permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

O autor chama-nos a atenção para algo que está além da acumulação teórica: o saber da experiência que se constrói no dia a dia dos professores e se renova nas suas práticas. Por isso, a importância de uma pesquisa voltada para o diagnóstico da compreensão leitora literária de estudantes que são ou que serão professores, indivíduos responsáveis por formar outros.

Ler faz parte do nosso dia a dia. Muitas vezes, torna-se um hábito, um ato involuntário; é uma prática social de construção de saberes e significados. No entanto, essa apropriação não deve ser mecânica, não é uma questão de saber e/ou aprender a ler ou escrever. Mas, de compreensão sobre o que se escreve ou se lê. É participação, é interação, é construção com o objeto que está sendo apresentado, escrito ou falado. E, por isso, deve ser iniciada uma formação leitora em nossas crianças a partir de seus ensinamentos primários de escolarização.

De acordo com Azevedo (2007, p. 154), “[...] poderá ser possível criar nos cidadãos motivação e reconhecimento social face à leitura para constituição e consolidação de comunidades leitoras mais ativas e culturalmente comprometidas”. Ou seja, devemos ser esses agentes motivadores e líderes no processo de formação leitora enquanto professores e professoras, e uma possibilidade é que essa formação aconteça a partir da literatura.

Ainda sobre a formação leitora literária, Pontes (2012, p. 60) mostra que esta “[...] impulsiona o leitor a vivenciar com o texto as ideias ficcionais do autor sem, no entanto, perder de vista as experiências acumuladas pelo leitor”. Uma vez que é impossível permanecer passivos durante o ato de ler, por mais que nossa fala, opinião ou expressões sejam neutras, o texto ganha vida e (re)significação em nosso interior.

A pesquisa presente neste trabalho dissertativo está dividida em seis capítulos, acrescentando a introdução aqui apresentada, que contará como o primeiro capítulo, mais considerações finais, referências, apêndices e anexos. O segundo capítulo terá como eixo principal de discussão a formação leitora literária, no qual faremos nossas reflexões a partir do corpus teórico que passará por Azevedo (2002, 2006, 2008); Cosson (2009); Eco (1994); Freire (2001, 2009, 2011); Kleiman (2008); Lajolo (1994); Marconi e Lakatos (2003); Nóvoa (1992); Pontes (2012); Pontes e Azevedo (2013); Resende (2014); Soares (2003); Tardif (2011); Todorov (2009); Zilberman (2003, 2009), por pesquisas que envolvem a leitura: o PISA (2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015); Retratos da Leitura no Brasil (2001, 2008, 2011, 2016) e o Sistema

de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (2005-2015) além de também os documentos oficiais do curso de Pedagogia objeto da pesquisa.

Para o terceiro capítulo, mobilizamos, dentre outros, autores como Bettelheim (2012); Coelho (2008); Colomer (2007); Eco (1986, 1994); Freire (2009); Pontes (2012); Propp (2006); Todorov (1971); Zilberman (2003), para discutir sobre narrativas ficcionais e sua relação com a formação leitora. No capítulo quatro apresentamos a técnica de Cloze como nosso instrumento de coleta de dados e como ferramenta possível para a compreensão leitora literária, além de fazermos um mapeamento da produção acadêmica sobre o uso do Cloze na última década no Brasil, o que validará o ineditismo da pesquisa por nós desenvolvida. Em um segundo momento, ainda dentro desse capítulo, trazemos um breve relato sobre o instrumento desenvolvido e nomeado por COMPLETEIN – Instrumento de Compreensão Leitora de Narrativas Ficcionalis. Aqui utilizamos autores como: Ferreira (2002); Joly (2009); Romanowski; Ens (2006); Santos; Boruchovitch; Oliveira (2009), entre outros.

O COMPLETEIN é discutido e analisado no capítulo seguinte, o quinto em que trazemos os detalhes do processo de criação metodológica do instrumento por meio de discussões teóricas embasadas em autores como: Creswell; Clark (2013) Gil (2016) Marconi; Lakatos (2003); Richardson (2017). Para o sexto capítulo apresentamos o diagnóstico e as discussões sobre o letramento literário dos alunos e alunas do curso de Pedagogia. E, por fim, o sétimo capítulo aponta as considerações finais a partir da pesquisa desenvolvida e os resultados obtidos.

É na perspectiva do trabalho desses sete capítulos que estruturamos um estudo capaz de corroborar com a educação pública, uma vez que se desenvolve dentro do ambiente de graduação de uma universidade pública e de um curso com caráter específico de formação de professores. E que você, ora leitor(a), adentre nesse universo da literatura, dos sonhos, da imaginação, do encantamento e encontre o estímulo necessário para despertar ideias que oportunizem um perfil de transformador(a) social.

2 A FORMAÇÃO LEITORA LITERÁRIA

Para o segundo capítulo de nosso trabalho, foram trazidas discussões que nos ajudaram a compreender sobre a formação leitora literária como ferramenta para o estímulo e desenvolvimento das capacidades cognitivas dos indivíduos; o texto literário como um lugar construtivo para o saber por meio da interpretação, interação e imaginação, bem como a relação texto-leitor e a sala de aula como um lugar propício para essas experiências acontecerem. Uma vez que a literatura tem o poder de nos fazer viajar, nos leva além, nos coloca em contato com o outro e com os outros. Além de nos apresentar ao nosso mundo, nos faz conhecer mundos, países, cidades, culturas, comidas e tudo aquilo que dela nos permitirmos extrair.

Através da discussão dos conceitos de Literatura, leitura, leitor, não leitor, letramento, letramento literário, entre outros, refletimos ainda neste capítulo sobre a escola e a formação leitora. Ao longo do capítulo mostramos o que é a escola, qual o seu papel, qual o papel do professor, como se dá o processo de formação leitora, qual a relação entre a Literatura e a escola, qual a relação entre leitura e escola e o que é ser um bom leitor.

Dados de avaliação sobre o contexto escolar brasileiro também são aqui apresentados por meio de pesquisas como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA (2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015), que é aplicado de trienalmente e avalia como estão mundialmente os estudantes com idade de 15 anos sobre três áreas do conhecimento: Leitura, Matemática e Ciências. Além da pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro, chamada Retratos da Leitura no Brasil, que possui quatro edições (2001, 2008, 2011, 2016), diagnosticando sobre os leitores brasileiros, como são e onde estão, suas expectativas e demandas e também o SAEB (2005-2015) que apresenta, em sua essência, resultados de análises sobre a formação leitora em nosso país.

Para concluir o capítulo e introduzir o seguinte, apresentamos ainda como se encontra o processo de formação leitora do discente, futuro professor ou professora, em formação no curso de Pedagogia pesquisado. Mediante o documento oficial que regulamenta o curso, o Projeto Político Pedagógico (PPP), identificamos como este se encontra nas discussões sobre leitura e formação leitora. Enquanto os Programas Gerais dos Componentes Curriculares (PGCC) nos apontam quais são as disciplinas, sejam elas obrigatórias, eletivas ou optativas, que dispõem desse intuito de formação leitora em suas ementas, dando-nos assim uma visão geral de como o curso se encontra frente a essas discussões temáticas.

2.1 A LEITURA LITERÁRIA: ALGUMAS REFLEXÕES

A leitura literária é algo indispensável na vida e na formação de uma criança, pois nela estão oportunizadas várias formas de conhecer e estimular sua imaginação através de histórias que podem ser contadas de diversas formas, desde o lido até o lúdico, permitindo o estabelecimento de uma relação do mundo imaginário com o mundo real. Não existem fronteiras para aqueles que sabem ler. Por meio da leitura viajamos para além de outros mundos, viajamos entre passado, presente e projetamos o futuro. É dentro de nós que as histórias passam a acontecer e ganhar (re)significação.

Segundo Pontes (2012, p. 140), “[...] a leitura literária possibilita expandir o mundo social em que vive o leitor, bem como também seu próprio mundo pessoal, através do envolvimento e da identificação com os próprios personagens presentes no texto”. Essa identificação do leitor com o texto ocorre porque há um encontro entre o que é lido e as experiências vividas pelo leitor, permitindo assim que o leitor discuta com o texto, gerando várias emoções e envolvimento. Discutindo sobre leitura literária, Lajolo (1994, p. 106) nos afirma que:

Cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras, com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando. Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas. Leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu. E, conhecedor das interpretações que um texto já recebeu, é livre para aceitá-las ou recusá-las, e capaz de sobrepor a elas a interpretação que nasce de seu diálogo com o texto.

É o ato de entrelaçar nossos significados pessoais com as leituras que realizamos que faz com que a literatura se materialize socialmente e se transforme em representações culturais. São nossas leituras anteriores que possibilitam compreender o texto lido e contextualizar essa compreensão. Segundo Azevedo (2006, p. 18),

[...] sendo uma atividade simultaneamente cognitiva e cultural, originadora de um enriquecedor prazer estético, intelectual e cultural, a leitura literária dos textos pressupõe, para uma adequada exercitação, conhecimento e domínio, por parte do leitor, de um conjunto de protocolos de leitura que o ensinam a ler e a interagir adequadamente com um texto literário. Esse saber, que é simultaneamente um saber-fazer, e que, em larga medida, amplifica a capacidade de exercício de um pensamento crítico e criativo, não é inato, mas social e culturalmente adquirido.

O texto literário pede que o leitor deixe de lado seu modo racional e empírico e adentre em um mundo de ficção criado pelo texto, no qual ele passa a ser um agente ativo, criando, pensando, formando novos cenários, novos personagens, novas falas, novos valores. É lugar de

preencher e criar lacunas, o que demarca o caráter construtivo do texto literário, pois este não é uma obra fechada em si, pelo contrário, é uma porta aberta convidando os leitores a viverem inúmeras possibilidades de leituras e interações, tanto individuais quanto coletivas. De acordo com Eco (1994), há um acordo imaginário entre leitor e texto, no qual o leitor aceita entrar nesse campo de ficção. Vejamos:

[...] os lobos falem; mas quando a menina do Capuchinho Vermelho é devorada pelo lobo, pensamos logo que morreu (convicção esta vital para o extraordinário prazer que o leitor retirará da sua ressurreição). Imaginamos o lobo peludo e de orelhas pontiagudas e fitas, mais ou menos como os que encontramos nos bosques verdadeiros, e parece-nos natural que o Capuchinho Vermelho se comporte como uma menina e a mãe dela como uma mulher adulta, preocupada e responsável (ECO, 1994, p. 83).

Esse campo de ficção que adentramos ao ler o texto literário é onde acontece nossa conversa pessoal com o texto, independentemente de a verbalizarmos ou não, se é uma leitura individual ou coletiva. Apenas acontece porque existem dentro de nós experiências vividas, acumuladas. É essa bagagem que nos permite fazer inferências durante nossa leitura, fazendo com que tenhamos uma postura ativa que nos a leva à livre compreensão do texto. Para Zilberman (2003, p. 16):

[...] a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Revela-se imprescindível e vital um redimensionamento de tais relações, de modo que eventualmente transforme a literatura infantil no ponto de partida para um novo e saudável diálogo entre o livro e seu destinatário mirim.

Em sala de aula, a leitura é um alicerce que fundamenta qualquer processo que envolva o ensino-aprendizagem, portanto não deve ser ignorada e deve acontecer de forma prazerosa. É a leitura literária que permite essa inserção no campo do ler de forma envolvente, ensinando aos leitores a estabelecerem relações e auxiliando a tomada de decisões. Ainda segundo Zilberman (2009, p. 18),

[...] na escola de hoje, o ensino de literatura sobreviverá somente se assumir sentido pragmático e profissional. Ao dirigir-se ao aluno originário dos grupos menos favorecidos da sociedade, deve deixar claro que lhe cabe absorver o conhecimento das camadas dominantes para disputar seus lugares em condições de igualdade. A literatura apresenta-se como um desses saberes práticos que o habitam ao ingresso qualificado nas melhores universidades, nos melhores empregos, nos melhores segmentos da sociedade.

É preciso pensar e discutir sobre o papel que a Literatura tem ocupado em nossas escolas. A importância dada à Literatura pela escola, uma vez que o texto literário está para além de “complemento” ao ensino de conteúdos em sala de aula, revela e questiona, pergunta e responde. É composto por normas e valores sociais, permitindo comunicação e interação àqueles que o buscam. Sendo assim, a leitura literária deve estar presente nos planejamentos de aula, nos projetos político-pedagógicos e de ensino, ou seja, nos documentos oficiais que regulamentam o ensino-aprendizagem com o intuito de assim consolidarmos o espaço da leitura, tornando viável a formação de leitores. Conforme Cosson (2009, p. 23):

[...] falta a uns e a outros uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. Nesse caso é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar. Por fim, devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.

A literatura tem o poder de nos humanizar. Desenvolve em nós o exercício da reflexão, obtenção de saberes, empatia, raciocínio lógico, rapidez na resolução de problemas, auxílio para lidar com sentimentos. O letramento literário é uma prática social e de responsabilidade da escola. É a escola que tem como incumbência promover essas práticas, que não são adquiridas apenas pelo consumo de obras literárias, mas pelo processo de apropriação que fazemos do texto, do diálogo que estabelecemos com ele e da reflexão crítica que podemos fazer sobre ele. Por isso a importância do letramento literário como um meio para que esses objetivos sejam atingidos.

Para Pontes (2012, p. 31), “[...] a literatura é uma atividade enriquecedora e transformadora, pois promove o envolvimento com diversos tipos de textos, contextos e histórias, o que possibilita uma organização de novas ideias e valores [...]” que são advindas de outras ideias de outros autores e das ideias que são contadas por esses autores. É uma conexão que ocorre no pensamento daqueles que leem e também um diálogo que se estabelece entre texto e leitor que juntos se posicionam perante o mundo.

Zilberman (2003) nos chama a atenção para a relação entre a obra e o leitor, a qual surge da coincidência entre o mundo representado a partir do texto com o contexto do qual participa

seu destinatário. O leitor deve ser capaz de sintetizar a obra lida e usar socialmente esse saber adquirido, preenchendo lacunas, desvendando e criando símbolos. A familiaridade com o texto “[...] implica alargamento de horizontes, se o último preencher o requisito relativo à qualidade literária dimensiona sua adequação ao leitor [...]” (ZILBERMAN, 2003, p. 27), fazendo com que este se sinta parte da história que lê. Segundo Azevedo (2002, p. 291),

[...] permitir aos alunos um contato com formas mais complexas e mais elaboradas da língua, assegurar-lhes uma capacidade de exercitação dessas formas, numa palavra, dotá-los de um saber-fazer que lhes possibilite utilizarem proficuamente a língua em quaisquer contextos, desde os mais simples aos mais elaborados.

Dessa forma, devemos permitir e viabilizar para nossos alunos os mais variados tipos de textos com os mais variados gêneros e formas linguísticas. É nossa função fornecer os meios para que eles desenvolvam habilidades para consumirem desde textos de nível menos complexo até textos mais elaborados. Dentro desse contexto, Pontes (2012, p. 19) reafirma “[...] a necessidade da escola despertar o interesse pela leitura tão logo a criança a frequente, pois na infância inicia-se a formação da personalidade e, a vivência com livros, nessa fase, acreditamos que facilitará a formação de leitores”, visto que a criança está vivendo sua fase de descobertas e encantamento, o que a torna receptiva a novas experiências. A partir de uma formação adequada, de acordo com Azevedo (2008, p. 81) os leitores serão capazes de exteriorizar:

- As emoções que a leitura lhe provocou.
- As sensações que pôde vivenciar na interação com o texto.
- Os horizontes que o texto lhe abriu.
- As portas que ele lhe encerrou.
- A forma (inovadora ou não) como o tema foi tratado.
- As relações intertextuais que o texto permitiu estabelecer.

Essas expressões formam as competências ligadas à leitura, expressões orais e escritas que os leitores precisam dominar para que possam compartilhar com outros, constituindo assim comunidades de leitores que os ajudam também no desenvolvimento do raciocínio lógico e pensamento crítico-reflexivo. Segundo Pontes (2012, p. 62), “[...] temos ainda de levarmos em conta a disponibilidade do leitor, sua liberdade de escolha e identificação com a obra literária, bem como a capacidade de atribuir sentidos diversos ao texto, de forma que ocasione gosto e prazer de ler [...]”. Com isso, nossos leitores e leitoras desenvolvem uma competência leitora que os fazem compreender texto e contexto, forma e os sentidos presentes e omitidos no texto literário. A seguir veremos como se encontra no Brasil a formação leitora literária a partir de dados de avaliações no contexto escolar no qual estamos inseridos.

2.2 A FORMAÇÃO LEITORA LITERÁRIA: DADOS DE AVALIAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO

Muitas são as pesquisas que falam ou que retratam por meio de dados o desempenho escolar. Analisaremos aqui as pesquisas que correspondem a avaliações feitas em relação à leitura e leitores no Brasil, mediante estudo dos dados de pesquisas realizadas pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA (2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015), Retratos da Leitura no Brasil (2001, 2008, 2011, 2016) e o SAEB (2005-2015).

O PISA é uma atividade de intuito comparativo que é feita de forma amostral com estudantes que estão matriculados a partir do 7º ano do Ensino Fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade que se prognostica o término da escolaridade na maior parte dos países. O programa tem uma coordenação nacional em cada país. No Brasil, a coordenação do PISA é encargo do INEP, e sua coordenação geral é de responsabilidade da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A avaliação é feita de forma trienal e com ênfase em três áreas cognitivas: Leitura, Matemática e Ciências. A cada ano uma dessas áreas é estudada de forma aprofundada, sendo o Brasil o único a participar de forma voluntária de todas as edições. No Quadro 1, é possível visualizar como se deu a distribuição das áreas de conhecimento entre os anos em que a pesquisa já foi realizada.

Quadro 1 – Instrumentos avaliados no Brasil com destaque para a área foco de cada edição.

PISA	2000	2003	2006	2009	2012	2015
Testes	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura
	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática
	Ciências	Ciências	Ciências	Ciências	Ciências	Ciências
						Resolução colaborativa de problemas
						Letramento financeiro
Questionários	Estudante – Geral					
	Escola	Escola	Escola	Escola	Escola	Escola
						Estudante – Familiaridade com tecnologia
						Professor

Fonte: Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2016, p. 19).

Em resumo, de acordo com a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2016, p. 19), os instrumentos do PISA fornecem três principais tipos de resultados:

- Indicadores que fornecem um perfil básico de conhecimento e habilidades dos estudantes.

- Indicadores derivados de questionários que mostram como tais habilidades são relacionadas a variáveis demográficas, sociais, econômicas e educacionais.
- Indicadores de tendências que acompanham o desempenho dos estudantes e monitoram os sistemas educacionais ao longo do tempo.

É importante destacar que todos os alunos e alunas participantes da pesquisa realizam a prova referente às três áreas cognitivas do conhecimento. No entanto, a área escolhida como enfoque é a que recebe uma quantidade maior de questões relacionadas (aproximadamente dois terços do total do tempo do teste) e as demais questões se dividem entre as duas outras áreas, que também são capazes de fornecer material suficiente para a análise e de estabelecer dados comparativos.

Por meio de questionários distribuídos aos estudantes, pais, diretores de escolas e professores, o PISA também coleta informações sobre o histórico familiar dos alunos, suas oportunidades e seus ambientes de aprendizagem. Os questionários contextuais gerais dos estudantes e da escola são obrigatórios a todos os países participantes [...] (ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2016, p. 19).

Os resultados desses questionários oportunizam ao PISA um diagnóstico social dos estudantes participantes, fazendo deste uma referência em avaliação educacional no contexto mundial em pesquisas relacionadas ao ensino. O programa teve sua primeira edição no ano de 2000 e o número de países participantes aumenta a cada nova edição. Os grupos pesquisados são compostos por estudantes com idade entre 15 anos e dois meses e 16 anos e três meses até o momento de aplicação do teste. Segundo o relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2016, p. 19), “[...] em muitos países, em geral, 150 escolas e 45 estudantes de cada uma são selecionados aleatoriamente para participar da avaliação [...]”. Em alguns outros países, como o Brasil, uma amostragem maior é selecionada.

O PISA (2000) mostrou as quatro grandes necessidades de aprendizagem dos cidadãos do próximo milênio às quais a educação deve responder, são elas: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Ressaltamos que nenhuma delas deve ser negligenciada, uma vez que constituem a formação do indivíduo enquanto cidadão e estão interligadas. O relatório referente ao ano mencionado traz ainda uma definição para a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2001, p. 9):

A OCDE, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, é uma organização global que visa ajudar os governos-membros a desenvolverem melhores po-

líticas nas áreas econômicas e sociais. As questões tratadas pelos países-membros refletem as principais preocupações atuais de seus líderes e cidadãos, entre elas a busca do enriquecimento do capital humano das nações por meio da educação e do aprimoramento constante dos sistemas de ensino. O programa de educação da OCDE vem trabalhando nos últimos dez anos para melhorar os indicadores internacionais de desempenho educacional. Para tanto, a OCDE decidiu investir diretamente na melhoria das medidas de resultados, organizando pesquisas internacionalmente comparáveis, enfocando especialmente medidas de habilidades e competências necessárias à vida moderna (ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2001, p. 9).

O PISA surge para atender ao propósito mencionado acima e tem como principal foco as políticas públicas, respondendo a questões sobre como se encontra a educação, se os alunos que estão próximos do término da educação obrigatória adquirem os conhecimentos e habilidades necessárias para a vida em sociedade, como as escolas enfrentam os desafios cotidianos, como estão suas práticas, o contexto dos estudantes e as influências às quais eles estão expostos. Compreendendo essas questões, o PISA fornece através de relatório um panorama da educação de diversos países.

[...] No Pisa, a proficiência em Leitura é definida como uso e compreensão de textos escritos e como reflexão sobre os mesmos, com vistas a alcançar objetivos pessoais, desenvolver o conhecimento e potencial individuais visando à participação plena na vida em sociedade (ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2001, p. 9).

Dessa forma, contempla os conhecimentos, habilidades e competências que um estudante deve apresentar ao concluir o ciclo de estudos obrigatório como produto de uma escolarização bem sucedida. Para responder às provas referentes ao eixo de conhecimento direcionado à leitura, é necessário que os alunos e alunas participantes da pesquisa sejam capazes de executar diversas tarefas, desde as mais simples até as mais complexas.

É importante destacar ainda que as questões são elaboradas de forma que represente tanto a leitura dentro do espaço escolar quanto fora dele. Os resultados das provas são publicados em uma escala geral de leitura que simboliza uma escala síntese dos conhecimentos e habilidades, formando três subescalas que são referentes aos três domínios avaliados (identificação e recuperação de informação, interpretação e reflexão) e desdobrados em cinco níveis de proficiência. Segundo a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2001, p. 30), os níveis se caracterizam por:

- Nível 1: localizar informações explícitas em um texto, reconhecer o tema principal ou a proposta do autor, relacionar a informação de um texto de uso cotidiano com outras informações conhecidas;
- Nível 2: inferir informações em um texto, reconhecer a ideia principal de um texto, compreender relações, construir sentido e conexões entre o texto e outros conhecimentos da experiência pessoal;

- Nível 3: localizar e reconhecer relações entre informações de um texto, integrar e ordenar várias partes de um texto para identificar a ideia principal, compreender o sentido de uma palavra ou frase e construir relações, comparações, explicações ou avaliações sobre um texto;
- Nível 4: localizar e organizar informações relacionadas em um texto, interpretar os sentidos da linguagem em uma parte do texto, levando em conta o texto como um todo, utilizar o conhecimento para formular hipóteses ou para avaliar um texto;
- Nível 5: organizar informações contidas, inferindo a informação relevante para o texto, avaliar criticamente um texto, demonstrar uma compreensão global e detalhada de um texto com conteúdo ou forma não familiar.

Leitura é interpretação, é prática, é a ação de ler algo. Por meio dela, interpretamos um conjunto de informações que estão dispostas à nossa frente e que, de alguma forma, contribuem para nossa formação. A leitura é capaz de desenvolver o raciocínio, o senso crítico, atos reflexivos e práticas de interpretação, estimulando nossa imaginação e enriquecendo nosso vocabulário.

A segunda edição do PISA, realizada no ano de 2003, mostra avanços nas áreas avaliadas de Matemática e Ciências e mantém o desempenho em leitura. Essa edição da avaliação confirma ainda outras informações, por exemplo: os alunos e alunas com perfil socioeconômico mais alto tiveram um desempenho melhor, e mesmo os alunos brasileiros com amplo acesso a bens culturais e tecnológicos não conseguiram um resultado satisfatório na avaliação. Para conferir resultados sobre a avaliação dos estudantes para as três áreas investigadas, o PISA faz uso do conceito de literacia, o qual remete para:

[...] a capacidade de os alunos aplicarem os seus conhecimentos e analisarem, raciocinarem e comunicarem com eficiência, à medida que colocam, resolvem e interpretam problemas numa variedade de situações. O conceito de literacia utilizado no PISA é mais amplo do que a noção histórica da capacidade de ler e escrever e é medido num *continuum*, não podendo ser reduzida à dicotomia de ser ou não ser letrado (ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2004, p. 8).

Sabemos que o desenvolvimento da literacia é um processo de aprendizagem que acontece durante toda a nossa vida, e não podemos e nem devemos esperar que jovens com idade de 15 anos aprendam e/ou armazenem tudo aquilo de que precisarão quando forem adultos. No entanto, é essencial que eles tenham um conhecimento consistente nas áreas de conhecimento de que mais farão uso: a leitura, a matemática e a ciência. Dominando esses territórios teóricos, nossos(as) alunos(as) conseguirão aplicá-los em sua prática, compreendendo processos e interpretando informações de diferentes naturezas.

O PISA, em sua terceira edição, no ano de 2006, teve como destaque a avaliação sobre Ciência e constituiu-se como um mecanismo importante e fundamental para fomentar discussões sobre a educação e a elaboração de políticas públicas voltadas para as práticas educacionais. A partir da avaliação é possível saber como nossos jovens se encontram preparados para as vivências e os desafios da vida adulta, nos conhecimentos, nas competências e habilidades que a participação em sociedade exige de nós.

Conforme a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2004, p. 22), “[...] o PISA foi projetado para ocorrer de três em três anos, avaliando competências nos domínios de Leitura, Matemática e Ciências, com ênfase em um domínio a cada aplicação, e concluindo um ciclo a cada três aplicações”. Ou seja, 2006 é o ano em que se encerrou o primeiro ciclo de pesquisas realizadas pelo PISA. Em sua estreia, no ano de 2000, a Leitura foi o foco principal. Sua segunda edição enfatizou o domínio de Matemática e, em 2006, fecha o ciclo com a área de conhecimento tendo como foco Ciências.

Para o ano de 2009 abriu-se um novo ciclo e a leitura volta a ser o domínio com maior ênfase na avaliação, e os resultados mostraram avanços, desde a primeira edição, demonstrando a progressão da educação brasileira, tendo o conceito de letramento referente “[...] à capacidade de o estudante ir além dos conhecimentos escolares, analisar, raciocinar e refletir ativamente sobre seus conhecimentos e experiências, e enfoca competências que serão relevantes para a vida” (ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2004, p. 19). Dessa forma, é um conceito de letramento que engloba questões técnicas e práticas, uma vez que analisa tanto o desempenho acadêmico quanto a capacidade do estudante de usar socialmente seus conhecimentos para a análise, reflexão, interpretação e solução de problemas cotidianos.

O Relatório Nacional do PISA de 2012 nos traz dados que mostram o Brasil como um dos países que vêm apresentando grandes progressos na Educação Básica. Nesse ano de 2012, a área principal a ser avaliada foi Matemática; em relação à avaliação de leitura, que é nosso objeto de pesquisa, a edição de 2012 não apresentou grandes alterações na matriz de avaliação. Para a avaliação referente ao ano de 2012 (ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2013, p. 38), foi utilizado o seguinte conceito de letramento em leitura: “Letramento em leitura é a capacidade de compreender, utilizar, refletir e envolver-se com textos escritos, com a função de alcançar uma meta, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade”. É a partir da compreensão e reflexão que nos apropriamos de um texto para usá-lo em nossas práticas cotidianas, seja no âmbito pessoal, escolar ou político.

Nesse mesmo ano, os alunos e alunas participantes da pesquisa também responderam a um questionário contextual com o intuito de conhecer as razões que possam exercer algum tipo de influência ou domínio no desempenho dos estudantes e, por conseguinte, conforme o contexto, entender os resultados obtidos nas avaliações. Do mesmo modo, também se aplicou um questionário sobre familiaridade com tecnologias da informação, o qual indagou sobre o uso de tecnologias digitais pelos estudantes em suas atividades no espaço escolar e fora dele.

Para a pesquisa do PISA de 2015, dados a respeito do ambiente escolar foram adquiridos em questionário respondido pela escola, através de seus diretores ou diretoras ou alguém designado por eles, de forma descritiva, sobre a escola e práticas institucionais. Também em 2015, pela primeira vez, de acordo com a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2016, p. 20), foram coletados dados sobre os professores no PISA.

[...] Até 10 professores de ciências e 15 de outras disciplinas foram selecionados em cada escola participante. Eles responderam a questões sobre qualificação e desenvolvimento profissional, práticas de ensino, ambiente para aprendizagem, liderança e gerenciamento escolar.

A cada nova avaliação o PISA avança em seus métodos avaliativos, gerando assim cada vez mais diagnósticos precisos, possibilitando dados importantes para a discussão da educação brasileira no contexto internacional.

A definição de letramento em leitura no PISA de 2015 nos diz que “[...] letramento em leitura refere-se a compreender, usar, refletir sobre e envolver-se com os textos escritos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial e participar da sociedade [...]” (ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2016, p. 92). Dessa forma, letramento é um conjunto de estratégias e habilidades que são construídas ao longo da vida e por meio de diversos segmentos pelo leitor, auxiliando-o no processo de leitura e que podem variar de acordo com o texto e/ou contexto do momento. Para a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2016, p. 92):

O termo “letramento em leitura” é preferível a “leitura” porque pode informar com maior precisão, a um público não especializado, o que o PISA está medindo. Em geral, entende-se como “leitura” a simples decodificação ou mesmo a leitura em voz alta, enquanto a intenção dessa avaliação é medir algo mais abrangente e mais profundo. O letramento em leitura inclui grande variedade de competências cognitivas, entre as quais estão a decodificação básica, o conhecimento das palavras, da gramática e das estruturas e características linguísticas e textuais mais abrangentes e o conhecimento de mundo.

A competência em leitura reúne diversos elementos básicos que são essenciais para a vida acadêmica, pessoal e social de todo e qualquer indivíduo. Um bom letramento permite que

os sujeitos participem ativamente no meio no qual estiverem inseridos, seja em atividades educacionais, profissionais, econômicas, políticas ou culturais. Dessa forma, exercendo integralmente seu papel como cidadão, analisando, discutindo, formando e socializando suas próprias opiniões.

A leitura é uma atividade complexa, profunda, que nos exige atenção e interação. A avaliação do letramento em leitura no PISA tem como características “[...] *Situação*: refere-se à gama de contextos ou finalidades amplas aos quais se aplica a leitura; *Texto*: refere-se aos materiais lidos. *Aspecto*: refere-se à abordagem cognitiva, que determina como os leitores se envolvem com o texto” (ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2016, p. 94). No PISA, as características e dificuldades presentes nos textos avaliativos variam de acordo com a dificuldade da tarefa. O PISA trabalha com quatro variáveis: pessoal, pública, educacional e ocupacional. Vejamos suas características:

A situação *pessoal* relaciona-se a textos que buscam satisfazer os interesses pessoais do indivíduo, tanto práticos como intelectuais, e também a manter ou desenvolver contatos pessoais com outras pessoas. Essa categoria inclui cartas pessoais, romances, biografias e textos informativos feitos para serem lidos para satisfazer uma curiosidade, como parte de atividades de lazer e recreativas. No meio digital, compreende *e-mails* pessoais, mensagens instantâneas e *blogs* do tipo diário.

A variável *pública* descreve a leitura de textos relacionados a atividades e questões da sociedade como um todo, incluindo documentos e informações oficiais sobre eventos públicos. Em geral, os textos associados a essa categoria assumem um contato mais ou menos anônimo com outros. Portanto, essa categoria também abrange *blogs* do estilo fórum, *sites* de notícias e notas públicas *online* e impressas.

O conteúdo de textos *educacionais* normalmente destina-se à instrução. Livros-texto impressos e *softwares* interativos de aprendizagem são exemplos típicos de material produzido para esse tipo de leitura. A leitura educativa envolve aquisição de informações como parte de uma tarefa maior de aprendizado. Os materiais, em geral, não são escolhidos pelo leitor, mas definidos por um instrutor. As tarefas-modelo são aquelas identificadas como “leitura para aprendizado”.

Em um ou dois anos, muitos alunos hoje com 15 anos sairão da escola para o mercado de trabalho. Uma tarefa típica de leitura *ocupacional* é aquela que envolve a realização de algumas tarefas imediatas. Elas podem incluir tanto a busca de um emprego na seção de anúncios classificados de um jornal impresso ou *online* como o acompanhamento de instruções no ambiente de trabalho. As tarefas-modelo dessa variável são em geral denominadas “ler para fazer” (ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2016, p. 94).

Segundo o texto da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2016), essas situações acima descritas são usadas no letramento em leitura para definir os textos e as tarefas associadas aos contextos e usos com os quais o autor construiu o texto, não se baseando apenas no local onde a atividade de leitura se desenvolve. As quatro categorias, no entanto, se sobrepõem, pois um mesmo texto pode englobar duas ou mais categorias, uma vez

que pode ser um texto feito com o intuito tanto de divertir como de instruir (pessoal e educacional) ou de fornecer conselhos profissionais (ocupacional e pública) que se configuram como uma informação geral.

Cinco aspectos são considerados pelo PISA para o desenvolvimento das tarefas de avaliação do letramento em leitura: “[...] recuperar informação; elaborar um entendimento amplo; desenvolver uma interpretação; refletir sobre e analisar o conteúdo de um texto; refletir sobre e analisar o formato de um texto” (ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2016, p. 97). Todavia, esses aspectos são agrupados em três categorias que representam o letramento em leitura: “[...] localizar e recuperar informação; integrar e interpretar; refletir e analisar” (ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2016, p. 97).

De acordo com o relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2016), localizar e recuperar implica entrar no espaço de informação fornecido pelo texto e localizar nele os fragmentos necessários que levem o leitor ao seu destino final de encontro à informação desejada. Integrar e interpretar abrange a compreensão da coerência de um texto, conectando fragmentos para que estes façam sentido e, posteriormente, interpretado e identificado, é uma relação íntima e interativa entre texto-leitor. Refletir e analisar, por sua vez, compreende o uso do conhecimento de ideias e atitudes além do texto e o estabelecimento dessas ideias com outras informações e referências. Quanto ao formato de resposta às tarefas propostas pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2016, p. 99), temos:

- **Múltipla escolha simples:** seleção de uma única alternativa de quatro dadas; seleção de um elemento dentro de um gráfico ou texto.
- **Múltipla escolha complexa:** séries de perguntas do tipo *Sim ou Não*; seleção de *mais de uma* opção de uma lista predefinida (menu suspenso) para completar; movimento de elementos de texto ou gráficos na tela (“arrastar e soltar”) para completar uma tarefa, ordenar ou categorizar; seleção de dados gerados em simulações.
- **Respostas construídas ou abertas:** itens que solicitam a elaboração de resposta escrita curta (uma frase ou parágrafo) ou desenho (gráfico ou diagrama). Essas respostas podem ser pontuadas por computador ou manualmente, por especialistas devidamente capacitados.

É importante destacar que nem todos os estudantes que participam da pesquisa respondem a todos os itens. Logo, há um quantitativo diferente para cada país membro, pois a metodologia utilizada permite equilibrar os resultados para que se tornem comparáveis entre si. Em 2015, por exemplo, o teste de letramento em leitura no Brasil teve seis blocos de itens.

O PISA disponibiliza seus resultados por meio de escalas de proficiência que foram definidas a partir do primeiro PISA, em 2000, no qual se obteve uma média de 500 pontos, com

um desvio padrão de 100 pontos dos países que participaram. Essas escalas de proficiência indicam quais os tipos de tarefas que os estudantes são capazes de realizar. A cada nova avaliação a descrição dos níveis são atualizadas de acordo com o domínio que será tido como principal. Sobre a leitura, isso acontecerá em 2018. No Quadro 2, são apresentados os níveis de proficiência considerados pelo PISA:

Quadro 2 – Diferentes Níveis de Proficiência.

Abaixo do Nível 1 Menor que 335	Nível 1 Entre 335 e 407	Nível 2 Entre 408 e 480	Nível 3 Entre 481 e 552	Nível 4 Entre 553 e 625	Nível 5 Maior que 626
Não atingiu as habilidades básicas que o Pisa objetivava mensurar.	Localizar informações explícitas em um texto; reconhecer o tema principal ou a proposta do autor; construir uma conexão simples entre uma informação expressa em um texto de uso cotidiano e outras já conhecidas.	Localizar informações que podem ser inferidas em um texto; reconhecer a ideia principal, em um texto, compreendendo as relações ou construindo um sentido; construir uma comparação ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos extraídos de experiência pessoal.	Localizar e reconhecer as relações entre várias informações presentes no texto; integrar várias partes de um texto em uma ordem para identificar a ideia principal, compreendendo uma relação ou construindo o sentido de uma palavra ou frase; construir conexões, comparações ou explicações ou avaliar uma característica do texto.	Localizar e organizar informações relacionadas em um texto; interpretar os vários sentidos da linguagem em uma parte do texto, levando em conta o texto como um todo; empregar o conhecimento formal ou público para formular hipóteses sobre um texto ou para avaliá-lo criticamente.	Localizar e organizar várias informações contidas no texto, inferindo a informação; demonstrar uma compreensão global e detalhada de um texto com conteúdo ou a forma não familiar; avaliar criticamente ou por hipótese um texto, extraindo dele determinado conhecimento.

Fonte: Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2001, p. 59).

Diante das informações contidas no Quadro 2, observam-se seis níveis de proficiência, segundo a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2001), iniciando no nível abaixo de 335 pontos e passando por cinco outros níveis e suas referentes pontuações, bem como as características que definem cada nível.

Agora que conhecemos sobre o PISA e passeamos por todas as suas edições, evidenciando as especificidades de cada ano da pesquisa realizada, conceito de letramento em leitura

considerado no processo, como se dá o processo de avaliação e os níveis de proficiência considerados para a área de conhecimento Leitura, convido você, leitor ou leitora, a analisar conosco uma tabela que condensa os resultados da participação brasileira em Leitura de todas as edições. Examinemos com atenção a Tabela 1:

Tabela 1 – Resultados referentes à participação do Brasil nas edições do PISA em relação à leitura.

PISA	POSIÇÃO DO BRASIL	PONTUAÇÃO	NÍVEL
2000	39ª posição	396 pontos	1
2003	38ª posição	403 pontos	1
2006	48ª posição	393 pontos	1
2009	53ª posição	412 pontos	2
2012	55ª posição	410 pontos	2
2015	59ª posição	407 pontos	1

Fonte: Elaborado pela autora.

Embora tenha tido queda na participação dos alunos da edição de 2000 para a de 2003, com 4.893 e 4.452 alunos participantes, respectivamente, o Brasil tem apresentado um aumento em seu número de voluntários. Em 2006, incluiu na pesquisa um total de 9.295 estudantes. Em 2009 contou com 20.127 voluntários divididos em 927 escolas. Para o ano de 2012, foram selecionadas 247 escolas, que totalizaram 18.589 participantes entre as regiões do país, e em 2015, a amostra brasileira consistiu em 841 escolas, 23.141 estudantes e 8.287 professores. Os estudantes possuem o limite de tempo de duas horas para responderem às questões referentes à Leitura, Matemática e Ciências. Neste ano, a avaliação se deu de forma eletrônica por meio de uma plataforma de aplicação *off-line* compatível com computadores de mesas e notebooks.

O Brasil inicia, nas avaliações do PISA, no ano 2000, na 39ª posição; cai uma posição na avaliação seguinte, no ano de 2003, ocupando a 38ª posição; e em sua terceira edição, para o ano de 2006, temos uma queda de dez posições, dessa forma, se estabelecendo assim na 48ª posição. Durante essas três edições, o Brasil manteve-se no Nível 1 (com uma pontuação que

oscilou entre 335 e 407 pontos) de proficiência em Leitura, no qual, segundo a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2001, p. 59), os estudantes têm domínio para: “Localizar informações explícitas em um texto; reconhecer o tema principal ou a proposta do autor; construir uma conexão simples entre uma informação expressa em um texto de uso cotidiano e outras já conhecidas”.

Nas duas avaliações seguintes, nos anos 2009 e 2012, o Brasil teve um leve avanço, subindo para o Nível 2 na escala de proficiência em Leitura no PISA, que permite aos estudantes “localizar informações que podem ser inferidas em um texto; reconhecer a ideia principal, em um texto, compreendendo as relações ou construindo um sentido; construir uma comparação ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos extraídos de experiência pessoal” (ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2001, p. 59). Infelizmente, o Brasil não conseguiu continuar avançando, e na última avaliação, no ano de 2015, retornou para o Nível 1 (que compreende o score de 335 a 407), o que nos mostra a importância e necessidade da formação de leitores.

Dando seguimento ao nosso objetivo de entender os níveis de avaliação leitora no Brasil, apresentamos a você, leitor, a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, que é fruto de estudos promovidos pelo Instituto Pró-Livro e contribui para diagnosticar como são e onde estão os leitores de nosso país, além de entender que expectativas têm esses leitores e leitoras, bem como suas demandas.

Essa pesquisa reúne dados e análises que fornecem subsídios para o desenvolvimento de estratégias e/ou criação de leis, políticas públicas e programas que terão o intuito de construir um país leitor e com acesso à leitura. Atualmente, temos quatro edições. Os resultados da pesquisa são organizados em livros a partir da segunda edição, no ano de 2008, e esses livros são estruturados em duas partes.

Na primeira parte, traz textos de autores conhecidos e reconhecidos em discussões sobre leitura, literatura, formação leitora e pesquisas na área. As contribuições da segunda edição são advindas de discussões organizadas por Galeno Amorim, Moacyr Scliar, Jorge Werthein, Maria Antonieta Antunes Cunha, Lucília Helena do Carmo Garcez, André Lázaro e Jeanete Beauchamp, Jéferson Assunção, Zoara Failla, Felipe Lindoso e José Castilho Marques Neto.

Na terceira edição, é possível encontrarmos textos assinados por Zoara Failla, Ana Maria Machado, Sérgio Leite, Maria Antonieta Cunha, Tânia Rosing, Ezequiel Teodoro da Silva, Regina Zilberman, Isis Valeria Gomes, Felipe Lindoso Fábio S. Earp e G. Kornis, Galeno Amorim, Marisa Lajolo, José Castilho Marques Neto, Fabiano dos Santos Piúba, Bernardo Jaramillo e Lenin Monak Salinas. E a quarta edição apresenta os artigos escritos por Zoara Failla, Walcyr

Carrasco, José Castilho Marques Neto, Volnei Canônica, João Luís Ceccantini, Carlos Carre-
nho, Marisa Lajolo, Lada Maria Paulani, Bernardo Jaramillo e Lenin Monak Salinas.

Na segunda parte, apresenta, dentre outros aspectos, a pesquisa realizada, seu histórico, objetivos, metodologias e inovações e, por meio de discussões, tabelas e gráficos expõe e discute sobre o perfil da amostra na pesquisa, definição de leitor e não leitor, o perfil do leitor de livros, motivações e hábitos de leitura, gosto pela leitura, principais influenciadores (formação leitora), o que lê, barreiras para a leitura, o que gosta de fazer em seu tempo livre (quais atividades concorrem com a leitura), representações sobre a leitura, indicadores de leitura, leituras em meio digital, acesso e consumo, percepções e uso de bibliotecas e as percepções sobre bibliotecas escolares e universitárias.

Segundo a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2016, p. 185), a definição de leitor e não leitor se mantém a mesma desde a edição de 2007 como “leitor é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses. Não leitor é aquele que não leu, nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses”. Um leitor se alimenta por meio das palavras e por meio de livros, é voraz, está sempre envolvido por histórias, evolui e amadurece junto com elas.

Retratos da Leitura no Brasil tem o objetivo de identificar a penetração da leitura de livros no Brasil e o acesso aos livros, levantando o perfil do leitor de livros, coletando referências sobre o gosto do leitor brasileiro, identificando as barreiras que impedem o crescimento da leitura de livros no Brasil e analisando o perfil do comprador de livros. A pesquisa é qualitativa e quantitativa e, em sua primeira edição, no ano de 2001, revelou os hábitos de leitura dos brasileiros, contribuindo assim como o PISA para a discussão de problemas educacionais, de planejamento e fomento para o surgimento e implantação de políticas públicas que envolvem a leitura e a formação leitora.

Em 2008, ano da segunda edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, foram levantados dados da população brasileira sobre os hábitos, práticas e opiniões de indivíduos a partir de cinco anos de idade e com qualquer nível de escolaridade, incluindo analfabetos, com o intuito de traçar um panorama sobre o comportamento leitor dos brasileiros.

Para conferir maior consistência ao estudo, a amostra (5.012 entrevistados em 311 municípios em todos os Estados e no Distrito Federal) procurou, sempre que possível, reproduzir as estatísticas oficiais do Brasil quanto à região geográfica, gênero, escolaridade, renda familiar, idade e religião, entre outros. Ao lado das amostras da pesquisa, estão os gráficos e os números oficiais, gerados principalmente pelo IBGE (AMORIM, 2008, p. 145).

A terceira edição da pesquisa, que foi realizada no ano de 2011, gerou indicadores que permitem orientar programas e projetos de inclusão cultural da população brasileira, além de identificar fatores que promovem a leitura e o acesso ao livro em grande escala. De acordo com FAILLA (2012, p. 229):

Conhecer o comportamento leitor do brasileiro deve constituir premissa elementar para todos os que acreditam que melhorar os indicadores de leitura e de acesso ao livro da população seja fundamental para a obtenção de melhores notas dos jovens estudantes brasileiros nas avaliações sobre educação em relação aos de outros países.

É conhecendo o perfil de nossos leitores que poderemos interferir, contribuir e somar para sua formação leitora. A pesquisa utilizou-se da técnica de coleta de dados com entrevistas pessoais domiciliares, contando com 5.012 entrevistas distribuídas em 315 municípios, abrangendo todos os Estados brasileiros e apresentando uma margem de erro máxima de 1,4 ponto percentual, com intervalo de confiança de 95%.

A quarta edição da pesquisa, realizada no ano de 2016, comemora o crescimento do percentual da população leitora no Brasil, que foi de 50% desde o estudo anterior, para 56%. Assim como as demais edições, fornece estratégias e sugestões para superarmos os obstáculos do processo de formação de um país leitor. Destaca como objetivo principal da pesquisa “conhecer o comportamento leitor medindo a intensidade, a forma, as limitações, a motivação, as representações e as condições de leitura e de acesso ao livro – impresso e digital – pela população brasileira” (FAILLA, 2016, p. 163).

Sendo assim, pesquisas desse tipo são fundamentais para conhecermos o que é preferência entre nossos alunos e alunas e a população de uma forma geral. Conhecendo comportamentos, práticas, limitações, motivações, representações e preferências, é possível (re)organizar nossa prática enquanto professores e professoras que lidam direta ou indiretamente com a prática de sala de aula. Em seguida, apresentamos os resultados referentes ao percentual de leitores e não leitores nas quatro edições da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil.

Tabela 2 – Resultados referentes ao percentual de leitores e não leitores nas quatro edições da pesquisa Retratos de Leitura no Brasil.

(Continua)

ANO	NÚMERO DE LEITORES AUTODECLARADOS	NÚMERO DE NÃO LEITORES
2001	30% da população estudada	70% da população estudada

Tabela 2 – Resultados referentes ao percentual de leitores e não leitores nas quatro edições da pesquisa Retratos de Leitura no Brasil.

ANO	(Conclusão)	
	NÚMERO DE LEITORES AUTODECLARADOS	NÚMERO DE NÃO LEITORES
2007	55% da população estudada	45% da população estudada
2011	50% da população estudada	50% da população estudada
2015	56% da população estudada	44% da população estudada

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante dos dados apresentados, é possível perceber um avanço de leitores significativo do ano de 2001 para 2007, enquanto de 2007 para 2011 tivemos uma queda de 5%. Da avaliação de 2011 para a de 2015, tivemos uma ascensão de 6%. Entre a população pesquisada, em todos os anos, a Bíblia se apresenta como o livro mais lido, lido por último, e estão lendo no momento, sendo ainda o livro mais lembrado entre os brasileiros. Já em segundo lugar temos o livro didático. Outra liderança a qual temos invicta entre as avaliações é a de escritor brasileiro mais admirado pelos leitores e leitoras, que, nesse caso, foi Monteiro Lobato.

A pesquisa Retratos da Leitura expõe também, dentre outras características, como se dá, entre os voluntários da pesquisa, a relação com a leitura, mostrando a escolaridade, classe social e ambiente familiar como fatores determinantes na vida do leitor ou não leitor. Um dos exemplos é que, quanto maior o nível de escolaridade e/ou situação financeira, maior é a penetração da leitura.

Por fim, apresentamos o SAEB, considerada a primeira das três pesquisas sobre leitura e formação leitora aqui apresentada. O SAEB existe desde a década de 1990 e vem se aperfeiçoando e se aprimorando ao longo dos anos. Aqui analisaremos um recente relatório em formato de livro disponível para download¹ que traz um panorama da última década sobre o SAEB que compreende os anos de 2005 a 2015.

O livro é composto por seis capítulos e apresenta os marcos, características, aspectos metodológicos de avaliação, matrizes de referência, os instrumentos aplicados, as escalas de proficiência utilizadas para a análise dos resultados e um cenário das etapas da Educação Básica avaliadas pelo SAEB durante os anos já mencionados com suas respectivas análises, mostrando

¹ Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/livro_saeb_2005_2015_completo.pdf. Acesso em: 28 ago. 2018.

a evolução da média de proficiência dos estudantes do teste por recortes de etapa, dependência administrativa, região e unidade de federação.

O SAEB é realizado por meio do INEP e incorpora estudantes das redes públicas e privadas de todo o país, sejam elas da zona rural ou urbana, que estejam matriculados no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e também na 3ª série do Ensino Médio, nas esferas estadual, municipal e federal, e nessa avaliação são aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática. A seguir, apresentamos em tabelas como está o desempenho dos estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, entre as avaliações dos anos de 2005 a 2015, com a nota média atingida e a meta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para cada respectivo ano avaliado. Vejamos:

Tabela 3 – IDEB Resultados – Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) – Brasil 2005-2015.

Ano	Indicador de Rendimento (P) (Taxa de aprovação)	Nota Média Padronizada (N) (Nota da Prova Brasil)	Ideb (NxP)	Metas do Ideb
2005	0,83	4,58	3,8	
2007	0,86	4,86	4,2	3,9
2009	0,89	5,22	4,6	4,2
2011	0,91	5,43	5,0	4,6
2013	0,93	5,56	5,2	4,9
2015	0,93	5,93	5,5	5,2

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018).

Tabela 4 – IDEB Resultados – Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) – Brasil 2005-2015.

Ano	Indicador de Rendimento (P) (Taxa de aprovação)	Indicador de Rendimento (P) (Taxa de aprovação)	Ideb (NxP)	Metas do Ideb
2005	0,77	4,52	3,5	
2007	0,80	4,70	3,8	3,5
2009	0,82	4,88	4,0	3,7
2011	0,83	4,97	4,1	3,9
2013	0,85	4,96	4,2	4,4
2015	0,86	5,19	4,5	4,7

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018).

Tabela 5 – IDEB Resultados – Ensino Médio (3º ano) – Brasil 2005-2015.

Ano	Indicador de Rendimento (P) (Taxa de aprovação)	Indicador de Rendimento (P) (Taxa de aprovação)	Ideb (NxP)	Metas do Ideb
2005	0,77	4,35	3,4	
2007	0,77	4,43	3,5	3,4
2009	0,79	4,57	3,6	3,5
2011	0,80	4,57	3,7	3,7
2013	0,82	4,43	3,7	3,9
2015	0,83	4,45	3,7	4,3

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018).

A partir dos dados expostos, notamos que para todo o Ensino Fundamental avaliado durante os anos pesquisados, os resultados mostraram um crescimento constante entre os anos de 2005 e 2015; enquanto os resultados referentes ao Ensino Médio apresentam estabilidade em suas notas ao longo dos anos. Os dados expostos nesse texto, a partir das pesquisas selecionadas, deixam perceptíveis as dificuldades dos estudantes brasileiros com a leitura, o que nos mostra a necessidade de uma formação leitora eficaz, levando professores, professoras e a escola a refletirem sobre a prática.

A seguir, discutiremos como alguns teóricos que se destacam na escrita, na pesquisa e nos debates sobre leitura e formação leitora pensam e/ou defendem a relação da escola com a formação leitora.

2.3 A ESCOLA E A FORMAÇÃO LEITORA

A escola é lugar onde o ensino-aprendizagem se dá de forma regulamentada e acompanhado por profissionais capacitados para ocuparem os lugares onde estes se encontram. Socialmente, a escola assume o que Zilberman (2003) caracteriza como um duplo papel, pois à medida que é responsável por introduzir a criança na vida adulta é também responsável por protegê-la contra as agressões do mundo exterior. E ela reproduz em seu interior essa contradição, uma vez que retira o aluno de seu seio familiar para introduzi-lo em uma sala de aula. A escola “[...] nega o social, para introduzir, em seu lugar, o normativo [...]” (ZILBERMAN, 2003, p. 22). Dessa forma, secundarizando a relação social da escola com a vida e transformando a escola em um instrumento centralizador de poder.

Pontes; Azevedo (2013) entendem a escola como lugar de ensino e difusão do conhecimento, onde se transmite o saber acumulado, transforma e cria o novo, como também apresenta a leitura como via de acesso a esse saber. “[...] É que não podemos falar em escola sem falar em leitura, visto ser esta instituição umas das principais responsáveis pela formação e pelo desenvolvimento do gosto de ler [...]” (PONTES; AZEVEDO, 2013, p. 25).

A leitura é capaz de nos abrir caminhos, mundos, estimula o pensamento crítico mediante a realidade na qual estamos inseridos e, sobretudo, também nos dá prazer. É o prazer do contato com o novo que vem em forma de novos lugares, novas pessoas, novas comidas, novas aventuras que impulsionam o estudante a tornar-se um leitor. No entanto, para que isso aconteça, de acordo com Pontes; Azevedo (2013, p. 26):

[...] é preciso que seja despertado, na escola, o interesse pela leitura tão logo a criança a frequente, visto que na infância inicia-se a formação da personalidade e, a vivência com livros, nessa fase, facilitará a de leitores, o que auxiliará o conhecimento sobre o mundo, bem como sobre as pessoas.

É na infância que descobrimos o mundo, é quando criança que nossa curiosidade está em seu auge, aflorada, e se observa tudo aquilo que está a sua volta, o que faz dessa fase a melhor oportunidade para iniciarmos uma formação leitora. Ler é mais do que a decodificação das palavras. Ler envolve interação, (re)significação, reflexão e deve ser essa a função da escola em relação ao ensino de leitura. Por ser socialmente responsável por esse ensino, deve estar adequada ao seu papel formador por meio de materiais condizentes com a clientela que tem à sua disposição.

Recorremos a Pontes (2012) para discutir sobre a relação entre leitura e escola, pois também consideramos a escola como uma instituição responsável pela formação e desenvolvimento do gosto e prazer pela leitura. Um indivíduo com habilidades e conhecimentos para a realização de uma boa leitura é o indivíduo capaz de usar essa leitura para diversas finalidades; portanto, a dimensão social da leitura configura-se como de grande importância para a formação dos sujeitos. Dessa forma:

É da escola a responsabilidade pelo ensino da leitura e da escrita, e é nela que o acesso aos saberes e aos conhecimentos diversos é dinamizado, democratizado e possibilitado. Sendo assim, a leitura na escola deve ser prática constante dos profissionais que nela atuam [...] O conhecimento para ser difundido precisa ser lido, aprofundado, o que só é possível com a democratização da leitura (PONTES, 2012, p. 17).

Nosso mundo se transforma a cada instante, exigindo cada vez melhores leitores que não apenas saibam ler, mas que também consigam interpretar, entender, transferir, reformular

e que sejam capazes de se adaptarem às exigências do momento, por exemplo, a um aumento nas tecnologias de informação. Devemos formar leitores que sejam capazes de utilizar esse novo material que o meio nos oferece, extraindo destes as possibilidades de compreensão e utilização diversa. Vale destacar aqui que não afirmamos ser a escola a única responsável por fazer acontecer essa tarefa de formação, mas que é a partir do processo de escolarização que a criança adquire mecanismos, teorias e práticas para ler os livros e o mundo que a cerca.

No espaço escolar, é o professor o agente que responde pelo processo de ensino-aprendizagem e que, por sua vez, tem muito a contribuir, seja por meio da contação de histórias, seja por meio da aproximação da criança com o texto escrito. Lida ou contada, a literatura tem um papel a cumprir nesse processo. Zilberman (2003) nos diz que escola e literatura compartilham um aspecto em comum: a natureza formativa, visto que: “[...] podem provar sua utilidade quando se tornarem o espaço para a criança refletir sobre sua condição pessoal [...]” (ZILBERMAN, 2003, p. 24).

A literatura condensa através da ficção uma realidade que se reconhece ou se ressignificam em contato com o leitor. Essa comunicação permite encontro, partida, resolução de problemas, novos problemas, fazendo com que o leitor se relacione por meio da fantasia. Segundo Pontes (2012, p. 142-143):

O texto literário possibilita preencher espaços, lacunas que não foram preenchidas, com experiências do leitor. Essas experiências são individuais, sociais, emocionais e diversas. Sendo assim, a obra pode ser compreendida de uma forma hoje e atualizada amanhã, de acordo com o leitor, seu humor, sua forma de ver o mundo naquele momento em que os textos estão em suas mãos.

Assim, o texto literário permite ao leitor diversas compreensões, muitas interpretações, múltiplos diálogos, novos valores, sonhos, fantasias, amores, abismos, felicidades, infelicidades, indiferença, compaixão. Ou seja, variadas vivências, numerosos significados, experiências de vida, que podem ser pessoais ou coletivas, o preenchimento de lacunas, o compartilhamento de emoções, sentimentos, desejos que, juntos, podem acontecer de forma diferente a cada nova leitura e a cada novo leitor. De acordo com Zilberman (2003, p. 28):

[...] A obra de arte literária não se reduz a determinado conteúdo reificado, mas depende da assimilação individual da realidade que recria. Sem ser compreendida na sua totalidade, ela não é autenticamente lida, do que advêm algumas consequências:
– o professor que se utiliza do livro em sala de aula não pode ser igualmente um redutor, transformando o sentido do texto num número limitado de observações tidas como corretas (procedimento que encontra seu limiar nas fichas de leitura, cujas respostas devem ser uniformizadas, afim de que possam passar pelo crivo do certo e do errado);

– ao professor cabe o desencadear das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais, porque decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico, em razão de sua percepção singular do universo representado.

Ou seja, é papel do professor não apenas ensinar a criança a ler corretamente, mas também fornecer subsídios para o surgimento, amadurecimento e permanência de leitores críticos capazes de compreenderem aquilo que lerem e intervirem na realidade na qual estiverem inseridos. Vemos a partir das afirmações anteriores de Zilberman (2003) a importância da formação docente leitora, uma vez que, para que existam bons leitores, é preciso que existam bons professores leitores, que transformem a leitura em algo prazeroso, ao invés de estático e mecânico.

As leituras realizadas na escola quase nunca correspondem aos desejos, anseios e objetivos de quem as lê, e muitas vezes (o que é mais grave!) não se sabe nem para quê se lê, quando sabemos que o estabelecimento de objetivos na leitura leva o leitor a refletir, a pensar, a ter interesse em interagir com o texto, produzindo suas próprias ideias em torno do que está lendo (PONTES; AZEVEDO, 2013, p. 28).

Ler algo pré-imposto nos tira o prazer, o envolvimento e a vontade do exercício da leitura. Temos leituras para as quais não sabemos os seus significados, para que nos servem ou servirão, quais os seus objetivos e o que fazer ao terminá-la. É essencial que o professor faça um encontro texto-leitor estabelecendo relações daquilo que se lê com aquilo que se vive cotidianamente. Uma leitura feita por um bom leitor tem a capacidade de enriquecimento de vocabulário; e a conversa interior ou externalizada, da compreensão daquilo que se leu. É importante que o estudante também possa escolher sobre aquilo que ele quer ler, dessa forma ele buscará aquilo que o toca, que lhe chama a atenção, que desperta sua curiosidade e que guarda respostas de que ele precisa.

Para Pontes (2012), é primordial que a escola promova a leitura de forma espontânea, porém tendo consciência do que é uma obra literária, do que seja um bom texto e que os professores leiam para seus alunos, contem histórias e promovam espaços de socialização na escola com seus pares. Dessa maneira, instigar a curiosidade, despertar interesse e sentimentos de apropriação pelo texto escolhido, criar um mundo próprio para cada leitor, respeitar a escolha de obra literária do aluno é valorizá-lo enquanto indivíduo. De acordo com Zilberman (2003, p. 54):

[...] a obra literária, por um lado, pode oferecer um horizonte de criatividade e fantasia enquanto ficção, solidarizando-se com o mundo infantil, embora reforce a sua diferença, por outro, ela reproduz, por seu funcionamento, os confrontos entre a criança e a realidade adulta. E pode fazê-lo de maneira mais eficiente, porque atinge o âmago

do universo infantil, alcançando uma intimidade nem sempre obtida pelos mais velhos; e vem a converter-se em hábito, o de leitura, uma das metas prioritárias do ensino e da arte literária, que precisa estimular intermitentemente seu próprio consumo.

Dito isso, entendemos que a obra literária tem o poder de nos fazer voar, habitando um mundo próprio de sonhos e fantasias criados pelo imaginário. Sejam crianças, adolescentes, ora adultos, mas, simplesmente, um leitor. Um leitor consciente de seu papel e de sua função é capaz de formar outros leitores, visto que a obra literária não se reduz a um conteúdo específico, pelo contrário, vários são os conteúdos e as temáticas abordadas que se multiplicam a partir da leitura. Por meio da assimilação de cada leitor, os conteúdos e as temáticas ganham significado e se recriam, dando origem assim a novos significados e novos conteúdos que passam a ter validade a partir do momento em que são frutos do leitor.

Na seção seguinte, discutiremos e analisaremos como se encontra a formação leitora e a formação leitora literária no curso de Pedagogia por nós pesquisado a partir dos documentos oficiais que o regulamentam, como: o PPP e o PGCC das disciplinas que trabalham sobre as temáticas citadas acima.

2.4 O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DO DOCENTE/LEITOR

Apresentamos aqui e faremos uma breve análise do PPP do curso de Pedagogia pesquisado, com o objetivo de identificar como o curso se apresenta sobre as temáticas que envolvem a leitura, a formação leitora e a formação leitora literária, que são nosso foco nessa pesquisa a partir de seus documentos oficiais. O PPP é o documento que regulamenta e coordena todo o funcionamento de um curso, expõe desde seus dados, histórico da universidade, justificativa, objetivos e matriz curricular até concepções teórico-metodológicas e políticas adotadas, além de suas condições de funcionamento.

O PPP estudado, que foi ampliado e regulamentado no ano de 2012, aponta um perfil profissional de um pedagogo que tenha um “[...] significativo domínio de conhecimentos dos campos de atuação e, ao mesmo tempo, compreenda que esse conhecimento necessita ser redimensionado diante de situações específicas, o que lhe exigirá competências pedagógicas e metodológicas para o seu fazer [...]” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 6). No decorrer de nossa análise, veremos se a matriz curricular oferece essa formação descrita, com a qual o profissional terá habilidade de se reinventar diante dos contextos diários de sala de aula e espaços escolares e não escolares.

O referido curso, do tipo graduação, na modalidade licenciatura, é ofertado de modo presencial e está dentro da área de Ciências Humanas e Sociais na tabela de áreas de conhecimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Apresenta uma carga horária que totaliza 3.205 horas, distribuídas entre disciplinas obrigatórias, optativas, eletivas e horas complementares a serem preenchidas conforme o desejo e necessidades de cada aluno e aluna. O tempo médio de integralização curricular é de 4 anos, e o tempo máximo, de 6 anos. Tem o número máximo de alunos por turma de 40 estudantes. A entrada no curso se dá a cada semestre, quando 60 vagas são disponibilizadas, respectivamente. Tem seu funcionamento de forma diurna e noturna, formando docentes para a cidade local e cidades vizinhas.

Segundo o documento analisado (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 26), é objetivo geral do curso “[...] formar pedagogos para atuarem na docência da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e na gestão dos processos educativos, nos espaços escolares e não escolares, que impliquem o trabalho pedagógico”. Seus objetivos específicos contemplam o estabelecimento do diálogo entre a área pedagógica e as demais áreas de conhecimento, o desenvolvimento do processo de compreensão sobre a criança, o jovem e o adulto inseridos no contexto social e cultural, o estímulo e comprometimento com a ética, o desenvolvimento de metodologias e materiais pedagógicos e meios para uma formação que contemple o ensino, pesquisa e extensão.

A organização curricular está fundamentada em princípios formativos que englobam: interdisciplinaridade, contextualização, flexibilidade, relação teoria e prática e democratização. Dessa forma, propiciando aos alunos e alunas uma formação dinâmica ligada aos fenômenos sociais que estão presentes em nossa realizada educacional. O PPP do Curso está dividido em dois eixos formativos: a educação como prática social, histórica e cultural e a pesquisa e as práticas pedagógicas nos diferentes espaços educacionais. Seu núcleo de estudos apresenta a dinâmica curricular a ser seguida e divide-se em três: básico (que corresponde a 2.445 horas), aprofundamento e diversificação (que integram 660 horas) e integradores (que somam 100 horas).

O currículo, por sua vez, está organizado por disciplinas e atividades. Segundo a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2012), os vínculos conceituais, temáticos e de abordagem metodológica que envolvem esses núcleos são uma condição importante para romperem com a fragmentação do saber. No Quadro 3, é possível visualizar como estão distribuídas as disciplinas do curso de Pedagogia a partir das categorias de conhecimento que se apresentam no PPP.

Quadro 3 – Especificação da Organização Curricular do Curso de Pedagogia.

CATEGORIAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARÁTER
INTRODUTÓRIAS	Introdução à Pedagogia Organização do Trabalho Acadêmico Estudos Acadêmicos Introdutórios I Estudos Acadêmicos Introdutórios II Estudos Acadêmicos Introdutórios III	Obrigatório
FUNDAMENTOS	Profissão Docente Antropologia e Educação Fundamentos Sócio Econômicos da Educação Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação Pesquisa Educacional Psicologia da Educação I Psicologia da Educação II Filosofia da Educação Sociologia da Educação História da Educação Brasileira	Obrigatório
ESPECIALIZAÇÃO	Política e Planejamento da Educação Estrutura e Funcionamento da Educação Básica Gestão de Processos Educativos Didática Currículo Teorias Linguísticas e Alfabetização Alfabetização e Letramento Concepções e Práticas da Educação Infantil Concepções e Práticas de Educação de Jovens e Adultos Literatura e Infância Ensino de História Ensino de Geografia Ensino de Ciências Ensino de Matemática Ensino de Língua Portuguesa Ensino de Artes Corpo, Movimento e Ludicidade Língua Brasileira de Sinais Educação para Diversidade Estágio Supervisionado I Estágio Supervisionado II Estágio Supervisionado III	Obrigatório

(Continua)

(Continuação)

CATEGORIAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARÁTER
APROFUNDAMENTO	Prática Pedagógica Programada I Prática Pedagógica Programada II Prática Pedagógica Programada III Seminário Temático I Seminário Temático II Laboratório de Monografia Trabalho de Conclusão de Curso *Inclui-se ainda como aprofundamento as disciplinas optativas (QUADRO 3)	Obrigatório Obrigatório Obrigatório Obrigatório Obrigatório Obrigatório Obrigatório Optativo
APLICAÇÃO TECNOLÓGICA	Tecnologias e Mediação Pedagógica	Obrigatório

Fonte: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2012, p. 40-41).

Nota-se que as disciplinas que compõem o núcleo de estudo introdutório são aquelas que prepararão o estudante para o decorrer do curso em caráter científico, técnico e metodológico. Para fundamentos, temos aquelas que devem compor a formação de qualquer profissional que deseje atuar em áreas educacionais, oportunizando uma relação entre indivíduo, sociedade e educação. Na categoria de especialização, estão concentradas as disciplinas que abrangem os conhecimentos específicos à formação do pedagogo. Em aplicação tecnológica temos em destaque os conhecimentos curriculares que atuarão como complemento formativo, elevando o nível formativo dos estudantes.

As disciplinas que compreendem o núcleo de aprofundamento, Prática Pedagógica Programada I, Prática Pedagógica Programada II, Prática Pedagógica Programada III, Seminário Temático I e Seminário Temático II, na prática, estão divididas na grade curricular ao longo do curso. Laboratório de Monografia e Trabalho de Conclusão de Curso estão dispostas nos 7º e 8º períodos, respectivamente. Esse bloco de aprofundamento é formado ainda por uma disciplina optativa, que é ofertada em duas áreas, Educação Especial e Educação Ambiental, podendo o aluno ou aluna optar pela área de aprofundamento de seu interesse. A única objeção é que, ao escolher a disciplina, o seu aprofundamento deve ocorrer também dentro da área escolhida.

O PPP estudado traz ainda um quadro com as disciplinas optativas disponíveis. Nesse quadro estão listadas 88 disciplinas, das quais apenas oito estão no curso de Pedagogia, e as demais 80 estão distribuídas entre os seguintes cursos: Gestão Ambiental, Direito, Educação Física, Enfermagem, Ciências Sociais, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Música e Ciência da Computação.

A partir da análise da matriz curricular do curso de Pedagogia, selecionamos quatro disciplinas que estão dentro do nosso campo de interesse. Vejamos a seguir quais são elas e, em seguida, como abordam a leitura e a formação leitora a partir de suas ementas.

Quadro 4 – Disciplinas selecionadas para análise a partir da matriz curricular do curso pesquisado.

SEMESTRE	DISCIPLINA	CURSO DE ORIGEM	CARGA HORÁRIA	APLICAÇÃO	SITUAÇÃO
3º	Teorias Linguísticas e Alfabetização	Pedagogia	60h	Teórica	Obrigatória
4º	Alfabetização e Letramento	Pedagogia	60h	Teórica	Obrigatória
6º	Literatura e Infância	Pedagogia	60h	Teórica	Obrigatória
6º	Ensino de Língua Portuguesa	Pedagogia	60h	Teórica	Obrigatória

Fonte: Elaborado pela autora.

Visualizando o Quadro 4 é possível notar que todas as disciplinas selecionadas para análise estão disponíveis como obrigatórias. O componente curricular Teorias Linguísticas e Alfabetização é ofertado no 3º período do curso, com uma carga horária total de 60 horas/aula. É teórica e obrigatória e carrega em sua ementa:

Os princípios básicos da linguística como a ciência da linguagem. Abordagens linguísticas sobre o ensino da língua e suas implicações pedagógicas no processo de alfabetização: fonética, fonológica, sociolinguística, textual e enunciativa. Relação entre oralidade e escrita (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 78).

Ao lermos a ementa da disciplina discutida, notamos que ela está direcionada para a linguística, anulando discussões sobre a formação leitora. Porém, apresenta uma bibliografia que traz teóricos que discutem sobre leitura; dessa forma, ficando a critério do professor ou professora da disciplina o direcionamento para essa área de conhecimento.

Alfabetização e Letramento é ofertada no 4º período e tem como pré-requisito a disciplina de Teorias Linguísticas e Alfabetização. Totaliza uma carga horária total de 60 horas/aula, é uma disciplina teórica e obrigatória e traz em sua ementa:

Aspectos históricos e sociais da alfabetização. Concepções do processo de alfabetização e as práticas que são por elas orientadas. A psicogênese da língua escrita. O processo de Letramento e os letramentos. A indissociabilidade entre a alfabetização e o letramento no acesso ao mundo da escrita. O desafio de alfabetizar letrando (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 87).

Através de autores como Soares (1998), Cosson (2009), Kleiman (2008), dentre outros, promove discussões sobre a alfabetização e o letramento, levando em consideração o desafio de se alfabetizar letrando, o que viabiliza discussões sobre formação leitora, caso seja de interesse do sujeito que conduza a disciplina.

A disciplina Literatura e Infância é ofertada no 6º período do curso, consta de uma carga horária que corresponde a um total de 60 horas/aula, é uma disciplina teórica e obrigatória e sua ementa apresenta:

Literatura e Infância: conceitos e aspectos históricos. A diversidade dos gêneros literários numa perspectiva infantil. Literatura, leitura e formação de leitores. A presença da literatura no processo educativo: aspectos teóricos e metodológicos. A literatura como direito e prazer da criança (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 92).

De todas as disciplinas já apresentadas e comentadas, essa é a que apresenta clara e especificamente a formação leitora como objeto de estudo e a literatura como base para essa formação. Trabalha com autores como Coelho (2006), Lajolo e Zilberman (2006), Pontes (2012), entre outros que discutem sobre leitura, formação leitora e literatura.

Outra disciplina teórica, obrigatória e com carga horária de 60 horas/aula, é Ensino de Língua Portuguesa, que é ofertada no 6º período, tendo como pré-requisito a disciplina de Didática, e em sua ementa estuda:

Linguagem, língua e prática social. Concepções de linguagem e língua. O ensino da língua materna: objetivos, conteúdos e aspectos metodológicos; texto como unidade básica de ensino; oralidade, escrita, leitura e análise linguística; sistemática de avaliação; planejamento e práticas de aula em língua materna. Competências e habilidades necessárias ao professor (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 93-94).

Notamos o comprometimento da disciplina ofertada com o estudo da linguagem e língua como prática social e necessária à formação do professor para o uso em suas práticas em sala de aula. No entanto, apesar de apresentar aspectos ligados à literatura, não menciona sobre formação leitora.

De acordo com Freire (2011), no decorrer da formação docente é fundamental e indispensável a reflexão crítica sobre a prática educativa e defende o tripé ação-reflexão-ação, uma vez que, pensando a prática do presente é possível aperfeiçoar a prática do futuro. Em uma de

suas muitas obras, destaca ainda:

[...] a prática de ensinar envolve necessariamente a de aprender a de ensinar. A de pensar a própria prática, isto é, a de, tomando distância dela, dela se ‘aproximar’ para compreendê-la melhor. Em última análise, a prática teórica de refletir sobre as relações contraditórias entre prática e teoria (FREIRE, 2001, p. 205).

Dessa forma, é essencial pensarmos e refletirmos sobre nossa prática docente enquanto professores, estudantes e colaboradores de uma nova plataforma de ensino, que se desenvolverá em conjunto com todos que fazem o espaço escolar, com o objetivo de melhorarmos nosso ensino, seja ele público ou privado. Para Nóvoa (1992, p. 16), “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceitual [...].” A teoria se materializa na prática assim como a prática constrói teorias e ambas se encontram em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem.

Todos nós somos portadores e multiplicadores de saberes. Estes, por sua vez, são advindos de diversos espaços e de diversas experiências e devem apresentar-se e serem valorizados em sala de aula, pois são os saberes que nos formam e que muitas vezes nos colocam no mesmo lugar de um de nossos alunos e alunas. Destacamos assim a importância de se investir nas experiências pessoais e coletivas de cada indivíduo, valorizando e (re)significando esses saberes.

Segundo Tardif (2011), o professor tem o dever de constantemente refletir sobre sua prática, estando atento à complexidade que a envolve, levando em consideração a pluralidade cultural, política e religiosa que circunda sua prática pedagógica.

Nesse processo, a formação continuada é um meio pelo qual a compreensão do fenômeno educativo pode ser articulada, através da busca pela integração entre a teoria e a prática e a reflexão sobre o pensar e o agir, pois como reflete Nóvoa (1992), a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva. Contribuindo com essa ideia da importância da reflexão sobre a prática, Freire (1989, p. 56) nos diz que:

Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos avançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la.

A prática precisa de avaliação, planejamento e reflexão, pois isso permitirá um panorama de como se encontra no momento a situação em questão, permitindo uma intervenção

sobre as decisões futuras. Nossa pesquisa está inteiramente conexa ao enquadramento universitário que forma docentes para atuar em sala de aula da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, além de todos os espaços escolares e não escolares que exigem o trabalho pedagógico.

O PPP apresenta em seu texto a afirmação de que “[...] há de se pensar coletivamente na função de cada disciplina para a formação, seus conteúdos nucleares e seu “saber fazer” favorável a uma aprendizagem ativa, significativa e interativa, capaz de desenvolver o processo de pensamento superior dos alunos” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012, p. 21), o que nos mostra os propósitos, a vontade e a intenção do curso de desenvolver em seus estudantes um pensamento crítico, reflexivo e, possivelmente, uma formação leitora eficaz, que possibilite seu uso acadêmico e social.

A partir do estudo e análise realizada do PPP do curso de Pedagogia, é notável uma ausência em disciplinas, tanto no campus obrigatório quanto no campus optativo e/ou discussões teóricas que englobem leitura e/ou formação leitora literária, apesar de ser um curso de licenciatura que forma professores e professoras para atuar na Educação Básica, dessa forma, silenciando oportunidades para o ensino-aprendizagem de novas práticas educativas, práticas leitoras e a literatura como um todo. Como exigir que nossas crianças e jovens sejam leitores se nós não o somos? Como formar o professor crítico e reflexivo se não lhes fornecemos essa formação? Como exigir que esse professor transmita aos seus alunos e alunas algo que não é ofertado a ele em sua graduação?

A prática de leitura se manifesta, em sua grande maioria, a partir do cotidiano escolar, uma vez que esta é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, pelo armazenamento e transmissão do conhecimento. De acordo com Pontes; Azevedo (2013, p. 25), “[...] ler passa a significar viver a realidade por intermédio do modelo de mundo transcrito no texto”. A leitura é fonte de conhecimento, de prazer, interação, é conforto nos momentos difíceis e luz que nos impulsiona a conhecermos outros textos, lugares, pessoas, comidas, novos mundos e universos.

A formação leitora se dá durante toda a nossa vida. Porém, ganha ênfase na escola, que assume “[...] uma parte importante da responsabilidade de proporcionar as condições necessárias a essa formação [...]” (RESENDE, 2014, p. 141) leitora, formando um leitor crítico preparado e capaz de intervir no meio em que vive. É importante ressaltar o papel do professor durante esse processo de formação leitora de seus alunos e alunas. Conforme Pontes (2012, p. 143):

A escola precisa promover a leitura de forma espontânea, no entanto precisa tomar conhecimento do que realmente é uma obra literária, do que seja um texto de qualidade e com isso também fazer parte dessas leituras e divulgações. O professor precisar

ler para seus alunos também, contar histórias, falar das leituras realizadas, promover encontros de socializações na escola com os seus pares.

Os agrupamentos sociais, sejam eles familiares, escolares, políticos e/ou culturais em que vivemos, nos colocam em contato com os mais variados tipos e possibilidades de materiais passíveis para leitura. Kleiman (2008, p. 12) apresenta a leitura como um “[...] processo psicológico em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, sociocultural, enciclopédico”, tornando o leitor ou leitora ativos no processo de leitura, levando-os a uma interação recíproca de texto-leitor/leitora. Segundo Resende (2014, p. 111):

[...] Para ler e compreender, é preciso que o leitor se envolva em um processo de previsão e inferência contínua para que hipóteses levantadas, antes da leitura, sejam confirmadas ou não ao longo da leitura. Ler é um processo interativo pois envolve um movimento constante de interação entre leitor e escritor que se realiza por meio do texto [...]

Para que tenhamos leitores, é primeiro necessário despertar interesse pela leitura. É fundamental que a escola participe dessa formação proporcionando momentos literários, incentivando o desejo e a curiosidade pelos livros e pelo ato de ler. Assim como Pontes (2012, p. 137), entendemos que:

[...] para a formação do leitor é preciso sedução, encantamento do livro que só é possível se o mediador estiver a par dessa forma de viabilização da leitura. Mais uma vez nos detemos na reflexão sobre o que a escola tem feito em relação à formação de leitores, muitas vezes cobrando, obrigando o aluno, possível leitor, a ler e dar respostas a questões estabelecidas pelo professor para todos os leitores do mesmo livro.

Ou seja, os agentes escolares devem promover o encantamento em seus estudantes, despertá-los, seduzi-los e instigá-los ao invés de transformar a literatura em algo chato e/ou um conteúdo para ser vencido, suscetível à nota. A literatura pode e deve ser parte dessa formação leitora que se materializa no dia a dia. Para Pontes (2012, p. 60), “[...] a literatura impulsiona o leitor a vivenciar com o texto as ideias ficcionais do autor sem no entanto perder de vista as experiências acumuladas pelo leitor”. Dessa forma, o aluno tem suas ideias, conceitos e vivências expandidos.

Contribuindo com essa ideia, Todorov (2009, p. 76) nos diz que “[...] a literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver [...]”. Para o autor, a literatura é uma técnica de cuidado para com a alma, de revelação e transformação e tem o seu papel vital a cumprir.

Segundo Cosson (2009, p. 16), “[...] a literatura é plena de saberes sobre o homem e sobre o mundo [...]”, por meio dela encontramos pertencimento, sejam próprios ou do todo do qual fazemos parte, nos incentiva a desejar, conhecer e expressar o mundo por nós mesmos. A literatura ativa nossa imaginação, provoca sentimentos, pensamentos, emoções e opiniões que se manifestam de forma diferente em cada novo leitor.

Para que haja uma comunicação recíproca entre texto-leitor e leitor-indivíduos, temos o letramento literário, que tem como objetivo “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2009, p. 17). Ou seja, é uma ferramenta que permite aos estudantes acessarem dentro de si e em sociedade essas reações que a literatura nos causa, despertando e transformando sentimentos, pensamentos e atitudes.

Sendo assim, “[...] as práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura de obras [...]” (COSSON, 2009, p. 47). Nesse sentido, é preciso conhecê-las, entendê-las e interpretá-las ao contrário de serem apenas usadas como apoio metodológico do ensino ou consumidas como conteúdo – obrigatório – didático. O letramento literário não se caracteriza por meio de fórmulas, normas, habilidades ou métodos, pelo contrário, exige do leitor e leitora atenção, interação, dedicação, compartilhamento e disposição para manter-se atualizado.

No capítulo seguinte, discutimos sobre as narrativas ficcionais e suas características e as narrativas ficcionais e a formação leitora com o intuito de, no capítulo final, diagnosticarmos o letramento literário dos alunos e alunas do curso de Pedagogia que ingressam no curso e daqueles e daquelas que estão em processo de conclusão do curso, dessa forma nos dando um panorama de como se encontra a compreensão leitora literária sobre narrativas ficcionais dos estudantes do curso pesquisado.

3 NARRATIVAS FICCIONAIS

É nossa proposta para este terceiro capítulo identificar, apresentar e discutir sobre as narrativas ficcionais, suas características, o seu surgimento, os elementos essenciais que a compõem, como identificá-las e o papel do narrador. Comentamos ainda sobre os contos, como se dão suas estruturas narrativas e justificamos nossa escolha por esse gênero literário para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

Os contos de fadas nos oferecem fantasias, são convites simbólicos para adentrarmos em outros universos. Por meio deles estabelecemos conexões diversas, seja com o texto, seja com os pares que compartilham aquele texto. Sua linguagem nos permite vivenciar a mágica que os permeia, os sofrimentos que os marcam, privações, solidão dos personagens, bem como também suas alegrias, aventuras e a forma com que enfrentam seus desafios, inimigos e medos. De acordo com Pontes (2012, p. 102-103):

As histórias dos contos trazem fatos reais que são associados à imaginação, e através delas as crianças percorrem as emoções das situações pelas quais os personagens passam, levando-as a projetarem-se nas histórias lidas e a fazerem previsões, levantando hipóteses sobre as ações posteriores dos personagens, suscitando questionamentos e ainda estabelecerem relações entre o enredo da história lida e a realidade ficcional.

Assim como as crianças, também os adultos têm momentos prazerosos com a leitura dos contos de fadas. O prazer fruto da leitura faz com que a imaginação possa fluir, assim haja identificação entre o lido e o vivido. Essas histórias se entrelaçam com as nossas próprias, são as situações do dia a dia que vão se assimilando com a história contada; as emoções despertadas estabelecem relações com as experiências descritas no conto.

Para Bettelheim (2012), os contos de fadas têm esse poder mencionado acima de contagiar crianças e adultos, de despertar significados para aqueles que os leem, de instigar a imaginação, de transmissão de mensagens, força, sonhos e valores. Diante disso, consideramos que os contos de fadas têm muito a contribuir para aqueles que dele fazem uso, seja na vivência individual, seja na vivência coletiva.

Em um segundo momento deste capítulo, falaremos sobre as narrativas ficcionais e a formação leitora, explorando a discussão em torno do que é uma formação leitora, como formar leitores, o que é uma competência leitora e qual a contribuição dos contos para a formação leitora. Essas são algumas questões às quais responderemos ao longo da apresentação deste capítulo. Paralelo a isso, exporemos ainda o conceito de leitura e qual a sua função.

3.1 AS NARRATIVAS FICCIONAIS E SUAS CARACTERÍSTICAS

Narrar é comunicar, é refletir sobre algo ou sobretudo, é perpetuação. Somos compostos por narrativas, nossa trajetória está envolta em histórias. Quando crescemos exigimos saber de nossos pais o porquê de termos o nome que temos, o que fazíamos quando criança, nossas preferências e tudo que desperte nossa curiosidade sobre essa fase. Quando adultos, somos nós que narramos esses fatos para nossos filhos, que contarão aos seus filhos, que contarão aos seguintes de nossa ascendência. Dessa forma, nos eternizando nos momentos e lembranças, logo, apesar de ousado, concluímos que narrar é preciso, é o que e quem somos.

Citamos acima um exemplo bruto de como a narrativa se apresenta cotidianamente em nossas vidas, “[...] em forma de história contada ou escrita, faz-se então necessária para o conhecimento do passado, a compreensão do presente e a legitimação do futuro” (PONTES, 2012, p. 41). Impulsionando e atribuindo sentidos às nossas vivências, visto que conhecendo o passado é possível entender o presente, refletir, projetar e/ou idealizar o futuro. No entanto, falemos agora sobre a narrativa dentro do nosso campo de interesse nessa pesquisa, que é a narrativa ficcional. Segundo Pontes (2012, p. 44-45):

Podemos dizer que a narrativa surge da coesão entre a história e o discurso narrativo, pois sendo a narrativa a enunciação de um discurso que relata acontecimentos ou ações, para essa definição necessário se faz levar em consideração a história que ela conta e o discurso narrativo que a enuncia. Dessa forma, a história é o conteúdo do ato narrativo, ou seja, o seu significado, já o discurso será considerado o seu significante.

O conteúdo narrativo, sendo a exposição de fatos, contos ou histórias, pode apresentar-se de diversas formas, dentre elas: pela palavra, seja oral ou escrita; pela imagem, o que se configura como uma linguagem visual; pela representação, seja no cinema, seja na TV ou no teatro. De acordo com Pontes (2012, p. 45), “[...] a narrativa seria uma apresentação dos fatos e não uma representação destes [...]”, uma vez que quando narramos apresentamos aquilo que tomamos como verdade, o que se configura como um tipo de narrativa natural. Eco (1986) destaca algumas características específicas que envolvem as narrativas artificiais: 1) Fórmula introdutória em que o leitor é convidado a não se perguntar sobre se os fatos contados são verdadeiros ou falsos; 2) Selecionam-se e apresentam-se alguns indivíduos mediante uma série de descrições nos seus nomes próprios, atribuindo-lhes algumas propriedades; 3) A sequência das ações é mais ou menos localizada espaço-temporalmente; 4) A sequência das ações é considerada finita, tem começo e tem fim; 5) O texto parte de um estado de coisas inicial e permite,

através de algumas mudanças de estado, a possibilidade de o leitor perguntar-se o que ocorrerá na sequência; 6) Todo o curso de eventos pode ser resumido por uma série de macroposições, o que estabelece uma sucessão.

As narrativas ficcionais artificiais são relatos de acontecimentos com indivíduos e fatos advindos de inúmeros mundos e universos possíveis que diferem daqueles que são frutos das nossas experiências. Segundo Eco (1986), o leitor é convidado a vivenciar os fatos e não a questionar a veracidade destes. Por meio de nomes, ações, espaços, lugares e o próprio texto o leitor estabelece relação com aquilo que lê. Assim, como Pontes (2012, p. 46):

[...] entendemos o texto narrativo com uma riqueza de ideias, histórias, fatos e atos existentes ou não, mas capazes de suscitar uma expansão na linguagem, bem como o desenvolvimento do imaginário no indivíduo, tecendo assim uma teia de relações entre personagens, eventos e acontecimentos nem sempre perceptíveis a olho nu, mas possíveis de imaginar, isso tudo causado tanto pela capacidade do texto deixar margem à inferência feita pelo leitor.

São as experiências e vivências de cada indivíduo que dão sentido à leitura de um texto narrativo. As ideias, histórias e fatos presentes ou ausentes expandem nossa capacidade linguística e ativam nosso imaginário, o que permite que façamos pontes entre o que temos no texto escrito à nossa frente e aquilo que acontece dentro de nossas mentes.

O texto, para ser considerado do tipo narrativo, precisa responder a alguns pré-requisitos. De acordo com Pontes (2012, p. 47), “[...] na narrativa existem elementos que não podem deixar de existir como o narrador que conta uma história que tem uma sequência de eventos, com agentes participantes diversos ou não, situados num mundo que é possível naquele contexto narrado”. Ou seja: narrador, enredo, personagens, tempo, espaço e discurso compõem um texto narrativo, onde são expostos acontecimentos e fatos que podem ser reais ou imaginários.

Para Pontes (2012), os elementos de mediação da atividade humana, as características de uma época, de classes sociais, de fatos do dia a dia, individuais e coletivos são essenciais para a construção de um texto narrativo. Uma vez que é uma forma de registro, comunicação, transmissão, armazenamento eficiente e efetivo sobre a história que se conta. É construção, é reflexão sobre a vida, sobre si e sobre os outros.

Essa mediação do homem com o mundo em que vive, sua cultura, seus costumes, suas experiências, presentes na narrativa reafirma a necessidade de se entender esse tipo de texto como vivo e dinâmico, capaz de provocar inferências do leitor, fazendo com que este seja envolvido por uma teia de ideias, lugares, costumes, cultura, seres enfim que numa sequência de fatos realizam, agem, vivem (PONTES, 2012, p. 47).

Temos a necessidade de eternizar aquilo que é vivido, sejam nossas experiências, boas ou ruins, sejam os costumes da casa ou de um povo, sejam tradições culturais, e é por isso que o texto narrativo é vivo e dinâmico. Dá-nos liberdade de escolha ao narrar, nos provoca e nos faz provocar. Nossas ideias, lugares, costumes, culturas, ações e diálogos se misturam, se realizam e vivem de acordo com as experiências acumuladas em cada em leitor e leitora que se debruça sobre um texto. Conforme Pontes (2012, p. 45):

[...] o narrador não precisa estar representado pessoalmente através do som da sua voz, que seria a linguagem verbal articulada, mas pode ser perceptível através de outras técnicas que envolvam som, luz, imagens, contendo aí uma sequência narrativa lógica, e pode ser contada através de outras formas de expressão artística, como música e teatro, entre outras.

O narrador, independentemente da forma como se apresente no texto, tem a função de contar a história e ações que envolvem os personagens, o tempo, espaço e conflitos. Pode ser um observador da história que conta, mas também um personagem. É um mediador entre a história narrada e o leitor que o lê. Dessa forma, “[...] tanto as experiências de vida do próprio leitor, como as leituras já realizadas possibilitam-no compreender o texto literário e contextualizá-los nessa compreensão [...]” (PONTES, 2012, p. 60). São as inferências realizadas pelo indivíduo que lê que produz (re) significados para o texto narrativo ficcional em questão.

Segundo Eco (1994, p. 98), “[...] é possível inferir dos textos coisas que eles não dizem explicitamente – e a cooperação do leitor baseia-se nesse princípio – mas não se pode fazê-los dizerem o contrário do que disseram”. Ou seja, não é possível contradizer os fatos que já estão implícitos nos textos, porém é permissivo inferir sobre o texto a partir de nossa interpretação, imaginação, compreensão, percepção, observação e significação. O leitor passa a ser então um colaborador do texto, usufruindo a liberdade que ele lhe permite ao lê-lo.

Zilberman (2003, p. 130) nos chama a atenção para a discussão sobre a fantasia, “[...] de um lado, porque aciona o imaginário do leitor; e, de outro, porque é o cenário no qual o herói resolve seus dilemas pessoais ou sociais”. É a fantasia, o encantamento que prende a atenção do leitor e estimula sua imaginação, é a fantasia que explica para além do texto, que faz o leitor sonhar, querer, desejar, opinar, conhecer, entender e/ou pesquisar sobre aquilo que lê. É importante entendermos como a fantasia se associa com o imaginário e estes caminham juntos.

Segundo Pontes (2012, p. 80), “[...] a fantasia contém elementos de realidade transformando esses elementos e criando novas combinações, fazendo um vínculo com aspectos comuns do dia a dia”. É aquilo que é desenvolvido em nosso interior a partir de algo, são nossas criações, nossas alucinações, nossos sonhos, nossos devaneios, desejos e vontades mais secretas

que ganham vida. São nossas representações mentais sobre aquilo que idealizamos, são acontecimentos que ganham ressignificados. E, sobre o imaginário, a autora nos diz que:

[...] O imaginário é vida quando impulsiona e deixa nascer e externar sonhos, desejos, sentimentos diversos, mas é morte [...] quando nega o direito de ser criança, onde impera a infelicidade, a violência, a fome e os problemas sociais diversos, sem diálogo, com imposição, sem possibilidade de escolhas e ampliação (PONTES, 2012, p. 74).

O imaginário dá vida às nossas fantasias, impulsiona nossos sonhos, cria e recria símbolos, é onde habitam nossos sentimentos, nossos medos. É onde acontece o encontro com a fantasia, e aquilo que idealizamos se realiza, ganha espaço, se reproduz e, uma vez pronto, muitas vezes, verbalizamos, compartilhamos com nossos pares e permitimos que esses devaneios se encontrem, sejam eles receptivos ou não, apesar de passíveis a novas discussões, interpretações e adendos.

Em nosso trabalho dissertativo, optamos por usar o conto como texto narrativo ficcional para diagnosticarmos o nível de compreensão leitora literária dos alunos e alunas do curso de Pedagogia pesquisado. Conforme Pontes (2012, p. 69), os contos têm em si a característica de provar a imaginação, “[...] de fazer encantar a criança, com sua fantasia, e elementos maravilhosos surgindo, nas histórias, como capazes de resolver todos os problemas e dificuldades da história lida, dos personagens que nelas estão, num enredo envolvente e intrigante”. Os contos são fantasiosos e compostos por elementos narrativos que nos convidam a sermos parte da história que é contada. De acordo com Zilberman (2003, p. 49):

[...] não se pode escamotear a circunstância de que a fantasia é um importante subsídio para a compreensão de mundo por parte da criança: ela ocupa as lacunas que o indivíduo necessariamente tem durante a infância, devido ao seu desconhecimento do real; e ajuda-o a ordenar suas novas experiências, frequentemente fornecidas pelos próprios livros [...].

É a fantasia a responsável por nos fazer sobreviver às pressões do dia a dia, que nos traz respostas para nossos medos, angústias, dúvidas. Por outro lado, também é a responsável por nos fazer viver aventuras a partir da realidade que encontramos no conto e dos devaneios que temos após sua leitura. Quando a fantasia é transformada em sonho, podemos dizer que são os desejos e as vontades do leitor que se realizam em seu interior. Para Zilberman (2003, p. 49):

[...] é essa significação que o ente maravilhoso, presente no conto de fadas, pode corporificar: representará o adulto onipotente, aliado e bom, que soluciona o problema maior do herói, de modo que este se sujeita à dominação do outro, sem questionar de onde provém seu poder ou quem o delegou a ele [...].

O maravilhoso é aquilo que nos desperta, nos encanta, são os sentimentos de poder que temos após uma leitura. Poder para resolver problemas, para iniciar, manter e conduzir diálogos, poder para salvar, para punir, para escolher, delegar, enfrentar os mundos e seus desafios; é o sobrenatural que se entrelaça de maneira harmônica à realidade para proporcionar encantamento aos leitores e leitoras, despertando-os para as vivências do mundo, transmitindo mensagens, imagens e símbolos que possuem sentido para aqueles que os produzem e os fazem habitar, durante esse momento, em um espaço próprio, desconhecido, porém mágico, onde tudo se realiza.

Segundo Pontes (2012, p. 79), “fantasia e imaginação são fundamentais no processo de desenvolvimento de conceitos abstratos e do próprio pensamento, isso implica dizer que esses elementos devem ser trabalhados pela escola junto aos alunos, visto sua importância para seu desenvolvimento”. Uma vez que fantasia e imaginação são aliadas, devemos trabalhar de forma a fortalecê-las para que o desenvolvimento do pensamento e as etapas cognitivas de aprendizagem se desenvolvam de modo pleno.

Os contos de fadas maravilhosos se apresentam como uma ferramenta possível para que sejam atingidos os objetivos descritos acima. São narrativas ficcionais que nos trazem elementos maravilhosos, fantasias, feitiços, mágicas, surpresas, suscitando em nós inquietações e despertando interesses, seja qual for nossa fase de desenvolvimento. O conto tem o poder de encantar desde crianças até adolescentes e adultos, pois, de acordo com Bettelheim (2012, p. 5):

Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam.

Logo, é essencial que os contos de fadas tragam histórias que encantem e que ensinem, que despertem curiosidade e imaginação, desejo e fantasia, soluções para os problemas que enfrentam aqueles e aquelas que os leem. Para Bettelheim (2012), os contos de fadas comunicam-se tanto com crianças quanto com adultos, produzindo novos significados e correlacionando o lido com aquilo que por eles é vivido.

Justificamos assim a importância dos contos de fadas no processo de ensino-aprendizagem, “[...] enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode [...]” (BETTELHEIM, 2012, p. 12). A diversidade de ideias e possibilidades presentes nos contos dá vida às crianças,

e estas se alegram, entristecem, comemoram a derrota dos vilões juntos com os heróis, ou seja, tornam-se parte da história contada. Conforme Pontes (2012, p. 102):

Nessas narrativas dos contos maravilhosos as crianças ultrapassam os limites da decodificação das palavras para uma leitura significativa, prazerosa e reflexiva, na medida em que passam a estabelecer um diálogo entre elas e a narrativa. Esse processo de diálogo com a história ocorre porque o conteúdo da mensagem envolve o leitor, respondendo às suas indagações, levando-o à descoberta do significado do texto.

Ao refletir sobre o que lemos, associamos à nossa realidade. Essa associação faz com que a leitura seja prazerosa, passe da decodificação para a significação. Os contos, ao trazerem histórias de aventuras, nos fazem querer vivê-las; ao trazerem maldade, nos fazem querer derrotá-las; ao trazerem medos, nos ajudam a superá-los; ao trazerem alegrias, nos contagiam. Somos tomados por aquilo que lemos, tomamos partido e defendemos o lado que mais nos agrada, seja o lado dos heróis e mocinhos, seja o lado sombrio cercado por maldades e bruxas. Apresentaremos a seguir, de acordo com Pontes (2012); Eco (2003); Propp (2006); Coelho (2008); Todorov (1971), conceitos, funções e a estrutura de um conto narrativo.

Para Pontes (2012, p. 76), “[...] os contos são definidos como narrativas que falam de heróis, poderosos, mágicos, mas que são um pouco parecidos com os personagens que conhecemos e que fazem parte do nosso cotidiano [...]”. Contribuindo com essa ideia sobre os contos, Eco (2003, p. 21) afirma: “[...] qualquer que seja a história que estejam contando, contam também a nossa, e por isso nós os lemos e os amamos”. Propp (2006, p. 36), ainda corroborando com Eco, nos diz que:

[...] todo desenvolvimento narrativo que, partindo de um dano (A) ou uma carência (a) e passando por funções intermediárias, termina com o casamento (W^o) ou outras funções utilizadas como desenlace. A função final pode ser a recompensa (F), a obtenção do objeto procurado ou, de modo geral, a reparação do dano (K), o salvamento da perseguição (Rs) etc. A este desenvolvimento damos o nome de sequência. A cada novo dano ou prejuízo, a cada nova carência, origina-se uma nova sequência. Um conto pode compreender várias sequências [...].

A identificação pessoal com os contos, vezes por nome dos personagens, vezes por algum tipo de comida, nome de lugares, objetos, cores, sentimentos, faz com que sintamos que a história contada seja também a nossa. Os imprevistos que trazem, os riscos, perigos, incidentes, problemas, romances, viagens, nos enamoram e nos prendem em sua leitura até que o texto lido tenha fim, mas continue em nossa imaginação.

De acordo com Pontes (2012, p. 82), “[...] o conto maravilhoso começa com uma situação inicial, onde são apresentados os elementos da família, ou o futuro herói, muitas vezes

indicando simplesmente seu nome e a sua situação”. É a partir do “Era uma vez...” que somos presos na história, vivemos e sofremos o que ela nos apresenta. Propp (2006) elencou algumas funções, que vêm posterior a esse início, a partir do estudo de mais de 100 contos maravilhosos com características fantásticas e que abarcaram todos os tipos imagináveis de enredo, personagens, tempo, espaço, discursos etc. São elas:

- I – Afastamento – Um membro familiar se afasta de sua casa, seu lar;
- II – Proibição – Ao herói é imposta uma proibição;
- III – Transgressão – Há uma transgressão da proibição anterior;
- IV – Interrogatório – O antagonista interroga, tentando obter uma informação;
- V – Informação – O antagonista recebe as informações solicitadas que têm a ver com a sua vítima;
- VI – Ardil – O antagonista tenta enganar sua vítima para apoderar-se dela ou de seus bens
- VII – Cumplicidade – A vítima se deixa enganar, ajudando assim, involuntariamente, seu inimigo;
- VIII – Dano – O antagonista provoca um dano ou prejuízo a um dos membros familiares;
- IX – Mediação, momento de conexão – É divulgada a notícia do dano ou da carência, faz-se um pedido ao herói ou lhe é dada uma ordem, mandam-no embora ou deixam-no ir;
- X – Início da reação – O herói aceita ou decide reagir;
- XI – Partida – O herói deixa a casa;
- XII – Primeira função do doador – O herói é submetido a uma prova; a um questionário, a um ataque, etc., que o preparam para receber um meio ou um auxiliar mágico;
- XIII – Reação do herói – O herói reage diante das ações do futuro doador;
- XIV – Fornecimento – O meio mágico passa às mãos do herói;
- XV – Deslocamento – O herói é transportado, levado ou conduzido ao lugar onde se encontra o objeto que procura;
- XVI – Combate – O herói e seu antagonista se defrontam em combate direto;
- XVII – Marca, estigma – O herói é marcado;
- XVIII – Vitória – O antagonista é vencido;
- XIX – Reparação de danos ou carência – O dano inicial ou a carência são reparados;
- XX – Regresso – Regresso do herói;
- XXI – Perseguição – O herói sofre perseguição;

- XXII – Salvamento, resgate – O herói é salvo da perseguição;
- XXIII – Chegada incógnita – O herói chega incógnito à sua casa ou a outro país;
- XXIV – Pretensões – Um falso herói apresenta pretensões infundadas;
- XXV – Tarefa difícil – É proposta ao herói uma tarefa difícil;
- XXVI – Realização – A tarefa é realizada;
- XXVII – Reconhecimento – O herói é reconhecido;
- XXVIII – Desmascaramento – O falso herói ou antagonista ou malfeitor é desmascarado;
- XXIX – Transfiguração – O herói recebe nova aparência;
- XXX – Castigo – O inimigo é castigado;
- XXXI – Casamento – O herói se casa e sobe ao trono.

As funções identificadas a partir dos estudos de Propp (2006), apesar de parecem extensas e/ou complexas, são fundamentais para aqueles que pesquisam sobre o conto. É preciso conhecer o que é, quais as suas funções e como identificá-lo para poder seguir qualquer linha de pesquisa que o tenha como objeto. É importante ressaltar que, de acordo com Propp (2006, p. 22), “[...] por função compreende-se o procedimento de um personagem, definido do ponto de vista de sua importância para o desenrolar da ação”. Compreendendo assim como a narrativa ficcional do tipo conto se desenvolve, uma mesma ação pode ser direcionada a vários personagens diferentes.

As funções já elencadas anteriormente são componentes fundamentais do conto maravilhoso. São 31 funções que não obrigatoriamente devem estar em todos os contos, mas é necessário que se apresente a grande maioria delas. A ordem das funções é fixa e, ao mesmo tempo em que conectam, se desprendem, porém, fazendo parte de um mesmo eixo lógico. São distribuídas entre sete personagens e acontecem com o auxílio de outros elementos, os quais Propp (2006, p. 44) chama de “esferas de ação” e as caracteriza como:

1. A esfera de ação do Antagonista (ou malfeitor) compreende: o dano, o combate e as outras formas de luta contra o herói, e a perseguição;
2. A esfera de ação do Doador (ou provedor), diz respeito a preparação da transmissão do objeto mágico e o fornecimento do objeto mágico ao herói;
3. A esfera de ação do Auxiliar compreende o deslocamento do herói no espaço, a reparação do dano ou da carência, o salvamento durante a perseguição, a resolução de tarefas difíceis, e a transfiguração do herói;
4. A esfera de ação da Princesa (personagem procurado) e Seu Pai compreende a proposição de tarefas difíceis, a imposição de um estigma, o desmascaramento, o reconhecimento, o castigo do segundo malfeitor e o casamento;
5. A esfera de ação do Mandante que inclui somente o envio do herói;

6. A esfera de ação do Herói é a sua partida para realizar a procura, a reação perante as exigências do doador, e a realização do casamento;
7. A esfera de ação do Falso Herói diz respeito à partida para realizar a procura, a busca, a reação perante as exigências do doador, sempre negativa, e as pretensões enganosas (PROPP, 2006, p. 44).

Sendo assim, temos para cada um dos sete personagens presentes no conto, a sua esfera de ação, ou seja, o campo que habita na história contada. São as ações que trazem emoção, aventuras e convite para vivência dos contos, pois o agressor que faz mal nos desperta sentimentos de vingança; o doador que traz o objeto mágico nos faz ter esperança; o auxiliar que ajuda o herói no seu trajeto nos anima; a princesa e o pai desenvolvem e alimentam o encantamento; o mandante é responsável pelo mistério; o herói nos estimula a sermos corajosos e o falso herói nos causa repulsa e reaviva o sentimento de vingança que já esteve presente durante a leitura. Deste modo, também como afirma Pontes (2012, p. 8):

É nossa intenção fazer com que a identificação dos personagens, suas funções, esferas de ações, reconhecimento dos auxiliares mágicos, entre outros elementos próprios dos contos maravilhosos, sejam capazes de sensibilizar vocês, leitores, a compartilharem conosco do momento mágico, encantador e maravilhoso desses contos que nos introduz num mundo em que o possível acontece e o impossível também, no entanto, existem elementos ativos, que fazem acontecer a trama, que estão atrelados às suas funções de tal forma que fica evidente a compreensão de cada um personagem, de cada ação e o porquê dessa ação se torna nítido e envolve cada um de nós, leitores de contos, na perspectiva de ver acontecer o final que mesmo esperado e previsível é um final envolvente e que possibilita ao leitor ser feliz e ser capaz de voltar a ler.

Um bom conto nunca fica velho, pois sempre voltamos para lê-lo. O encantamento, envolvimento e a forma como ele nos prende são justificados pelos elementos já descritos. Os personagens, os lugares onde as histórias se desenvolvem, os objetos mágicos e, por vezes, o tão esperado “felizes para sempre” possuem significação e se reconfiguram a cada nova leitura. Essa é a parte mágica do conto, não importa quantas vezes já o tenhamos lido, ele continua a nos surpreender.

Coelho (2008), também estudiosa e pesquisadora dos contos de fadas, apresenta em sua escrita concordância com as funções e esferas de ação definidas por Propp (2006), muitas vezes, citando-o. No entanto, apresenta suas próprias definições para o que seja um conto, fazendo uma distinção entre contos maravilhosos e contos de fadas. Ela assim os define:

[...] *Grosso modo*, pode-se dizer que o *conto maravilhoso* tem raízes orientais e gira em torno de uma *problemática material/social/sensorial* – busca de riquezas; a conquista de poder; a satisfação do corpo –, ligada basicamente à realização socioeconômica do indivíduo em seu meio [...] Quanto ao conto de fadas de raízes celtas, gira em torno de uma *problemática espiritual/ética/existencial*, ligada à realização interior do

indivíduo, basicamente por intermédio do Amor (COELHO, 2008, p. 85, grifo do autor).

Ou seja, o conto maravilhoso é responsável pelo material (a aventura na busca de riquezas e poder), enquanto o conto de fadas guarda o imaterial (representado pela busca e encontro do amor). Segundo Coelho (2008), há ainda aqueles que podemos chamar de contos exemplares, “[...] nos quais se misturam as duas problemáticas: a social e existencial [...]” (COELHO, 2008, p. 85). O conto torna-se assim fluído e móvel, passeando pelo material e imaterial, a razão e a emoção, a aventura e o amor.

A narrativa ficcional nos transmite conselhos, divide sonhos, multiplica alegrias, instiga aventuras, desperta sentimentos contraditórios, o amor, ódio e vingança se misturam e ganham vida ao longo da história que se lê e que se entrelaça constantemente com as nossas necessidades e a vida cotidiana. De acordo com Propp (2006, p. 144), o texto que compõe o conto pode ainda dividir-se em sequências, uma vez que:

Podemos chamar conto maravilhoso, do ponto de vista morfológico, a qualquer desenrolar de ação que parte de uma malfeitoria ou de uma falta, e que passa por funções intermediárias para ir acabar em casamento ou em outras funções utilizadas como desfecho. A função limite pode ser a recompensa, alcançar o objeto desejado ou, de uma maneira geral, a reparação da malfeitoria, o socorro e a salvação durante a perseguição, etc. Chamamos a este desenrolar de ação uma sequência. Cada nova malfeitoria ou prejuízo, cada nova falta dá lugar a uma nova sequência. Um conto pode ter várias sequências, e quando se analisa um texto, é necessário em primeiro lugar determinar de quantas sequências este se compõe.

É importante conhecermos a estrutura de um conto e como são suas partes constitutivas, que elementos o compõem. Afinal, é essa abordagem funcional dos elementos do conto responsável pelo encantamento que este proporciona. São as ações e as sequências que mobilizam nossos atos e inferências ao longo da leitura e nos permitem tomar partido, seja para defender o herói, seja para dificultar sua vida ao lado dos malfeitores. Todorov (1971) formaliza uma definição para o conceito de estrutura narrativa, na qual podemos identificar cinco macroposições. Vejamos:

A intriga mínima consiste na passagem de um equilíbrio a outro. Uma narrativa ideal começa por uma situação estável que uma força qualquer vem perturbar. Daí resulta um estado de desequilíbrio; por ação de uma força dirigida em sentido inverso, o equilíbrio é restabelecido; o segundo equilíbrio é semelhante ao primeiro, mas os dois nunca são idênticos. Há, por conseguinte, dois tipos de episódios na narrativa: os que descrevem um estado (de equilíbrio ou de desequilíbrio) e os que descrevem a passagem de um estado a outro (TODOROV, 1971, p. 124).

Todorov (1971) faz sua divisão de sequência narrativa iniciando por uma *situação inicial*, seguida por uma *força ou ação que surge com o intuito de perturbar*, a terceira sequência corresponde a um *estado de desequilíbrio* e, por fim, a quinta sequência diz respeito ao *novo equilíbrio estabelecido* na narrativa que nunca é idêntico ao equilíbrio inicial, apesar de apresentar semelhanças.

Neste primeiro momento do atual capítulo, apresentamos o conceito de estrutura narrativa. Percebe-se que um esqueleto sobre os elementos e funções de um texto dessa categoria foi organizado e sintetizamos sobre a relação cronológica que acontece entre os eventos e as ações dos personagens, suas funções e como suas sequências ocorrem, além de diferenciarmos sobre os vários conceitos do que seja um conto e quais são os tipos em que ele se materializa.

Na próxima seção, abordamos sobre as narrativas ficcionais e a formação leitora, discutiremos sobre a importância do conto para o acontecimento dessa formação, o que é uma formação leitora e qual a contribuição dos contos. Falaremos ainda sobre a competência leitora, a qualidade literária, a função da leitura, conceito e características.

3.2 AS NARRATIVAS FICCIONAIS E A FORMAÇÃO LEITORA

A leitura tem um papel essencial em nossas vidas. É base para a descoberta do mundo. Em sala de aula, é pré-requisito para a aquisição de conhecimentos em qualquer disciplina ofertada. Como professores e professoras, temos muito a contribuir para a formação leitora de nossos alunos e alunas, transformando esse processo em algo dinâmico, divertido e criativo.

Corroborar com essa ideia Pontes (2012, p. 20), quando nos afirma que os professores “[...] são os verdadeiros responsáveis pela leitura e desenvolvimento dela na escola, e certamente responsáveis também pela formação do leitor”, uma vez que são aqueles encarregados de mediar o processo de ensino-aprendizagem, são os que contêm as ferramentas para fazer com que o aluno-leitor em formação se encante e encontre sentido no texto lido. Para Pontes (2012, p. 30):

A escola como um todo, deve vivenciar essa prática de leitura constante [...]. O professor deve fazer, através da leitura do texto, com que o aluno construa uma representação mental do que foi lido, o que envolve ensinar a fazer inferências, a partir de conhecimentos prévios, propiciando aprender o que está implícito, preenchendo falhas nas lacunas do texto, desenvolvendo assim suas habilidades cognitivas.

Precisamos, então, superar a leitura mecânica, o ler sem significação, sem objetivo, sem o porquê. É preciso que discutamos com nossos estudantes sobre aquilo que lemos. É necessário

discutir e refletir, inferir e opinar, preencher e descobrir lacunas. Para Freire (2009, p. 11), “[...] a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto [...]”. Sendo assim, compreender não deve ser o único objetivo da leitura, mas também fazer a relação do texto com o contexto em que ele se encontra, em que nós nos encontramos no mundo. É preciso ler entre linhas, interpretar, descobrir o intuito do autor ao escrevê-lo. Colomer (2007, p. 51), para falar sobre o leitor, faz uma analogia entre o leitor e o pescador:

O leitor é um pescador. O leitor lê como um pescador pesca. É solitário, imóvel, silencioso, atento ou meditativo, mais ou menos hábil ou inspirado. Considera-se evidente que o leitor é leitor quando lê como o pescador é pescador quando pesca, nem mais nem menos. Aprender a pescar como aprender a ler consiste então em dominar certas técnicas básicas e experimentá-las, progressivamente, em correntes de água ou frotas de texto cada vez mais abundantes.

Concordamos com a descrição feita por Colomer (2007). Leitor e pescador, apesar de exercerem atividades diferentes, se conectam ao mesmo objetivo, o do “encontro”. O pescador encontra seus peixes; e o leitor, a história que o faz navegar. Ambos passam pelo mesmo processo, a solidão, o silêncio, habilidades, práticas, uma vez que quanto mais praticamos algo, melhor ficamos ao exercermos aquela função. Enquanto o pescador pesca seres do mar, o leitor pesca aventuras, sonhos, desejos, perguntas, respostas.

Pontes; Azevedo (2009, p. 69) consideram “[...] a leitura como uma ação complexa, que exige capacidade de pensar e de refletir e que, por isso, se torna subjetiva, envolve as informações apresentadas pelo texto que o leitor já possui e já traz consigo mesmo [...]”. Contribuindo com a ideia anteriormente exposta, Freire (2009, p. 20) nos diz que “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele [...]”.

Nossos conhecimentos, nossas experiências, nossos entendimentos, nossos sentimentos estão presentes conosco durante o ato de ler e podem manifestar-se involuntariamente ou não. Ao lermos um texto o associamos com outros elementos, outros encontros, outras narrativas, torna-se vivo e, por isso, passível a várias interpretações, compartilhamentos, adequações e inferências daqueles que o leem. É a leitura de mundo que se concretiza por meio das ações do leitor e sua interação com o texto. Conforme Pontes; Azevedo (2009, p. 76):

[...] na tentativa de formar leitores, precisamos estar cientes do nosso papel e do nosso objetivo no sentido de fomentar a leitura de obras literárias e não de qualquer leitura escolar. Precisamos estar conscientes de que o nosso trabalho está direcionado para a leitura de fruição e não para a que é feita por obrigação.

Enquanto professores e professoras e, também, como indivíduos que habitamos socialmente, devemos pensar a leitura como uma habilidade que precisa ser adquirida, formada, estudada, estimulada, treinada, praticada e aperfeiçoada para que se manifeste de forma plena. Segundo Resende (2014), o ensino de leitura influencia diretamente no processo de formação de leitores, uma vez que a leitura é a base para a obtenção de conhecimentos e as obras literárias são um recurso ficcional que tem o poder de introduzir nossas crianças, jovens e, por vezes, adultos, no mundo da leitura. Zilberman (2003, p. 25) questiona:

Como procede a literatura? Ela sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra foi concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com seu destinatário atual, por ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor.

Em sala de aula, ao lermos um texto literário com nossos alunos e alunas, devemos levá-los a explorarem, questionarem, refletirem, opinarem. Devemos incentivar as discordâncias e discuti-las, além de estabelecermos relações com leituras anteriores e/ou futuras, vivências cotidianas, como também relacioná-las com as outras áreas do conhecimento, de forma que as competências leitoras se aperfeiçoem ao longo dos anos escolares, tornando-os leitores e leitoras fluentes.

Da coincidência entre o mundo representado no texto e o contexto do qual participa seu destinatário emerge a relação entre a obra e o leitor. Pois, quanto mais este demanda uma consciência do real e um posicionamento perante ele, tanto maior é o subsídio que o livro de ficção tem a lhe oferecer, se for capaz de sintetizar, de modo virtual, o todo da sociedade (ZILBERMAN, 2003, p. 27).

Um leitor que teve sua formação leitora satisfatória será capaz de compreender as narrativas lidas, formando seu próprio acervo cognitivo de histórias que serão sempre (re)construídas a cada nova interação, desenvolvendo, dessa forma, sua criatividade e autonomia literária, sendo o protagonista de sua trajetória como leitor ou leitora. Que estes possam sonhar, imaginar, devanear e, sobretudo, acreditar, refletindo sempre sobre o seu papel como ser que habita este universo.

É fundamental salientarmos sobre a competência em leitura, uma vez que “[...] é uma das habilidades mais importantes, não só para o sucesso em todas as áreas do saber durante a

escolarização formal, mas também para o exercício da cidadania e a participação plena do indivíduo em uma sociedade moderna e democrática” (SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009, p. 13).

É a leitura que impulsiona nossa vida em sociedade, é uma habilidade fundamental na vida, enquanto alunos e, constantemente, como cidadãos. Infelizmente, os dados já apresentados ao longo desta pesquisa nos mostram que os estudantes brasileiros ainda não alcançaram os níveis de compreensão leitora, por isso, nosso papel transformador duplica sua importância e necessidade. No capítulo seguinte, apresentamos caminhos possíveis para que nos tornemos esses agentes transformadores do processo de ensino-aprendizagem por meio de um instrumento criado por nós a partir da técnica de Cloze, que foi também objeto de um estudo do conhecimento.

4 INSTRUMENTO DE COMPREENSÃO LEITORA

Para o desenvolvimento deste capítulo, apresentamos um mapeamento da produção acadêmica sobre o uso da técnica de Cloze na última década no Brasil a partir de três fontes de pesquisa: os anais das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), artigos e dossiês da Revista Leitura: Teoria & Prática e teses de doutorado e dissertações de mestrado presentes no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com o objetivo de conhecermos o que vem sendo estudado sobre a temática entre professores, educadores e pesquisadores.

Os resultados encontrados validaram o ineditismo da pesquisa por nós desenvolvida e o que será exposto, analisado e discutido a partir desse estado da arte serviu como apoio teórico e metodológico para criação, validação e aplicação de nosso instrumento de diagnóstico da compreensão leitora literária de narrativas ficcionais para nossa realidade, tendo como base principal a técnica de Cloze.

Segundo Santos; Boruchovitch; Oliveira (2009, p. 13), a técnica de Cloze é uma “[...] ferramenta que permite tanto o diagnóstico quanto a intervenção nas dificuldades associadas à compreensão de textos [...]”. No entanto, vale ressaltar que nossa pesquisa se concentrará apenas no diagnóstico, tendo como sujeitos da pesquisa estudantes de um curso de Pedagogia de uma universidade pública localizada no Estado do Rio Grande do Norte.

O teste de Cloze possibilitará analisar a capacidade dos participantes da pesquisa de associar a informação escrita com a sua compreensão leitora literária para com os elementos sobre as narrativas ficcionais estudados. De acordo com Santos; Boruchovitch; Oliveira (2009, p. 14):

[...] o termo Cloze é originado do conceito de “*closure*” (fechamento) no sentido de complementação. Analogamente, pode-se pensar em uma figura em que falte um pedaço que deve ser completado de maneira a garantir a integridade da forma completa. Para tanto, as pessoas utilizam como recurso sua experiência passada ou sem conhecimento prévio, bem como seu raciocínio [...].

É importante destacar que o teste de Cloze apresenta muitas variações em seu formato, pois se adéqua às necessidades de cada pesquisador que o utiliza. Em sua forma tradicional, de acordo com Joly (2009, p. 123), se caracteriza por “[...] eliminar palavras de um texto escrito, substituindo-as por um espaço vazio sublinhado que será preenchido pelo leitor com a palavra que ele julgar mais adequada [...]”. Os estudos que abaixo discutimos nos mostram a eficiência

do Cloze enquanto técnica para o diagnóstico de compreensão leitora e nos aponta possibilidades teórico-metodológicas para darmos seguimento a nossa pesquisa.

4.1 CLOZE E A COMPREENSÃO LEITORA: UM ESTADO DA ARTE SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA NA ÚLTIMA DÉCADA NO BRASIL

Na contemporaneidade muito se tem discutido sobre literatura, letramento, escrita e afins. E é com o intuito de contribuir com essas discussões e debates e de promover novas descobertas que esse estado do conhecimento sobre a produção acadêmica em relação ao Cloze na última década no Brasil foi desenvolvido.

Teremos como objetivo, a partir dos trabalhos selecionados, conhecer quais as modalidades que vêm sendo utilizadas pelo Cloze, quais os níveis dos alunos onde os testes estão sendo aplicados, se há correlação entre o teste de Cloze e outros testes e os principais resultados alcançados a partir de sua utilização, além de nossas considerações sobre a temática.

Para o desenvolvimento desses objetivos, foram utilizadas três fontes de pesquisa: o GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita da ANPEd; a revista *Leitura: Teoria & Prática*, CAPES/Qualis: Periódicos como A2 em Letras/Linguística e B1 em Educação e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com um recorte temporal que corresponde aos anos de 2008 a 2018.

Apoiamo-nos nos textos de Romanowski (2006); Ferreira (2002) para discutir sobre os fundamentos da pesquisa do tipo estado da arte ou do conhecimento, sobretudo os procedimentos adotados e a importância desse tipo de pesquisa para o campo acadêmico e científico. A pesquisa possui um caráter bibliográfico, e em seus dados analisados, constam: teses, dissertações, artigos, dossiês e pôsteres. A seleção dos trabalhos foi feita por meio da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave que corresponderam ao descritor escolhido durante a busca, que foi ele “Cloze”.

Segundo Ferreira (2002), o Brasil, dentre outros países, tem produzido diversos trabalhos do tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento” e tem como objetivo mapear a produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento a partir do interesse do pesquisador. Esses trabalhos são reconhecidos por “[...] realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas [...]” (FERREIRA, 2002, p. 258). Essas, por sua vez, se evidenciam enquanto categorias em cada trabalho e no conjunto deles. A partir dos trabalhos selecionados

sobre determinado tema, conhecemos o que está sendo publicado e que assuntos permeiam essas publicações.

Para Romanowski e Ens (2006, p. 39), “a realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais”. Conhecer, discutir e analisar as produções já existentes sobre um campo de investigação é essencial nos tempos de hoje, quando passamos por mudanças sociais, econômicas, políticas e científicas todos os dias. Dessa forma,

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

As informações contidas e análises feitas em trabalhos desse tipo possibilitam examinarmos os temas e as perspectivas de como estão sendo abordadas e pesquisadas, transformando-se assim em uma elaboração de conteúdo valiosa para o campo acadêmico. Trabalhos do tipo estado da arte ou do conhecimento possuem um caráter bibliográfico, uma vez que têm o objetivo de responder quais aspectos e dimensões estão sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas, lugares e contextos e de que formas e em que condições foram produzidos. Essas produções podem ser de diversas categorias, desde teses de doutorado, dissertações de mestrado até publicações em periódicos e anais de eventos.

Ferreira (2002) descreve as técnicas adequadas para desempenhar investigações do tipo estado da arte, destacando dois momentos distintos para o pesquisador que o realiza. Um primeiro de interação do pesquisador com a produção acadêmica por meio de quantificação e de identificação dos dados bibliográficos, no qual é possível identificar os dados significativos dos trabalhos analisados, por exemplo, autor ou coautores, orientador, ano de produção do trabalho, local, data e área de produção. E um segundo momento é aquele em que o pesquisador se pergunta sobre a possibilidade de inventariar essa produção, que é feito a partir da catalogação dos trabalhos. Nessa etapa, é preciso identificar as tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas.

Nessa segunda etapa, o objetivo, segundo Ferreira (2002), é responder para além de “quando”, “onde” e “quem” produz, mas “o que” e “como” produz. Essa exploração é feita por meio da leitura dos resumos que constam em cada trabalho. Aqui as dificuldades que se apre-

sentam são diversas e de diferentes tipos. Para que o objetivo dessa etapa seja atingido, é necessário um bom resumo apresentado e uma leitura atenta desses resumos para extração das informações.

Garrido (1993 *apud* FERREIRA, 2002, p. 262) nos diz o que deve constar no resumo para que ele seja considerado de boa excelência: “[...] o objetivo principal de investigação; a metodologia/procedimento utilizado na abordagem do problema proposto; o instrumento teórico, técnicas, sujeitos e métodos de tratamento dos dados; os resultados; as conclusões e, por vezes, as recomendações finais”.

Paralelo ao título e resumo, alguns pesquisadores, ao realizarem estudos do tipo estado da arte ou do conhecimento, optam por analisar também as palavras-chave e escolhem descritores de acordo com seu objetivo na pesquisa, funcionando como auxiliares na pesquisa quando se tem resumos mal construídos e informações pouco relevantes.

Muito se tem falado sobre estado da arte e estado do conhecimento. Mas, quais são as suas diferenças? Há semelhanças? O que os define? Romanowski e Ens (2006) nos esclarecem essas dúvidas. Para elas:

Um estado da arte pode constituir-se em levantamentos do que se conhece sobre determinada área, desenvolvimento de protótipos de análises de pesquisas, avaliação da situação da produção do conhecimento da área focalizada [...] pode, também, estabelecer relação com produções anteriores, identificando temáticas recorrentes e apontando novas perspectivas, consolidando uma área de conhecimento e constituindo-se orientações de práticas pedagógicas para a definição dos parâmetros de formação de profissionais para atuarem na área [...] (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 41).

Estados da arte constituem-se como ferramentas importantes para se realizar balanços de áreas específicas do conhecimento, organiza as informações existentes e localiza as lacunas presentes. Enquanto o estado da arte possibilita uma visão geral do conhecimento científico produzido, pois se utiliza de várias fontes de pesquisa, o estado do conhecimento “[...] aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado [...]” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 40), nos levando a conhecer as reflexões sobre determinando tema em um espaço-tempo a partir de uma ou algumas fontes de pesquisa.

O mapeamento e os resultados encontrados a partir da investigação realizada através desse estado da arte se configuram um balanço do que foi produzido nos últimos dez anos no Brasil, sobre, através e por meio do Cloze como instrumento de pesquisa, suas contribuições para o campo acadêmico e científico, teórico, metodológico e prático, além de deixarmos lacunas a serem preenchidas, como também dicas de pesquisas a leitores atentos e curiosos. Os

dados colhidos durante a busca serão organizados em categorias temáticas. São elas: modalidade de uso do Cloze, nível dos alunos onde os testes de Cloze estão sendo aplicados, o Cloze e outros testes e principais resultados.

A primeira fonte de coleta de trabalhos por nós utilizada foram os Anais da ANPed, uma associação nacional e sem fins lucrativos que une vários programas de pós-graduação em educação e, por consequência, estudantes, professores, pesquisadores e demais interessados na área. Para a construção desse estado da arte, foi selecionado o GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita, pois é onde se encontram reunidos os trabalhos referentes à leitura, compreensão leitora e seus derivados.

Como nosso interesse temporal começa nas pesquisas publicadas sobre o Cloze a partir do ano de 2008 e se estende até os dias atuais, iniciamos nossa busca na 31ª Reunião Anual da ANPed e a concluímos na 38ª Reunião. Aqui nossa pesquisa parte do ano de 2008, tem uma ausência de publicação no ano de 2014, retornando em 2015, mais uma ausência em 2016 e voltando no ano 2017. Tais ausências se justificam pelo fato de que a partir de 2013 o encontro tornou-se bienal. Sendo assim, analisaremos produções de sete anos compreendidos entre 2008 e 2018. Essa primeira seleção nos levou ao resultado de 161 trabalhos, nos quais 139 são artigos e 22 são pôsteres, organizados na tabela a seguir:

Tabela 6 – Total de artigos e pôsteres encontrados entre a 31ª e a 38ª Reunião Anual da ANPEd.

(Continua)				
REUNIÃO	LOCAL	PERÍODO	QUANTIDADE DE ARTIGOS ENCONTRADOS	QUANTIDADE DE PÔSTERES ENCONTRADOS
31ª	Caxambu/MG	19 a 22 de outubro de 2008	18	1
32ª	Caxambu/MG	4 a 7 de outubro de 2009	18	2
33ª	Caxambu/MG	17 a 20 de outubro de 2010	17	1
34ª	Natal/RN	2 a 5 de outubro de 2011	23	6

Tabela 6 – Total de artigos e pôsteres encontrados entre a 31^a e a 38^a Reunião Anual da ANPEd.

(Continuação)

REUNIÃO	LOCAL	PERÍODO	QUANTIDADE DE ARTIGOS ENCONTRADOS	QUANTIDADE DE PÔSTERES ENCONTRADOS
35 ^a	Porto de Galinhas/PE	21 a 24 de outubro de 2012	17	2
36 ^a	Goiânia/GO	29 de setembro a 2 de outubro de 2013	13	7
37 ^a	Florianópolis/SC	4 a 8 de outubro de 2015	20	2
38 ^a	São Luís/MA	1º a 5 de outubro de 2017	13	1

Fonte: Elaborado pela autora.

As edições da reunião da ANPEd se concentram sempre no mês de outubro e aprovam um número considerável de trabalhos em formato de artigos e um número menor de trabalho na modalidade de pôsteres. Uma vez aplicados os filtros de análise escolhidos, que seguem o padrão de: título, resumo e palavras-chave, totalizamos nenhum trabalho encontrado que trata ou faz referência ao uso da técnica de Cloze. O resultado nos surpreendeu, assim como a você, leitor, pois são anais de um evento que concentra publicações de todas as regiões brasileiras que, em sua grande maioria, contam com financiamento.

Dando sequência ao nosso mapeamento, é hora de apresentarmos nossa segunda fonte de pesquisa, a revista *Leitura: Teoria & Prática*, CAPES/Qualis – Periódico como A2 em Letras/Linguística e B1 em Educação, com um recorte temporal permanecendo o mesmo, publicações compreendidas entre os anos de 2008 e 2018.

O site da revista², em sua descrição de apresentação, embora a retrate como quadrimestral, está em uma frequência bimestral entre os anos iniciais de suas publicações, de 1982 a 2015, e no caráter trimestral de 2016 até os dias atuais. A primeira publicação de 2018 já se

² <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp>.

encontra disponível para acesso na plataforma da revista. A revista é a única publicação brasileira específica da área de leitura e atualmente é editada pela Associação de Leitura do Brasil (ALB), que concede a versão impressa aos seus associados e a viabiliza para venda em sua Livraria Virtual.

O periódico é composto por textos inéditos, em formatos de artigos, dossiês, resenhas e ensaios que são escritos por professores e pesquisadores de diversas universidades e também da educação básica. São aceitas publicações em português e espanhol e também em inglês, que são traduzidas e, posteriormente, publicadas.

Em sua totalidade, apresenta artigos voltados para a leitura e seus desdobramentos, o processo de formação inicial e continuada de professores e tem auxiliado a produção de políticas públicas relacionadas ao livro e à leitura. A seguir apresentamos a Tabela 7, a qual traz informações sobre quais anos e a quantidade de artigos publicados em cada edição considerada em nossa análise:

Tabela 7 – Total de artigos encontrados na revista Leitura: Teoria & Prática entre os anos de 2008 e 2018.

(Continua)

VOLUME DA REVISTA	NÚMERO DA REVISTA	ANO DA REVISTA	QUANTIDADE DE ARTIGOS ENCONTRADOS
26	50	2008	7
26	51	2008	6
27	52	2009	7
27	53	2009	7
28	54	2010	8
28	55	2010	8
29	56	2011	9
29	57	2011	10

Tabela 7 – Total de artigos encontrados na revista Leitura: Teoria & Prática entre os anos de 2008 e 2018.

(Continuação)

VOLUME DA REVISTA	NÚMERO DA REVISTA	ANO DA REVISTA	QUANTIDADE DE ARTIGOS ENCONTRADOS
30	58	2012	10
30	59	2012	4
31	60	2013	10
31	61	2013	7
32	62	2014	10
32	63	2014	7
33	64	2015	10
33	65	2015	9
34	66	2016	8
34	67	2016	7
34	68	2016	8
35	69	2017	8
35	70	2017	9
35	71	2017	7
36	72	2018	8

Fonte: Elaborado pela autora.

Em nosso recorte temporal (2008-2018), tivemos para análise 23 edições, totalizando 184 artigos. Aplicando o filtro descritor “Cloze” para título, resumo e palavras-chave dos artigos foi encontrado nenhum trabalho, repetindo, dessa forma, o resultado de nossa fonte de pesquisa anterior, a Anped. Para concluir o estado do conhecimento que aqui realizamos, temos nossa terceira e última fonte de coleta: o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes que funciona como um sistema de busca bibliográfica e acumula e divulga de forma digital teses de doutorado e dissertações de mestrado de programas reconhecidos desde o ano de 1987.

O sistema possibilita a busca por teses de doutorado e dissertações de mestrado a partir do título, nome do autor e/ou palavras-chave, além de disponibilizar também filtros que facilitam nossa pesquisa, como: tipo de pesquisa, ano, autor, orientador, banca, grande área de conhecimento, área de conhecimento, área de avaliação, área de concentração, nome do programa, instituição e biblioteca depositária.

Para a seleção das teses de doutorado e dissertações de mestrado aqui apresentadas e, por vezes, analisadas neste espaço, aplicamos o seguinte descritor no sistema de Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES: “Cloze”, uma vez que nossa intenção é descobrir como a técnica de Cloze vem sendo desenvolvida, onde está sendo aplicada, em que campos teóricos está presente e como se realiza na prática. Essa primeira busca simples nos levou a um resultado de 132 trabalhos.

Quando adicionamos o primeiro filtro que correspondeu ao tipo, selecionamos mestrado e doutorado, o que nos levou a 125 resultados. Para o recorte temporal, a produção acadêmica compreendida entre os anos 2008 e 2018, nos encaminhou a 71 trabalhos. Para a grande área do conhecimento, optamos por Linguística, Letras e Artes e Multidisciplinar, por entendermos que conversam diretamente com a linha de pesquisa da qual fazemos parte no Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), intitulada Ensino de Línguas e Artes e, por consequência, também com nosso programa de mestrado, que apresenta características inter e multidisciplinares. Esse filtro nos conduziu a 20 trabalhos, dos quais 16 são da grande área de conhecimento Linguística, Letras e Artes e apenas quatro trabalhos correspondem à grande área Multidisciplinar.

Esses 20 trabalhos resultaram em 16 pesquisas destinadas a nossa análise, já que quatro não fizeram menção ao Cloze. Assim, dentre os 16 trabalhos, 13 são do tipo Dissertação de Mestrado e três são Teses de Doutorado. Em seguida, temos o Quadro 4, organizado contendo o nome do autor ou autora do trabalho, ano de publicação, tipo do trabalho, título do trabalho, local de origem do trabalho e as quatro categorias que os analisamos: modalidade em que o

Cloze foi utilizado, nível dos alunos onde ele foi aplicado, o Cloze e outros testes e os principais resultados alcançados, respeitando também o ano de publicação.

Quadro 5 – Trabalhos selecionados para análise categorizados.

AUTOR/ AUTORA DO TRABA- LHO	ANO / TIPO DO TRABA- LHO	TÍTULO DO TRABALHO	LOCAL DE ORIGEM DO TRABA- LHO	CATEGORIA 1: MODALIDADE EM QUE O CLOZE É UTI- LIZADO	CATEGORIA 2: NÍVEL DOS ALUNOS ONDE O TESTE DE CLOZE FOI APLICADO	CATEGORIA 3: O TESTE DE CLOZE E OUTROS TESTES	CATEGORIA 4: PRINCIPAIS RESUL- TADOS ALCANÇA- DOS
ALVES, San- dra Maria Leal.	2010 / Tese	Estratégias de compreensão leitora e de Produção de resumo do gênero científico: aspectos textuais e cognitivos	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS	Avaliar a eficácia do método <i>parafrástico-sintético</i>	Estudantes do curso de Letras/Português.	Teste de Cloze + Teste de resumo	O método <i>parafrástico-sintético</i> favorece as estratégias de aprendizagem e melhora o desempenho dos alunos no que se refere à compreensão leitora e a produção de resumos de textos científicos.
MORAIS, Maria das Dores de.	2010 / Dissertação	Papel da Compreensão Leitora na Resolução de Problemas Matemáticos	Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP	Investigar se a competência leitora dos alunos interfere na compreensão dos enunciados dos problemas de Matemática.	Uma turma de 4ª série de uma escola municipal.	Teste de Cloze + outras atividades que avaliaram a compreensão leitora dos alunos quanto à resolução de problemas matemáticos.	Os resultados mostraram que o baixo desempenho dos estudantes na resolução de situações-problemas está aliado a uma baixa competência em leitura.
MOREIRA, Frederico Gomes e Silva.	2010 / Dissertação	Compreensão leitora em dependentes de crack: um estudo psicolinguístico	Universidade Católica de Pelotas – UCPEL	Investigar o nível de compreensão leitora entre dependentes químicos, comprando-os com não dependentes e em diferentes gêneros textuais.	20 dependentes químicos e 20 voluntários ³ .	Testes de Cloze + Teste ASSIST.	Os resultados mostraram que o grupo de participantes não usuário de drogas obteve médias maiores em todos os testes de Cloze aplicados.

(Continua...)

³ O resumo do trabalho não contempla as características dos sujeitos do Grupo 2 envolvidos na pesquisa.

(Continuação)

AUTOR/ AUTORA DO TRABA- LHO	ANO / TIPO DO TRABA- LHO	TÍTULO DO TRABALHO	LOCAL DE ORIGEM DO TRABA- LHO	CATEGORIA 1: MODALIDADE EM QUE O CLOZE É UTILI- ZADO	CATEGORIA 2: NÍVEL DOS ALUNOS ONDE O TESTE DE CLOZE FOI APLICADO	CATEGORIA 3: O TESTE DE CLOZE E OUTROS TESTES	CATEGORIA 4: PRINCIPAIS RESUL- TADOS ALCANÇA- DOS
CASSOLI, Elaine Re- gina.	2011 / Dissertação	O desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa de alunos de letras utilizando planejamento temático e tarefas comunicativas: análise e resultados	Universidade Federal de São Carlos – UFS-CAR	Analisar como se dá o desenvolvimento da competência comunicativa em estudantes do curso de Letras/Inglês de uma universidade particular.	Estudantes do curso de Letras/Inglês.	Testes de Cloze	Os resultados indicaram que as metodologias de ensino desenvolvidas ao decorrer do curso resultam em consideráveis melhoras da proficiência oral dos alunos na língua alvo.
NARDELI, Ingrid Cam- pos.	2012 / Dissertação	O processo de aquisição/aprendizagem do passato prossimo e imperfetto por aprendizes brasileiros em contexto de instrução formal	Universidade de São Paulo – USP	Investigar sobre a aquisição de uma L2, nesse caso, a língua italiana.	Estudantes dos níveis II, III, IV e V do curso de Italiano de uma universidade pública.	Teste de Cloze + Teste de Produção de Texto	Foi possível descobrir quais os efeitos das instruções explícitas e implícitas no aprendizado dos tempos verbais estudados e as associações feitas durante o processo de aprendizagem.
OLIVEIRA, Giezi Alves.	2012 / Dissertação	Processos cognitivos que operam na construção de sentido de narrativas fantásticas: uma análise experimental do padrão discursivo romance	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	Investigar os processos cognitivos que operam na compreensão de narrativas fantásticas, a partir do romance Macunaíma, de Mário de Andrade.	Estudantes de nível superior.	Teste de Cloze + Teste Recall	Os resultados encontrados a partir da pesquisa contribuem para os estudos cognitivos da linguagem e para o desenvolvimento de metodologia de ensino-aprendizagem de línguas.

(Continua...)

(Continuação)

AUTOR/ AUTORA DO TRABA- LHO	ANO / TIPO DO TRABA- LHO	TÍTULO DO TRABALHO	LOCAL DE ORIGEM DO TRABA- LHO	CATEGORIA 1: MODALIDADE EM QUE O CLOZE É UTILI- ZADO	CATEGORIA 2: NÍVEL DOS ALUNOS ONDE O TESTE DE CLOZE FOI APLICADO	CATEGORIA 3: O TESTE DE CLOZE E OUTROS TESTES	CATEGORIA 4: PRINCIPAIS RESUL- TADOS ALCANÇA- DOS
CALDAS, Luiz Eduardo Cardoso.	2013 / Dissertação	Relações conjuntivas casuais em perspectiva psicolinguística: processamento linguístico, leitura e ensino	Pontifícia Universidade Católica Do Rio De Janeiro – PUC-Rio	Verificar por meio dela o processamento de relações conjuntivas causais internas e externas e o papel dos conectivos nesse processamento.	Turmas de 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental.	Teste de Cloze + Teste de Compreensão Leitora <i>Off-line</i> .	O trabalho representa uma contribuição para a questão da leitura em sala de aula.
FONSECA, Luisa Moce- lin.	2013 / Dissertação	Compreensão leitora e atenção seletiva: um estudo com alunos do ensino médio	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS	Identificar a relação entre compreensão leitora e atenção seletiva.	51 estudantes do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública.	Teste de Cloze + Teste AC	Os resultados da pesquisa mostraram uma correlação moderada entre a compreensão leitora e a atenção seletiva.
PINTO, Car- mem Lucia Quintana.	2013 / Tese	Se (r) um leitor num ambiente virtual de aprendizagem: a utilização do insólito como estratégia de leitura e escrita no ensino superior	Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ	Mostrar a aplicabilidade de estratégias didáticas para aprimorar as competências de leitura e de escrita em alunos ingressantes no ensino superior.	Estudantes universitários.	Teste de Cloze + Oficinas <i>On-line</i> .	O resumo do trabalho não apresenta nenhum tipo de resultado.

(Continua...)

(Continuação)

AUTOR/ AUTORA DO TRABA- LHO	ANO / TIPO DO TRABA- LHO	TÍTULO DO TRABALHO	LOCAL DE ORIGEM DO TRABA- LHO	CATEGORIA 1: MODALIDADE EM QUE O CLOZE É UTILI- ZADO	CATEGORIA 2: NÍVEL DOS ALUNOS ONDE O TESTE DE CLOZE FOI APLICADO	CATEGORIA 3: O TESTE DE CLOZE E OUTROS TESTES	CATEGORIA 4: PRINCIPAIS RESUL- TADOS ALCANÇA- DOS
SILVA, Kati- ane Alyne de Souza.	2013 / Dissertação	Linguagem escrita: análise dos níveis da competência leitora e das habilidades textuais dos alunos da Faculdade Chapada das Mulatas	Universidade de Taubaté – UNITAU	Identificar o nível de compreensão leitora dos acadêmicos do curso de Pedagogia em relação à linguagem, acadêmica escrita na faculdade onde estudam os atores da pesquisa.	Estudantes do Curso de Pedagogia.	Teste de Cloze.	Os resultados apontaram que os estudantes atores da pesquisa estão aquém do nível de leitura condizente com seu grau de instrução.
FRAGOSO, Analice Oli- veira.	2014 / Dissertação	Intervenção em funções executivas, compreensão e metacompreensão de leitura em crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade	Universidade Presbiteriana Mackenzie – Mackenzie	Implementar um programa de intervenção para crianças com TDAH.	4 participantes com idades entre 7 e 14 anos devidamente matriculados em escolas regulares.	Teste de Cloze + Teste de Trilhas + Teste de Memória de Trabalho Auditiva e Visual + Teste Wisconsin de Classificação de Cartas + Teste de Atenção por Cancelamento + Escala de Metacompreensão META Fundamental I e Subtestes Cubos e Vocabulário do WISC-IV.	Os resultados revelaram que todos os sujeitos evoluíram em compreensão de leitura.

(Continua...)

(Continuação)

AUTOR/ AUTORA DO TRABA- LHO	ANO / TIPO DO TRABA- LHO	TÍTULO DO TRABALHO	LOCAL DE ORIGEM DO TRABA- LHO	CATEGORIA 1: MODALIDADE EM QUE O CLOZE É UTI- LIZADO	CATEGORIA 2: NÍVEL DOS ALUNOS ONDE O TESTE DE CLOZE FOI APLICADO	CATEGORIA 3: O TESTE DE CLOZE E OU- TROS TESTES	CATEGORIA 4: PRINCIPAIS RESUL- TADOS ALCANÇÁ- DOS
DIESEL, Aline.	2016 / Dissertação	Estratégias de compreensão leitora: uma proposta de atividades desenvolvidas sob a perspectiva das metodologias ativas de ensino	Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social – FUVATES	Analisar o ensino da competência leitora a partir de uma postura ativa do aluno.	Turmas de 5º e 9º ano de uma escola municipal.	Teste de Cloze	Os dados, depois de analisados, validaram a pertinência do ensino de estratégias de compreensão leitora numa perspectiva das metodologias ativas de ensino.
SANTOS, Alcione de Jesus.	2016 / Dissertação	O papel dos marcadores prosódicos na fluência de leitura	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB	Caracterizar a leitura em voz alta de leitores em diferentes níveis de escolaridade a fim de entender a relação entre fluência de leitura e questões prosódicas, bem como com a compreensão leitora.	Estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, do 2º ano do Ensino Médio e do nível superior.	Teste de Cloze e Teste de Compreensão de Múltipla Escolha.	Os resultados apontaram que quanto maior o nível de escolaridade, maiores são os índices de velocidade, precisão e compreensão de leitura.
SOUZA, Joana Angélica da Silva de.	2016 / Dissertação	A leitura dos nativos digitais: uma abordagem Psicolinguística	Universidade Federal Fluminense – UFF	Investigar as possíveis dificuldades na compreensão de textos e retenção de informações por parte dos nativos digitais e a averiguação de possíveis diferenças na leitura em meio digital e impresso, tanto dos nativos quanto dos imigrantes digitais.	122 estudantes dos Cursos de Letras e Jornalismo de uma universidade federal.	Teste de Cloze + Teste de Memória	Os resultados sugerem que a leitura é mais eficiente em papel.

(Continua...)

(Continuação)

AUTOR/ AUTORA DO TRABA- LHO	ANO / TIPO DO TRABA- LHO	TÍTULO DO TRABALHO	LOCAL DE ORIGEM DO TRABA- LHO	CATEGORIA 1: MODALIDADE EM QUE O CLOZE É UTI- LIZADO	CATEGORIA 2: NÍVEL DOS ALUNOS ONDE O TESTE DE CLOZE FOI APLICADO	CATEGORIA 3: O TESTE DE CLOZE E OU- TROS TESTES	CATEGORIA 4: PRINCIPAIS RE- SULTADOS ALCAN- ÇADOS
BRITO, Ga- briel Rodri- guez.	2017 / Dissertação	Adaptação, desenvolvimento e evidências de validade e precisão de instrumentos de avaliação dos componentes de leitura no ensino fundamental II	Universidade Presbiteriana Mackenzie – Mackenzie	Adaptar e desenvolver instrumentos de avaliação dos componentes de leitura com foco nos anos finais do Ensino Fundamental.	29 estudantes do 6º ano e 19 do 9º ano de uma escola pública estadual	Teste de Cloze + Teste de Compreensão e Leitura de Palavras e Pseudopalavras II + Teste de Fluência de Leitura	Os resultados mostram que os três testes utilizados apresentam parâmetros psicométricos adequados, especialmente para as séries iniciais do Ensino Fundamental II.
CAVAL- CANTE, Lili- ane Carvalho Felix.	2017 / Tese	Compreensão leitora de elementos anafóricos e de humor em narrativas: um design experimental	Universidade Federal da Paraíba – UFPB	Mensurar a compreensão leitora dos estudantes apoiada na produtividade alcançada e no custo cognitivo empregado no desenvolvimento dos processos cognitivos e metacognitivos a partir de elementos referenciais e de sentido.	Estudantes do Ensino Médio de uma escola estadual.	Teste de Cloze + Teste de Compreensão	Os resultados apontam que os elementos referenciais e o humor incidem sobre a produtividade e o custo cognitivo na relação dinâmica entre processos cognitivos e metacognitivos.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do que foi mencionado no Quadro 5, trazemos agora uma breve descrição do que apresentam os trabalhos selecionados com o intuito de aprofundarmos o que vem sendo pesquisado e estudado sobre a técnica de Cloze. Com isso, será possível que você, leitor(a), perceba a diferença do que vem sendo pesquisado com o que nos propomos a pesquisar a partir da técnica de Cloze. Ressaltamos que os trabalhos a seguir discutidos respeitam o ano de publicação de ambos.

Alves (2010) em “Estratégias de compreensão leitora e de Produção de resumo do gênero científico: aspectos textuais e cognitivos”, sua tese de doutorado, objetivou propor e avaliar a eficácia do método parafrástico-sintético para desenvolver estratégias de compreensão leitora e o aprendizado de técnicas de elaboração de resumo em textos do gênero científico. Para isso, utilizou 18 estudantes do curso de Letras/Português de uma faculdade em Porto Alegre. O grupo realizou testes de compreensão leitora a partir do procedimento da técnica de Cloze e teste de resumo e dois desses participantes da pesquisa, além dos testes mencionados, foram submetidos a pré-teste e pós-teste de Ressonância Magnética Funcional. Os resultados da pesquisa indicam que o método parafrástico-sintético contribui com as estratégias de aprendizagem, melhorando, dessa forma, o desempenho dos alunos no que se refere à compreensão leitora e a produção de resumos de textos científicos.

Morais (2010), em “Papel da Compreensão Leitora na Resolução de Problemas Matemáticos”, seu trabalho dissertativo, investiga se a competência leitora dos alunos interfere na compreensão dos enunciados dos problemas de Matemática. Para que isso fosse possível, foi realizada uma investigação em uma turma de 4º ano de uma escola municipal no Estado de Pernambuco, onde foram aplicados testes de Cloze aliado a outras metodologias. Os resultados mostraram que o baixo desempenho dos estudantes na resolução de situações-problemas está aliado a uma baixa competência em leitura.

“Compreensão leitora em dependentes de crack: um estudo psicolinguístico”, trabalho escrito por Moreira (2010), tem como objetivo investigar o nível de compreensão leitora entre dependentes químicos, comparando-os com não dependentes e em diferentes gêneros textuais. Cada grupo pesquisado continha 20 participantes e cada participante respondeu a três textos de diferentes gêneros textuais feitos a partir do teste de Cloze. O resultado mostrou que o grupo de participantes não usuários de drogas obteve médias maiores em todos os testes de Cloze aplicados.

“O desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa de alunos de letras utilizando planejamento temático e tarefas comunicativas: análise e resultados” é o título da pesquisa de Cassoli (2011). Sua pesquisa é qualitativa e de base etnográfica e teve como objetivo

analisar como se dá o desenvolvimento da competência comunicativa em estudantes do curso de Letras de uma universidade particular. Testes de Cloze foram utilizados para a coleta de dados, que revelou que as metodologias de ensino desenvolvidas no decorrer do curso resultam em consideráveis melhoras da proficiência oral dos alunos na língua-alvo.

“O processo de aquisição/aprendizagem do passato prossimo e imperfetto por aprendizes brasileiros em contexto de instrução formal” é o título do trabalho de dissertação de Nardeli (2012), o qual trata de investigações sobre a aquisição da L2, nesse caso, a língua italiana. Participaram da pesquisa alunos dos níveis II, III, IV e V dos cursos de Italiano ofertados no departamento de Letras Modernas na Universidade de São Paulo. O grupo pesquisado respondeu a dois tipos de testes: produção de texto e de Cloze. Os testes foram aplicados em vários momentos do curso. O primeiro objetivo era descobrir quais os efeitos das instruções explícitas e implícitas no aprendizado desses dois tempos verbais em curto e em longo prazo. O segundo objetivo consistia em investigar se no processo de aquisição/aprendizagem da L2 os aprendizes associavam os predicados télicos às marcas perfectivas e os predicados atélicos às marcas imperfectivas.

“Processos cognitivos que operam na construção de sentido de narrativas fantásticas: uma análise experimental do padrão discursivo romance”, trabalho de conclusão de mestrado de Oliveira (2012), investiga os processos cognitivos que operam na compreensão de narrativas fantásticas, a partir do romance *Macunaíma*, de Mário de Andrade. Foi adotada uma metodologia do tipo introspectivo-experimental, realizando testes do tipo recall e Cloze em estudantes de nível superior, todos falantes nativos. A autora acredita que os resultados encontrados a partir da pesquisa possam contribuir para os estudos cognitivos da linguagem e para o desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem de línguas.

Caldas (2013) traz como título de sua dissertação “Relações conjuntivas casuais em perspectiva psicolinguística: processamento linguístico, leitura e ensino” e verifica por meio dela o processamento de relações conjuntivas causais internas e externas, bem como o papel dos conectivos nesse processamento. Sendo assim, utiliza como coletor de dados atividade exploratória de produção textual de alunos de 7º e 8º anos do Ensino Fundamental e posteriormente aplica testes de compreensão leitora *off-line* e o teste de Cloze em turmas do 8º e 9º anos para estabelecer dados comparativos e obter seus resultados.

Fonseca (2013) fala em sua dissertação “Compreensão leitora e atenção seletiva: um estudo com alunos do ensino médio” sobre os níveis de compreensão leitora e atenção seletiva de 51 alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública do Estado do Rio Grande do Sul, aplicando o teste de Cloze para verificar a compreensão leitora e o teste AC para avaliar a

atenção seletiva. Os resultados da pesquisa mostraram uma correlação moderada entre a compreensão leitora e a atenção seletiva.

Pinto (2013) em sua tese de doutorado “Se (r) um leitor num ambiente virtual de aprendizagem: a utilização do insólito como estratégia de leitura e escrita no ensino superior” apresenta relatos de estratégias e atividades realizadas em disciplinas semipresenciais que aconteceram através do Moodle nos cursos de Administração e Ciências Contábeis entre os anos 2008 e 2012. Foi objetivo da pesquisa mostrar a aplicabilidade de estratégias didáticas para aprimorar as competências de leitura e de escrita em alunos ingressantes no ensino superior. O trabalho dialoga com a obra “Se um Viajante numa Noite de Inverno”, de Ítalo Calvino e usa oficinas *on-line* e aplicação do teste de Cloze para o aprimoramento das reflexões construídas.

Silva (2013), em sua dissertação “Linguagem escrita: análise dos níveis da competência leitora e das habilidades textuais dos alunos da Faculdade Chapada das Mulatas”, objetiva identificar o nível de compreensão leitora dos acadêmicos do curso de Pedagogia em relação à linguagem acadêmica escrita na faculdade onde estudam os atores da pesquisa. O estudo apresenta uma abordagem quantitativa e qualitativa nos moldes da técnica de Cloze e os resultados apontaram que os estudantes atores da pesquisa estão aquém do nível de leitura condizente com seu grau de instrução.

Fragoso (2014) teve como objetivo em sua dissertação de mestrado “Intervenção em funções executivas, compreensão e metacompreensão de leitura em crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade” implementar um programa de intervenção para crianças com TDAH com o intuito de promover o desenvolvimento de suas funções executivas e de leitura, incluindo as habilidades de compreensão e metacompreensão. A pesquisa teve três fases, nas quais quatro participantes com idades entre 7 e 14 anos estiveram presentes. Vários testes foram aplicados para avaliar detalhes específicos relacionados à leitura, dentre eles, o teste de Cloze.

“Estratégias de compreensão leitora: uma proposta de atividades desenvolvidas sob a perspectiva das metodologias ativas de ensino”, trabalho de dissertação de Diesel (2016), analisa o ensino da competência leitora a partir de uma postura ativa do aluno. A pesquisa apresenta uma abordagem qualiquantitativa, aproximando-se de pressupostos da pesquisa-ação e do estudo de caso, tendo como instrumento para coleta de dados em turmas de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, por meio da disciplina de Língua Portuguesa, entrevistas, pré e pós-testes de Cloze. Os dados, depois de analisados, validaram a pertinência do ensino de estratégias de compreensão leitora numa perspectiva das metodologias ativas de ensino.

Santos (2016) apresenta em sua dissertação “O papel dos marcadores prosódicos na fluência de leitura” uma caracterização da leitura em voz alta de leitores em diferentes níveis de

escolaridade com o objetivo de entender a relação entre fluência de leitura e questões prosódicas, bem como a compreensão leitora. Esses desempenhos foram avaliados a partir do teste de Cloze e os resultados apontaram que, quanto maior o nível de escolaridade, maiores são os índices de velocidade, precisão e, conseqüentemente, de compreensão de leitura.

Souza (2016) investigou em sua dissertação “A leitura dos nativos digitais: uma abordagem Psicolinguística” as possíveis dificuldades na compreensão de textos e retenção de informações por parte dos nativos digitais e a averiguação de possíveis diferenças na leitura em meio digital e impresso, tanto dos nativos quanto dos imigrantes digitais. A metodologia foi experimental, a partir do teste de Cloze de um teste de memória e aplicada em dois grupos distintos: um composto por nativos digitais e outro formado por imigrantes digitais.

Brito (2017), em sua dissertação de título “Adaptação, desenvolvimento e evidências de validade e precisão de instrumentos de avaliação dos componentes de leitura no ensino fundamental II” divide sua pesquisa em três fases a fim de, com base na Neuropsicologia Cognitiva, adaptar e desenvolver instrumentos de avaliação dos componentes de leitura com foco nos anos finais do Ensino Fundamental. Vários testes de compreensão e avaliação em leitura foram aplicados nesse processo, dentre eles o teste de Cloze. Ao final do estudo, o autor prova que os três testes utilizados apresentam parâmetros psicométricos adequados, especialmente para as séries iniciais do Ensino Fundamental II, porém pesquisas com amostras diferentes precisam ser realizadas.

Cavalcante (2017) traz como título de sua tese de doutorado “Compreensão leitora de elementos anafóricos e de humor em narrativas: um design experimental”, que foi produto de estudos realizados em uma escola estadual no Tocantins com alunos do Ensino Médio, na qual o objetivo era mensurar a compreensão leitora dos estudantes apoiada na produtividade alcançada e no custo cognitivo empregado no desenvolvimento dos processos cognitivos e metacognitivos a partir de elementos referenciais e de sentido. Para a coleta de dados, foram utilizados testes de compreensão e testes de Cloze com apagamento racional, e como resultado, temos que os elementos referenciais e o humor incidem sobre a produtividade e o custo cognitivo na relação dinâmica entre processos cognitivos e metacognitivos.

Os trabalhos aqui descritos utilizam o teste de Cloze aliado a outros testes como aporte metodológico na coleta e/ou no tratamento de dados e este, por sua vez, se apresenta como uma ferramenta eficaz nesse processo e ainda pouco usual, tendo em vista que apenas 20 trabalhos corresponderam aos filtros escolhidos e apenas 16 apresentaram o descritor escolhido. As pesquisas se concentram nas regiões Nordeste, Sul e Sudeste e trazem grandes contribuições para

aqueles que têm interesse em compreender as problemáticas que envolvem o processo de compreensão leitora nos indivíduos.

A partir da análise desses dados, evidenciamos uma inexistência, dentro dos trabalhos analisados a partir de nosso recorte temporal 2008-2018, em duas fontes de pesquisa, a ANPEd e a Revista Leitura: Teoria & Prática, de trabalhos que tratem sobre o Cloze com perspectivas metodológicas e/ou avaliativas no processo de ensino-aprendizagem e uma baixa produção acadêmica por meio de teses de doutorado e dissertações de mestrado que discorram sobre o tema.

No entanto, esse estado da arte contribuiu para que tivéssemos uma visão de como está a produção acadêmica e científica sobre o Cloze na última década no Brasil e nos permite dizer que nosso trabalho apresenta características que permeiam sob o ineditismo. Uma vez que desenvolveremos um instrumento de compreensão leitora para narrativas ficcionais a partir da técnica de Cloze.

Nosso instrumento está organizado em forma de jogo, em um tabuleiro, e passa por cinco etapas: teste de Cloze, compreensão da leitura por meio de imagens, perguntas escritas, leitura oral e construção de elementos narrativos. Os trabalhos apresentados através de nosso levantamento estão focados, em sua grande maioria, em aspectos cognitivos da leitura. A seguir, veremos os detalhamentos da criação do instrumento fruto de nossa pesquisa, e será possível entender e visualizar o que a difere de pesquisas já existentes.

Pretendemos despertar a atenção e/ou interesse de você, leitor (a), de professores e professoras, de pesquisadores e pesquisadoras e instituições, além de reforçarmos a importância da discussão, ampliação e intensificação da pesquisa e produção acadêmica sobre a temática.

4.2 COMPLEIN: UM INSTRUMENTO DE COMPREENSÃO LEITORA PARA NOSSA REALIDADE

O Instrumento de Compreensão Leitora de Narrativas Ficcionais (COMPLEIN) é uma ferramenta composta por cinco passos que juntos têm o objetivo de diagnosticar o nível de compreensão leitora para com as narrativas ficcionais daqueles que dele fizerem uso. Está dividido em cinco passos, que são descritos a seguir.

4.2.1 Detalhamento do instrumento

4.2.1.1 Passo 1: Teste de Cloze

Nosso instrumento tem início com o teste de Cloze. São disponibilizados no tabuleiro três tipos de teste de Cloze para cada conto trabalhado, o que totaliza, ao final dessa etapa, o quantitativo de dezoito testes, uma vez que trabalhamos com seis diferentes contos. Vejamos a seguir quais são e como se caracterizam os tipos de testes de Cloze escolhidos.

Optamos por trabalhar com o teste de Cloze tradicional, que segundo Joly (2009, p. 123), “[...] consiste, em seu formato tradicional (TAYLOR, 1953), em eliminar palavras de um texto escrito, substituindo-as por um espaço vazio sublinhado que será preenchido pelo leitor com a palavra que ele julgar mais adequada”. No Cloze, o quinto vocábulo é omitido e, nesse e em todos os tipos trabalhados, mantivemos as frases iniciais com o intuito de facilitar o processo de compreensão leitora. O segundo teste selecionado foi o teste de Cloze restringido, onde:

[...] todas as palavras omitidas são dispostas ao lado ou abaixo do texto, o estudante deverá eleger para casa espaço a palavra correta, sendo que uma palavra, uma vez utilizada não poderá ser usada novamente, a menos que o quadro seja composto de duas ou mais palavras iguais (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009, p. 55).

Nesse tipo de teste, o estudante tem à sua disposição as palavras omitidas, ou seja, o estudante não parte do zero, pelo contrário, encontra-se limitado pelo quadro que vem abaixo do teste de Cloze. Por fim, para concluir o Passo I, o terceiro teste escolhido foi o teste de Cloze interativo, no qual “[...] para cada omissão os alunos devem eleger uma palavra adequada ao contexto e justificar sua escolha [...]” (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009, p. 56). O ato de justificar a palavra escolhida faz com que, em muitos casos, pensemos melhor sobre a escolha da palavra.

Os contos escolhidos para a pesquisa foram: A Pequena Vendedora de Fósforos e O Patinho Feio, escritos por Andersen; A Bela Adormecida e Rapunzel, versão dos Irmãos Grimm; Cinderela e Chapeuzinho Vermelho, narrados por Perrault. Abaixo uma breve descrição de tais contos e seus respectivos autores, bem como os testes de Cloze utilizados na pesquisa.

4.2.1.1.1 Autores e contos escolhidos

Muitas são as versões existentes sobre os contos de fadas. Para o desenvolvimento da nossa pesquisa, optamos por trabalhar com contos de quatro autores que se popularizam a partir da publicação desse gênero literário. São eles: Hans Christian Andersen, Irmãos Grimm e Char-

les Perrault. Para cada autor escolhido, selecionamos dois contos, dos quais a seguir apresentaremos um breve resumo seguido dos testes de Cloze feitos para uso no COMPLEIN. Nosso intuito é que você, leitor(a), se familiarize com as narrativas que serão o foco de nossa coleta e análise de dados.

De Hans Christian Andersen (1805-1875), selecionamos as versões de:

- a) A Pequena Vendedora de Fósforos: A Pequena Vendedora de Fósforos saía pelas ruas frias, sem nada para lhe cobrir a cabeça, usava os chinelos de sua mãe. Era véspera de ano novo e ela ainda não tinha vendido nenhum fósforo sequer. O frio era tanto que ela acendeu um fósforo para aquecer-se, imaginou-se diante de uma lareira e quando foi esquentar os pés a chama apagou, riscou outro fósforo e viu a sala de sua primeira visão claramente por alguns instantes e assim fez por mais algumas vezes até que a sua vó apareceu para ela e desejando que esse momento não se acabasse como os demais, riscou todos os fósforos que tinha e pediu que sua avó a levasse junto com ela. E assim se fez, na madrugada seguinte a menina jazia enroscada entre duas casas, faces rosadas e um sorriso nos lábios (ANDERSEN, 2010, p. 204-208).

A seguir, apresentamos, por meio de figuras, os testes que foram feitos a partir das técnicas de Cloze selecionadas para a pesquisa com o conto original acima descrito. Para o conto A Pequena Vendedora de Fósforos, o teste de Cloze tradicional contém 36 vocábulos omitidos, o teste de Cloze restringindo compõe-se de 37 vocábulos que foram suprimidos e o teste de Cloze interativo possui o total de 10 omissões.

Figura 1 – Teste de Cloze tradicional referente ao conto A Pequena Vendedora de Fósforos.

TESTE DE CLOZE TRADICIONAL

Conto: A Pequena Vendedora de Fósforos

Autor: Hans Christian Andersen

Fazia um frio terrível. A neve caía e dali a pouco ficaria escuro. Era o último dia do ano: véspera de ano-novo. Nas ruas frias, escuras, _____ poderia ver uma pobre _____ sem nada para lhe _____ a cabeça, e descalça. Bem, é verdade que _____ usando chinelos quando saiu _____ casa. Mas de que adiantavam? Eram chinelos enormes, que _____ à sua mãe, o _____ lhe dá uma ideia _____ como eram grandes. A menina os perdera _____ atravessar correndo uma estrada _____ instante em que duas _____ avançavam ruidosamente e numa _____ apavorante. Não conseguiu achar um _____ dos chinelos em lugar _____, e um menino fugiu _____ o outro, dizendo que _____ dia, quando tivesse filhos, _____ usá-lo como berço.

A menina caminhava com _____ pezinhos descalços, que estavam _____ e ficando azuis de _____. Levava um molho de _____ na mão e mais _____ avental não vendera nada _____ dia inteiro e ninguém _____ dera um níquel sequer. Pobre criaturinha, parecia a _____ da miséria se arrastar, _____ e tiritando de frio. Flocos de neve se _____ em seu cabelo claro, _____, que ondulava suavemente em _____ do pescoço. Mas você pode ter _____ de que ela não _____ pensando em sua aparência. Em cada janela, luzes _____ e um delicioso cheiro _____ ganso assado se espalhava _____ ruas. Veja bem, era véspera de ano-novo. Era nisso que ela pensava.

Figura 2 – Teste de Cloze restringido referente ao conto A Pequena Vendedora de Fósforos.

TESTE DE CLOZE RESTRINGIDO

Conto: A Pequena Vendedora de Fósforos

Autor: Hans Christian Andersen

O frio era tanto que as mãos da menina estavam quase dormentes. Ah! Talvez acender um fósforo ajudasse um pouco. Se pelo menos se _____ a tirar um do _____ e riscá-lo na parede, _____ para aquecer os dedos. Puxou um – rrrec! –, como _____ espirrava enquanto queimava! Surgiu uma luz clara _____ tépida, como uma vela, _____ pôs a mão sobre _____. Sim, que luz estranha _____ aquela! A menina imaginou que _____ sentada junto de uma _____ estufa de ferro, com _____ puxadores de cobre e _____ de latão. Que calor o fogo _____! No instante em que _____ se esticando os dedos _____ pés para aquecê-los também – _____ chama apagou e a _____ desapareceu. Lá ficou ela, com _____ toco de um fósforo _____ na mão.

Riscou outro fósforo contra _____ parede. Ele explodiu em chamas, _____ a parede que iluminava _____ transparente como um véu. Ela pôde ver direitinho _____ da sala, onde, sobre _____ mesa coberta com uma _____ branca como a neve, _____ posta uma porcelana delicada. Bem ali, podia-se ver _____ ganso assado fumegante, recheado _____ maçãs e ameixas. E, o que foi _____ mais espantoso, o ganso _____ do prato e saiu _____ pelo piso, com uma _____ de trinchar e um _____ ainda espetados nas costas. Rumou diretamente para a _____ menina. Mas naquele instante o fósforo apagou e só sobrou a parede úmida e fria diante dela.

	atrevesse	quando	era	ele	parede	a
estava	pobre	pacote	só	garfo	ele	desprendia
e	faca	grande	lustrosos	pés	ia	dos estufa
o	queimado	a	e	gingando	ficou	dentro uma
	toalha	estava	um	com	ainda	saltou

Figura 3 – Teste de Cloze interativo referente ao conto A Pequena Vendedora de Fósforos.

TESTE DE CLOZE INTERATIVO

Conto: A Pequena Vendedora de Fósforos
Autor: Hans Christian Andersen

Riscou mais um fósforo contra a parede. Fez-se um clarão à sua volta, e bem ali, no centro dele, estava sua velha avó, parecendo radiante, e suave e amorosa. "Oh, vovó!" A menina exclamou. "Leve-me com você! Sei que vai desaparecer _____ o fósforo apagar – como aconteceu com a estufa quentinha, como o delicioso ganso assado e com a alta e bela árvore de Natal." Mais que depressa ela _____ todo o molho de fósforos, tal era o desejo de conservar sua avó _____ ali onde estava. Os fósforos chamejaram com _____ vigor que de repente ficou mais claro que a clara luz do dia. Nunca sua avó parecera _____ alta e bonita. Ela tomou a menina _____ braços e juntas as duas voaram em esplendor e alegria, cada vez mais alto, acima da terra, para onde não há frio, nem fome, nem dor. Estavam com Deus.

Na madrugada seguinte, a _____ jazia enroscada entre as duas casas, com as faces rosadas e um sorriso nos lábios. Morrera congelada na última _____ do ano velho. O ano novo despontou _____ o corpo congelado da menina, que ainda segurava fósforos na mão, um molho já usado. "Ela estava tentando se aquecer", _____ as pessoas. Ninguém podia imaginar que coisas lindas ela vira e em que glória partira com sua velha avó para a felicidade do ano-novo.

Palavra 01: _____
Justificativa: _____

Palavra 02: _____
Justificativa: _____

Palavra 03: _____
Justificativa: _____

Palavra 04: _____
Justificativa: _____

Palavra 05: _____
Justificativa: _____

Palavra 06: _____
Justificativa: _____

Palavra 07: _____
Justificativa: _____

Palavra 08: _____
Justificativa: _____

Palavra 09: _____
Justificativa: _____

Palavra 10: _____
Justificativa: _____

O conto, transformado em testes de Cloze, respeitou a estrutura narrativa de início, meio e fim. Juntos, os três testes totalizam 83 vocábulos omitidos. O espaço deixado para preenchimento foi proporcional à palavra omitida. Em seguida, temos o conto de O Patinho Feio, apresentação e testes de Cloze utilizados na pesquisa.

- b) O Patinho Feio: O Patinho Feio nasceu de um ovo retardatário e causando espanto em sua mãe e nos demais bichos que viviam nos arredores de sua casa. Tinha uma aparência que não era de pato e nem de peru e por muito tempo viveu de mudanças procurando um lugar em que ele se encaixasse, nessa jornada perdeu e fez amigos, conheceu muitos lugares até que em uma de suas aventuras pousou em um lago com lindas aves e teve medo de ser morto, foi nesse dia que ele se descobriu um cisne e foi esse o dia mais feliz de sua vida (ANDERSEN, 2010, p. 188-203).

A seguir, apresentamos, por meio de figuras, os testes que foram feitos a partir das técnicas de Cloze selecionadas para pesquisa com o conto original acima descrito. Para o conto O Patinho Feio, o teste de Cloze tradicional contém 31 vocábulos omitidos, o teste de Cloze restringindo compõe-se de 30 vocábulos que foram suprimidos e o teste de Cloze interativo possui o total de 10 omissões.

Figura 4 – Teste de Cloze tradicional referente ao conto O Patinho Feio.

TESTE DE CLOZE TRADICIONAL

Conto: O Patinho Feio
 Autor: Hans Christian Andersen

Manhã de verão! O campo estava esplendoroso, com o milho dourado, a aveia verde e as meadas de feno espalhadas nos prados atapetados de capim. Lá estava uma cegonha, _____ suas compridas pernas vermelhas, _____ em egípcio, língua que aprendera com _____ mãe. Os campos e os _____ eram cercados por vastas _____, pontilhadas por lagos profundos.

Ah, sem dúvida era _____ andar pelo campo. Uma velha casa de _____ perto de um rio _____ estava banhada de sol, e enormes folhas de _____ cobriam o trecho entre _____ casa e a água. As maiores eram tão _____ que crianças pequenas podiam _____ de pé debaixo delas. A folhagem era tão _____ e retorcida como uma _____ floresta. Era ali que uma _____ estava instalada em seu _____. Chegara a hora, tinha _____ chocar seus patinhos, mas _____ um trabalho tão lento _____ ela estava à beira _____ exaustão.

Finalmente os ovos racharam, _____ a um – crec, crec – _____ todas as gemas tinham _____ vida e estavam apontando _____ cabeça para fora. Disse a mãe: “Bem, _____ estão todos chocados, eu _____...” – e levantou-se do ninho – “_____, não todos. O maior ovo ainda _____ aqui, gostaria de saber quanto _____ isto vai levar. Não posso ficar aqui a vida toda.” E voltou a se acomodar no ninho.

Figura 5 – Teste de Cloze restringido referente ao conto O Patinho Feio.

TESTE DE CLOZE RESTRINGIDO

Conto: O Patinho Feio
Autor: Hans Christian Andersen

Finalmente o ovo grande começou a rachar. Ouviu-se um piadinho vindo do filhote quando levou um trambolhão, parecendo muito feio e grande. A pata deu uma _____ e disse: “Misericórdia! Mas que patinho enorme! Nenhum dos outros se _____ nada com ele. Mesmo assim, filhote de _____ ele não é, disto eu tenho certeza... Bem, _____ daqui a pouco. Ele vai entrar na _____, nem que eu mesma _____ de empurrá-lo!”

“Que lindos filhos você _____, minha querida!” Disse a pata velha _____ a bandeira na perna. “_____ aquele ali, que parece _____ alguma coisa de errado. _____ espero que você possa _____ alguma coisa para melhorá-lo.”

Assim foi o primeiro _____, e a partir de _____ as coisas só pioraram. _____ o mundo passou a _____ o pobre patinho. Até seus próprios irmãos _____ irmãs o tratavam mal _____ diziam: “Oh, sua criatura feia, _____ gato podia pegar você!” Sua mãe dizia que _____ que ele não existisse. Os patos o mordiam, _____ galinhas o bicavam e _____ criada que vinha dar _____ às aves o chutava.

Finalmente ele fugiu, assustando as aves pequenas _____ cerca quando saiu voando. “_____ medo de mim porque _____ feio”, ele pensou. E fechou os olhos e continuou voando até chegar a uns vastos charcos habitados por patos selvagens. Passou a noite toda lá, sentindo-se exausto e desanimado.

olhada parece peru veremos água tenha tem com
menos ter Só fazer dia então todo
maltratar e o preferia as a
comida na têm sou e

Fonte: Elabora pela autora.

Figura 6 – Teste de Cloze interativo referente ao conto O Patinho Feio.

TESTE DE CLOZE INTERATIVO	
Conto: O Patinho Feio	
Autor: Hans Christian Andersen	
<p>Seria melancólico se eu fosse descrever todo o tormento e as agruras que o patinho sofreu ao longo daquele duro inverno... Ele continuou abrigado entre os caniços e os juncos. Um dia, o sol voltou a _____ de novo e as cotovias começaram a cantar. A primavera chegara em toda a sua beleza.</p>	
<p>Então, de repente, ele _____ experimentar as suas asas. Elas ruflavam muito mais alto que antes, e o levaram embora velozmente. Antes que ele desse por si, viu-se num grande jardim. As macieiras estavam carregadas _____ flores e os lilases _____ curvavam seus longos galhos _____ sobre um regato que _____ um gramado macio. Era tão agradável estar ali, em meio a todo o frescor do início da primavera!</p>	
<p>Voou até a água e nadou em direção aos belos cisnes. Quando o avistaram, eles foram depressa a seu _____ com as asas estendidas. "Sim, matem-me, matem-me", gritou a pobre ave, e _____ a cabeça, esperando a morte. Mas o que descobriu ele na clara superfície da água, sob si? Viu sua própria imagem, e não era mais uma ave desengonçada, cinzenta e desagradável de se ver – não, ele também era um cisne!</p>	
<p>Ele se sentiu muito humilde, e enfiou a cabeça sob a asa – ele mesmo mal sabia por quê. Estava muito feliz, mas nem um pouquinho _____, pois um bom coração nunca é orgulhoso. Pensou no quanto fora _____ e perseguido, e agora todos diziam que era a mais bonita de todas as aves, e os lilases curvavam seus ramos para ele, baixando-os até a água. O sol era cálido e resplandecente. Então ele encrespou as pernas, ergueu o pescoço esguio e deleitou-se do fundo de seu coração. "Nunca sonhei com tal felicidade quando era um patinho feio."</p>	
Palavra 01:	_____
Justificativa:	_____
Palavra 02:	_____
Justificativa:	_____
Palavra 03:	_____
Justificativa:	_____
Palavra 04:	_____
Justificativa:	_____
Palavra 05:	_____
Justificativa:	_____
Palavra 06:	_____
Justificativa:	_____
Palavra 07:	_____
Justificativa:	_____
Palavra 08:	_____
Justificativa:	_____
Palavra 09:	_____
Justificativa:	_____
Palavra 10:	_____
Justificativa:	_____

Fonte: Elaborado pela autora.

O conto, transformado em testes de Cloze, respeitou a estrutura narrativa de início, meio e fim. Juntos, os três testes totalizam 71 vocábulos omitidos. O espaço deixado para preenchimento foi proporcional à palavra omitida. Em seguida, temos o conto A Bela Adormecida, apresentação e testes de Cloze utilizados na pesquisa.

Para Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859) – (Irmãos Grimm) optamos pelos seguintes contos:

- c) A Bela Adormecida: A Bela Adormecida conta a história de uma princesa fruto do amor e desejo de concebê-la de seus pais, em comemoração ao seu nascimento o rei deu uma grande, convidou parentes, amigos e conhecidos e apenas doze das treze fadas que haviam no reino. A festa foi realizada e estava maravilhosa, as fadas em agradecimento ofertaram dons maravilhosos para a princesa, no momento que a décima primeira terminava de falar, repentinamente, chegou a décima terceira, por não ter sido convidada, vingou-se do rei jogando uma maldição na pequena criança, disse-lhe que ao completar quinze anos, espetaria o dedo em um fuso e cairia morta. No entanto, a decima segunda fada que ainda não havia conferido seu desejo disse que a princesa não morreria, mas cairia em um sono profundo que duraria cem anos. Apesar das precauções tomadas pelo rei, a maldição se cumpriu e passado o tempo de cem anos, um príncipe surge e encantado pela beleza da Bela Adormecida, beijou-lhe e ela despertou e junto com ela, todo o reino. Tempos depois, celebrou-se o casamento do príncipe com a Bela Adormecida e foram felizes para sempre (GRIMM, 2010, p. 121-128).

A seguir apresentamos, por meio de figuras, os testes que foram feitos a partir das técnicas de Cloze selecionadas para a pesquisa com o conto original acima descrito. Para o conto A Bela Adormecida, o teste de Cloze tradicional contém 45 vocábulos omitidos, o teste de Cloze restringindo compõe-se de 33 vocábulos que foram suprimidos e o teste de Cloze interativo possui o total de 10 omissões.

Figura 7 – Teste de Cloze tradicional referente ao conto A Bela Adormecida.

TESTE DE CLOZE TRADICIONAL

Conto: A Bela Adormecida

Autor: Irmãos Grimm

Há muitos e muitos anos viviam um rei e uma rainha. Dia após dia eles diziam um para o outro: “Oh, se pelo menos pudéssemos ter um filho!” Mas nada acontecia. Um dia, quando a _____ estava se banhando, uma rã saiu da _____, rastejou para a _____ e lhe disse: “Seu desejo será realizado. Antes que se passe _____ ano, dará à luz uma _____.”

A previsão da rã _____ realizou, e a rainha deu _____ luz uma menina tão _____ que o rei ficou _____ de si de contentamento _____ preparou um grande banquete. Convidou parentes, amigos, conhecidos, _____ mandou chamar também as _____ do reino, pois esperava que viessem _____ ser bondosas e generosas _____ com sua filha havia _____ feiticeiras ao todo, mas _____ o rei só tinha _____ pratos de ouro para _____ o jantar, uma das mulheres teve de ficar em casa.

O banquete foi celebrado _____ grande esplendor e, quando se aproximava do _____, as feiticeiras concederam suas _____ mágicas à menina. No exato momento em _____ a décima primeira mulher _____ concedendo sua dádiva, a décima terceira do _____ surgiu. Não fora convidada e _____ desejava se vingar. Sem olhar para ninguém _____ dizer uma palavra a _____ quer que fosse, _____ bem alto: “Quando a filha do _____ fizer quinze anos, espetará o dedo num _____ e cairá morta.” E, sem mais uma _____, virou as costas a _____ e deixou o salão.

Todos ficaram apavorados, mas no mesmo instante _____ décima segunda do grupo _____ mulheres se levantou. Ainda restava um desejo _____ conceder para a menina, _____, embora a feiticeira não _____ suspender o feitiço maligno, _____ abrandá-lo. Assim, ela disse: “A filha do rei não _____, cairá num sono profundo _____ durará cem anos.” O rei, que queria fazer o possível e o impossível para preservar a filha da desgraça, ordenou que todos os fusos do reino inteiro fossem reduzidos a cinzas.

Figura 8 – Teste de Cloze restringido referente ao conto A Bela Adormecida.

TESTE DE CLOZE RESTRINGIDO

Conto: A Bela Adormecida

Autor: Irmãos Grimm

Quanto à menina, todos os desejos proferidos pelas feiticeiras se realizaram, pois ela era tão bonita, bondosa, encantadora e ajuizada que não havia um que nela pusesse os olhos e não passasse a amá-la. Exatamente no dia em _____ a menina completou quinze _____, o rei e a _____ saíram e ela ficou _____ em casa. Vagou pelo castelo, espionando _____ cômodo após outro, e _____ ao pé de uma _____ torre. Depois de subir uma _____ escada em caracol dentro _____ torre, viu-se diante de uma _____ com uma chave velha _____ enferrujada na fechadura. Quando rodou a chave, _____ porta girou e revelou _____ quartinho minúsculo, nele estava uma velha _____ seu fuso, muito ocupada em fiar _____.

“Boa tarde, vovó, disse _____ princesa. “Que está fazendo aqui?”

“ _____ fiando linho”, respondeu a _____, cumprimentando a menina com _____ cabeça.

“O que é isso _____ assim tão esquisito?” A menina perguntou. E pôs a mão _____ fuso, pois também queria _____. O feitiço começou a _____ efeito imediatamente, pois espetara o dedo _____ fuso.

Assim que tocou a ponta _____ fuso, a menina caiu prostrada _____ cama que havia ali _____ e caiu num sono _____. Seu torpor espalhou-se por _____ o castelo. O rei e a rainha, que acabavam de voltar para casa e estavam entrando no grande salão, adormeceram, e com eles toda a corte.

que anos sozinha um acabou velha estreita
da portinha e a um com linho a
estou velha a no bamboleando fiar fazer
no do numa perto profundo todo rainha

Figura 9– Teste de Cloze interativo referente ao conto A Bela Adormecida.

TESTE DE CLOZE INTERATIVO	
Conto: A Bela Adormecida	
Autor: Irmãos Grimm	
<p>Logo uma cerca viva de urzes começou a crescer em volta do castelo. A cada ano ficava mais alta, até que um dia encobria o castelo inteiro. Por todo o reino, circularam histórias sobre a _____ Rosa de Urze, alcunha dada à princesa _____. De vez em quando um príncipe tentava abrir caminho através da cerca viva para chegar ao castelo. Mas nenhum _____ conseguia, porque as urzes se entrelaçavam umas às outras como se estivessem de mãos dadas, e os jovens que se enredavam nelas e não conseguiam se desprender morriam. Era uma morte terrível.</p>	
<p>Passados muito e muitos anos, um outro príncipe apareceu no reino. Aconteceu que o prazo ____ cem anos acabara de se esgotar, e chegara o dia em que a Rosa de Urze iria acordar. Quando se aproximou da _____ viva de urzes, o príncipe não encontrou nada senão grandes e lindas flores. Elas se afastaram para lhe abrir _____ e o deixaram passar são e salvo; depois se fecharam atrás dele, formando uma cerca.</p>	
<p>Mal o príncipe lhe roçara os lábios, a Rosa de Urze despertou, abriu os olhos e sorriu docemente para ele. Desceram juntos a escada. O rei, a rainha e toda a corte _____ despertado e olhavam uns para os outros com grande espanto. Os cavalos no pátio se levantaram e se sacudiram. Os cães de caça se ergueram de um salto e abanaram os rabos. Os pombos botaram as _____ para fora das asas, olharam em volta e revoaram para os campos. As moscas _____ a se arrastar pelas paredes. O fogo na cozinha _____, rebentou em chamas e começou a cozinhar a comida de novo. O assado voltou a chiar. O casamento da Rosa de Urze e do príncipe foi celebrado com grande esplendor, e os dois viveram felizes para sempre.</p>	
Palavra 01:	_____
Justificativa:	_____
Palavra 02:	_____
Justificativa:	_____
Palavra 03:	_____
Justificativa:	_____
Palavra 04:	_____
Justificativa:	_____
Palavra 05:	_____
Justificativa:	_____
Palavra 06:	_____
Justificativa:	_____
Palavra 07:	_____
Justificativa:	_____
Palavra 08:	_____
Justificativa:	_____
Palavra 09:	_____
Justificativa:	_____
Palavra 10:	_____
Justificativa:	_____

O conto, transformado em testes de Cloze, respeitou a estrutura narrativa de início, meio e fim. Juntos, os três testes totalizam 88 vocábulos omitidos. O espaço deixado para preenchimento foi proporcional à palavra omitida. Em seguida, temos, o conto Rapunzel, apresentação e testes de Cloze utilizados na pesquisa.

- d) Rapunzel: Em Rapunzel, temos a história de um casal que queria muito ter um filho, até que certo dia a mulher encontrou-se grávida e pela janela de sua casa, desejava um alface que nascia no quintal do vizinha, que era uma feiticeira, seu marido vendo sua mulher definhar de tanta vontade que sentia em comer da horta, pulou o muro da feiticeira e a encontrou lá, o homem então explicou seus motivos a feiticeira e a raiva dela se arrefeceu, deixou que ele levasse as hortaliças se ele lhe entregasse a criança ao nascer, o homem apavorado concordou com tudo. Nasceu uma menina e a feiticeira lhe deu o nome de Rapunzel, no entanto, levou-a para a floresta e a trançou em uma torre que não tinha escadas e nem portas, apenas uma janelinha que era por onde a feiticeira subia através das tranças de Rapunzel. Certo dia, ao passar aos arredores um príncipe ouviu uma bela canção que vinha da torre, porém não encontrou acesso a torre, escondeu-se atrás de uma árvore e viu quando e como a feiticeira fazia para entrar. Quando a feiticeira saiu, ele fez do mesmo modo. Rapunzel ficou apavorada porque nunca tinha visto um homem, mas ele foi gentil, elogiou sua voz e ela também apaixonou-se. A feiticeira descobriu o que tinha acontecido e cortou as tranças de Rapunzel e a levou para viver no deserto e o príncipe ao voltar para buscá-la encontrou apenas a feiticeira, transtornado de dor, saltou da torre, sobreviveu mas, furou os olhos em espinhos, vagou pelo mundo muitos anos até que chegou ao deserto e ao ouvir uma voz familiar cantando, seguiu-a e encontrou Rapunzel que o reconheceu, as lágrimas de Rapunzel curaram a cegueira do príncipe que a viu, junto com os filhos gêmeos – um menino e uma menina – que ela dera a luz, o príncipe voltou para seu reino com Rapunzel e seus filhos, casaram-se e foram felizes por muitos e muitos anos (GRIMM, 2010, p. 153-160).

A seguir, apresentamos, por meio de figuras, os testes que foram feitos a partir das técnicas de Cloze selecionadas para a pesquisa com o conto original acima descrito. Para o conto Rapunzel, o teste de Cloze tradicional contém 41 vocábulos omitidos, o teste de Cloze restringido compõe-se de 39 vocábulos que foram suprimidos e o teste de Cloze interativo possui o total de 10 omissões.

Figura 10 – Teste de Cloze tradicional referente ao conto Rapunzel.

TESTE DE CLOZE TRADICIONAL

Conto: Rapunzel
Autor: Irmãos Grimm

Era uma vez um homem e uma mulher que desejavam um filho havia muitos anos, mas sem sucesso. Um dia a mulher presentiu que Deus ia satisfazer seu desejo. Nos fundos da casa ____ que moravam havia uma _____ que dava para um _____ jardim, cheio de lindas flores ____ verduras. Era cercado por um ____ alto, e ninguém ousava entrar ____ porque pertencia a uma _____ feiticeira temida por todos ____ redondezas. Um dia a mulher _____ à janela, olhando para o jardim. Seus olhos foram atraídos _____ um certo canteiro, que estava plantado ____ o mais viçoso rapunzel, ____ tipo de alface. Parecia tão fresco e _____ que ela foi tomada _____ ânsia de colhê-lo. Simplesmente tinha de conseguir ____ pouco para a sua _____ refeição. A cada dia seu _____ crescia, e ela começou a ____ consumir, pois sabia que nunca _____ um pouco daquele rapunzel. Vendo o quanto estava _____ e infeliz, seu marido lhe perguntou: “O que está acontecendo, _____ esposa?”

“Se eu não conseguir ____ pouco daquele rapunzel do _____ atrás da nossa casa, ____ morrer”, ela respondeu.

O marido, que a _____ muito, pensou: “Em vez de deixar _____ mulher morrer, é melhor ____ buscar um pouco daquele _____, custe o que custar.”

Ao cair da noite, ____ subiu no muro e _____ no jardim da feiticeira, _____ correndo um punhado de _____ e levou-o para a _____. No mesmo instante ela ____ uma salada, que comeu _____ voracidade. O rapunzel era tão gostoso, que no dia seguinte seu apetite por ele ficou três vezes maior. O homem não viu outro jeito de sossegar a mulher senão voltar ao jardim para pegar mais.

Figura 11 – Teste de Cloze restringido referente ao conto Rapunzel.

TESTE DE CLOZE RESTRINGIDO

Conto: Rapunzel
Autor: Irmãos Grimm

Ao cair da noite lá estava ele de novo, mas depois que pulou o muro o pavor tomou conta dele, pois ali estava a feiticeira bem à sua frente. “Como ousa entrar no _____ jardim às escondidas e _____ meu rapunzel como um _____ barato? Ela perguntou com um _____ furioso. “Ainda se arrependerá por _____.”

A raiva da feiticeira _____ e ela disse ao _____: “[...] vou deixá-lo levar tanto _____ quanto quiser. Mas, com uma condição: _____ de me entregar a _____ quando sua mulher der _____ luz. Cuidarei dela como uma _____, e não lhe faltará _____.”

Rapunzel era a menina _____ bonita do mundo. Ao completar doze anos, _____ feiticeira a levou para _____ floresta e a trancou _____ torre que não tinha _____ nem porta. Lá no alto da _____ havia uma janelinha minúscula. Sempre que queria entrar, _____ feiticeira se plantava no _____ da torre e chamava:

“Rapunzel, Rapunzel! Jogue suas _____.” A feiticeira subia então _____ elas para entrar na _____.

Alguns anos mais tarde, _____ que o filho de _____ rei estava atravessando a _____ a cavalo e encantou-se _____ uma melodia que Rapunzel _____ para si mesma. O príncipe quis subir _____ vê-la e deu à _____ na torre à procura _____ uma porta, mas não _____ nenhuma. Depois desse dia, sempre _____ para ouvir o canto _____ Rapunzel. Certa vez, quando estava escondido atrás de uma árvore, viu a feiticeira chegar à torre e ouvi-a chamando: “Rapunzel, Rapunzel! Jogue suas tranças.”

meu pegar ladrão olhar isso arrefeceu homem rapunzel mais
a terá criança à mãe nada a numa escadas a
pé tranças por torre aconteceu um floresta com
cantava para volta de achou voltava de torre

Figura 12 – Teste de Cloze interativo referente ao conto Rapunzel.

TESTE DE CLOZE INTERATIVO	
Conto: Rapunzel	
Autor: Irmãos Grimm	
<p>O príncipe subiu, mas em vez de sua preciosa Rapunzel quem esperava por ele era a feiticeira, com um olhar irado e venenoso. “Arrá!” Ela gritou, _____. “Veio à procura da _____ queridinha, mas a bela ave já não está no seu ninho, cantando. A gata a pegou e, antes de terminar o _____, vai arranhar os seus olhos também. Você perdeu Rapunzel para sempre. Nunca a verá de novo.”</p>	
<p>O príncipe ficou _____ de dor e, em seu desespero, saltou do alto da torre. Sobreviveu, mas seus olhos foram arranhados pela sarça que crescia no pedaço de chão em que caiu. Vagou pela floresta, incapaz ____ ver as coisas. Só encontrou raízes e bagas para comer, e passava seu tempo a chorar e a lastimar a perda de sua querida esposa.</p>	
<p>O príncipe vagou de ____ lado para o outro em sua desgraça por muitos anos e _____ chegou ao deserto onde Rapunzel mal conseguia sobreviver com os gêmeos – um menino e uma menina – que dera à luz. Ouvindo uma voz que lhe soou _____, o príncipe a seguiu. Quando se aproximou o _____ da pessoa que cantava, Rapunzel o reconheceu. Enlaçou-o com os braços, e chorou. Duas dessas lágrimas caíram ____ olhos do príncipe, e de repente ele passou a ver como antes, claramente,</p>	
<p>O príncipe voltou para seu reino com Rapunzel e lá houve grande comemoração. Viveram felizes e alegres por muitos e muitos anos.</p>	
Palavra 01:	_____
Justificativa:	_____
Palavra 02:	_____
Justificativa:	_____
Palavra 03:	_____
Justificativa:	_____
Palavra 04:	_____
Justificativa:	_____
Palavra 05:	_____
Justificativa:	_____
Palavra 06:	_____
Justificativa:	_____
Palavra 07:	_____
Justificativa:	_____
Palavra 08:	_____
Justificativa:	_____
Palavra 09:	_____
Justificativa:	_____
Palavra 10:	_____
Justificativa:	_____

Fonte: Elaborado pela autora.

O conto, transformado em testes de Cloze, respeitou a estrutura narrativa de início, meio e fim. Juntos, os três testes totalizam 90 vocábulos omitidos. O espaço deixado para preenchimento foi proporcional à palavra omitida. Em seguida, temos, o conto Cinderela, apresentação e testes de Cloze utilizados na pesquisa.

De Charles Perrault (1628-1703), temos os contos:

- e) Cinderela: Cinderela tem uma Madrasta má e duas irmãs igualmente más que fazem dela sua empregada, que suportava tudo com paciência. Certo dia chega a casa de Cinderela um convite para um Baile, onde o príncipe escolheria sua noiva e Cinderela além de ser proibida de ir ainda tinha que aguentar os comentários das irmãs sobre a festa, bem como passar as roupas que elas usariam e ajudá-las com os penteados. Quando chegou o dia da festa, partiram e deixaram Cinderela para trás que chorava bastante, nesse momento, surge a madrinha de Cinderela, que era fada e lhe concede seu desejo com o único aviso de que a meia-noite deixasse a festa. No Baile, Cinderela era a mais bonita e atraente de todas, o príncipe encantado com sua formosura, não desgrudou dela nenhum segundo. As irmãs dela não a reconheceram e só tinha elogios para com Cinderela. Ao soar meia-noite no relógio, partiu correndo e chegando em casa contou a sua madrinha como tinha sido o baile e pediu para ir novamente ao baile no dia seguinte, seu pedido foi mais uma vez concedido. Porém, dessa vez, ao fugir na primeira badalada da meia-noite, deixou para trás um de seus sapatinhos de vidro que o príncipe guardou com todo cuidado. Alguns dias depois o filho do rei mandou anunciar que se casaria com aquela cujo pé coubesse exatamente no sapatinho, seus homens viajaram por todo o reino procurando pela bela jovem do baile, ao chegar na casa de Cinderela suas irmãs não mediram esforços para enfiarem o sapatinho nos seus pés, mas sem sucesso. Cinderela reconheceu seu sapatinho e ao pedir para experimentá-lo suas irmãs caçoaram dela, mas o fidalgo que fazia a prova considerou o pedido de Cinderela e ao levar o sapato ao pé de Cinderela viu que cabia perfeitamente, as irmãs ficaram espantadas, Cinderela tirou do bolso o outro sapatinho e sua madrinha apareceu e tocando os trapos de Cinderela, os transformou de novo nas mais magníficas roupas, as irmãs perceberam que era a bela jovem do baile, jogaram-se em seus pés e lhe pediram perdão pelos maltratos que tinha feito com ela. Cinderela perdoou tudo e, pediu apenas que elas continuassem a lhe querer bem. Levaram então, Cinderela até o príncipe e poucos dias depois casaram-se e Cinderela, que era tão boa quanto bela, instalou as irmãs no palácio e as

casou no mesmo dia com dois grandes senhores da corte (PERRAULT, 2010, p. 19-31).

A seguir apresentamos, por meio de figuras, os testes que foram feitos a partir das técnicas de Cloze selecionadas para a pesquisa com o conto original acima descrito. Para o conto Cinderela, o teste de Cloze tradicional contém 38 vocábulos omitidos, o teste de Cloze restringido compõe-se de 40 vocábulos que foram suprimidos e o teste de Cloze interativo possui o total de 10 omissões.

Figura 13 – Teste de Cloze tradicional referente ao conto Cinderela.

TESTE DE CLOZE TRADICIONAL

Conto: Cinderela

Autor: Charles Perrault

Era uma vez um fidalgo que se casou em segundas núpcias com a mulher mais soberba e mais orgulhosa que já se viu. Ela tinha duas filhas ___ temperamento igual ao seu, ___ tirar nem pôr. O marido, por seu _____, tinha uma filha que ___ a doçura em pessoa ___ de uma bondade sem _____. Nisso saíra a mãe, _____ tinha sido a melhor _____ do mundo.

Assim que o casamento _____ celebrado, a madrasta começou ___ mostrar seu mau gênio. _____ tolerava as boas qualidades _____ enteada, que faziam suas filhas _____ ainda mais detestáveis. Encarregava-a dos serviços mais _____ da casa. Era a menina que _____ as vasilhas e esfregava ___ escadas, que limpava o _____ da senhora e os ___ senhoritas suas filhas. Quanto a ____, dormia no sótão, numa _____ enxerga de palha, enquanto ___ irmãs ocupavam quartos atapetados, _____ camas da última moda ___ espelhos onde se podiam ___ ver da cabeça aos _____.

A pobre menina suportava _____ com paciência. Não ocupava se queixar ___ pai, que a teria _____, porque era sua mulher ___ dava as ordens na _____. Depois que terminava seu _____, Cinderela se metia num canto _____ à lareira e se _____ no meio das cinzas. ___ isso, todos passaram a _____ Gata Borralheira. Mas, a caçula das irmãs, que não era tão estúpida quanto a mais velha, começou a chamá-la Cinderela.

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 14 – Teste de Cloze restringido referente ao conto Cinderela.

TESTE DE CLOZE RESTRINGIDO

Conto: Cinderela
Autor: Charles Perrault

Ora, um dia o filho do rei deu um baile e convidou todos os figurões do reino – nossas duas senhoritas estavam entre os convidados, pois desfrutavam de certo prestígio. Elas ficaram entusiasmadas e _____, escolhendo as roupas e ____ penteados que lhes caíam _____. Mais um sofrimento para _____, pois era ela que _____ de passar a roupa _____ das irmãs e engomar ____ babados. O dia inteiro as _____ só falavam do que _____ vestiriam vestir.

Enfim o grande dia _____. Eles partiram, e Cinderela _____ com os olhos até _____ pôde. Quando sumiram de vista, _____ a chorar. Sua madrinha, que a ____ em prantos, lhe perguntou o que _____: “Eu gostaria tanto de... ____ gostaria tanto de...” _____ soluçava tanto que não _____ terminar a frase.

A madrinha, que era _____, disse a ela: “Você gostaria muito de ____ ao baile, não é?”

“Ai de mim, como _____”, Cinderela disse, suspirando fundo.

“Pois bem, se prometer _____ uma boa menina eu ____ farei ir ao baile.”

O filho do rei _____ Cinderela ao lugar de _____ e em seguida a _____ para dançar: ela dançou com tanta _____ que a admiraram ainda _____. Foi servida uma magnífica _____, de que o príncipe _____ comeu, tão ocupado estava em _____ Cinderela. Ela então foi se _____ ao lado das irmãs, _____ quem foi gentilíssima, partilhando com elas as _____ e os limões que ____ príncipe lhe dera, o que as deixou _____ espantadas, pois não a reconheceram. Estavam assim conversando quando Cinderela ouviu soar um quarto para a meia-noite. No mesmo instante fez uma grande reverência para os convidados e partiu chispando.

ocupadíssimas os melhor Cinderela tinha branca seus duas
iria chegou seguiu-as onde começou viu tinha eu Cinderela
consequia fada ir gostaria ser a conduziu honra convidou
graça mais ceia não contemplar sentar com laranjas o muito

Figura 15 – Teste de Cloze interativo referente ao conto Cinderela.

TESTE DE CLOZE INTERATIVO

Conto: Cinderela
Autor: Charles Perrault

Cinderela chegou em casa sem fôlego, sem carruagem, sem laçaios e com seus andrajos; não lhe restara nada de todo o seu esplendor senão um pé dos sapatinhos, o par do que deixara cair. Poucos dias depois, o _____ do rei mandou anunciar que se casaria com aquela cujo pé _____ exatamente no sapatinho. Seus homens foram experimentá-lo _____ princesas, depois nas duquesas, e na corte inteira, mas em vão. Levaram-no às duas irmãs, que não mediram esforços _____ enfiarem seus pés nele, mas sem sucesso. Cinderela, que as observava, reconheceu seu sapatinho e disse, sorrindo: “Deixem-me ver se fica bom em mim.”

O espanto das duas _____ foi grande, mas maior ainda quando Cinderela tirou do bolso o outro sapatinho e o calçou. Nesse instante chegou a _____ e, tocando com sua varinha os trapos de Cinderela, transformou-os de novo nas mais magníficas de todas as roupas.

As duas irmãs perceberam _____ que era a bela jovem que tinha visto no baile. Jogaram-se aos seus pés para lhe pedir perdão por todos os maus-tratos que a tinham feito sofrer. Cinderela perdoou tudo e, _____, pediu que continuassem a lhe querer bem.

Levaram Cinderela até o príncipe, suntuosamente vestida como estava. Ela lhe pareceu mais _____ que nunca e poucos _____ depois estavam casados. Cinderela, que era tão boa quanto bela, instalou as duas irmãs no palácio e as casou no mesmo dia com dois grandes senhores da corte.

Palavra 01: _____
Justificativa: _____

Palavra 02: _____
Justificativa: _____

Palavra 03: _____
Justificativa: _____

Palavra 04: _____
Justificativa: _____

Palavra 05: _____
Justificativa: _____

Palavra 06: _____
Justificativa: _____

Palavra 07: _____
Justificativa: _____

Palavra 08: _____
Justificativa: _____

Palavra 09: _____
Justificativa: _____

Palavra 10: _____
Justificativa: _____

O conto, transformado em testes de Cloze, respeitou a estrutura narrativa de início, meio e fim. Juntos, os três testes totalizam 88 vocábulos omitidos. O espaço deixado para preenchimento foi proporcional à palavra omitida. Em seguida, temos, o conto Chapeuzinho Vermelho, apresentação e testes de Cloze utilizados na pesquisa.

f) Chapeuzinho Vermelho:

Chapeuzinho Vermelho narra a história de uma menina, conhecida em sua aldeia pelo capuz vermelho que usava e que fora presente de sua avó que se encontrava agora doente, sua mãe a enviou com bolinhos para visitá-la. A menina foi pela floresta admirando a paisagem, no caminho encontrou um lobo que fez questionamentos sobre o destino de Chapeuzinho. Imediatamente, o lobo pegou um atalho e ao chegar primeiro na casa da vovozinha, a devorou e deitou na cama a espera de Chapeuzinho que pouco tempo depois bateu na porta e ouviu do lobo o convite para entrar, uma vez dentro da casa, Chapeuzinho tirou a roupa e foi deitar-se com o lobo, fez vários questionamentos como, por exemplo, o porquê de braços e pernas orelhas e olhos tão grandes e, para finalizar suas perguntas Chapeuzinho questiona o porquê de dentes tão grandes ao que ele diz “é para comer você”, e assim o lobo se joga em cima de Chapeuzinho Vermelho e a come (PERRAULT, 2010, p. 77-81).

A seguir, apresentamos, por meio de figuras, os testes que foram feitos a partir das técnicas de Cloze selecionadas para a pesquisa com o conto original acima descrito. Para o conto Chapeuzinho Vermelho, o teste de Cloze tradicional contém 35 vocábulos omitidos, o teste de Cloze restringindo compõe-se de 19 vocábulos que foram suprimidos e o teste de Cloze interativo possui o total de 10 omissões.

Figura 16 – Teste de Cloze tradicional referente ao conto Chapeuzinho Vermelho.

TESTE DE CLOZE TRADICIONAL

Conto: Chapeuzinho Vermelho

Autor: Charles Perrault

Era uma vez uma pequena aldeã, a menina mais bonita que poderia haver. Sua mãe era louca por ela e a avó, mas ainda. Esta boa senhora mandou _____ para a menina um _____ capuz vermelho. Ele lhe assentava tão _____ que por toda parte _____ ia a chamavam de _____ Vermelho.

Um dia sua mãe, _____ asara uns bolinhos, lhe _____: “Vá visitar sua avó _____ ver como ela está _____, pois me disseram que _____ doente. Leve para ela um _____ e este potinho de _____.”

Chapeuzinho Vermelho partiu imediatamente _____ a casa da avó, _____ morava numa outra aldeia. _____ passar por um bosque, _____ o compadre lobo, que _____ muita vontade de comê-la, _____ não se atreveu, por _____ dos lenhadores que estavam _____ floresta. Ele lhe perguntou para _____ ia. A pobre menina, que _____ sabia que era perigoso _____ e dar ouvidos a _____ lobo, respondeu:

“Vou visitar minha avó _____ levar para ela um _____ com um potinho de _____ que minha mãe está _____.”

“Sua avó mora muito _____?” perguntou o lobo.

“Ah! Mora sim”, respondeu _____ Vermelho.

“Mora depois daquele moinho _____ longe, bem longe, na _____ casa da aldeia.”

“Ótimo! Disse o lobo. “Vou visitá-la também. Vou por este caminho aqui. E vamos ver quem chega primeiro.”

Figura 17 – Teste de Cloze restringido referente ao conto Chapeuzinho Vermelho.

TESTE DE CLOZE RESTRINGIDO

Conto: Chapeuzinho Vermelho

Autor: Charles Perrault

O lobo pôs-se a correr o mais que podia pelo caminho mais curto, e a menina seguiu pelo caminho mais longo, entretendo-se em catar castanhas, _____ atrás de borboletas e _____ com as flores que _____. O lobo não demorou _____ para chegar à casa ____ avó. Bateu: Toc, toc, toc.

“Quem está aí?”

“É a sua neta, _____ Vermelho”, disse o lobo, disfarçando a voz. “Estou trazendo um bolinho ____ um potinho de manteiga ____ minha mãe mandou.”

A boa avó, que _____ de cama por andar _____, gritou: “Puxe a lingueta e ____ ferrolho se abrirá.”

O lobo puxou a _____ e a porta se abriu. Jogou-se sobre a boa _____ e a devorou num _____ de olhos, pois fazia três dias ____ não comia. Depois fechou a porta e foi se deitar na cama da avó, à espera de Chapeuzinho Vermelho, que pouco tempo depois bateu à porta. Toc, toc, toc.

correr fazer buquês encontrava muito da Chapeuzinho e que estava
adoentada o lingueta mulher piscar que

Figura 19 – Teste de Cloze interativo referente ao conto Chapeuzinho Vermelho.

TESTE DE CLOZE INTERATIVO

Conto: Chapeuzinho Vermelho
Autor: Charles Perrault

“Quem está aí?” Ouvindo a voz grossa do lobo, Chapeuzinho Vermelho primeiro teve medo, mas, pensando que a avó estava gripada, respondeu: “É a sua neta, Chapeuzinho Vermelho. Estou trazendo um bolinho e um potinho de manteiga que minha mãe mandou.” O lobo gritou de _____, adoçando um pouco a _____: “Puxe a lingueta e o ferrolho se abrirá.”

Chapeuzinho vermelho puxou a _____ e a porta se abriu. O lobo, vendo-a entrar, _____, escondendo-se na cama debaixo das cobertas: “Ponha o bolo e o potinho de _____ em cima da arca, e venha se deitar comigo.” Chapeuzinho Vermelho tirou a _____ e foi se enfiar na cama, onde ficou muito _____ ao ver a figura da avó na camisola. Disse ela:

“Minha avó, que braços grandes você tem!”

“É pra _____ você melhor, minha neta.”

“Minha avó, que pernas grandes você tem!”

“É para correr melhor, minha filha.”

“Minha avó, que _____ grandes você tem!”

“É para escutar melhor, minha filha.”

“Minha avó, que dentes grandes você tem!”

“É para _____ você.

E dizendo estas palavras, o lobo malvado se jogou em cima de Chapeuzinho Vermelho e a comeu.

Palavra 01: _____
Justificativa: _____

Palavra 02: _____
Justificativa: _____

Palavra 03: _____
Justificativa: _____

Palavra 04: _____
Justificativa: _____

Palavra 05: _____
Justificativa: _____

Palavra 06: _____
Justificativa: _____

Palavra 07: _____
Justificativa: _____

Palavra 08: _____
Justificativa: _____

Palavra 09: _____
Justificativa: _____

Palavra 10: _____

O conto, transformado em testes de Cloze, respeitou a estrutura narrativa de início, meio e fim. Juntos, os três testes totalizam 64 vocábulos omitidos. O espaço deixado para preenchimento foi proporcional à palavra omitida. Em seguida, temos apresentação e discussão do passo 2 de nosso instrumento de pesquisa.

4.2.1.2 Passo 2: Onde me encaixo?

O segundo passo do COMPLETEIN consiste no estabelecimento da relação imagem-conto. Para cada conto trabalho, duas imagens foram dispostas no tabuleiro, somando, dessa forma, doze imagens. O voluntário da pesquisa deve encaixar duas imagens para cada conto contemplado no Passo 1. Segundo Gaydeczka (2013, p. 335):

[...] Assim como um texto, uma imagem pode produzir várias leituras, mas não qualquer leitura. Dessa forma, as questões-chave, base para a leitura de imagens, são:

- Como as imagens se apresentam?
- Como indicam o que querem indicar?
- Qual é o seu contexto de referência?
- Como e por que as imagens significam?
- Como as imagens são produzidas?
- Como elas pensam?
- Quais são seus modos específicos de representar a realidade que está fora dela?
- De que modo os elementos estéticos, postos a serviço da intensificação do efeito de sentido, provocam significados para o observador?

É importante que o leitor consiga estabelecer uma relação entre texto-imagem, também apresentando, dessa forma, uma compreensão leitora visual que compreende e representa os mesmos valores sociais e estéticos, subjetividades, identidades e demais (re)significações que o texto escrito carrega consigo. Usaremos em nossa pesquisa as fotos originais nos contos de fadas que acompanham os contos nos livros. A seguir, temos as imagens selecionadas.

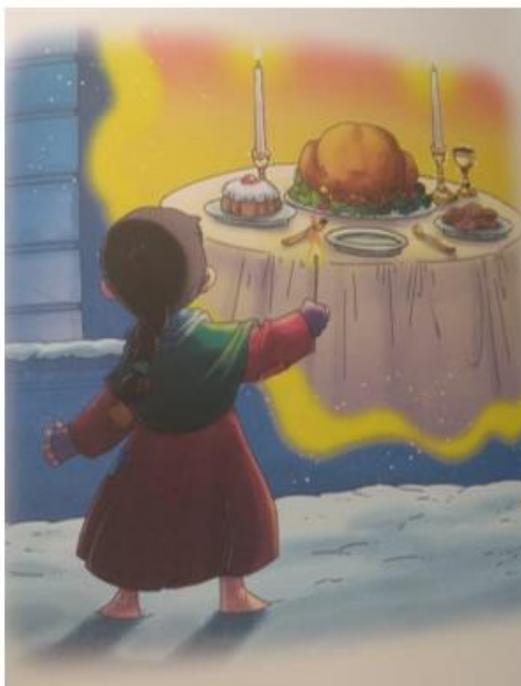
Figura 19 – Imagem referente ao conto A Pequena Vendedora de Fósforos.



Arthur Rackham, 1932

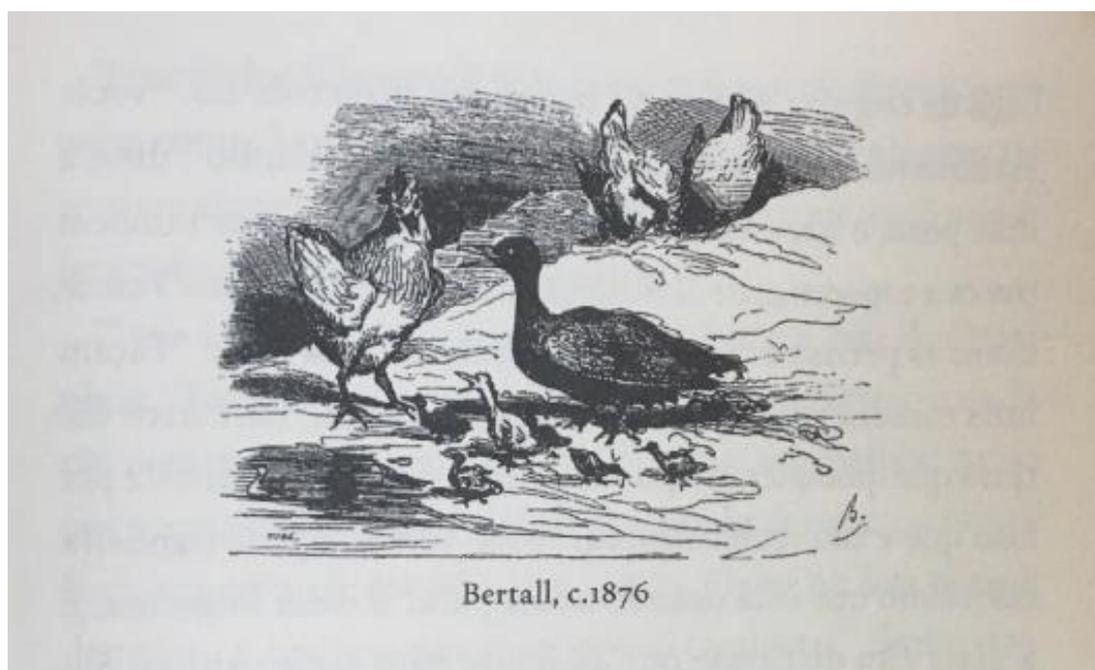
Fonte: Andersen (2010, p. 206).

Figura 20 – Imagem referente ao conto A Pequena Vendedora de Fósforos.



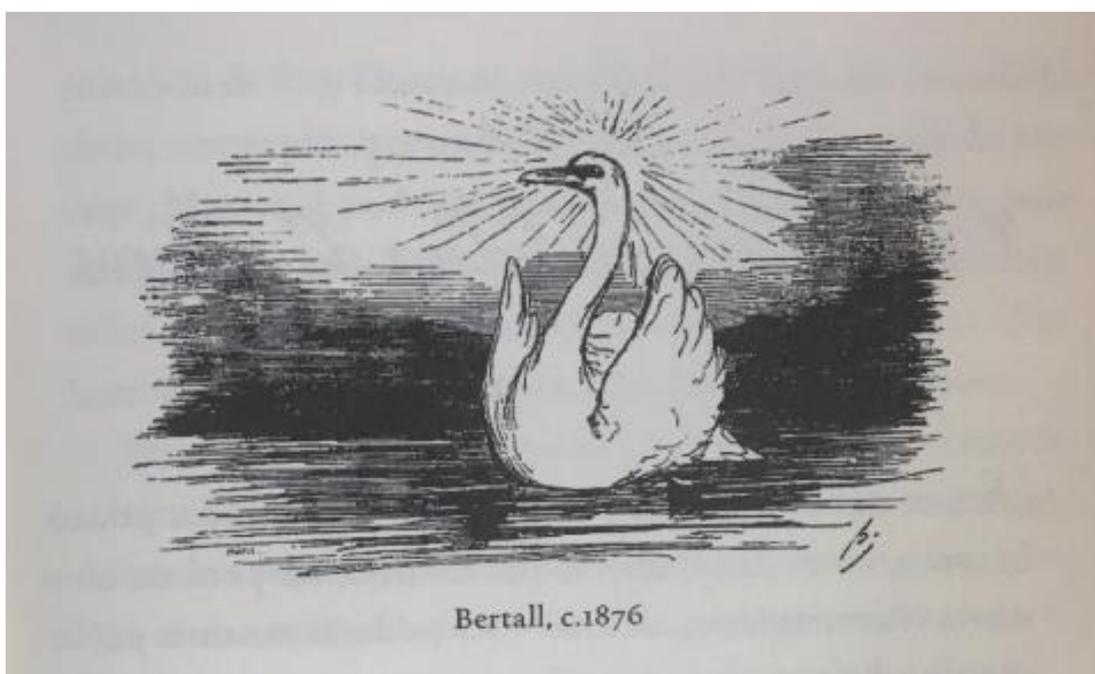
Fonte: (A PEQUENA..., 2012).

Figura 21 – Imagem referente ao conto O Patinho Feio.



Fonte: Andersen (2010, p. 206).

Figura 22 – Imagem referente ao conto O Patinho Feio.



Fonte: Andersen (2010, p. 203).

Figura 23 – Imagem referente ao conto A Bela Adormecida.



Edward Burne-Jones, 1870-90

Fonte: Grimm (2010, p. 125).

Figura 24 – Imagem referente ao conto A Bela Adormecida.



Walter Crane, 1876

Fonte: Grimm (2010, p. 126).

Figura 25 – Imagem referente ao conto Rapunzel.



Arthur Rackham, 1916

Fonte: Grimm (2010, p. 154).

Figura 26 – Imagem referente ao conto Rapunzel.



Arthur Rackham, 1917

Fonte: Grimm (2010, p. 157).

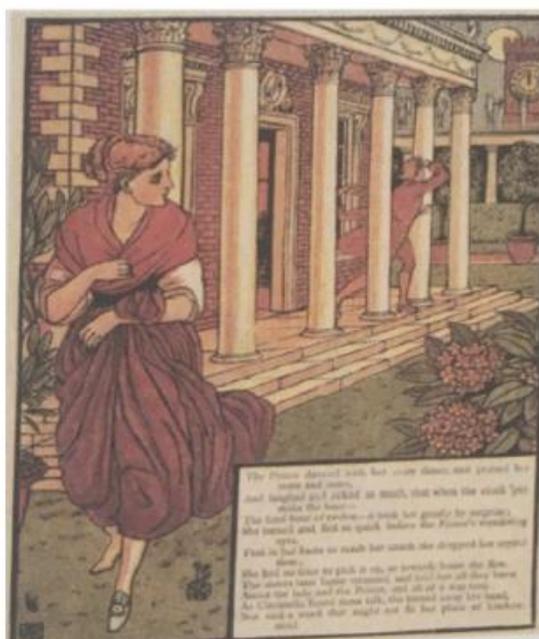
Figura 27 – Imagem referente ao conto Cinderela.



Arthur Rackham, 1933

Fonte: Perrault (2010, p. 24).

Figura 28 – Imagem referente ao conto Cinderela.



Walter Crane, 1873

Fonte: Perrault (2010, p. 27).

Figura 29: Imagem referente ao conto Chapeuzinho Vermelho.



Arpad Schmidhammer, s/d

Fonte: Perrault (2010, p. 81).

Figura 30 – Imagem referente ao conto Chapeuzinho Vermelho.



Eugène Feytaud, 1846

Fonte: Perrault (2010, p. 80).

4.2.1.3 Passo 3: O que conta um conto?

Propp (2006), após o estudo aprofundado de mais de 100 contos maravilhosos, dos mais variados tipos, chegou à conclusão de que o conto é composto por um total de 31 funções que são descritas e comentadas no capítulo 3 deste trabalho. Logo, trazemos em um quadro tais funções.

Quadro 6 – Funções e como elas se apresentam nas versões de contos trabalhados na pesquisa.

FUNÇÕES DO CONTO SEGUNDO PROPP (2006)	O CONTO A BELA ADORMECIDA (IRMÃOS GRIMM)	O CONTO RAPUNZEL (IRMÃOS GRIMM)	O CONTO O PATINHO FEIO (ANDERSEN)	O CONTO A PEQUENA VENDEDORA DE FOSFÓROS (ANDERSEN)	O CONTO CINDERELA (PERRAULT)	O CONTO CHAPEUZINHO VERMELHO (PERRAULT)
I – Afastamento – Um membro familiar se afasta de sua casa, seu lar		O pai de Rapunzel sai em busca da alface que sua mãe deseja enquanto grávida.	O patinho feio abandona sua família.	A pequena vendedora de fósforos sai de casa para vender fósforos na rua.		Chapeuzinho é enviada à casa da avó.
II – Proibição – Ao herói é imposta uma proibição	A bela Adormecida deveria manter-se longe das máquinas de fiar.	Rapunzel não podia sair da torre em que fora presa.	A mãe pata diz que os patinhos fiquem perto dela, pois podem ser pisados ou comidos pelo gato.		Cinderela não podia participar do baile que o príncipe ofereceria.	
III – Transgressão – Há uma transgressão da proibição anterior	A bela Adormecida, em seu décimo quinto aniversário, vaga pelo castelo e entra em uma sala onde uma velha usa um fuso.	Rapunzel planeja com o príncipe sua fuga.	O Patinho Feio foge de casa, abandona sua família.		Cinderela vai ao baile.	
IV – Interrogatório – O antagonista interroga, tentando obter uma informação.	A Bela Adormecida interroga a vovó sobre o que ela está fazendo.	A feiticeira interroga Rapunzel sobre seu comentário de porquê ela é mais difícil de içar do que o príncipe.	Os patos selvagens interrogam o Patinho Feio com o intuito de entenderem sua origem.		As irmãs postiças de Cinderela a questionam se há interesse em ir ao baile.	O lobo interroga Chapeuzinho, perguntando-a para onde vai.

(Continua...)

(Continuação)

FUNÇÕES DO CONTO SE-GUNDO PROPP (2006)	O CONTO A BELA ADORMECIDA (IRMÃOS GRIMM)	O CONTO RAPUNZEL (IRMÃOS GRIMM)	O CONTO O PATINHO FEIO (ANDERSEN)	O CONTO A PEQUENA VENDEDORA DE FOSFÓROS (ANDERSEN)	O CONTO CINDERELA (PERRAULT)	O CONTO CHAPEUZINHO VERMELHO (PERRAULT)
V – Informação – O antagonista recebe as informações solidadas que têm a ver com a sua vítima	A vovó explica à Bela Adormecida que está fiando linho.	“Ele sobe aqui num piscar de olhos”, responde Rapunzel.	O Patinho Feio foi educado, mas não respondeu diretamente às perguntas que lhes foram feitas.		Cinderela responde que não, pois não é coisa que convenha.	Chapeuzinho diz ao lobo que vai visitar sua avó.
VI – Ardil – O antagonista tenta enganar sua vítima para apoderar-se dela ou de seus bens	A menina põe a mão no fuso, pois também queria fiar.	Mãe Gothel corta as longas tranças de Rapunzel e as amarra no trinco da janela à espera do príncipe.			As irmãs postiças de Cinderela pedem sua ajuda.	O lobo se passa pela avó de Chapeuzinho.
VII – Cumplicidade – A vítima se deixa enganar, ajudando assim, involuntariamente, seu inimigo.		Rapunzel nada pode fazer.			Cinderela ajuda as irmãs postiças a arrumarem-se.	Chapeuzinho deita na cama com o lobo.
VIII – Dano – O antagonista provoca um dano ou prejuízo a um dos membros familiares	A feiticeira que não foi convidada para o banquete amaldiçoou a filha do rei, dizendo: “Quando a filha do rei fizer quinze anos, espetará o dedo num fuso e cairá morta”.	A feiticeira deixa o homem levar o alface de sua plantação em troca da entrega de sua filha ao nascer.		Um menino foge com um dos chinelos da pequena vendedora.	As irmãs postiças de Cinderela zombam dela.	O lobo devora a avó de Chapeuzinho.

(Continua...)

(Continuação)

FUNÇÕES DO CONTO SEGUNDO PROPP (2006)	O CONTO A BELA ADORMECIDA (IRMÃOS GRIMM)	O CONTO RAPUNZEL (IRMÃOS GRIMM)	O CONTO O PATINHO FEIO (ANDERSEN)	O CONTO A PEQUENA VENDEDORA DE FÓSFOROS (ANDERSEN)	O CONTO CINDERELA (PERRAULT)	O CONTO CHAPEUZINHO VERMELHO (PERRAULT)
IX – Mediação, momento de conexão – É divulgada a notícia do dano ou da carência, faz-se um pedido ao herói ou lhe é dada uma ordem, mandam-no embora ou deixam-no ir	A menina cresceu com todas as virtudes e desejos que as doze primeiras feiticeiras lhe conferiram.	Rapunzel é deixada pela feiticeira, também conhecida como Mãe Gothel, no deserto.	O Patinho Feio parte em retirada para outro lugar.		A madrinha de Cinderela, que era fada, aparece e concede o desejo de Cinderela de ir ao baile.	
X – Início da reação – O herói aceita ou decide reagir	No dia em que completava quinze anos, vagava pelos castelos espionando os cômodos.	Rapunzel aceita seu destino.	O Patinho Feio passa a viver em uma cabana com uma velha, um gato e uma galinha.	A pequena vendedora acende o primeiro fósforo.	Cinderela aceita e escuta os conselhos de sua madrinha.	Chapeuzinho é enganada pelo lobo.
XI – Partida – O herói deixa a casa		Rapunzel é deixada por Mãe Gothel no deserto, onde teve uma vida miserável e infeliz.	O Patinho Feio deixa a cabana.	A pequena vendedora de fósforos sai de casa para vender fósforos na rua.	Cinderela vai ao baile.	
XII – Primeira função do doador – O herói é submetido a uma prova, a um questionário, a um ataque etc., que o preparam para receber um meio ou um auxiliar mágico	Bela Adormecida se viu diante de um fuso.			Ao acender os fósforos, a pequena vendedora passa a ter visões que a confortam.	Cinderela conversa com as irmãs no baile e surpreende não ser reconhecida.	

(Continua...)

(Continuação)

FUNÇÕES DO CONTO SEGUNDO PROPP (2006)	O CONTO A BELA ADORMECIDA (IRMÃOS GRIMM)	O CONTO RAPUNZEL (IRMÃOS GRIMM)	O CONTO O PATINHO FEIO (ANDERSEN)	O CONTO A PEQUENA VENDEDORA DE FÓSFOROS (ANDERSEN)	O CONTO CINDERELA (PERRAULT)	O CONTO CHAPEUZINHO VERMELHO (PERRAULT)
XIII – Reação do herói – O herói reage diante das ações do futuro doador	A Bela Adormecida oferece-se para ajudar a vovó a fiar linho.		O Patinho Feio fica encantado com as novas aves que encontra em seu caminho.	A pequena vendedora passa a acender cada vez mais fósforos para preservar as imagens que vem tendo.	Quando o sino da meia-noite soa, Cinderela lembra-se de que é hora de ir embora.	
XIV – Fornecimento – O meio mágico passa às mãos do herói	Assim que tocou a ponta do fuso, a menina caiu prostrada numa cama que havia ali perto.			A pequena vendedora considera os fósforos mágicos.	Cinderela foge em sua carruagem, fruto da magia de sua madrinha.	
XV – Deslocamento – O herói é transportado, levado ou conduzido ao lugar onde se encontra o objeto que procura	Vagando pelo castelo, a Bela Adormecida encontrou o fuso.		O Patinho Feio encontra um novo lar.	A pequena vendedora faz a passagem da vida para a morte, sendo acolhida pela sua velha avó.	Cinderela chega em casa e conta a sua madrinha como foi a festa, diz ainda que gostaria de ir novamente ao baile no dia seguinte.	
XVI – Combate – o herói e seu antagonista se defrontam em combate direto.		O príncipe e a feiticeira encontram-se na torre.		A pequena vendedora entra em conflito consigo mesma entre a sua realidade e aquilo que ela visualiza ao acender os fósforos.	As irmãs contam a Cinderela da bela princesa misteriosa que estava no baile.	Após o interrogatório de Chapeuzinho com o lobo tem seu fim com o lobo comendo-a.
XVII – Marca, estigma – O herói é marcado	A Bela Adormecida cai em sono profundo.	Em seu desespero, o príncipe salta da torre e fica cego.		A morte da pequena vendedora de fósforos.	Cinderela perde um de seus sapatinhos de vidro no baile.	

(Continua...)

(Continuação)

FUNÇÕES DO CONTO SE-GUNDO PROPP (2006)	O CONTO A BELA ADORMECIDA (IRMÃOS GRIMM)	O CONTO RAPUNZEL (IRMÃOS GRIMM)	O CONTO O PATINHO FEIO (ANDERSEN)	O CONTO A PEQUENA VENDEN-DORA DE FOSFÓROS (ANDERSEN)	O CONTO CINDE-RELA (PERRAULT)	O CONTO CHAPEU-ZINHO VERMELHO (PERRAULT)
XVIII – Vitória – O antagonista é vencido	O feitiço é quebrado.				O príncipe escolhe a bela princesa misteriosa ao invés de uma das irmãs de Cinderela.	
XIX – Reparação de danos ou carência – O dano inicial ou a carência são reparados.	O príncipe beija A Bela Adormecida e ela desperta.	Alguns anos depois o príncipe, vagando pelo deserto, encontra-se com Rapunzel que o reconhece e, emocionada, ao abraçá-lo, duas de suas lágrimas caíram nos olhos do príncipe e ele passou a ver como antes, claramente.	O Patinho Feio começa a conviver com animais que o aceitam como ele é.	A morte liberta a pequena vendedora de fósforos das dores e carências humanas.	O filho do rei, apaixonado, manda anunciar que se casaria com aquela cujo pé coubesse exatamente no sapatinho.	
XX – Regresso – Regresso do herói	Bela Adormecida acorda de seu sono de anos.	O príncipe volta para o seu reino com Rapunzel e seus filhos gêmeos.				
XXI – Perseguição – O herói sofre perseguição	A décima segunda feiticeira persegue Bela Adormecida, lançando sua maldição.		O Patinho Feio sofre perseguição por onde passa.			

(Continua...)

(Continuação)

FUNÇÕES DO CONTO SE-GUNDO PROPP (2006)	O CONTO A BELA ADORMECIDA (IRMÃOS GRIMM)	O CONTO RAPUNZEL (IRMÃOS GRIMM)	O CONTO O PATINHO FEIO (ANDERSEN)	O CONTO A PEQUENA VENDEDORA DE FÓSFOROS (ANDERSEN)	O CONTO CINDE-RELA (PERRAULT)	O CONTO CHAPEUZINHO VERMELHO (PERRAULT)
XXII – Salvamento, resgate – O herói é salvo da perseguição	A Bela Adormecida foi salva pelo príncipe, assim como todos de sua casa.		O Patinho Feio encontra um novo lar que o acolhe, um lago habitado por lindas aves.	O resgate da pequena vendedora de fósforos realizado pela sua avó.		
XXIII – Chegada incógnita – O herói chega incógnito à sua casa ou a outro país			O Patinho Feio chega em sua nova morada.	A pequena vendedora de fósforos agora reside em outro universo.		
XXIV – Pretensões – Um falso herói apresenta pretensões infundadas			Variados são os seres que se apresentam como “amigos” durante o percurso de (re) encontro do Patinho Feio.			O lobo se passa pela avó de Chapeuzinho Vermelho.
XXV – Tarefa difícil – É proposta ao herói uma tarefa difícil			O Patinho Feio precisa aprender a conviver com aqueles que não o aceitam pelo que ele é.		Cinderela precisa manter o segredo, de suas irmãs, de que ela é a bela princesa do baile. Além, de cumprir a promessa feita à sua madrinha de saída à meia-noite.	

(Continua...)

(Continuação)

FUNÇÕES DO CONTO SE-GUNDO PROPP (2006)	O CONTO A BELA ADORMECIDA (IRMÃOS GRIMM)	O CONTO RAPUNZEL (IRMÃOS GRIMM)	O CONTO O PATINHO FEIO (ANDERSEN)	O CONTO A PEQUENA VENDEN-DORA DE FOSFÓROS (ANDERSEN)	O CONTO CINDE-RELA (PER-RAULT)	O CONTO CHA-PEUZINHO VER-MELHO (PER-RAULT)
XXVI – Realização – A tarefa é realizada			O Patinho Feio vive pacificamente em seu novo lar.		Cinderela realiza todas as tarefas difíceis a ela impostas.	
XXVII – Reconhecimento – O herói é reconhecido					Cinderela prova o sapato que se encaixa perfeitamente em seu pé.	
XXVIII – Desmascaramento – O falso herói ou antagonista ou malfeitor é desmascarado					É descoberto o tratamento de Cinderela recebido de sua madrasta.	O lobo é desmascarado.
XXIX – Transfiguração – O herói recebe nova aparência		O príncipe volta a enxergar como antes.	O Patinho Feio se descobre um lindo cisne.		A madrinha de Cinderela aparece e, tocando os trapos de sua afilhada, transforma-a na bela princesa.	
XXX – Castigo – O inimigo é castigado						
XXXI – Casamento – O herói se casa e sobe ao trono	O casamento de Bela Adormecida e o príncipe foi celebrado com grande esplendor e os dois viveram felizes para sempre.	Há uma grande comemoração com a chegada do príncipe e Rapunzel e seus gêmeos. Viveram felizes e alegres por muitos e muitos anos.			Levaram Cinderela até o príncipe e em poucos dias casaram-se.	

Fonte: Elaborado pela autora.

A proposta para o Passo 3 é que o voluntário da pesquisa relacione as ações do conto às funções estabelecidas por Propp (2006). No tabuleiro, existe uma roleta que é composta por seis números (1, 2, 3, 4, 5, 6). Cada número corresponde a um envelope. Cinco desses envelopes conterão cinco funções para cada conto utilizado na pesquisa e um desses envelopes conterá seis funções, para que assim somem o quantitativo de 31. O envelope traz as funções e seus respectivos significados, bem como o conto com o qual se deve relacionar aquele conteúdo. A divisão das funções ficou da seguinte forma:

- a) Chapeuzinho Vermelho (Perrault) – Funções: I – V;
- b) Rapunzel (Irmãos Grimm) – Funções: VI – X;
- c) A Pequena Vendedora de Fósforos (Andersen) – Funções: XI – XVI;
- d) A Bela Adormecida (Irmãos Grimm) – Funções: XVII – XXI;
- e) O Patinho Feio (Andersen) – Funções: XXII – XXVI;
- f) Cinderela (Perrault) – Funções: XXVII – XXXI.

4.2.1.4 Passo 4: Tudo que começa tem seu meio e tem seu fim

Eco (1986) destaca algumas características específicas que envolvem os contos, dentre elas, a sequência de ações que considera finita, com começo, meio e fim. Sendo assim, será essa a característica trabalhada e analisada no Passo 4. Seleccionamos a partir de cada conto trabalhado uma frase aleatória com início, meio e fim. Essas frases foram divididas em três partes, respeitando a sequência anteriormente mencionada e estarão disponíveis em uma caixa anexada ao tabuleiro. Ao todo, teremos dezoito fragmentos que formam diversas frases. No entanto, consideraremos o quantitativo de seis frases, respeitando essa quantidade que vem sendo trabalhada ao longo dos passos. Apresentamos em seguida as frases seleccionadas de cada conto. Abaixo, dispomos das frases relativas a cada conto.

Figura 31 – Frase do conto A Pequena Vendedora de Fósforos.



Fonte: Andersen (2010, p. 205).

Figura 32 – Frase do conto O Patinho Feio.

**ELE NÃO É ATRA-
ENTE,**

**MAS TEM UM GÊNIO
ÓTIMO**

**E NADA TÃO BEM
QUANTO OS OU-
TROS.**

Fonte: Andersen (2010, p. 193).

Figura 33 – Frase do conto A Bela Adormecida.

**O COZINHEIRO DEU
UMA PALMADA**

**TÃO FORTE NO AU-
XILIAR DE COZINHA**

QUE ELE BERROU.

Fonte: Grimm (2010, p. 128).

Figura 34 – Frase do conto Rapunzel.

**OS DOIS COMBINA-
RAM QUE**

**ELE VIRIA VISITÁ-
LA TODA NOITE,**

**POIS DURANTE O
DIA A VELHA ES-
TAVA LÁ.**

Fonte: Grimm (2010, p. 158).

Figura 35 – Frase do conto Cinderela.

ELA DEIXOU CAIR

**UM DOS SEUS SAPA-
TINHOS DE VIDRO,**

**QUE O PRINCIPE
GUARDOU COM CUI-
DADO.**

Fonte: Perrault (2010, p. 27).

Figura 36 – Frase do conto Chapeuzinho Vermelho.

**CHAPEUZINHO VER-
MELHO PARTIU**

**IMEDIATAMENTE
PARA A CASA DA
AVÓ,**

**QUE MORAVA
NUMA OUTRA AL-
DEIA.**

Fonte: Perrault (2010, p. 77).

4.2.1.5 Passo 5: Conte-nos uma história

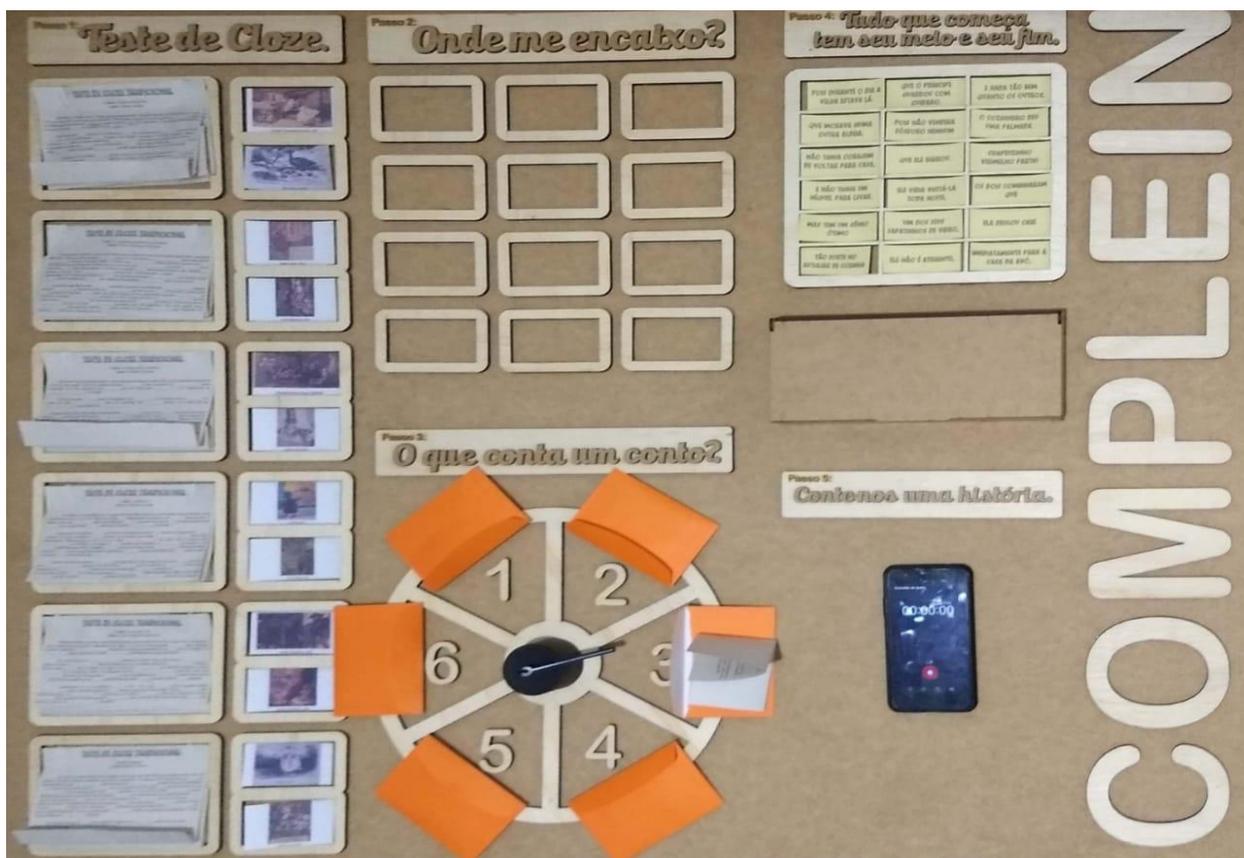
O último passo de nosso instrumento tem o intuito de ouvir do voluntário da pesquisa a história de um dos contos trabalhados. Nessa etapa, encontra-se disposto em nosso tabuleiro um gravador, para que, posteriormente, essa história seja transcrita e analisada. Levaremos em consideração em nossa avaliação alguns elementos. De acordo com Pontes (2012, p. 47), “[...] na narrativa existem elementos que não podem deixar de existir, como o narrador que conta uma história que tem uma sequência de eventos, com agentes participantes diversos ou não, situados num mundo que é possível naquele contexto narrado [...]”. Ou seja, narrador, enredo, personagens, tempo, espaço e discurso compõem um texto narrativo, sendo, portanto, os elementos que serão considerados em nossa análise.

4.3 PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA A CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO

4.3.1 Material utilizado

O tabuleiro tem o tamanho exato de 1,40m x 1,23m, foi confeccionado a partir de uma placa de MDF crua e uma placa de compensado branco supremo. Em seu interior, o material utilizado para a coleta de dados compõe-se de: papel reciclado de gramatura 75g, papel fotográfico de gramatura 120g, papel adesivo à prova d’água, envelopes comuns de coloração laranja e gravador. Na Figura 38 é possível visualizar como esses cinco passos descritos se organizam em um tabuleiro.

Figura 37 – Instrumento de Compreensão Leitora de Narrativas Ficcionais – COMPLETEIN.



Fonte: Autoria própria.

Um vídeo explicativo foi criado para ser exibido no momento de aplicação do instrumento. Nele está descrito o roteiro a ser seguido para que as atividades propostas distribuídas entre esses cinco passos sejam cumpridas com êxito. O vídeo tem duração de 1min38seg e apresenta de forma lúdica as orientações para o(a) voluntário(a) da pesquisa. A seguir, apresentamos e discutimos os métodos de análises que são considerados para a análise dos dados coletados por meio do COMPLETEIN.

4.3.2 Métodos de análise

Para o Passo 1, com o objetivo de interpretarmos os escores obtidos com os testes de Cloze, faremos uso da escala de Bormuth, na qual:

[...] o primeiro nível abarca 44% de acertos e é denominado nível de frustração (o leitor não compreende a informação lida). O nível instrucional é o segundo e refere-se a uma pontuação que varia de 44,1% a 57% (o leitor demonstra uma abstração apenas suficiente para a compreensão). Por fim, no nível independente, o leitor deve demonstrar um aproveitamento superior a 57% dos acertos visto que esse nível pressupõe uma compreensão crítica, criativa e autônoma do texto (SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009, p. 58).

Consideraremos para cada acerto de palavra um ponto, e para cada erro, zero ponto. O escore geral do participante será fruto das somas obtidas a partir dos acertos de todas as omissões. Já para o Passo 2, teremos como critérios de pontuação:

- a) 0 – Não avalia em que medida a ilustração converge ou desvia para os significados do texto.
- b) 1 – Avalia parcialmente em que medida a ilustração converge ou desvia para os significados do texto.
- c) 2 – Compreende completamente em que medida a ilustração converge ou desvia para os significados do texto.

Para o Passo 3, foram cinco funções por conto, cada função correta era equivalente a 20%. Logo, caso o participante conseguisse responder corretamente duas das cinco funções, ele teria o percentual de 40%, sendo esse cálculo bastante simplificado. No Passo 4, tomamos como base a ideia de início, meio e fim de uma frase. O aluno poderia, então, pontuar somente 0 ou 100, uma vez que necessitaria formar a frase completa e corretamente e essa frase deveria ser correspondente ao conto formulado. Dessa maneira, caso o aluno participante estivesse trabalhando o texto da Bela Adormecida e elaborasse uma frase correta do Patinho Feio, receberia zero.

No Passo 5, consideramos os elementos de uma narrativa definidos por Pontes (2012): narrador, enredo, personagens, tempo, espaço e discurso. Dessa forma, narrador é aquele(a) que conta a história, podendo participar dela ou não; enredo é o conjunto de fatos que movimentam a história; personagens compõem o texto narrativo e se desdobram em personagens principais e secundários; tempo é a marcação cronológica dentro da narrativa; espaço é o local onde a história se desenvolve e o discurso são as falas que envolvem as ações dentro da narrativa. Logo, são analisados seis critérios e distribuídas as porcentagens conforme os acertos.

Como se tratavam de cinco passos, decidimos estabelecer um score máximo de 500. Nesse caso, para cada passo, o(a) aluno(a) poderia pontuar até 100. No Passo 1, que se tratava do teste de Cloze restringido, caso o aluno acertasse metade das omissões, ele receberia o equivalente a 50%. Logo, seu score é de 50/100. No Passo 2, caso não acertasse nenhuma das fotos, sua pontuação permaneceria nula. Se acertasse 1, equivalia a 50%, e no caso das duas, 100%. Assim, poderia estar com o score em 50/100 ou 100/100. No Passo 3, como cada função equivalia a 20%, o aluno poderia fazer até 100/100 se acertasse as cinco. No Passo 4, caso formasse

corretamente a frase, receberia 100. E no Passo 5, igualmente. Dessa forma, foi feita a somatória do desempenho do participante em cada um dos passos e, somados, poderiam pontuar até 500.

5 METODOLOGIA

Este capítulo favorecerá a compreensão sobre a metodologia adotada ao longo da nossa pesquisa. Consideramos essa uma etapa fundamental de estruturação do trabalho, uma vez que aqui contém os passos a serem seguidos alinhando-se aos objetivos propostos. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 83), “[...] o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros –, traçando o caminho a ser seguido”.

Esse conjunto de atividades a ser realizado deve ter inseridas etapas que favoreçam a organização e aplicação da pesquisa, ou seja, as etapas de desenvolvimento da pesquisa, descrições de contexto, processos de escolha dos participantes, procedimentos e instrumentos escolhidos para coleta e análise de dados.

Sendo assim, aqui apresentamos o tipo de pesquisa utilizado ao longo do percurso de pesquisa, especificamos conceito e características de uma pesquisa de métodos mistos, delimitamos o universo da pesquisa, o método para a coleta de dados e como se dará a análise desses dados.

Além disso, discutimos o resultado de um pré-teste realizado, a descrição desse estudo piloto e/ou as transformações que ele poderá ou não sofrer até a forma metodológica final, o que, de forma conectiva, permitiu-nos planejar o desenvolvimento da pesquisa e a antecipação de possíveis contratempos que poderiam surgir ao longo da caminhada.

5.1 TIPO DE PESQUISA

Em sua íntegra, nossa pesquisa se configura como uma pesquisa de métodos mistos, pois, de acordo com Creswell e Clark (2013), pesquisas desse tipo apresentam uma abordagem acessível à investigação, pois trazem questões e problemas de pesquisa que podem ser melhor respondidos usando-se métodos mistos, os quais acreditamos se adequar melhor ao nosso problema de pesquisa, cujo objetivo é responder como se encontra o nível de compreensão leitora literária de alunos e alunas do curso de Pedagogia. Segundo Creswell e Clark (2013, p. 5):

A pesquisa de métodos mistos é um projeto de pesquisa com suposições filosóficas e também com métodos de investigação. Como uma metodologia, ela envolve suposições filosóficas que guiam a direção da coleta de dados e a análise e a mistura das abordagens qualitativa e quantitativa em muitas fases do processo da pesquisa. Como um método, ela se concentra em coletar, analisar e misturar dados quantitativos e qualitativos em um único estudo ou uma série de estudos. Em combinação, proporciona um melhor entendimento dos problemas de pesquisa do que cada uma das abordagens isoladamente.

Dessa forma, estudamos o fenômeno social que envolve a leitura, formação leitora literária e a compreensão leitora dos estudantes sujeitos da pesquisa de maneira individual e coletiva, de modo empírico, dentro de seu cenário de vida real misturando ambas as abordagens. Para Richardson (2017), a pesquisa de métodos mistos reside no meio do contínuo entre o qualitativo e quantitativo, uma vez que incorpora elementos das duas abordagens. Por meio desta pesquisa, conhecemos e explicamos as variáveis causais sobre leitura e compreensão leitora literária de um curso de Pedagogia a partir de um instrumento de coleta de dados por nós desenvolvido.

No entanto, para que uma pesquisa desse tipo seja realizada, de acordo com Creswell e Clark (2013, p. 22), algumas características são necessárias:

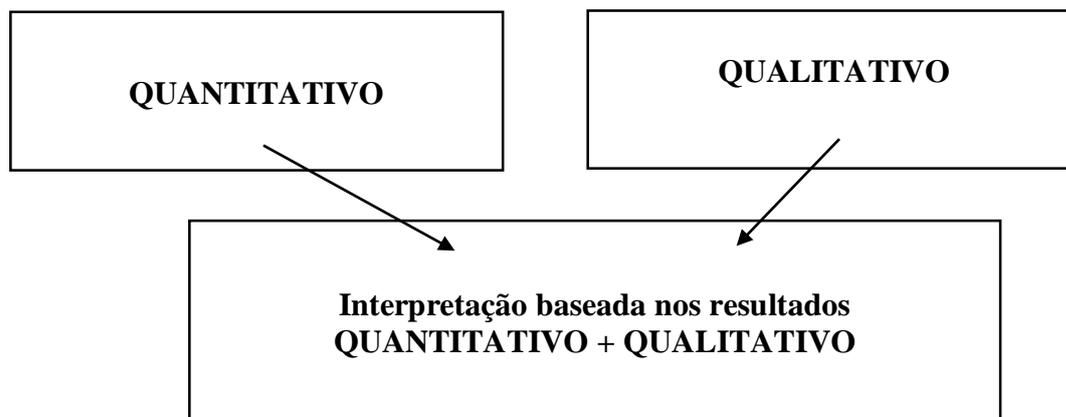
- Coleta e análise de modo persuasivo e rigoroso tanto os dados qualitativos quanto os quantitativos (tendo por base as questões de pesquisa);
- Mistura (ou integra ou vincula) as duas formas de dados concomitantemente, combinando-os (ou misturando-os) de modo sequencial, fazendo um construir o outro ou incorporando um no outro;
- Dá prioridade a uma ou ambas as formas de dados (em termos do que a pesquisa enfatiza);
- Usa esses procedimentos em um único estudo;
- Estrutura esses procedimentos de acordo com visões de mundo filosóficas e lentes teóricas; e
- Combina os procedimentos em projetos de pesquisa específicos que direcionam o plano para a condução do estudo.

A partir da problemática de nossa pesquisa e de nossas questões norteadoras, os dados coletados foram analisados de forma rigorosa e a partir dos critérios já especificados no capítulo anterior, são resultados que originaram tanto dados quantitativos quanto qualitativos, sem priorizações, apenas atendendo ao objetivo de nosso instrumento de coleta de dados.

Segundo Richardson (2017, p. 75), pesquisas de métodos mistos devem ser realizadas “[...] em apenas uma etapa, na qual se coletam, processam e analisam as informações obtidas. A triangulação pode contribuir, particularmente, para validar uma investigação de levantamento (enquete) e reforçar suas conclusões”. Através dessa triangulação, é possível comparar e constatar os dados resultantes. Na nossa pesquisa utilizamo-nos, dentro da perspectiva de métodos mistos, da estratégia de triangulação concomitante.

Ainda de acordo com Richardson (2017, p. 74), essa estratégia de triangulação concomitante é uma “[...] coleta concomitante de dados qualitativos e quantitativos cujos resultados são comparados [...]”. Ou seja, todos os dados coletados em nossa pesquisa foram simultaneamente comparados em sua análise final, obedecendo ao plano de triangulação criado por Creswell e Clark (2013). Vejamos a seguir:

Figura 38 – Plano de Triangulação.



Fonte: (CRESWELL; CLARK, 2013).

O plano de triangulação exposto por meio da Figura 39 será o norteador para nossa análise de dados, onde inicialmente traremos os dados quantitativos seguidos dos dados qualitativos para, posteriormente, fazermos nossa interpretação desses dados. Em seguida, veremos como essa pesquisa de métodos mistos foi realizada, seus procedimentos éticos e metodológicos.

5.2 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Uma vez escolhido o campo de pesquisa no qual trabalhamos, foi redigido e assinado um Pedido de Autorização entre a orientadora dessa pesquisa, a discente pesquisadora, a chefe do departamento onde foi feita a pesquisa e o professor que cedeu a aula para a realização desta (Apêndices A e B, respectivamente). Em tal documento garantimos preservar a imagem dos participantes e solicitamos a permissão para a coleta de dados.

Paralelo a isso, também, todos os voluntários e voluntárias sujeitos da pesquisa, tanto do estudo piloto quanto do estudo final, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), no qual há um comprometimento da orientadora do trabalho e da discente pesquisadora com os agentes da pesquisa de participação voluntária, enfatizando que o sujeito pode desistir a qualquer momento da pesquisa, sem que isso lhe cause prejuízo ou penalidade, comprometendo-nos ainda a não causar nenhum estresse, na forma de danos físicos ou psicológicos, que venha a prejudicar o bem-estar dos sujeitos.

Os participantes foram informados sobre as características gerais do trabalho, a importância deles na construção da pesquisa e a garantia de que não seriam identificados em seus

resultados, garantindo, assim, o anonimato, bem como foi realçado o caráter voluntário, ou seja, nenhum tipo de incentivo financeiro seria oferecido. E, por fim, a liberdade que eles teriam de aceitar ou não participar do processo.

5.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A partir da nossa pesquisa de métodos mistos utilizamo-nos da estratégia de triangulação concomitante como ferramenta de unidade de análise. A seguir serão descritos os procedimentos metodológicos que optamos por utilizar.

5.3.1 Delimitação do universo da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma universidade pública, localizada no Estado do Rio Grande do Norte (RN), com alunos e alunas do curso de Pedagogia. Participaram da pesquisa estudantes de uma turma de 7º período do turno matutino da referida universidade, somando 11 voluntários (as), que se dispuseram a participar voluntariamente através do contato feito pela pesquisadora em sala de aula.

5.3.2 Métodos para a coleta de dados

Em um primeiro momento da pesquisa, nossos dados foram coletados de forma *online*, por meio dos *sites* oficiais que guardavam nossos temas de interesse e que aqui já foram discutidos e analisados, como os relatórios do PISA, Retratos da Leitura no Brasil, SAEB e o PPP do curso de Pedagogia, objeto da pesquisa. Dessa forma, uma análise documental foi a responsável pelo tratamento dessas informações. Para Gil (2016, p. 66):

[...] a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Entendemos, assim como a perspectiva de Gil (2016), que a vantagem da pesquisa bibliográfica se encontra nas possibilidades que o investigador possui à sua disposição para interpretação e tabulação de dados, destacando assim sua importância para o andamento da pesquisa, uma vez que esse tipo de pesquisa é desenvolvido com base em materiais já elaborados,

em sua grande maioria, livros, artigos científicos e pesquisas reconhecidas mundialmente, por exemplo.

Em um segundo momento, a coleta de dados foi feita por meio do instrumento que construímos através de pesquisas e que foi descrito e contextualizado no capítulo anterior. O instrumento construído tem a denominação de Instrumento de Compreensão Leitora de Narrativas Ficcionalis (COMPLETEIN) e configura-se uma ferramenta composta por cinco etapas que nos permitem diagnosticar o nível de compressão leitora para com as narrativas ficcionais daqueles que dele fizerem uso.

5.3.3 Análise dos dados

A análise dos dados foi feita por meio do plano de triangulação de dados desenvolvido por Creswell e Clark (2013), no qual consideramos os dados quantitativos e qualitativos coletados através de nosso instrumento desenvolvido – COMPLETEIN – e que nos levará a cinco tipos diferentes de resultados (dados) a serem descritos, interpretados e analisados.

5.4 ESTUDO PILOTO

Da etapa piloto, estruturada e organizada diante da aplicação de um pré-teste do nosso instrumento de coleta de dados, participaram um total de sete sujeitos, alunos e alunas de um curso de graduação de formação de professores, alunos e alunas do terceiro semestre, do turno matutino de uma outra universidade, também pública, que oferta o curso de Pedagogia e está localizada também no Estado do Rio Grande do Norte.

Para ser possível atender às expectativas e exigências do que se pede em um estudo experimental, os participantes foram submetidos à mesma rotina que planejamos adotar para a fase final da pesquisa. Nosso objetivo foi de validar o instrumento e a metodologia de aplicação a serem empregadas. Essa etapa de coleta de dados teve duração de duas horas.

O pré-teste foi realizado no mês de fevereiro de 2019, durante uma aula cedida por uma professora colaboradora, que teve sete voluntários(as) participantes. O tabuleiro de coleta de dados foi planejado e construído para que cada agente da pesquisa respondesse às atividades ao longo de cinco passos referentes a seis diferentes tipos de contos previamente escolhidos.

No início do pré-teste, apenas uma participante entrou na sala e utilizou 57 minutos para responder às três modalidades de Cloze para somente um dos contos do tabuleiro. Analisando essa duração, e considerando que ainda existia a pendência de outros cinco contos completos,

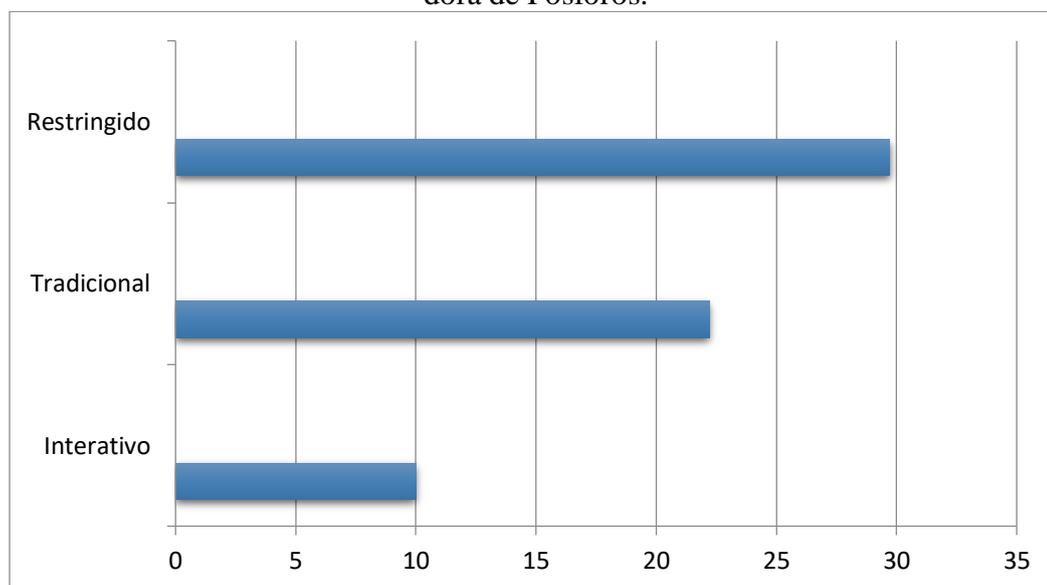
além das demais quatro fases, compreendemos que cada aluno levaria mais de cinco horas para conseguir responder inteiramente o tabuleiro. Assim, entendemos que para os(as) alunos(as) participarem de todo o processo, a melhor forma seria escolher um dentre os seis textos disponíveis e também em apenas uma das modalidades de Cloze, que nesse caso, corresponde ao teste de Cloze restringido.

Os alunos(as) que se voluntariaram tinham idades entre 19 e 33 anos ($M = 23,71$). Destes, 12,5% do gênero masculino e 87,5% feminino. A média de duração de tempo por estudante foi de 23,33 minutos. Dentre esses, um afirmou não ler com frequência; um que lê minimamente, e cinco, frequentemente. Então, os resultados desse estudo piloto irão contemplar separadamente a análise da primeira participante, que respondeu às questões do tabuleiro com as três modalidades de testes de Cloze completos, e os outros seis participantes, que responderam apenas ao teste de Cloze restringido e demais partes do tabuleiro.

5.4.1 Discussão dos resultados do estudo piloto

Iniciaremos as discussões dos nossos resultados com a primeira participante da pesquisa, que respondeu a todas as modalidades de Cloze do conto “A Pequena Vendedora de Fósforos”, de Hans Christian Andersen. Na primeira parte do Passo 1, que corresponde ao teste de Cloze tradicional, a correção considerou sinônimos e demais vocábulos que possam estar perfeitamente encaixados no texto sem que o mesmo perca o sentido. A aluna respondeu corretamente oito dos 36 vocábulos omitidos, obtendo 22,22% de acerto. No teste de Cloze restringido, os acertos compreenderam 11 dos 37 vocábulos omitidos, o que compreende 29,72%. Por fim, no interativo, a participante acertou apenas um dos 10 vocábulos omitidos, o que configura somente 10%. Para efeitos de comparação, foi distribuída a porcentagem diferenciada de acertos em cada uma, a considerar que elas possuem uma quantidade de itens diferentes.

Gráfico 1 – Resultado percentual dos testes de Cloze referentes ao conto A Pequena Vendedora de Fósforos.



Fonte: Elaborado pela autora.

Dessa forma, o maior percentual de acertos foi apenas próximo de 30%, que corresponde ao teste de Cloze restrungido, e o menor percentual foi do teste de Cloze interativo, que se limitou a 10%. Esses números podem ser vistos em decorrência do nível de dificuldade do teste de Cloze restrungido ser menor, por apresentar opções de respostas; enquanto no interativo, além de exigir a compreensão da palavra, também é solicitada a explicação dessa escolha.

Ao analisar as pontuações em função dos níveis de compreensão em leitura definidos por Bormuth (1971), temos que a primeira participante enquadra-se no primeiro nível, que abarca até 44% de acertos, sendo denominado “nível de frustração”, no qual o leitor não compreende a informação lida. Nesse caso, o nível de frustração foi equivalente aos três tipos do teste de Cloze.

No Passo 2, no qual se relacionam as imagens ao conto escolhido, a aluna conseguiu escolher corretamente entre as 12 imagens disponíveis, as duas que representavam o conto “A Pequena Vendedora de Fósforos”, compreendendo completamente em que medida as ilustrações convergem ou se desviam do significado do texto.

No Passo 3, em que trabalhamos as funções do conto, de acordo com Propp (2006), temos os resultados em que a participante não acertou nenhuma das seis funções dispostas (partida; primeira função do doador; reação do herói; fornecimento; deslocamento; e combate), mostrando que ela provavelmente estava desatenta e pouco reflexiva, crítica ou criativa.

No Passo 4, a frase formada pela aluna está disposta na Figura 40:

Figura 39 – Frase formada pela voluntária da pesquisa.



Fonte: Autoria própria.

Dessa forma, consideramos que não houve pontuação, uma vez que, embora a frase seja completa (possua começo, meio e fim) e tenha sentido, não se relacionava com o conto que foi trabalhado ao longo das respostas da participante. No Passo 5, em que deixamos a aluna à vontade para contar o conto trabalhado, a aluna deixou o tempo passar em mais de 60 segundos, registrando apenas uma única frase:

Figura 40 – Narrativa feita pela participante da pesquisa.

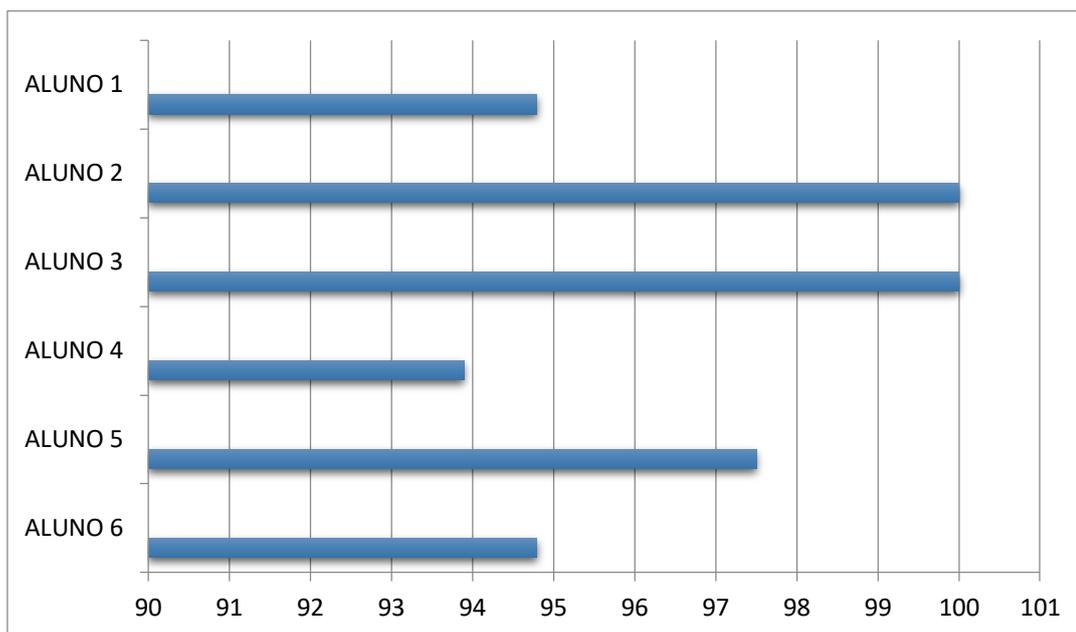
“A menina andava descalço, encontrou um chinelo grande e pronto”.

Fonte: Autoria própria.

Dessa forma, o registro também não teve pontuação, a considerar que não compreendeu nenhum dos seis elementos que, conforme Pontes (2012), configuram uma narrativa: narrador, enredo, personagens, tempo, espaço e discurso. Em análise geral, temos que, no tabuleiro completo, a aluna poderia ter chegado a 500 pontos, a considerar que eram cinco passos convertidos em pontuações de porcentagem, porém, só atingiu o score de 120,49. Uma vez tendo realizado essa análise, os comparativos poderão ser feitos de forma mais igualitária com os demais seis participantes, visto que eles responderam a somente um dos tipos de teste de Cloze.

Para os(as) outros(as) seis voluntários (as) da pesquisa, trabalhamos somente o teste de Cloze restringido no Passo 1. Tivemos os resultados de acerto em percentual distribuídos no Gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2 – Resultado percentual do teste de Cloze restringido dos seis contos trabalhados.

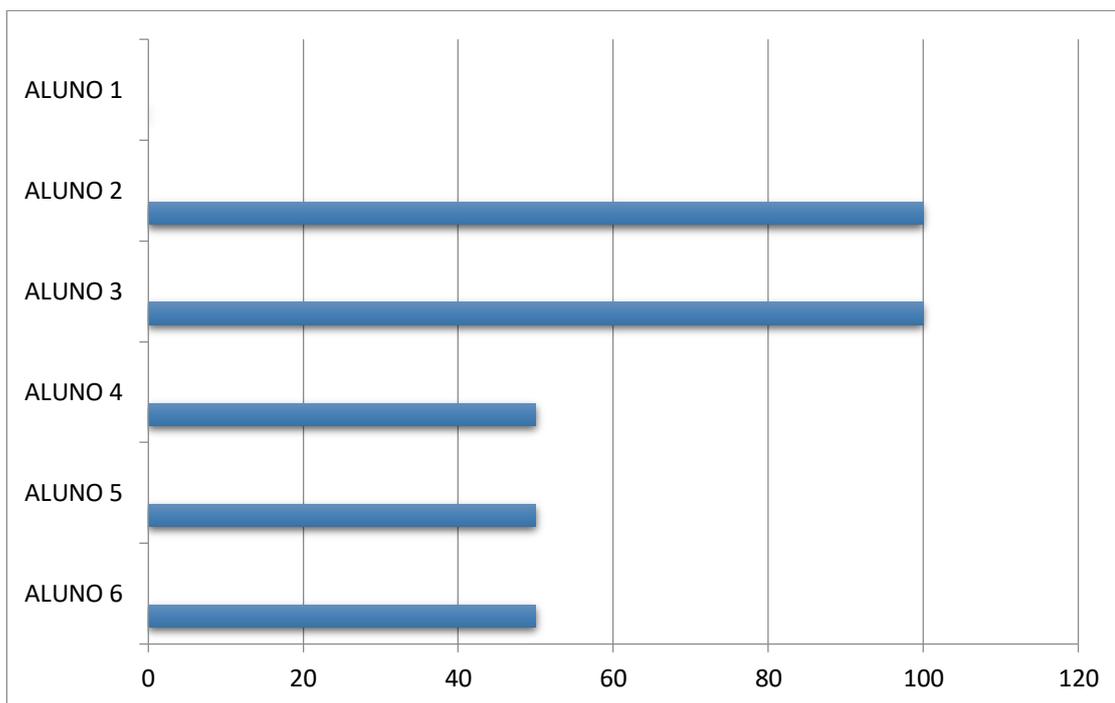


Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme os resultados apresentados, todos os alunos acertaram mais de 90% dos vocábulos omitidos, o que, conforme a escala de Bormuth (1971), enquadra-os no nível independente, o qual pressupõe uma compreensão crítica, criativa e autônoma do texto. Contudo, se comparado aos resultados da aluna que fez o pré-teste antes dos demais, observamos que pode ser derivado do fato de conter as opções de resposta, não precisando o aluno fazer uso de mais estratégias de preenchimento das lacunas apenas com o apoio do texto. Então, perceber as dicas do contexto, fazer uso do conhecimento da linguagem para encontrar essas lacunas sem opções de resposta é bem mais complexo.

No Passo 2, em se tratando da relação das imagens com os contos escolhidos, temos os seguintes resultados percentuais:

Gráfico 3 – Resultado percentual da distribuição das imagens do Passo 2.

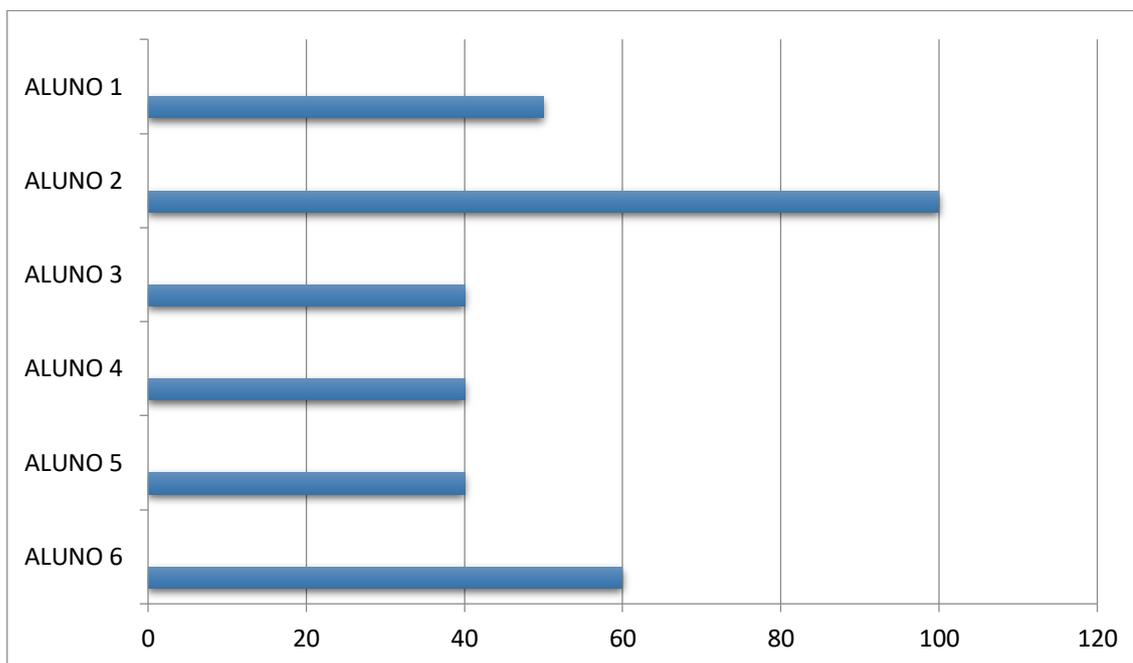


Fonte: Elaborado pela autora.

É possível observar que três dos alunos participantes avaliam parcialmente em que medida a ilustração converge ou desvia para os significados do texto, dois compreendem completamente em que medida a ilustração converge ou desvia para os significados do texto e apenas um não avalia em que medida a ilustração converge ou desvia para os significados do texto. Vale ressaltar que os mesmos dois alunos que acertaram completamente o teste de Cloze restringido também acertaram totalmente as imagens, evidenciando uma relação entre a compreensão adequada do texto com a relação entre as imagens como uma progressão do conhecimento.

No Passo 3, na análise das funções do conto, conforme Propp (2006), temos os seguintes resultados:

Gráfico 4 – Resultado percentual da análise das funções do conto do Passo 3.



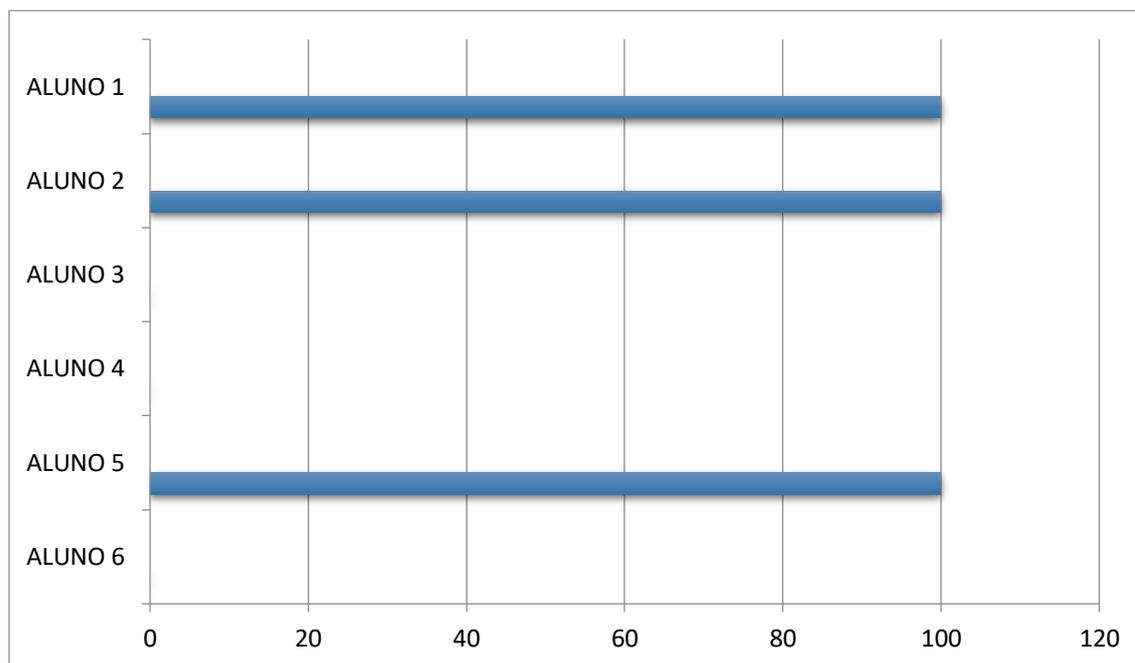
Fonte: Elaborado pela autora.

Dessa maneira, é possível observar que 50% dos alunos não conseguiu compreender satisfatoriamente as funções de um conto e a outra metade compreendeu parcial ou totalmente. É necessário destacar que o mesmo aluno que teve o desempenho máximo no teste de Cloze restrigido teve o maior desempenho no Passo 2 e também neste passo.

No Passo 4, temos as seguintes frases formadas pelos alunos:

- a) Aluno 1 – *“Não tinha coragem de voltar pra casa, pois não vendera fósforo nenhum e não tinha um níquel sequer para levar.”*
- b) Aluno 2 – *“Chapeuzinho Vermelho partiu imediatamente para a casa da avó, pois durante o dia a velha estava lá.”*
- c) Aluno 3 – *“Os dois combinaram que não tinha coragem de voltar pra casa, pois durante o dia a velha estava lá.”*
- d) Aluno 4 – *“Ela deixou cair um de seus sapatinhos de vidro, que o príncipe guardou com cuidado.”*
- e) Aluno 5 – *“Ela deixou cair um de seus sapatinhos de vidro, que o príncipe guardou com cuidado.”*
- f) Aluno 6 – *“Ela deixou cair um de seus sapatinhos de vidro, que o príncipe guardou com cuidado.”*

Gráfico 5 – Análise percentual da elaboração das frases do Passo 4.



Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, apenas 50% dos alunos formou uma frase completa (com começo, meio e fim) e que se relaciona com o conto trabalhado ao longo das respostas dos participantes. Os outros 50%, embora tenham formado a frase completa e esta tenha sentido, não se relacionava com o conto, evidenciando a desatenção dos participantes, o que possibilitou a formação de frases aleatórias. Mais uma vez o aluno 2 consegue completar completamente um dos passos.

No Passo 5, temos as seguintes transcrições:

- a) Aluno 1 – *“Estava fazendo muito frio e não fazia mal nenhum acender pelo menos um fósforo, ela tirou um pacote um fósforo do saco riscou e aqueceu os pés, tentou aquecer os pés e as mãos, quando ela olhou para a parede, viu como, viu como se fosse uma estufa grande e diante dela estava uma mesa grande e enfeitada lustruosa, sobre a mesa havia um ganso e o ganso levantou-se e saiu correndo ainda com um garfo e uma faca nas costas, saiu pela sala gingando, chegou até a pobre menina mas quando ele ia chegando perto, o fósforo se apagou e o que restou foi apenas uma parede úmida e fria diante dela.”*

- b) Aluno 2 – *“A mãe de Chapeuzinho pediu para que ela fosse deixar é os doces para a Vó e falou que ela não fosse pelo bosque aí Chapeuzinho Vermelho, Chapeuzinho Vermelho foi pelo bosque mesmo sendo proibida e se encantou com as flores, foi pegando as flores é e foi cantando pelo bosque. Só que encontrou o lobo mau que perguntou pra*

onde ela iria e ela falou inocente falou que iria para a casa da vovozinha levar doces, o lobo mau esperto já conhecia todo o trajeto da floresta foi por um caminho mais perto, digamos assim, e chegou antes que a que a Chapeuzinho a casa da Vovó e bateu a porta disfarçado de Chapeuzinho e falou que era a Chapeuzinho que vinha trazer doces para a Vovó e ela na cama se encontrava um pouco adoentada e falou que ele apertasse lá num negocin da porta que abriria a porta e assim o lobo mau fez e entrou e devorou a vovozinha e ficou deitado na cama da vovozinha pra que quando chapeuzinho vermelho chegasse achar que era a vovozinha e quando a Chapeuzinho Vermelho chegou, encontrou o lobo na cama que estava disfarçando de vovozinha, eu não lembro muito bem do final, mais parece que matou o lobo e tirou a vovozinha da barriga do logo, eu não entendo muito bem, mas é tipo isso.”

- c) Aluno 3 – *“A história do Patinho Feio é assim: é nasce. Uma pata tá lá deitada chocando seus ovos acontece que um dos ovos demora a nascer ela ainda passa um tempo deitada, estranha porque o ovo não nasce. Ela passa um tempo deitada ainda em cima dos seus ovos, aí o ovo choca, quando o ovo choca nasce um pato grande e feio e ela fica perguntando e ela comenta não é filho de peru, você não é filho de peru. Aí fala outros negócios lá. Aí após comentar sobre isso, eles ficam todos receiosos por o pato ter nascido feio e não parecido com os outros patinhos que eram os filhos dela. Aí vai crescendo naquela vida, só criticando com o pato, chamando ele de feio, tanto a mãe quanto os irmãos ela preferia que o filho não tivesse nascido, que aquele pato não tivesse nascido que ele não existisse e aí vai criando um certo tipo de preconceito com ele. Aí chega um certo ponto da vida dele que ele resolve voar já que o pessoal todinho não tipo não gostava dele ele resolve ir embora nem a criada que colocava comida pra ele gostava dele, tinha preconceito com ele, então, ele resolveu ir embora e foi pra um outro local onde habitava patos selvagens depois mais na frente ele foi pra outro lugar e conheceu os cisnes e os cisnes veio de asas abertas para acolher ele e que ele era a ave mais bonita que já tinha visto na vida dele.”*

- d) Aluno 4 – *“A história da Bela Adormecida é de uma menina que ela era linda e aos 15 anos de idade ela foi enfeitiçada aí ela tinha, ela tinha ela era uma menina muito bonita, muito amada por muitas pessoas, ela dormiu, subiu uma escada, caiu, entrou no sono profundo. Aí ela acordou.”*

- e) Aluno 5 – *“Depois que a mãe de Cinderela morreu seu pai se casou novamente com uma mulher muito malvada que tinha duas filhas e que também eram malvadas, depois de um tempo o pai de Cinderela também morreu. Cinderela ficou sozinha e a madrasta malvada e as irmãs começaram a tratar ela como empregada. Cinderela lavava, passava e arrumava toda a casa. Um dia o príncipe resolveu dar um baile onde escolheria sua noiva as irmãs foram convidadas e Cinderela também. Mas, sua madrasta não permitiu que ela fosse. E Cinderela teria que passar os vestidos das irmãs. Cinderela ficou muito triste por não poder ir ao baile e quando ela menos esperava, apareceu uma fada madrinha que realizaria seu desejo. A fada madrinha fez com que Cinderela se transformasse e usasse um lindo vestido e tivesse uma bela carruagem, para assim poder ir ao baile, chegando ao baile, o príncipe se encantou por Cinderela e dançou com ela a noite toda. As irmãs ao vê-la e não reconhecê-la sua tamanha formosura ficaram com inveja. Ao dar meia-noite, como a fada tinha dito que o feitiço se acabaria, Cinderela saiu correndo e não se despediu do príncipe deixando para trás apenas um sapatinho de cristal, o príncipe sentiu-se triste por não saber quem era a moça com quem tinha dançado e assim resolveu procurá-la. A moça cujo o sapatinho coubesse no pé seria a escolhida para casar com o príncipe procuram, procuraram e não encontraram quando chegou a vez de Cinderela experimentar o sapatinho ele coube perfeitamente o que fez com que o príncipe a reconhecesse, assim o príncipe reconheceu sua amada e eles puderam se casar e eles e foram felizes para sempre.”*
- f) Aluno 6 – *“Em um dia chuvoso uma senhora com o seu companheiro que eram muito pobres moravam numa casinha essa senhora desejou comer uma fruta que tinha na casa vizinha. O seu marido pulou o muro e ao chegar perto dessa fruta encontrou uma feiticeira. A feiticeira enfurecida disse que iria castigá-lo, mas ele pediu que era para a mulher dele que estava grávida estava desejando essa fruta. Então ela disse: Leve, porém, quando a criança nascer, eu quero ela para mim, o homem levou a fruta e ao entregar a mulher lhe disse o que havia acontecido e quando criança nasceu, ele entregou a feiticeira que pôs o nome de Rapunzel. Era uma criança muito linda, ela levou a Rapunzel para uma torre, escondida na floresta onde não havia portas nem escadas, só uma pequena janela no alto de uma torre, ela colocou ela lá e durante muitos anos Rapunzel ficou nessa torre e quando ela queria visitar Rapunzel ela dizia “Rapunzel, Rapunzel, jogue suas tranças!”*”

pois Rapunzel tinha cabelos muito longos. Com o passar do tempo Rapunzel gostava muito de cantar e nas redondezas havia um filho de um príncipe onde ao escutar aquela bela canção se aproximou para ver o que era, tentou ver se havia alguma porta ao redor e não havia, então se escondeu atrás de algumas árvores quando viu uma movimentação estranha era a feiticeira e disse “Rapunzel, Rapunzel, jogue suas tranças!” e ao pé da torre, Rapunzel jogou as suas tranças e ela subiu pelas tranças de Rapunzel. Ele ficou muito curioso e então fez o mesmo jeito quando a feiticeira saiu “Rapunzel, Rapunzel, jogue suas tranças!” e ao jogar suas tranças ele subiu e ao chegar ao alto da torre viu uma moça muito bela, pois havia passado muitos anos ele disse pra ela sair e imediatamente se apaixonou por ela por ser muito bela. Ela disse que não poderia, pois era controlada pela feiticeira. Então, ele chamou ela pra sair no momento exato a feiticeira subiu a torre e ele lutou com a feiticeira matando-a e tirando Rapunzel da torre.”

Considerando os seis elementos que, conforme Pontes (2012), configuram uma narrativa: narrador, enredo, personagens, tempo, espaço e discurso, temos os seguintes resultados:

Quadro 7 – Resultado das correções dos elementos de uma narrativa do Passo 5.

Elementos	Narrador	Enredo	Personagens	Tempo	Espaço	Discurso
Aluno						
1	X				X	X
2					X	X
3				X	X	X
4						X
5		X		X	X	X
6	X	X	X	X	X	X

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, apenas um dos alunos, no caso o Aluno 6, conseguiu contemplar todos os elementos de uma narrativa. A maior parte apenas atingiu 50%. Um dos pontos interessantes é a forma como os participantes iniciam sem usar o “era uma vez”, bem popular nos contos maravilhosos. Em análise geral, temos os seguintes scores:

$$\text{Aluno 1} - 94,8 + 0 + 50 + 100 + 50 = 294,80$$

$$\text{Aluno 2} - 100 + 100 + 100 + 100 + 33,33 = 433,33$$

$$\text{Aluno 3} - 100 + 100 + 40 + 0 + 50 = 290$$

$$\text{Aluno 4} - 93,9 + 50 + 40 + 0 + 16,66 = 200,56$$

$$\text{Aluno 5} - 97,5 + 50 + 40 + 100 + 66,66 = 354,16$$

$$\text{Aluno 6} - 94,8 + 50 + 60 + 0 + 100 = 304,8$$

A partir dos métodos de análises escolhidos, o COMPLETEIN atinge, em sua máxima, 500 escores. A média dos escores dos estudantes que participaram do pré-teste foi de 312,94.

5.5 ENCAMINHAMENTOS PARA A ETAPA DEFINITIVA DA PESQUISA

A observação e os resultados do pré-teste nos levaram a fazer alterações para a aplicação do teste final. Nessa última etapa, apenas um tipo de teste de Cloze foi considerado: o Cloze restringido. Segundo Taylor (1953), nesse tipo de teste, as palavras omitidas são disponibilizadas abaixo do texto, e o estudante deve eleger a palavra correta para cada lacuna. Essa palavra só pode ser utilizada uma única vez.

Para aplicação final de nosso instrumento, uma vez já validado, optamos por utilizar o teste de Cloze restringido em um texto extraído do conto A Pequena Vendedora de Fósforos, de Hans Christian Andersen, bem como as atividades referentes às demais etapas dispostas no COMPLETEIN. Fizemos também uma alteração para ser aplicada no Passo 2. Optamos por utilizar imagens ampliadas, pois ficou perceptível que dificultou o processo de observação dos(as) voluntários(as) da pesquisa durante a realização do pré-teste.

6 O LETRAMENTO LITERÁRIO DOS ALUNOS DE PEDAGOGIA: DIAGNÓSTICO E DISCUSSÃO

O presente capítulo contém as discussões aliadas aos resultados frutos de nossa análise dos dados coletados, organizadas de acordo com cada passo correspondente ao tabuleiro. São eles: “Teste de Cloze”; “Onde me encaixo?”; “O que conta um conto?”; “Tudo que começa tem seu meio e tem seu fim” e “Conte-nos uma história”.

Aqui respondemos ao nosso último objetivo da pesquisa, que é identificar o nível de compreensão leitora literária de narrativas ficcionais dos alunos e alunas do curso de Pedagogia. A leitura é parte de nossas atividades básicas do dia a dia, e professores e pesquisadores têm o interesse de entender como está esse processo de compreensão leitora dentro do sistema educacional.

Para Gomes; Boruchovitch (2009, p. 40), “[...] avaliar a compreensão da leitura e diagnosticar problemas referentes a ela são um dos passos primordiais para intervenção e prevenção nessa área. Uma técnica promissora nessa direção é a de Cloze.” Como já falado em capítulos anteriores, a técnica de Cloze consiste em um texto que deve conter entre 250 e 300 palavras, manter as frases iniciais e finais completas e substituir o quinto vocábulo por lacunas em cada frase para serem preenchidas pelos atores da pesquisa.

É importante ressaltar ainda que a partir da técnica de Cloze é possível tanto o diagnóstico quanto a intervenção de problemas relacionados à leitura e à formação leitora, uma vez que essa técnica permite que o leitor ou leitora desenvolva estratégias de leitura para lidar com a situação-problema que se apresenta no texto lacunado, o que também se configura um processo de interação mútua entre leitor e texto.

Nosso trabalho concentrou-se apenas no diagnóstico da compreensão leitora literária dos discentes pesquisados. De acordo com Kleiman (1989, p. 10), “[...] leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”. Sendo assim, o leitor é o ser ativo que dá sentido ao texto, é a partir de sua leitura que surge a interação, interpretação, compreensão e, por vezes, socialização do texto lido. Essa sequência de sentidos que o leitor vivencia é proporcionada pelo processo de leitura à qual o leitor é conduzido ao longo do texto que se lê.

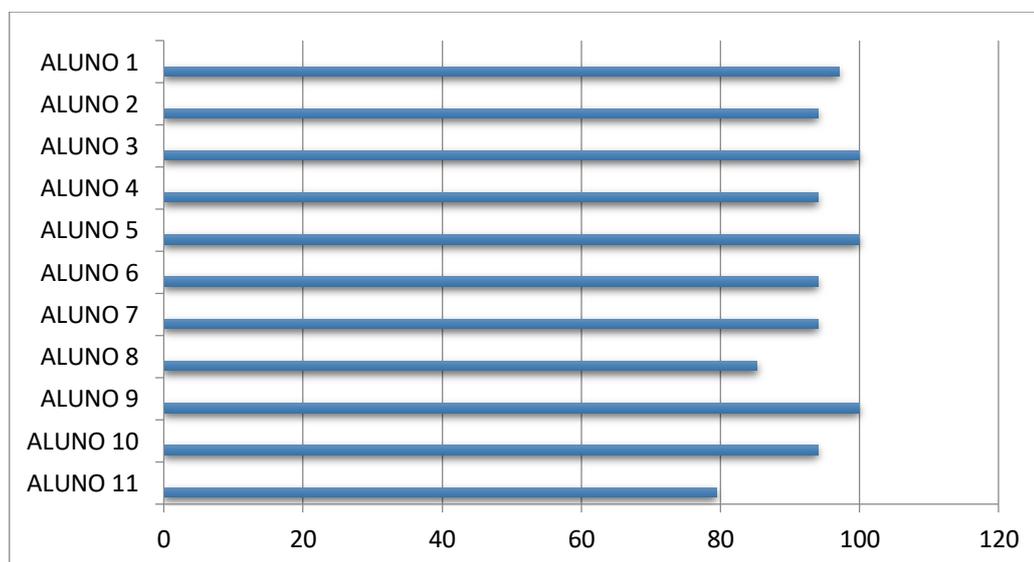
A seguir, apresentamos nossos resultados, discussões e análises realizadas por meio de quadros e gráficos, evidenciando como está o letramento literário dos alunos e alunas sujeitos da pesquisa a partir das nossas escolhas teóricas feitas ao longo do trabalho.

6.1 DISCUSSÕES E RESULTADOS

Para uma melhor análise, contemplaremos nas discussões dos nossos resultados as pontuações separadas por passos do tabuleiro, instrumento de coleta de dados – COMPLETEIN. Ou seja, para cada passo uma análise dos dados coletados de cada sujeito participante da pesquisa. De início, é importante destacar que 81,81% dos participantes eram do sexo feminino e 18,18% do sexo masculino. A média de idade é de 25,7 anos, e 90,9% declararam ler variados textos com frequência. Quando questionados sobre textos na modalidade conto, apenas 45,45% disseram lê-los frequentemente. A duração média de respostas foi de 56,63 minutos.

Para o passo 1: “Teste de Cloze”, como já mencionamos anteriormente, porém, consideramos importante destacar, optamos nessa fase final por utilizar apenas o teste de Cloze restringido, no qual, conforme Oliveira; Boruchovitch; Santos (2009, p. 55), “[...] todas as palavras omitidas são dispostas ao lado ou abaixo do texto [...]” e o estudante é o responsável por eleger a palavra correta para cada lacuna apresentada no texto do teste. Cada palavra pode ser utilizada apenas uma vez. Nessa primeira etapa, tivemos os resultados de acerto em percentual distribuídos no Gráfico 6 a seguir:

Gráfico 6 – Resultado percentual do teste de Cloze restringido.



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme os resultados apresentados, todos os alunos acertaram mais de 57% dos vocábulos omitidos, o que configura, conforme Bormuth (1971), o nível independente. Assim, ainda no enquadramento do autor, pressupõe-se uma compreensão crítica, criativa e autônoma

do texto. Ou seja, os alunos puderam perceber as dicas do contexto e fazer uso do conhecimento da linguagem para responder corretamente quais vocábulos foram omitidos, o que é validado teoricamente por Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009, p. 51), quando analisam o leitor no Cloze e nos dizem que este “[...] é tido como um processador de textos escritos que, por meio de conhecimentos prévios, faz inferências e analogias que resultam na compreensão”.

Sendo assim, é possível dizermos que o estilo cognitivo de cada leitor e leitora interfere diretamente na sua compreensão. Dos 11 sujeitos da pesquisa, os alunos 3, 9 e 5 conseguiram acertar 100% dos vocábulos omitidos; o aluno 1 teve um erro, obtendo aproximadamente 97,05% de acerto; os alunos 2, 4, 7 e 10, respectivamente, erraram dois dos 34 vocábulos omitidos, cumulando 94,11% de lacunas preenchidas corretamente; enquanto o aluno 8 teve cinco erros, totalizando 85,29% de acertos, e o aluno 11 somou sete vocábulos respondidos de forma errônea, o que o levou a obter 79,41% de acertos.

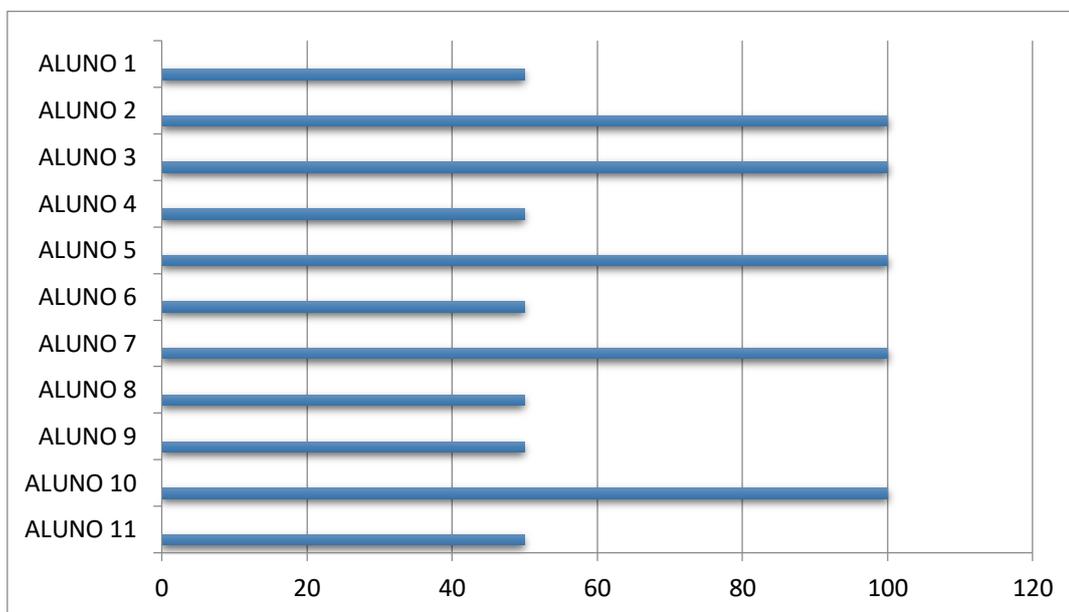
Para que esses resultados fossem atingidos, optamos por uma correção literal do teste de Cloze, que avaliamos ser a que melhor se enquadra no tipo de teste com que trabalhamos. Em correções desse tipo, “[...] o avaliador vai considerar como acerto somente o preenchimento da palavra exata que foi omitida” (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS (2009, p. 51). Gráfica, concordância e acentuação também são levadas em consideração em correção literal, pois se a palavra não for preenchida na lacuna respeitando todos esses requisitos não pode ser considerada como correta.

Os scores obtidos a partir dessa correção são confrontados com os níveis de avaliação propostos por Bormuth (1971). São eles: nível de frustração, correspondente a 44% de acertos (o leitor não possui compreensão da informação lida); nível institucional, o que corresponde a uma pontuação variante entre 44,1% e 57% de acertos (o leitor apresenta uma compreensão apenas suficiente do texto lido); e o nível independente, marcado por acertos a partir de 57% (o leitor tem autonomia sobre o texto, exerce compreensão crítica e criativa do que se lê).

A média obtida entre os estudantes sujeitos da pesquisa os coloca no nível independente, um percentual que revela uma autonomia dos leitores e leitoras, ou seja, há uma compreensão de leitura sobre o que se lê. A técnica de Cloze, como instrumento de pesquisa, nesse caso utilizada com o intuito de diagnóstico, tem suas vantagens atreladas ao papel do professor em sala de aula. Enquanto responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, é possível identificar os níveis de dificuldades leitoras, bem como o ensino e estímulo ao desenvolvimento do pensamento crítico de seus alunos e alunas, estabelecendo, dessa forma, uma relação dialógica entre quem ensina e quem aprende.

Já no passo 2: “Onde me encaixo?”, no qual se trabalham a relação das imagens com o conto escolhido, pudemos verificar se os alunos compreendem o sentido do texto e suas possibilidades, configurando os percentuais que veremos em seguida, no Gráfico 7.

Gráfico 7 – Resultado percentual da distribuição das imagens do Passo 2.



Fonte: Elaborado pela autora.

É possível observar que seis dos 11 alunos participantes avaliam parcialmente em que medida a ilustração converge ou desvia para os significados do texto e os demais, sendo assim, cumulando 50% de acerto. Enquanto os cinco demais participantes compreendem completamente em que medida a ilustração converge ou desvia para os significados do texto, ou seja, apresentando 100% de acertos nessa segunda etapa proposta.

Vale ressaltar que o aluno 3 e o aluno 5, que pontuaram integralmente o passo anterior, também conseguiram êxito completo nesse segundo passo, evidenciando uma progressão do conhecimento. Outro fator que é importante discutir se trata das imagens que foram respondidas incorretamente. Quatro alunos escolheram a imagem que se relaciona ao conto Cinderela e dois alunos as imagens relacionadas ao conto O Patinho Feio, mostrando desatenção ou má interpretação para estabelecer uma relação texto-imagem.

No caso da imagem referente ao conto Cinderela, acreditamos que houve essa escolha por ser retratada na imagem uma menina descalça de um pé e, aparentemente, correndo entre ruas, o que faz lembrar a menina descrita no conto A Pequena Vendedora de Fósforos. Em relação ao Patinho Feio, houve uma confusão da imagem do Patinho Feio, já um belo cisne, com a imagem do desejo da pequena vendedora de fósforos pelo ganso.

No passo 3: “O que conta um conto?”, nos propomos a trabalhar as funções do conto a partir dos estudos de Propp (2006), que elencou 31 funções que são fundamentais para que um conto seja considerado um conto. No entanto, o autor destacou em suas pesquisas que todas essas funções, necessariamente, podem ou não aparecer em todos os contos, mas, obrigatoriamente, a maioria delas precisa ser evidenciada.

Em nossa pesquisa, que se concentra na coleta de dados através do conto A Pequena Vendedora de Fósforos, fizemos uso das funções de número XI a XVI, que segundo Propp (2006) estão relacionadas à:

XI – Partida – O herói deixa a casa;

XII – Primeira função do doador – o herói é submetido a uma prova; a um questionário, a um ataque etc., que o preparam para receber um meio ou um auxiliar mágico;

XIII – Reação do herói – o herói reage diante das ações do futuro doador;

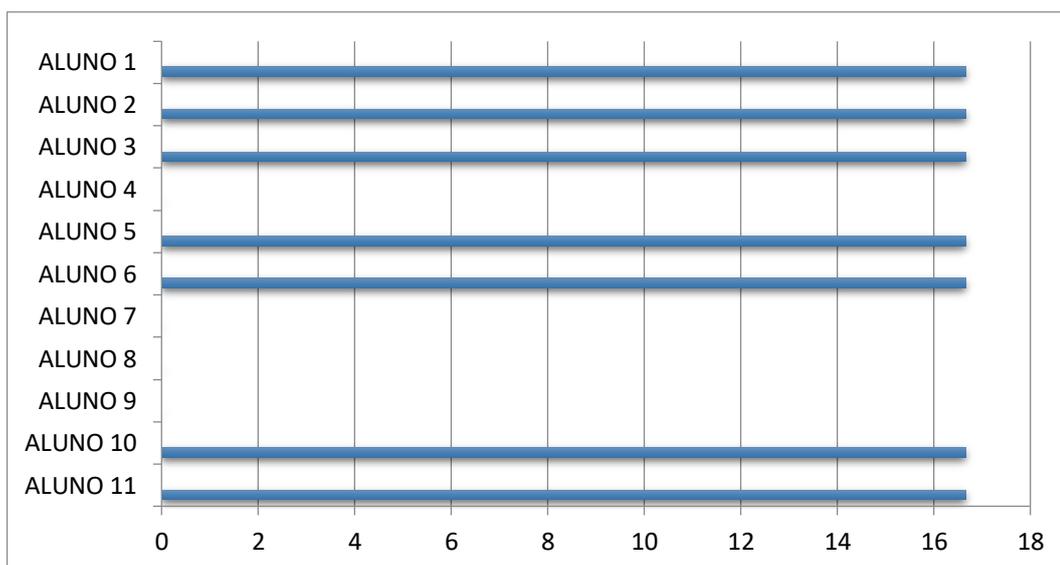
XIV – Fornecimento – o meio mágico passa as mãos do herói;

XV – Deslocamento – O herói é transportado, levado ou conduzido ao lugar onde se encontra o objeto que procura;

XVI – Combate – O herói e seu antagonista se defrontam em combate direto.

As funções são importantes para direcionarem os estudos daqueles que pesquisam sobre os contos. Apesar de extensas e, por vezes, complexas, são fundamentais para nortear as ações dos personagens e enredo da história contada. A seguir, apresentamos os resultados percentuais obtidos em nossa pesquisa sobre as funções do conto, na terceira etapa proposta pelo COMPLEIN.

Gráfico 8 – Resultado percentual da análise das funções do conto do Passo 3.



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do gráfico exposto, é possível observar que apenas sete alunos conseguiram responder uma das seis funções dispostas no passo, cumulando assim apenas 16,66% de acerto. Coincidentemente, trata-se da função XI – Partida (o herói deixa a casa), as demais funções não tiveram acerto. Consideramos que o acerto da função partida se deu em virtude de estar extremamente claro dentro do texto com a frase: “Bem, é verdade que estava usando chinelos quando saiu de casa” e as demais funções não estavam presentes no fragmento entregue no Passo 1, em forma de texto Cloze. Dessa forma, só poderia ser respondido por aquele que conhecesse integralmente o conto ou, como um bom leitor, desse asas à sua imaginação.

O conto de fadas é importante para o processo de ensino-aprendizagem das crianças, uma vez que é nessa fase que somos tomados pelo mundo da fantasia, da imaginação e as ações contadas por meio dos contos nos dão esperança para enfrentar as dificuldades cotidianas, além de nos ajudar a refletir e a lidar com nossos próprios sentimentos de descobertas, medos, raiva etc. Zilberman (2003) nos diz que a fantasia desenvolvida pela criança pode tomar a configuração de sonho, ou seja, a criança rapidamente se transforma no adulto que vai enfrentar o vilão e salvar a princesa,

Para a autora, o conto de fadas “[...] endossa de modo substitutivo, a pequena participação da criança no meio adulto. Por meio da magia, ela foge às pressões familiares e realiza-se no sonho [...]” (ZILBERMAN, 2003, p. 135). A partir dos pensamentos e ações realizadas pelos personagens no conto, provocam e identificam para aqueles que o leem, as características que apresentam em suas histórias torna-os humanos enquanto nos tornam personagens daquilo que se lê. A curiosidade, imaginação e criatividade que são despertadas nesse processo promovem um enriquecimento interior que se manifesta exteriormente por meio da vida social de cada um.

No passo 4: “Tudo que começa tem seu meio e tem seu fim”, criado com o intuito de contemplar os estudos de Eco (1986) sobre as características específicas que envolvem um conto, o autor considera uma sequência de ações finitas que se apresentam, obrigatoriamente, na seguinte ordem: começo, meio e fim. Vejamos a seguir quais foram as frases formadas pelos agentes da pesquisa a partir dos 18 fragmentos disponíveis no tabuleiro.

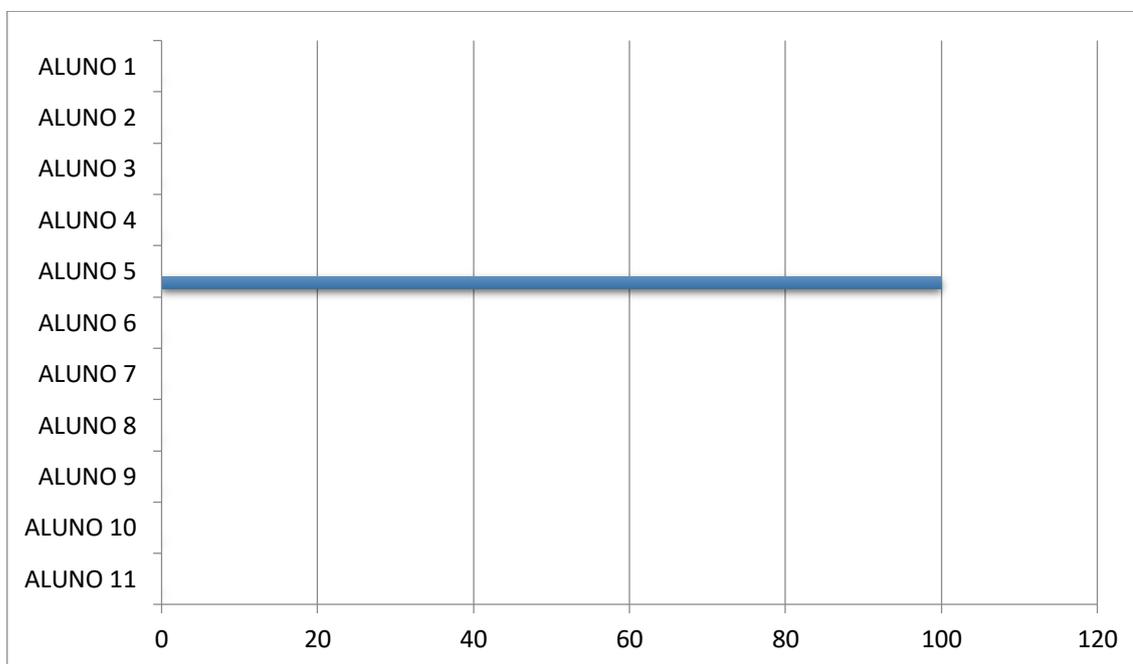
Frases formadas pelos alunos:

- a) Aluno 1 – *“Que morava na outra aldeia com certeza ela deixou cair.”*
- b) Aluno 2 – *“O cozinheiro deu uma palmada tão forte no auxiliar de cozinha que ele berrou.”*
- c) Aluno 3 – *“Os dois combinaram que ele viria visitá-la toda noite pois durante o dia a velha estava lá.”*

- d) Aluno 4 – “*Ela não é atraente com certeza ela deixou cair.*”
- e) Aluno 5 – “*Seu pai com certeza iria surrá-la.*”
- f) Aluno 6 – “*Os dois combinaram que ela deixou cair um dos seus sapatinhos de vidro.*”
- g) Aluno 7 – “*Tão forte no auxiliar de cozinha com certeza ela deixou cair.*”
- h) Aluno 8 – “*Ela deixou cair um dos seus sapatinhos de vidro que morava numa outra aldeia.*”
- i) Aluno 9 – “*Ela deixou cair um dos seus sapatinhos de vidro que o príncipe guardou com cuidado.*”
- j) Aluno 10 – “*Que morava numa outra aldeia imediatamente para casa da avó Chapeuzinho Vermelho partiu.*”
- k) Aluno 11 – “*Com certeza iria surrá-la um dos seus sapatinhos de vidro.*”

A partir da análise das frases citadas anteriormente, é possível ver que a maioria das frases não possui início, meio e fim bem definidos, desviando-se, dessa forma, inteiramente da proposta de frase retirada do conto, confirmando isso, temos os percentuais do Gráfico 9.

Gráfico 9 – Análise percentual da elaboração das frases do Passo 4.



Fonte: Elaborado pela autora.

Observemos que apenas um voluntário conseguiu formar corretamente a frase completa (início, meio e fim) e que se relaciona com o conto trabalhado ao longo das respostas dos participantes. Esse resultado nos leva a refletir sobre a desatenção dos participantes, como também

seu processo de formação leitora, o que resultou na formação de frases aleatórias. É importante enfatizarmos que, mais uma vez, a aluna 5 conseguiu completar corretamente um dos passos, obtendo 100% em sua pontuação. De acordo com Gomes; Boruchovitch (2009, p. 35) o ato de ler deve estar:

[...] focalizado em uma concepção da leitura como interação entre autor/leitor mediante o texto, sem deixar de reconhecer que esse processo se insere em um contexto social em que as práticas de leitura compartilhadas se estabelecem. Compreender um texto consiste, pois, fundamentalmente, em estabelecer relações entre as diferentes ideias nele veiculadas – processo de integração – e na ligação da informação do texto com os conhecimentos anteriores do leitor – processo de construção.

Ou seja, o leitor está constantemente vivendo um processo de construção por meio da leitura, tanto por meio da aquisição de novos conhecimentos, de novo vocabulário, quanto pelo compartilhamento de tais novidades adquiridas. As ideias ganhas, compartilhadas e novamente internalizadas reconstróem no leitor o texto lido, permitindo-lhe ressignificá-lo de acordo com suas ambições pessoais.

Já o passo 5: “Conte-nos uma história” compreende o momento para ouvirmos de nossos voluntários da pesquisa a história do conto trabalhado, nesse caso, o conto A Pequena Vendedora de Fósforos. Uma vez que já foram percorridos os 4 passos anteriores que abordam os elementos da estrutura narrativa de um conto, temos as seguintes transcrições:

- a) Aluno 1 – *“Conta a história de uma menina que caminhava no frio e com os chinelos maiores que os pés que eram de sua mãe e em seguida em sua caminhada passou uma carruagem que fez com que ela perdesse um dos pares de seus chinelos fazendo com que caminhassem apenas com um par e um menino nessa, é instante que a carruagem passou carregou o chinelo dela. Mas, mesmo assim ela não parou de caminhar e, continuou sua caminhada no frio, é... com os fósforos nas mãos em busca de algo que ela tanto procurava, pois era véspera de ano novo, sendo assim em sua caminhada conseguiu chegar em uma rua na qual apenas com o cheiro da comida conseguiu se saciar e saciar toda a miséria que ela vinha passando ao longo dessa sua caminhada.”*
- b) Aluno 2 – *“Num dia frio e escuro uma pequena menininha descalço, é... estava na rua querendo vender seus fósforos, quando de repente uma carruagem passou muito rápido ela com medo saiu correndo e perdeu um par de seus chinelos e um menino muito sapeca pegou o outro par e saiu correndo, ela muito triste saiu caminhando querendo vender os seus fósforos, pois durante todo aquele dia não tinha vendido nada. Mas, foi caminhando e observando as luzes que reluziam pelas janelas das casas e os flocos de*

neve caindo em seus cabelos longos e ondulados. Ela foi percebendo que a noite estava caindo e as luzes tão bonitas saindo das casas, das janelas das casas, então sentiu um cheiro muito gostoso de ganso assado e percebeu que aquele dia era véspera de ano novo.”

- c) Aluno 3 – *“A menina que vendia fósforos, ela saiu de casa com os chinelos grandes da mãe e perdeu-os no meio do caminho ao se deparar com duas carruagens em alta velocidade. A partir daí ela foi para o centro da cidade vender os fósforos e passou o dia inteiro descalça, com frio e sem conseguir vender nenhum dos fósforos, ao final do dia, mas à noite ela percebeu as luzes de natal e sentiu o cheiro do ganso assado, pois, estava com muita fome, estava faminta.”*
- d) Aluno 4 – *“Ele é um conto que fala de uma menininha pobre que mora na rua e que ela não tem condições por ser muito pobre e ela quer muito ganhar um ganso assado e como ela é muito pobre ela não tem condições de comprar e é véspera de ano novo e ela fica no vidro de uma loja que vende no açougue que vende ganso e fica só olhando e ela não se importa com a aparência dela, ela só quer matar sua fome”.*
- e) Aluno 5 – *“Em uma noite fria e escura podia se ver pelas ruas uma menininha descalça e sem nada a lhe cobrir a cabeça vagando sozinha. Ela não estava descalça quando saiu de casa, ela usava as chinelas de sua mãe que eram aparentemente muito grandes e ela as perdeu ao atravessar correndo a rua, um dos pés ela não conseguiu achar e o outro o menino levou embora afirmando que futuramente quando tivesse um menino podia usá-lo como berço. Apesar do frio, a pequena menininha continuava a caminhar descalça pelas ruas com seus pés rachados e ficando azuis devido ao frio, levava em sua mão um maço de fósforos e mais fósforos ainda dentro do bolso do vestido. A neve caía e se acumulava em seus cabelos, mas ela não se preocupava com sua aparência. A única coisa que a preocupava era ver pelas janelas as luzes reluzindo das casas e sentir o cheiro das comidas gostosas, pois era véspera de ano novo, enquanto ela estava nas ruas frias sozinha.”*
- f) Aluno 6 – *“Era uma vez uma menininha que saiu de casa apenas usando chinelos, era uma noite fria, mais muito fria mesmo. Ao atravessar a rua vinham em direção dela duas carruagens numa velocidade apavorante, ela ficou muito assustada e de repente a menina caiu e perdeu um de seus chinelos, aí apareceu um menino, pegou o outro*

chinelo e levou. Coitadinha da menina, ficou sem seu o pazinho de chinelo, e ainda estava com muito frio e muito faminta também. A menina, é... saiu caminhando, caminhando porque ela só pensava na noite, na noite de ano novo porque era véspera de ano novo e ela só pensava naquelas luzes reluzentes, ela parecia não se importar com o que estava acontecendo com ela. Pronto.”

- g) Aluno 7 – *“Bom dia, crianças! Hoje nós vamos ouvir a história da pequena vendedora de fósforos, era uma menina que morava num lugarzinho muito longe, é, muito frio e estava, era véspera de ano novo, a cidade estava muito linda, muita enfeitada e ela muito curiosa foi olhar as luzes da cidade. No meio do caminho ela perdeu-se, fazia muito frio, caía muita neve, ela encantada com aquelas luzes ficou perdida, aí pensou “– Como é que eu vou voltar pra casa?”, lembrou que a mamãe estava fazendo um delicioso jantar muito cheiroso, então ela seguiu o cheirinho da comida da mamãe e andou, andou em busca desse cheirinho até que acertou o caminho de casa.*
- h) Aluno 8 – *“Era uma vez uma menina vendedora de fósforos, ela morava em uma cidade e no lugar que ela morava era pobre, ela e sua família passavam muitas necessidades. Certo dia de ano novo, ela saiu com seus fósforos para vender. Ao caminhar de repente vem uma carruagem e bate nela e nos seus pezinhos tinham chinelinhos velhos que eram da sua mãe e ao bater a carruagem ela perde um desses chinelos, ela fica tão triste, com toda tristeza, ela começa a caminhar, caminhar, caminhar, com tanto frio nos pés e tanta fome, ela chega em um canto com luzes reluzentes, um cheiro muito bom de comida, ao chegar nessa cidade com esses aspectos maravilhosos ela se sente mais feliz e motivada e percebe que tudo que ela estava sentido fica pra trás. Então, ela começa a vender seus fósforos, consegue se alimentar e leva alimentos para toda sua família e todos têm um feliz ano novo muito legal.”*
- i) Aluno 9 – *“O conto retrata a história de uma pobre menina que vendia fósforos e em uma noite muito fria né anoitecia e fazia muito frio ela não tinha conseguido vender e por suas condições de extrema pobreza ela utilizava os chinelos da mãe e acidentalmente ao tentar atravessar a rua acaba perdendo e um, não consegue recuperá-los um dos, um dos chinelos foi pego por uma criança, um menino e outro ela perdeu totalmente. Então, ela era muito pobre, como já foi relatado, sentia fome, né, não estava protegida para a noite fria que fazia e pelo desenrolar da história, caminhando ela se*

depara com o cheiro de ganso assado que saía de uma casa e tomava de conta das ruas e ela percebia que estava no ano novo e que as condições não eram tão favoráveis.”

- j) Aluno 10 – *“Uma menina que morava muito distante em uma cidade um pouco pequena, ela saiu muito cedo e precisava vender fósforos para comprar o comer e alimentar sua família, sua mãe estava muito doente e ela precisava de cuidar da sua mãe, ela foi pra rua, passou por muitos lugares e muita gente e tentava vender os fósforos, mas nesse dia como era noite, era véspera de fim de ano. Ninguém queria comprar fósforo, todo mundo queria se divertir, comprar roupas pra fazer a festa de final de ano. Ela não vendera nada a noite toda e ficou aos poucos andando na rua, na esperança de encontrar algo pra comer e levar para sua mãe, ela foi andando e quando foi atravessar a rua, um carro passou rápido ela quase que ia sendo atropelada quando subitamente foi puxada por alguma coisa que a fez cair, ela no momento perdeu os seus sapatos e ficou muito preocupada pensando que ia morrer, quando olhou pra trás um menino que salvara ela estava em pé observando e no momento que ela se levantou, pra agradecer, ele já tinha saído de lá. Ela continuou a sua caminhada em busca de alguma coisa pra comer, pra alimentar sua mãe, durante a caminhada, ela ia passando pelas casas e via através das janelas, é, famílias reunidas na mesa comemorando a véspera de ano novo e se alimentando com muita comida, ela desejara tanto, tanto, tanto, tanto ter uma comida naquela hora, de poder estar no lugar das pessoas, de poder ter uma família reunida na mesa e com uma mesa farta, mas ela não podia porque ela era pobre, tinha que enfrentar diariamente, é, trabalhos para se alimentar.”*
- k) Aluno 11 – *“A menina saiu de casa para vender fósforos porque estava passando por necessidades, estava com muita fome, mas mesmo assim, mesmo assim com essa dificuldade ela não desistiu e saiu pra procurar alguma forma de sustento e, aí ela passou por dificuldades na rua e conseguiu, conseguiu atingir o objetivo, que era, é, não conseguiu vender os fósforos, mas conseguiu comida, na rua.”*

Considerando os seis elementos que, conforme Pontes (2012), configuram uma narrativa: narrador, enredo, personagens, tempo, espaço e discurso, temos os seguintes resultados a seguir apresentados no Quadro 6:

Quadro 6 – Resultado das correções dos elementos de uma narrativa do Passo 5.

Elementos Aluno	Narrador	Enredo	Personagens	Tempo	Espaço	Discurso
1				X	X	X
2	X			X	X	X
3	X			X	X	X
4				X	X	X
5	X			X	X	X
6	X			X	X	X
7	X			X	X	X
8	X			X	X	X
9				X	X	
10				X	X	X
11					X	

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, 54,54% dos alunos conseguiram realizar a contação de história envolvendo mais da metade dos elementos que devem estar presentes em uma narrativa; 27,27% contaram abordando metade dos elementos; 18,18% envolvem apenas dois elementos, e 9,09% compreendem somente um dos seis elementos. Um dos pontos interessantes é a forma como a maioria dos participantes inicia sem usar o “era uma vez”, bem popular nos contos maravilhosos, bem como a ausência de personagens e ações em suas histórias. Em alguns casos, temos a sensação de estar ouvindo (lendo) uma descrição ao invés de um conto de fadas. Em análise geral, temos os seguintes scores:

$$\text{Aluno 1} - 97,05 + 50 + 16,66 + 0 + 50 = 213,71$$

$$\text{Aluno 2} - 94,11 + 100 + 16,66 + 0 + 66,66 = 277,43$$

$$\text{Aluno 3} - 100 + 100 + 16,66 + 0 + 66,66 = 283,32$$

$$\text{Aluno 4} - 94,11 + 50 + 0 + 0 + 50 = 194,11$$

$$\text{Aluno 5} - 100 + 100 + 16,66 + 0 + 66,66 = 283,32$$

$$\text{Aluno 6} - 94,11 + 50 + 16,66 + 0 + 66,66 = 227,43$$

$$\text{Aluno 7} - 94,11 + 100 + 0 + 0 + 66,66 = 260,77$$

$$\text{Aluno 8} - 85,29 + 50 + 0 + 0 + 66,66 = 201,95$$

$$\text{Aluno 9} - 100 + 50 + 0 + 0 + 33,33 = 183,33$$

$$\text{Aluno 10} - 94,11 + 100 + 16,66 + 0 + 50 = 260,77$$

$$\text{Aluno 11} - 79,41 + 50 + 16,66 + 0 + 16,66 = 162,73$$

A partir dos métodos de análises escolhidos, o COMPLEIN atinge, em sua máxima, 500 escores. A média dos alunos participantes foi de 231,71, inferior à média do pré-teste, que foi de 312,94. Ressaltamos que uma possibilidade para essa diferença se dá pelo fato de no pré-teste serem utilizados contos mais populares e, no teste final, optamos por utilizar um conto que, por meio da pesquisa, notamos ser desconhecido entre os discentes pesquisados, uma vez que não conseguiram responder às funções do conto solicitadas no Passo 3 e a falta de êxito no Passo 5, com a contação de história.

Vivemos em uma sociedade que cresce todos os dias e que as necessidades de convivência social se desintegram e regeneram constantemente, exigindo dos cidadãos que nela habitam uma participação ativa. Segundo Gomes e Boruchovitch (2009, p. 33-34), “[...] ainda que no cotidiano a oralidade seja suficiente para a interação bem-sucedida entre os participantes de um determinado grupo social, em uma cultura letrada, as práticas de leitura e escrita são diversificadas [...]”, fazendo, dessa forma, com que o fato de uma pessoa ser ou não letrada influencie diretamente em sua vida em sociedade, podendo tanto fazê-la voar como despertar sentimentos de solidão.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado por meio deste trabalho dissertativo emergiu de questionamentos sobre leitura, literatura, compreensão leitora e compreensão leitora literária e como essas temáticas estão presentes dentro de um curso de Pedagogia, que, por consequência, é um curso de formação de professores diretamente ligados à Educação Básica. Portanto, os responsáveis, dentro do espaço escolar, pelos estudantes que se submetem a processos avaliativos de ensino.

A leitura é indispensável na vida de qualquer cidadão. Estamos, conscientemente ou não, constantemente sendo convidados e instigados a ler, sejam legendas de filmes no cinema; seja através da programação da TV; seja na rua, com o contato com placas de sinalização, nomes de lojas, endereços etc.; seja dentro do espaço escolar, o qual é fonte primeira de ensino e necessária para que todo processo de ensino-aprendizagem seja desenvolvido. Para Oliveira, Cantalice e Freitas (2009, p. 165):

A leitura pode ser considerada a mais importante habilidade adquirida pelos alunos por meio do processo de escolarização. Mas ler com compreensão não é tarefa fácil, visto que exige não somente domínio dos símbolos linguísticos como também a compreensão do que é lido. O ato de ler envolve uma interação entre sujeito e texto, em que as perguntas são formuladas e respondidas, sendo que esse tipo de exercício desenvolve o pensamento crítico.

Ler é mais que o simples ato de decodificar códigos linguísticos, é compreensão, é interação, é interpretação. Durante a leitura, há o estabelecimento de uma relação recíproca entre leitor e texto, onde existem diálogos, e perguntas e respostas acontecem. Academicamente, tanto o ato de ler como os processos de compreensão e formação leitora estão presentes durante toda a nossa vida escolar. Em relação ao presente trabalho, nossa pesquisa se concentra em uma instituição de nível superior, em um curso que forma professores e professoras. Estes, por sua vez, atuarão em sua grande maioria na Educação Básica, por isso, a importância de compreender como esses estudantes/futuros professores e professoras estão diante do processo de formação leitora.

A metodologia adotada para responder aos objetivos de nosso trabalho mostrou-se adequada, pois respondeu ao objetivo geral de analisar o nível de compreensão leitora de narrativas ficcionais dos alunos e alunas do curso de Pedagogia através de uma pesquisa de métodos mistos. A união da abordagem qualitativa com a abordagem quantitativa foi ao encontro dos nossos objetivos específicos.

O primeiro objetivo buscou identificar as características da narrativa ficcional e sua relação com a formação leitora, no qual fizemos uma discussão teórica sobre formação leitora,

texto literário, relação texto-leitor, além de apresentarmos conceitos para literatura, leitura, definições de leitor e não leitor, e uma vez apresentadas tais discussões, adentramos na narrativa ficcional, suas características e como se dá sua relação com a formação leitora.

O segundo objetivo se propôs a construir um instrumento para diagnóstico da compreensão leitora de narrativas ficcionais, no qual foi possível observar, a partir do levantamento de trabalhos realizados em estado da arte exposto no texto, que as pesquisas em torno do Cloze enquanto instrumento de compreensão leitora literária não se apresentaram em termos numéricos. Por outro lado, o Cloze, associado a outros métodos, apesar de maneira ainda tímida, aparece com uma frequência maior.

Com esse levantamento, tomamos como apoio teórico e metodológico nosso próprio instrumento de compreensão leitora de narrativas ficcionais – COMPLETEIN – com a técnica de Cloze e que se constituiu como uma ferramenta de pesquisa que nos ofereceu dados qualitativos e quantitativos, permitindo-nos atingir o nosso terceiro objetivo.

No caso do terceiro objetivo, foi possível identificar o nível de compreensão leitora literária de narrativas ficcionais dos alunos e alunas do curso de Pedagogia a partir dos dados coletados por meio do COMPLETEIN. Foram cinco passos dispostos em um tabuleiro que contemplaram escrita e compreensão leitora, relação texto-imagem, funções de um conto, estruturas narrativas de início, meio e fim e contação de história.

Os resultados de nossa pesquisa chamam a atenção para o fato de que sequer metade dos voluntários pesquisados, somada a pontuação de todos os passos, atingiu 50% de escores no COMPLETEIN. Assim, mergulhamos na reflexão de que tipo de professores e professoras estamos formando, quais os saberes, conhecimentos e competências esses profissionais levaram consigo para a sala de aula sobre formação leitora literária.

O instrumento de compreensão leitora literária, na perspectiva desenvolvida, é capaz de fazer com que o nosso estudante/futuro professor veja na leitura e na sua formação a necessidade urgente de melhoria e ampliação do seu vocabulário, bem como o acesso aos diversos tipos de leitura, em especial, os contos, pois é esse o gênero literário mais usado na Educação Infantil e o responsável por apresentarem o mundo da fantasia e encantamento para as crianças.

O desenvolvimento deste trabalho, atrelado aos resultados de nossa pesquisa, evidenciam a necessidade de uma formação leitora literária dentro do curso pesquisado, uma vez que os agentes participantes da pesquisa demonstraram lacunas em sua formação leitora, apesar de todos terem apresentado bons resultados no teste de Cloze. Nos demais passos, os resultados nos mostram que eles não são capazes de fazerem uma relação imagem-texto, desconhecem as

funções do conto, não fazem uso das características básicas ao formar frases e, em suas contações de história, não apresentam os elementos básicos correspondentes a um conto.

No entanto, é de suma importância esclarecermos que reconhecemos os limites desta pesquisa: o primeiro deles faz referência ao público-alvo: participaram da pesquisa apenas alunos e alunas do 7º período, do turno matutino, ou seja, foi um trabalho realizado por apenas um semestre letivo de um único turno. A essa constatação somam-se outras: foi utilizado apenas um tipo de teste de Cloze, bem como um único conto para a coleta de dados.

Por outro lado, nosso instrumento buscou ainda provocar no estudante o desejo de busca pelo conto integral, já que oferecemos na pesquisa apenas um trecho inicial. Paralelo a esse incentivo à leitura literária, temos também despertados sentimentos de descobertas, de encantamentos, de reflexão, o que leva os estudantes a desafiarem-se e interagirem, por meio do diálogo, com seus pares, originando ideias, fazeres e conhecimentos plurais, coletivos e individuais.

Ao lado disso, é essencial destacarmos as inúmeras possibilidades de expansão da pesquisa. O trajeto inicial de validação e aplicação do COMPLETEIN mostrou-se altamente promissor para pesquisas que envolvam compreensão leitora a partir da leitura literária. Esperamos que você, leitor(a) que nos acompanhou até aqui, se sinta apto para fazer uso tanto da técnica de Cloze quanto de nosso instrumento. Sinta-se instigado a iniciar e aprofundar pesquisas, uma vez que elas estão longe de se esgotarem, provocando diversos questionamentos e inúmeras reflexões. O COMPLETEIN teve sua criação condicionada às necessidades de formação leitora para estruturas narrativas do tipo conto, mas pode ser facilmente adaptado para que outros gêneros literários sejam trabalhados.

Almejamos ainda, em propostas futuras de pesquisa, usar o instrumento criado para mais que um diagnóstico, uma intervenção, para que assim possamos proporcionar uma formação leitora para aqueles e aquelas que se voluntariarem, contribuindo, dessa forma, para a reversão dos quadros avaliativos de nosso país, uma vez que estaremos trabalhando com aqueles que serão os professores de amanhã.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Sandra Maria Leal. **Estratégias de compreensão leitora e de Produção de resumo do gênero científico: aspectos textuais e cognitivos**. 2010. 197 f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- AMORIM, Galeno (org.). **Retratos da Leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2008.
- ANDERSEN, Hans Christian. A Pequena Vendedora de Fósforos. *In*: PERRAULT, Charles; GRIMM, Jacob; Wilhelm; ANDERSEN, Hans Christian. **Contos de Fadas**. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. p. 204-208.
- ANDERSEN, Hans Christian. O Patinho Feio. *In*: PERRAULT, Charles; GRIMM, Jacob; Wilhelm; ANDERSEN, Hans Christian. **Contos de Fadas**. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. p. 188-203.
- AZEVEDO, Fernando José Fraga de. **Texto literário e Ensino da Língua: a escrita surrealista de Mário Cesariny**. Braga: Universidade do Minho, 2002.
- AZEVEDO, Fernando José Fraga de. Literatura Infantil: recepção leitora e competência literária. *In*: AZEVEDO, Fernando José Fraga de (org.). **Língua Materna e Literatura Infantil: elementos nucleares para professores do Ensino Básico**. Lisboa: Lidel, 2006. p. 11-32.
- AZEVEDO, Fernando José Fraga de. **Formar Leitores: das teorias às práticas**. Lisboa: Lidel, 2007.
- AZEVEDO, Fernando José Fraga de. Desenvolver a aprendizagem ativa de competências através da literatura. *In*: SOUSA, Otilia; CARDOSO, Adriana (org.). **Desenvolver competências em língua portuguesa**. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa, 2008. p. 75-88.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- A PEQUENA vendedora de fósforos. São Paulo: Editora Yoyo Books, 2012.
- BORMUTH, R. J. Cloze Test Readability: Criterion Reference Scores. **Journal of Educational Measurement**, Fall, v. 5, n. 3. 189-196, 1971.
- BRITO, Gabriel Rodriguez. **Adaptação, desenvolvimento e evidências de validade e precisão de instrumentos de avaliação dos componentes de leitura no ensino fundamental II**. 2017. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.
- CALDAS, Luiz Eduardo Cardoso. **Relações conjuntivas casuais em perspectiva psicolinguística: processamento linguístico, leitura e ensino**. 2013. 125 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

CASSOLI, Elaine Regina. **O desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa de alunos de letras utilizando planejamento temático e tarefas comunicativas: análise e resultados.** 2011. 237 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CAVALCANTE, Liliane Carvalho Felix. **Compreensão leitora de elementos anafóricos e de humor em narrativas: um design experimental.** 2017. 211 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. **Pesquisa de Métodos Mistos.** 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

COELHO, Nelly Novaes Coelho. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática.** São Paulo: Moderna, 2006.

COELHO, Nelly Novaes Coelho. **O conto de fadas: símbolos mitos arquétipos.** 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2008.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** Tradução Laura Sandoni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

DIESEL, Aline. **Estratégias de compreensão leitora: uma proposta de atividades desenvolvidas sob a perspectiva das metodologias ativas de ensino.** 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social, Lajeado/RS, 2016.

ECO, Umberto. **Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos.** Tradução: Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1986.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção.** Tradução Wanda Ramos. Lisboa: Difel, 1994.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura.** Rio de Janeiro: Record, 2003.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da Leitura no Brasil 3.** São Paulo: Imprensa Oficial, 2012.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da Leitura no Brasil 4.** Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade.** São Paulo, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FRAGOSO, Analice Oliveira. **Intervenção em funções executivas, compreensão e metacompreensão de leitura em crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade.** 2014. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 50. ed. São Paulo, Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FONSECA, Luísa Mocelin. **Compreensão leitora e atenção seletiva: um estudo com alunos do Ensino Médio**. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GAYDECZKA, Beatriz. A importância da leitura de imagens no ensino. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, set. 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2016.

GOMES, Maria Aparecida Mezzalira; BORUCHOVITCH, Evely. Proficiência em Leitura: um panorama da situação. *In*: SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; BORUCHOVITCH, Evely; OLIVEIRA, Katya Luciane de. (org.). **Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 23-46.

GRIMM, Jacob; Wilhelm. A Bela Adormecida. *In*: PERRAULT, Charles; GRIMM, Jacob; Wilhelm; ANDERSEN, Hans Christian. **Contos de Fadas**. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. p. 121-128.

GRIMM, Jacob; Wilhelm. Rapunzel. *In*: PERRAULT, Charles; GRIMM, Jacob; Wilhelm; ANDERSEN, Hans Christian. **Contos de Fadas**. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. p. 153-160.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório Saeb (ANEB e ANRESC) 2005-2015: panorama da década**. Brasília: DF, INEP, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 10 out. 2018.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2001.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. Estudos com o sistema orientado de cloze para o ensino fundamental. *In*: SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; BORUCHOVITCH, Evely; OLIVEIRA, Katya Luciane de. (org.). **Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 119-145.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**. Campinas: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 12. ed. Campinas: Pontes, 2008.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1994.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: histórias e histórias**. São Paulo: Ática, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MORAIS, Maria das Dores de. **Papel da compreensão leitora na resolução de problemas matemáticos**. 2010. 103 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2010.

MOREIRA, Frederico Gomes e Silva. **Compreensão leitora em dependentes de crack: um estudo psicolinguístico**. 2010. 89 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2010.

NARDELI, Ingrid Campos. **O processo de aquisição/ aprendizagem do passato prossimo e imperfetto por aprendizes brasileiros em contexto de instrução formal**. 2012. 172 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio (org.). **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 20 nov. 2017.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **PISA 2000**: relatório nacional. Brasília, DF: INEP: MEC, 2001.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **PISA 2003**: resultados do estudo internacional. Brasília, DF: INEP: MEC, 2004.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **PISA 2006**: resultados nacionais. Brasília, DF: INEP: MEC, 2008.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **PISA 2009**: resultados nacionais. Brasília, DF: INEP: MEC, 2012.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **PISA 2012**: resultados brasileiros. Brasília, DF: INEP: MEC, 2014.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Brasil no PISA 2015**: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

OLIVEIRA, Giezi Alves de. **Processos cognitivos que operam na construção de sentido de narrativas fantásticas**: uma análise experimental do padrão discursivo romance. 2012. 88 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

OLIVEIRA, Katya Luciane de; CANTALICE, Lucicleide Maria de; FREITAS, Fernanda Andrade. Compreensão em Leitura no Ensino Médio: análise de acertos por item. *In*: SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos.; BORUCHOVITCH, Evely; OLIVEIRA Katya Luciane de. (org.). **Cloze**: um instrumento de diagnóstico e intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 165-185.

PERRAULT, Charles. Cinderela. *In*: PERRAULT, Charles; GRIMM, Jacob; Wilhelm; ANDERSEN, Hans Christian. **Contos de Fadas**. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. p. 19-31.

_____. Chapeuzinho Vermelho. *In*: PERRAULT, Charles; GRIMM, Jacob; Wilhelm; ANDERSEN, Hans Christian. **Contos de Fadas**. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. p. 77-82.

PINTO, Carmem Lúcia Quintana. **Se (r) um leitor num ambiente virtual de aprendizagem: a utilização do insólito como estratégia de leitura e escrita no ensino superior**. 2013. 228 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

PONTES, Verônica Maria de Araújo. **O fantástico e maravilhoso mundo literário infantil**. Curitiba: PR. Editora CRV, 2012.

PONTES, Verônica Maria de Araújo; AZEVEDO, Fernando. O espaço de leitura como fonte de prazer. *In*: AZEVEDO, Fernando; SARDINHA, Maria da Graça (org.). **Modelos e práticas em literacia**. Portugal: Editora Lidel, 2009. p. 69-79.

PONTES, Verônica Maria de Araújo; AZEVEDO, Fernando. A leitura na escola: Como? Quando? E por que? *In*: PONTES, Verônica Maria de Araújo; SILVA, Luzia Guacira dos Santos; BATISTA, Maria Carmem Silva (org.). **Trilhas Pedagógicas**. Curitiba: PR. Editora CRV, 2013.

PROPP, V. I. **Morfologia do conto maravilhoso**. Tradução Jasna Paravich Sarhan. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

RESENDE, Patrícia Santos Costa de. A construção dos enunciados nas provas e nos livros didáticos: implicações para a produção de sentidos. *In*: GUIMARÃES, Ana Maria de Matos; SCHNACK, Cristiane Maria; BICALHO, Delaine Cafiero. (org.). **Práticas de letramento: caminhos e olhares inovadores**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**. Curitiba: PR. v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SANTOS, Alcione de Jesus. **O papel dos marcadores prosódicos na fluência de leitura**. 2016. 173 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos.; BORUCHOVITCH, Evely; OLIVEIRA Katya Luciane de. (org.). **Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SOARES, Magda. **Linguagem e educação: letramento em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, Joana Angélica da Silva. **A leitura dos nativos digitais**: uma abordagem Psicolinguística. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2016.

SILVA, Katiane Alyne de Souza Ribeiro da. **Linguagem escrita**: análise dos níveis da competência leitora e das habilidades textuais dos alunos da Faculdade Chapada das Mulatas. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) – Universidade de Taubaté, Tabaté, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TAYLOR, W. L. Cloze procedure: a new tool for measuring readability. **Journalism Quarterly**, [S. l.], v. 30, p. 415-453, 1953.

TODOROV, Tzvetan. **Poética da prosa**. Tradução M. de S. Cruz. Lisboa: Edições 70, 1971.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Mossoró: UERN, 2012.

YIN, Robert K. **Estudos de Caso**: planejamento e métodos. Tradução Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**. Rio Grande do Sul: RS. v. 5, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2009.

APÊNDICE A – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, *Maria Juliana de Macêdo Silva*, venho por meio deste, solicitar autorização para a realização da pesquisa necessária para a conclusão à dissertação de Mestrado, que tem por título: “Letramento Literário de Alunos e Alunas de Pedagogia: entre os instrumentos e a formação”. O objetivo é analisar o nível de compreensão leitora de narrativas ficcionais dos alunos e alunas do curso de Pedagogia.

A coleta de dados será realizada através de um instrumento desenvolvido, fruto da pesquisa e nomeado COMPLEIN (Instrumento de Compreensão Leitora de Narrativas Ficcionais) com os estudantes do 7º período, do turno matutino do referido curso.

Garantindo preservar a imagem dos participantes, solicito autorização.

(Assinatura da Discente Pesquisadora)

Eu, _____, Diretora da Faculdade de Educação, reconheço a seriedade da pesquisa e concedo autorização para que esta ocorra.

(Assinatura da Diretora do Departamento de Educação – FE/UERN)

(Assinatura da Orientadora da Pesquisa)

APÊNDICE B – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, *Maria Juliana de Macêdo Silva*, venho por meio deste, solicitar autorização para a realização da pesquisa necessária para a conclusão à dissertação de Mestrado, que tem por título: “Letramento Literário de Alunos e Alunas de Pedagogia: entre os instrumentos e a formação”. O objetivo é analisar o nível de compreensão leitora de narrativas ficcionais dos alunos e alunas do curso de Pedagogia.

A coleta de dados será realizada através de um instrumento desenvolvido, fruto da pesquisa e nomeado COMPLEIN (Instrumento de Compreensão Leitora de Narrativas Ficcionais) com os estudantes do 7º período, do turno matutino do referido curso.

Garantindo preservar a imagem dos participantes, solicito autorização.

(Assinatura da Discente Pesquisadora)

Eu, _____, professor (a) da sala de aula na qual a pesquisa será concretizada, reconheço a seriedade da pesquisa e concedo autorização para que esta ocorra.

(Assinatura do professor (a) responsável pela sala – FE/UERN)

(Assinatura da Orientadora da Pesquisa)

APÊNDICE C – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
Campus Mossoró – RN
Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa *Diagnóstico do Letramento Literário de Alunos e Alunas de Pedagogia: entre os instrumentos e a formação* coordenada pela Profa. Dra. Verônica Maria de Araújo Pontes. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Essa pesquisa tem como objetivo geral *analisar o nível de compreensão leitora de narrativas ficcionais dos alunos e alunas do Curso de Pedagogia*. E como objetivos específicos *compreender sobre a formação leitora literária; entender os níveis de avaliação leitora do Brasil a partir dos dados de avaliação existentes; identificar as características da narrativa ficcional e sua relação com a formação leitora; construir um instrumento para diagnóstico da compreensão leitora de narrativas ficcionais e identificar o nível de compreensão leitora de narrativas ficcionais dos alunos de Pedagogia*.

Esta pesquisa não haverá benefícios como pagamentos ou prêmios para os participantes. No entanto, acreditamos que a pesquisa pode favorecer tanto aos participantes como à Instituição. Assim, será possível prever os seguintes avanços: promoção do interesse pela leitura, literatura e formação leitora.

No intuito de prevenir qualquer constrangimento e/ou mudança de postura dos alunos, enfatizarei os objetivos da pesquisa e tentaremos interagir o mínimo possível durante o período de coleta de dados. Garantimos o anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo ou qualquer informação que possa identificá-los. Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas a orientadora da pesquisa, a Profa. Dra. Verônica Maria de Araújo Pontes, a discente pesquisadora Maria Juliana de Macêdo Silva e a colaboradora Kamilla Katinllyn Fernandes dos Santos estarão presentes para auxílio no manuseio do instrumento que será testado, sendo estas também as responsáveis por manusear e guardar os dados coletados. Confirmamos ainda o sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não serão divulgados dados que identifiquem o participante.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em CD-ROM e pendrive, guardados por, no mínimo, cinco anos sob a responsabilidade dos pesquisadores responsáveis pela pesquisa, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a discente pesquisadora Maria Juliana de Macêdo Silva, residente do Estado do Rio Grande do Norte/RN, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO, email: julliemacedo@bol.com.br, tel.(84) 9 9177-4443.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho dissertativo, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados livros, capítulos de livros, revistas nacionais ou internacionais. As pesquisadoras estarão à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Consentimento Livre

Eu, _____, concordo em participar desta pesquisa *Diagnóstico do Letramento Literário de Alunos e Alunas de Pedagogia: entre os instrumentos e a formação*. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido (da) quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais minha participação será submetida. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Mossoró, ____/____/____.

Assinatura da Orientadora da Pesquisa

Assinatura da Discente Pesquisadora

Assinatura do Participante da Pesquisa

Aluna Maria Juliana de Macêdo Silva (**Aluna-Pesquisadora**) – Aluna do Curso de Mestrado em Ensino, Programa de Pós-Graduação em Ensino - Associação ampla UERN, UFERSA e IFRN, Campus Mossoró, BR 110, KM 48, Av. Prof. Antônio Campos, Costa e Silva, CEP: 59610-090, Mossoró-RN. Tel. (84) 9 9177-4443.

Profa. Verônica Maria de Araújo Pontes (**Orientadora da Pesquisa – Pesquisadora Responsável**) - Professora do Curso de Mestrado em Ensino, Programa de Pós-Graduação em Ensino - Associação ampla UERN, UFERSA e IFRN., Campus Mossoró, BR 110, KM 48, Av. Prof. Antônio Campos, Costa e Silva, CEP: 59610-090, Mossoró-RN. Tel. (84) 9 9928-1333.