



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS DE
LICENCIATURA EM LETRAS
LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA

ISAQUE DA SILVA MORAES

**UM PERFIL DE LEITOR LITERÁRIO DO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA LITERATURA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

JOÃO PESSOA/PB
NOVEMBRO DE 2021

ISAQUE DA SILVA MORAES

**UM PERFIL DE LEITOR LITERÁRIO DO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA LITERATURA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras da
Universidade Federal da Paraíba como requisito para
obtenção do título de Licenciado em Letras com
habilitação em Português.

Orientador: Prof. Dr. Rildo José Cosson Mota

JOÃO PESSOA/PB
NOVEMBRO DE 2021

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M827p Moraes, Isaque da Silva.

Um perfil de leitor literário do 6º ano do ensino fundamental: contribuições para o ensino da literatura na educação básica / Isaque da Silva Moraes. - João Pessoa, 2021.

88 f.

Orientação: Rildo José Cosson Mota.
Monografia (Graduação) - UFPB/CCHLA.

1. Perfil de leitor. 2. Letramento literário. 3. Ensino de literatura. 4. Leitor literário. I. Mota, Rildo José Cosson. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 82

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por sempre ter me guiado nos caminhos que até aqui percorri.

Aos meus pais, Fernando e Marcia, por sempre me incentivarem a estudar e pelo suporte familiar nas dificuldades e conquistas.

Também agradeço aos professores que fizeram parte do meu processo formativo, em especial Daniela Segabinazi, Rildo Cosson, Débora, Expedito Ferraz, Hermano Rodrigues, Ana Marinho Lúcio, Tiago Rodrigues e Virgínia Oliveira.

Agradeço aos colegas e amigos que fiz durante a graduação, sem vocês a trajetória com certeza teria sido mais árdua. Deixo aqui registrado alguns deles: Anabelle Azevedo, Bruna Garcia, Lays Albuquerque, Stéfane Almeida, Ester Pereira, José Etham Barbosa, Rebeca Albuquerque, Ana Magally, Joéloisa Esther, Iago Lobo, Thainá Gomes, Josuel Belarmino, Alisson Alves, Phelippe Messias, Alessandra Barbosa, Mariana Ramalho, Letícia Simões e Thiago Calixto.

Também agradeço à Israela Rana, Beatriz Almeida, Akim de Paula e Gabriel Cavalcante, por me ajudarem a ir além dos muros.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa em Ensino Estágio e Formação docente, pelas partilhas teóricas e literárias que tanto acrescentaram à minha formação.

Por fim, agradeço a Caio Fernando Abreu, Lya Luft, Conceição Evaristo, José Saramago, Victor Heringer, João Gilberto Noll e João Anzanello Carrascoza, por seus escritos e, por meio deles, mexerem com funduras.

*“Cada leitura é um ato de resistência. De
resistência a quê? A todas as contingências.*

*[...] Uma leitura bem levada nos salva de
tudo, inclusive de nós mesmos.”*

(Daniel Pennac)

RESUMO

A despeito de haver na atualidade diversos estudos que propõem melhorias para o ensino, ainda são dominantes na escola práticas tradicionais pouco efetivas. Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo principal a constituição de um perfil de leitor literário do 6º ano do ensino fundamental, a fim de auxiliar os docentes da educação básica no planejamento e elaboração de práticas pedagógicas com o texto literário, que colaborem para o desenvolvimento da competência literária dos alunos. Para tanto, realizamos um cotejamento de questionários, a exemplo da pesquisa Retratos da leitura no Brasil (2016, 2021), o Pisa (2009) e a Prova Brasil (2017), com o intuito de selecionar questões essenciais para a elaboração de um perfil de leitor. Para a aplicação do questionário, selecionamos 16 alunos do 6º de duas turmas de uma escola pública de João Pessoa-PB. Os resultados apontam que a maioria dos alunos realiza leituras rarefeitas, como também que eles estão inseridos em contextos que são pouco favoráveis para a formação de leitores. Daí a necessidade de a escola assumir quase que integralmente a responsabilidade pela formação leitora e propor práticas pedagógicas que auxiliem a desenvolver a competência literária desses alunos (CULLER, 1975; COLOMER, 1994). Este estudo está baseado no letramento literário como paradigma atual do ensino de literatura (COSSON, 2021) e identifica o perfil de leitor como um instrumento que pode e deve ser implantado no âmbito escolar, uma vez que conhecer os alunos e suas práticas de leitura é essencial para a seleção dos textos e a organização de atividades de letramento significativas na sala de aula.

Palavras-chave: Perfil de leitor. Letramento literário. Ensino de literatura. Leitor literário.

ABSTRACT

Despite the fact that there are currently several studies that propose improvements in teaching, traditional practices that are ineffective are still dominant in schools. In this sense, this research has as main objective the constitution of a literary reader profile of the 6th year of elementary school, in order to help basic education teachers in the planning and elaboration of pedagogical practices with the literary text, which contribute to the development of the literary competence of the students. For that, we carried out a comparison of questionnaires, such as the survey Retratos da leitura no Brasil (2016, 2021), Pisa (2009) and Prova Brasil (2017), in order to select essential questions for the development of a profile. of reader. For the application of the questionnaire, we selected 16 students from the 6th of two classes of a public school in João Pessoa-PB. The results show that most students perform rarefied readings, as well as that they are inserted in contexts that are unfavorable for the formation of readers. Hence the need for the school to assume almost integrally the responsibility for reading training and to propose pedagogical practices that help to develop the literary competence of these students (CULLER, 1975; COLOMER, 1994). This study is based on literary literacy as a current paradigm in the teaching of literature (COSSON, 2021) and identifies the reader profile as an instrument that can and should be implemented in the school environment, since knowing students and their reading practices is essential for selecting texts and organizing meaningful literacy activities in the classroom.

Keywords: Reader profile. Literacy literacy. Literature teaching. Literary reader.

LISTA DE SIGLAS

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
IPL	Instituto Pró Livro
LQR	Questionário de Interação Literária
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PIBIC	Programa de Iniciação Científica
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
SIDRA	Sistema IBGE de Recuperação Automática
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. CONHECER O ALUNO PARA CONSTRUIR UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	11
2.1 A importância de o professor conhecer o aluno	13
2.2 O ensino da literatura na atualidade e o papel do professor.....	19
2.3 O perfil de leitor no ensino de literatura.....	23
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	27
3.1 Seleção dos sujeitos da pesquisa.....	28
3.2 Instrumento de pesquisa.....	29
3.3 Aplicação do instrumento da pesquisa.....	32
3.4 Tabulação dos dados.....	33
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	36
4.1 PRIMEIRO BLOCO	36
4.1.1 Dados gerais	37
4.1.2 Dados dos responsáveis	40
4.1.3 Perfil educacional	43
4.1.4 Hábitos dos sujeitos.....	45
4.2 SEGUNDO BLOCO	47
4.2.1 Condições de leitura e Comportamento do leitor.....	49
4.2.1.1 Barreiras para leitura	56
4.2.2 Preferências de leitura	57
5. CONCLUSÃO	69
REFERÊNCIAS.....	73
ANEXOS	

1. INTRODUÇÃO

Este estudo¹ tem como objetivo principal a constituição de um perfil de leitor literário do 6º ano do ensino fundamental, a fim de auxiliar os docentes da educação básica no planejamento e elaboração de práticas pedagógicas com o texto literário, que colaborem para o desenvolvimento da competência literária dos alunos. Ele foi realizado durante o Programa de Iniciação Científica (PIBIC-UFPB), entre 2020 e 2021, como parte de uma pesquisa maior intitulada *O nível de competência literária dos alunos do 6º ano do ensino fundamental*, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UFPB) e pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Esta última, em processo de desenvolvimento na Universidade Federal da Paraíba, objetiva elaborar procedimentos e estratégias pedagógicas para mensuração do nível de competência literária dos alunos do início do segundo ciclo do ensino fundamental. Nesse sentido, identificar o perfil de leitor enquanto estratégia pedagógica é um dos objetivos daquela pesquisa.

As duas pesquisas estão ancoradas no horizonte teórico-metodológico do letramento literário, considerado como um paradigma de ensino atual da literatura (COSSON, 2021), cujo objetivo maior é desenvolver a competência literária do aluno. A mensuração da competência literária permite que o professor responsável tenha um ponto de partida concreto para iniciar os trabalhos que envolvem a leitura literária, visto que o letramento literário pressupõe um processo contínuo de desenvolvimento que se dá, sobretudo, por meio da leitura literária de diversos textos, que irão compor o repertório de leitura dos sujeitos, de modo que estes serão capazes de estabelecer relações contextuais e intertextuais durante suas leituras, ampliando a compreensão e apreensão desses textos. Além dos aspectos já mencionados, as pesquisas também visam contribuir para o avanço das políticas públicas no Brasil que envolvem o livro, a leitura e a formação de leitores, principalmente no âmbito escolar, uma vez que os resultados também abordam aspectos sociais, econômicos e culturais do contexto em que esses alunos estão inseridos.

Portanto, este estudo sobre perfil de leitor literário se justifica pela necessidade de elaboração de estratégias que contribuam para o desenvolvimento do trabalho com a literatura na educação básica, em especial nos anos finais do ensino fundamental. Apesar de ser amplamente reconhecida a necessidade e importância do perfil de leitor para o

¹ A pesquisa foi fomentada pela Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba (PROPESQ-UFPB) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

delineamento de políticas públicas educacionais e culturais, a exemplo do mapeamento *Retratos da Leitura no Brasil* (FAILLA, 2016, 2021), não é apenas em dimensão populacional nacional ou internacional que o perfil de leitor cumpre função relevante. Também no âmbito da escola e da sala de aula conhecer os alunos e suas práticas de leitura é essencial para a seleção dos textos e a organização de atividades de letramento significativas para esses indivíduos. Dessa forma, o perfil de leitor identifica o repertório de leitura dos alunos e suas práticas de leitura, o contexto social e econômico em que eles estão inseridos, as preferências, gostos, comportamentos e condições de leitura, tanto em nível individual quanto da turma.

Posto isso, no primeiro capítulo desse trabalho realizaremos um percurso de revisão de literatura e fundamentação teórica, a partir de três problemáticas identificadas no ensino, sendo elas: a persistência de modelos tradicionais de ensino, o desconhecimento de quem é o aluno que está na sala de aula por parte do professor e a ausência ou dificuldade de instrumentos que possibilitem esse conhecimento. Sendo assim, no primeiro tópico do capítulo enfatizaremos a questão do processo de massificação do ensino (COSTA; BAEZA, 2005) como um agravante do desconhecimento do aluno, uma vez que este não é valorizado em sua singularidade, também apontaremos como muitas instituições permanecem enraizadas em questões que não condizem mais com a contemporaneidade, apesar dos avanços na área educacional, principalmente no que diz respeito às metodologias ativas (MÓRAN, 2015), à valorização da experiência como constituidora de sentidos (ESCARABOTO, 2007) e ao processo reflexivo do professor acerca de sua prática (BELLOTI; FARIA, 2010).

Em seguida, evidenciaremos qual o papel do professor no ensino de literatura atual, a partir do letramento literário, no qual o docente tem papel arquitetural e de guia ou condutor da experiência literária (COSSON, 2020), também discutiremos questões relativas à competência literária, desde sua conceituação, proposta por Culler (1975/2002), até os meios para o desenvolvimento dela, de acordo com os estudos de Colomer (1994). Por fim, no último tópico do capítulo, evidenciaremos o perfil de leitor como um instrumento eficaz para a resolução da problemática apresentada, considerando que ele proporciona não só o conhecimento de quem são os alunos para o professor, mas também possibilita um norte para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas capazes de contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos. Para tanto, partiremos de pesquisas que já são consolidadas nacional e internacionalmente, como a *Retratos da leitura no Brasil* (2016, 2021), o *Pisa* (2009) e a *Prova Brasil* (2017).

No segundo capítulo, apresentaremos o percurso metodológico da pesquisa, a fim de proporcionar ao leitor o caminho percorrido para a constituição do perfil de leitor dos alunos do 6º ano, a partir da metodologia proposta na pesquisa mãe, isto é, o *Educational Design Experiment* (PLOMP, 2007). No primeiro tópico, apresentaremos a seleção dos sujeitos da pesquisa e as dificuldades contextuais do período pandêmico, em seguida apontaremos como se deu a construção do instrumento de pesquisa, isto é, o formulário do perfil de leitor, a partir do cotejamento e análise de outros perfis, seguido pela aplicação virtual do instrumento e, por fim, a tabulação dos dados nas plataformas do *Google* (*Forms*, *Sheets* e *Docs*) e a criação de macro e micro categorias de análises.

No terceiro e último capítulo deste estudo, realizaremos a análise e discussão dos dados obtidos na pesquisa. A análise seguirá as categorias definidas no capítulo metodológico. No primeiro tópico, apresentaremos os resultados referentes às seguintes categorias: dados gerais, dados dos responsáveis, perfil educacional e hábitos dos sujeitos. As análises que serão apresentadas possuem caráter interpretativo e comparativo, tendo como base outras pesquisas que dialogam com as categorias, como a *Retratos da Leitura no Brasil*, e também dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a partir do Censo Demográfico, e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mediante o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

No segundo tópico, as categorias analisadas se voltarão para questões específicas do perfil de leitor, que envolvem a leitura, a literatura e o leitor, sendo elas: condições de leitura e comportamento do leitor, barreira para leitura e preferências de leitura. As análises também terão caráter interpretativo e comparativo, tendo também como base a *Retratos da leitura*, mas também os fatores de análise do Questionário de Interação Literária (LQR), de Miall e Kuiken (1995) e a tradução e adaptação nos marcadores propostos por esses autores realizada por Cosson (2021). Por fim, nas conclusões, procuraremos expandir as possibilidades de aplicação de perfis de leitor e apontar esse instrumento como essencial para a melhoria do ensino na educação básica, como também salientaremos as dificuldades enfrentadas na pesquisa, com a finalidade de demonstrar que os resultados apresentados não encerram as possibilidades de análise, mas sim apresenta uma delas.

2. CONHECER O ALUNO PARA CONSTRUIR UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A despeito do avanço das práticas educacionais no século XXI, ainda são várias as dificuldades que o professor enfrenta para tornar o ensino mais significativo para os alunos e obter resultados positivos de aprendizagem, seja no Brasil ou em outros lugares do mundo. Dentre essas dificuldades, três questões ganham evidência. A primeira é a persistência de modelos tradicionais de ensino em muitas instituições. A segunda é o desconhecimento do aluno que está em sua sala de aula. A terceira é a ausência ou dificuldade de manipular instrumentos pedagógicos que possibilitem esse conhecimento.

Nesse capítulo, discorreremos sobre essas três questões, enfatizando a importância de o professor conhecer os alunos que estão presentes em sua sala de aula, considerando o contexto social, econômico e cultural em que eles estão inseridos. Em seguida, apontaremos como elas repercutem no ensino da literatura, principalmente a partir do paradigma atual de ensino desse componente curricular, isto é, o letramento literário, segundo o polo docente do processo de ensino-aprendizagem. Por fim, apresentaremos o perfil de leitor como um instrumento para que o professor conheça os seus alunos e por meio deste possa elaborar suas estratégias e práticas pedagógicas, de modo que os conhecimentos compartilhados no espaço escolar possam ser significativos para os alunos.

2.1 A importância de o professor conhecer o aluno

De acordo com Cerqueira (2006), tanto a persistência de modelos tradicionais quanto o desconhecimento do aluno estão enraizadas no próprio processo de constituição da escola, pois um dos objetivos primeiros era sistematizar e transmitir os conhecimentos construídos pela humanidade. Daí a concepção de aprendizagem empirista, quando se tinha a compreensão de que o meio externo pouco influenciava no desenvolvimento do aluno e o predomínio de práticas como: memorização, repetição, fixação e cópia. Para a autora, o problema maior dessa concepção é que ela não valorizava a subjetividade dos indivíduos.

Belloti e Faria (2010), por sua vez, discorrem acerca da abordagem tradicional do ensino, na qual o centro do processo era o professor. Nessa abordagem, o professor era tido como o detentor do conhecimento e o aluno era considerado um mero receptor, tendo que adquirir os ensinamentos impostos independente de seu interesse ou vontade, pois o papel do professor era justamente o de garantir que aqueles determinados conhecimentos

(específicos da área) fossem obtidos pelos alunos. Essa abordagem ainda se encontra em pleno exercício em muitas instituições escolares, mesmo com as diversas transformações educacionais, como apontam os pesquisadores.

Também José Morán (2015), tratando acerca das metodologias ativas na educação, evidencia que a maioria das instituições ainda permanece enraizada nos modelos antigos. De acordo com o pesquisador, não há um trabalho efetivo tanto com professores quanto com alunos para a inclusão de metodologias ativas e das tecnologias no espaço escolar, gerando um déficit muito grande quando estes sujeitos são colocados em contato com novos modelos. Para o autor, a internet revolucionou os modos de se pensar o ensino, tendo em vista que por meio dela o acesso ao conhecimento é facilitado e, dessa forma, os modelos tradicionais baseados na transmissão de informações só faziam sentido quando havia dificuldade no acesso à informação. Morán ainda destaca que os modelos verticais, tradicionais e autoritários não são aceitos pelas crianças, o que leva a um movimento das instituições educacionais em busca de novas metodologias e formas de trabalho.

Acerca das transformações que o ensino tem sofrido, Costa e Baeza (2005) chamam a atenção do leitor para o conceito de massificação e para as transformações culturais na escola como um agravante na efetividade de muitas reformas educativas a partir de três eixos: o aluno, a escola e o sistema educativo. No que concerne à massificação, nos deparamos com a “nova” escola como um espaço para todos os sujeitos que compõem a sociedade, pois é necessário que esses indivíduos desenvolvam determinados conhecimentos para que as sociedades também se desenvolvam. No entanto, nesse processo de inclusão não são consideradas as particularidades dos sujeitos que compõem esse todo e, dessa forma, o espaço escolar ainda continua elitista e hierarquizado e aqueles que não fazem parte das classes dominantes, muitas vezes, não conseguem desenvolver as competências e habilidades mobilizadas nesse espaço.

No que tange ao eixo do aluno, os autores afirmam que esse processo de massificação do ensino contribui e/ou está em consonância com questões caras à juventude, com isso prolonga-se o período de dependência familiar e tarda o ingresso dos sujeitos no mundo do trabalho. Dessa forma, é possível estabelecer um paralelo entre o ensino secundário e a juventude, ou seja, torna-se natural que a vida estudantil esteja em consonância com a vida juvenil, e sendo esse período da vida o responsável pelas principais identificações e formações de grupos, a escola, por sua vez, converte-se em espaço de integração social. Contudo, apesar de ser um espaço integrativo, a escola não oferece os meios para a retenção desses sujeitos, ou seja, não há uma política de

permanência atrativa para os alunos, o que “gera um sentimento de perda, dado o alto reconhecimento da Escola como o principal lugar para o jovem adquirir autoestima e reconhecimento social” (COSTA; BAEZA, 2005, p. 4). Portanto, ao tratar esses sujeitos apenas como meros receptores e reprodutores do conhecimento, a escola se esquece de que estes sujeitos são seres sociais e que esse ambiente, além de integrador, é também afetivo para eles. Desse modo, em lugar de ambiente integrador a instituição se torna espaço de segregação, principalmente para os grupos minoritários e desprivilegiados das sociedades majoritariamente patriarcais e eurocêntricas.

No que concerne ao eixo da escola, os autores afirmam que há uma compreensão canônica do aluno e quando chega à escola uma população com características diferentes torna-se ainda mais evidente a defasagem. A visão canônica pode ser comparada ainda com os intelectuais filhos de nobres e burgueses que compunham o espaço escolar entre o final do século XVIII e a primeira metade do XX. Além disso, opera uma noção errônea de que os alunos não têm responsabilidades laborais e socioeconômicas. No entanto, quanto mais baixas as classes sociais que chegam à escola, é possível se deparar com alunos que trabalham, alunas que já são mães e até mesmo muitos que são responsáveis por suas famílias. De certo modo, há uma infantilização desses sujeitos. Ademais, há também, segundo os pesquisadores, uma subjetividade e uma vida que independe da escola, mas que afetam diretamente a vida escolar, e muitos indivíduos não conseguem conciliar estes dois espaços da vida, o que demarca uma tensão entre o estudante e o adolescente que convergem no mesmo sujeito.

Referente ao eixo do sistema educativo, Costa e Baeza evidenciam que a própria desvalorização ou desprestígio, em consonância com a massificação, provocam uma mudança de sentido e significado social da escola, de “formação de elites” para “obrigatoriedade social” (COSTA; BAEZA, 2005). Esse fator, consoante às transformações internas características da adolescência, faz com que os alunos repensem o significado do espaço escolar. Segundo os autores, para fazer sentido ao aluno, as práticas escolares devem estar inseridas de alguma forma nas práticas de vida dos indivíduos. Nessa perspectiva, a construção de sentido se dá por meio da articulação entre as vivências do aluno e os conteúdos compartilhados no espaço escolar.

Além das questões já apresentadas, os pesquisadores apontam ainda como uma grande problemática a distância entre a cultura escolar – muitas vezes descontextualizada e mecanizada – e a cultura juvenil, de maneira tal que “experencia-se a interação pedagógica sem considerar o aluno como sujeito autônomo, situado num tempo e num

espaço” (COSTA; BAEZA, 2005, p. 7). Dessa forma, as reformas educativas falam muito sobre os alunos, mas são raríssimas as circunstâncias em que elas dialogam com esses sujeitos. Essas condições são agravadas ainda mais por conta dos problemas enfrentados por muitos professores, como salas lotadas e jornadas exaustivas, que acabam se traduzindo em uma visão homogeneizada dos alunos, no qual se esquece o sujeito social e se enxerga estritamente o aluno (COSTA; BAEZA, 2005).

Essas críticas são também reforçadas por Cerqueira (2006), para quem a aprendizagem acontece mediante o entrelaçamento entre informação, conhecimento e saber. Em primeiro plano, no que concerne às informações, a pesquisadora afirma que elas são obtidas pelo sujeito por meio do outro e dos espaços externos, ou seja, o contexto social em que ele está inserido, que influencia diretamente o interno (estruturas mentais, esferas dramáticas e cognitivas). Nesse percurso ocorre uma transformação das informações em conhecimento, pois há um processo de apropriação daquilo que era externo ao indivíduo. Em seguida, esse conhecimento é incorporado aos saberes do sujeito, os quais, por sua vez, são adquiridos com base nas experiências e vivências dele.

Para a autora, a escola é o lugar em que se manifestam muitos dos insucessos decorrentes do entrelaçamento dos elementos citados anteriormente, pois, nem sempre, o processo de aprendizagem resulta positivamente, e sendo a escola o espaço em que saberes cotidianos se transformam em saberes científicos, ele é atravessado por diversas “variáveis externas à sala de aula” (CERQUEIRA, 2006, p. 30). Portanto, a pesquisadora parte da suposição de que a conexão entre professores e alunos encontra resistência na escola, principalmente pelo fato de o espaço escolar ser constituído majoritariamente pela objetividade dos conhecimentos científicos, que põe à margem a subjetividade dos indivíduos.

Ademais, argumenta que a humanização, outra perspectiva educacional – que considera o ser humano em todas as vertentes que o constitui –, está presente na vida do indivíduo em todos os contextos durante a transformação contínua do homem, e, nesse sentido, defende “uma escola viva, dinâmica, pulsante, democrática” (CERQUEIRA, 2006, p. 31). Por isso, a autora não rechaça as emoções humanas, pois elas perpassam todos os processos simbólicos do sujeito e os conhecimentos construídos, e quando há uma valorização delas por parte do professor, há também produção de sentido. Portanto, o ensino precisa fazer sentido para o aluno e este pode ser construído a partir da inter-relação entre conhecimento e experiência, sem uma desvinculação entre objetivo e subjetivo, mas proporcionando a integração de ambos.

Ainda nesse sentido, Kellen Escaraboto (2007), em um relato de experiência intitulado “Sobre a importância de conhecer e ensinar” traz uma indagação muito interessante: O que fazer, então, para garantir qualidade de ensino em tempos tão desfavoráveis? Apesar das repostas à questão dependerem do contexto em que ela for feita, a autora propõe que a resposta básica é aquela que envolve um olhar diferenciado para o aluno. Para ela, o mundo em que o sujeito está inserido, suas vivências e experiências são, talvez, a maior dificuldade de ser assimilada pelo profissional da educação, tendo em vista que, muitas vezes, esse redirecionamento do olhar pode parecer desassociado de questões tão caras ao processo educacional, como a ética e a moral. Nesse sentido, defende a autora, o espaço escolar deve ser “de construção e valorização não só do coletivo, mas das significações, dos sonhos e das motivações individuais” (ESCARABOTO, 2007, p. 134).

Ainda de acordo com Escaraboto, para que esse (re)conhecer o outro seja de fato realizado não há receitas ou fórmulas únicas, visto que cada realidade demanda do professor um processo de reflexão acerca da sua prática, considerando que cada aluno é único, assim como também é cada escola. Dessa forma, ela evidencia que as experiências e vivências de outros profissionais podem ser fontes de inspiração para “criar, discutir e levantar possibilidades diferentes das que estamos experimentando e muitas vezes não dão certo” (ESCARABOTO, 2007, p. 134), como também alimentar a esperança de diversos profissionais para reformular suas práticas.

Retomando as proposições de Belotti e Faria (2010), eles afirmam que a escola deve fazer com que os estudantes se sintam capazes de captar os ensinamentos e constatarem que, muitas vezes, no espaço escolar se encontram profissionais passando/transmitindo conhecimentos, mas que não se importam com a realidade de seus alunos. Os efeitos dessa realidade são muitos alunos, principalmente os de periferias e minorias, prejudicados e com diversas carências em aprender e se comunicar. “Nesse caso, percebe-se o desinteresse do professor em refletir sobre o seu papel e o conteúdo que propôs” (BELOTTI; FARIA, 2010, p. 2).

De acordo com os pesquisadores, quando o professor compreende o seu lugar no processo de ensino-aprendizagem e começa a refletir acerca da sua prática, ele percebe que a aprendizagem é um processo colaborativo e que os alunos devem trabalhar na construção do conhecimento de maneira natural e em comunidade, num processo que procure desenvolver e explorar as habilidades de cada um. Essa nova prática educativa, no qual há uma relação entre os polos do processo ensino-aprendizagem (professor/aluno), cria condições para que os alunos sejam sujeitos críticos e busquem conhecimentos por si

próprios (BELOTTI; FARIA, 2010). Portanto, os autores asseveram que, para essa nova prática ser uma realidade, é preciso diálogo entre educador e educando, sendo essencial que o primeiro se volte para o mundo do segundo, de modo a enxergá-lo enquanto sujeito que já chega à escola com muitos saberes, mas inserido em um determinado contexto que não pode ser desconsiderado, visto que “as relações sociais incidem sobre o processo ensino-aprendizagem” (BELOTTI; FARIA, 2010, p. 7).

Na tentativa de traçar um método, José Mórán (2015) aponta que, “a melhor forma de aprender é combinando equilibradamente atividades, desafios e informação contextualizada” (MÓRAN, 2015, p. 17). Portanto, ele assevera que é preciso atividades complexas que desafiem os alunos para que eles possam experimentar novas possibilidades. As mudanças educacionais e do contemporâneo (tempo e espaço) exigem que a posição de receptor, antes designada ao aluno, seja extinta. É preciso que os alunos sejam ativos e protagonistas de suas aprendizagens. O autor afirma também que, quando bem planejadas, as atividades mobilizam diversas competências dos sujeitos, como, por exemplo, as intelectuais, pessoais e comunicacionais. Estas, por sua vez, exigem pesquisas, escolhas, riscos, descobertas, em um caminho que parte do simples e conhecido para o complexo e desconhecido.

Nos novos modelos educacionais, há uma reformulação da compreensão engessada dos papéis do aluno, do professor e da própria gestão escolar que predominava nos modelos tradicionais. Nas metodologias ativas, compreende-se o “aluno ativo e não passivo, envolvimento profundo e não burocrático, professor orientador e não transmissor” (MORÁN, 2015, p. 22). Ademais, o autor aponta que a tecnologia trouxe “integração de todos os espaços e tempos” (MORÁN, 2015, p. 16) e o espaço da sala de aula torna-se, então, estendido, isto é, o espaço físico é ampliado pelo digital, hibridizando-se constantemente, o que exige do professor uma atualização contínua, devendo sempre estar atento às inovações do mundo tecnológico.

Em suma, compreende-se que além das mudanças que os teóricos apontam como necessárias, elas também precisam ocorrer na prática. Apesar de ainda depararmos com professores e instituições enraizados nos moldes tradicionais, eles não são mais efetivos. Tal fato exige que a escola, enquanto instituição, reavalie os conceitos e práticas que compõem seus currículos, como também que as autoridades governamentais ofereçam os subsídios necessários para que as tantas transformações evidenciadas se tornem não apenas letras em papéis, mas também recursos para um ensino de qualidade e que potencialize as

experiências e particularidades dos sujeitos nos meios sociais, culturais e laborais, de maneira tal que o ensino produza sentido para os alunos.

2.2 O ensino da literatura na atualidade e o papel do professor

Como apontado no tópico anterior, as novas concepções educacionais exigem dos profissionais um processo de reflexão acerca de suas práticas, e no ensino da literatura não é diferente. Para compreendermos as especificidades do profissional dessa área é preciso, primeiramente, situar um dos paradigmas de ensino atual da literatura, isto é, o letramento literário, pois ele abarca noções específicas acerca do papel do professor de literatura, como também demanda que o profissional trabalhe com a aprendizagem colaborativa e a dinâmica de projetos, dentre outras metodologias ativas.

A expressão “letramento literário” tem sido amplamente difundida no Brasil, no entanto, se constata muitas vezes uma polissemia no uso do termo letramento literário. Sendo assim, procurando sanar, em primeira instância, essa lacuna, retomemos a definição do conceito proposta por Graça Paulino e Rildo Cosson, dois dos principais referenciais teóricos da área, os quais definem o letramento literário como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2006, p. 67).

A conceituação propõe a questão processual, ou seja, não é algo que se finda, mas que tem um caráter de continuidade, no qual há a possibilidade de desenvolvimento, e pode correr ou não durante o período escolar. Esse movimento contínuo, por sua vez, é da apropriação dos textos literários, que ocorre por meio da leitura literária, no qual o olhar lançado sobre o texto é literário, isto é, as compreensões convencionadas dos elementos que constituem um texto literário e os protocolos de leitura são acionadas ao ler determinado texto, configurando um processo não apenas individual, mas também social. Dessa forma, apenas na transação entre o leitor e o texto, que ocorre durante a leitura, é que acontece a construção literária de sentidos evidenciada pelos autores. Todavia, pelas características da transação entre leitor e texto, a escola se torna, principalmente por ser um espaço de integração social e do compartilhamento de conhecimentos (COSTA; BAEZA, 2005; CERQUEIRA, 2006), o lugar propício para que o letramento literário seja desenvolvido.

Nesse paradigma, compreende-se como conteúdo de ensino a linguagem literária, ela por sua vez é uma construção humana, convencionada por diferentes sujeitos e em

diferentes épocas da história que resulta num “repertório de textos e práticas de ler e produzir obras literárias” (COSSON, 2020, p. 183). Dessa forma, o profissional da área, antes de qualquer coisa, deve ser um leitor, visto que conhecer a linguagem literária é uma premissa básica para que o seu manuseio seja efetivo na sala de aula. Posto isso, o papel do professor, de acordo com Cosson (2020), é dividido em dois aspectos principais: arquitetural e o de guia ou condutor da experiência literária.

O papel arquitetural diz respeito ao planejamento das atividades a serem realizadas na sala de aula, pois, assim como a construção de um prédio que requer dos construtores um projeto antecipado, o trabalho com o texto literário na escola exige do professor um planejamento para que textos significativos sejam disponibilizados para uma futura experiência literária dos alunos. O segundo aspecto, por sua vez, advém da premissa básica já mencionada, isto é, ser leitor, pois serão as experiências de leitura do professor que servirão de base (repertório) para suas propostas em sala de aula. No entanto, assim como bem pontua Cosson, “o papel de condutor a ser exercido pelo professor no paradigma do letramento literário é acompanhar a leitura do aluno sem impor uma direção” (COSSON, 2020, p. 190), uma vez que a experiência com a linguagem literária é singular, mesmo que ela seja construída e aprofundada no compartilhamento das leituras com outros sujeitos.

A ideia final apresentada anteriormente – acerca do compartilhamento de leituras – é também uma das funções do professor inserido no paradigma aqui exposto, considerando que um dos principais objetivos do letramento literário é a constituição de uma comunidade de leitores (COSSON, 2020). É válido salientar, ainda, que a comunidade de leitores é constituída pelos sujeitos que compõe cada escola, ou seja, em uma comunidade temos o professor (arquiteto/guia/condutor), os alunos (sujeitos da experiência) e o meio social (a escola), e o compartilhamento deve acontecer em todas as instâncias, não de maneira autoritária e/ou hierárquica, mas de modo coletivo e colaborativo. Portanto, uma das metodologias que embasam o letramento literário são dinâmicas como as sequências didáticas, que coadunam com a postura arquitetural da figura docente nesse paradigma de ensino da literatura.

Por último, não podemos deixar à margem o objetivo principal do letramento literário, que é desenvolver a competência literária (COSSON, 2020). O conceito de competência literária foi empregado por Jhonathan Culler, em 1975, que propôs um paralelo com a competência linguística estabelecida por Noam Chomsky. A competência linguística seria o fato de que todo falante de uma determinada língua tem uma gramática internalizada, e tal efeito oportuniza que, consciente ou inconscientemente, os falantes

estabeleçam relações de ordem/sentido ao se depararem com as sequências fonéticas de sua língua. Com base no pensamento Chomskyano, Culler (2002/1975) propõe que todo sujeito tem uma espécie de “gramática literária” internalizada, isto é, todo indivíduo possui uma capacidade inata de transformar os signos linguísticos em sentidos que são especificamente literários, em maior ou menor nível de profundidade. A ideia do autor é pertinente, antes de tudo, porque a literatura é uma construção humana, ou melhor dizendo, enquanto instituição ela foi constituída por convenções elaboradas de acordo com as necessidades presentes de cada época e reelaboradas em suas subseqüentes, formando um processo contínuo. Portanto, “a obra tem estrutura e significado porque é lida de uma maneira particular” (CULLER, 2002, p. 132), ou seja, o olhar a lançado pelo leitor sobre um texto literário deve ser específico, deve ser literário. Além disso, o autor afirma que

qualquer pessoa que não tivesse esse conhecimento, qualquer pessoa totalmente não familiarizada com a literatura e não familiarizada com as convenções pelas quais as ficções são lidas, ficaria, por exemplo, bastante perplexo se apresentado a um poema. Seu conhecimento da língua o capacitaria a entender frases e sentenças, mas ele não saberia, literalmente, o que fazer com essa estranha concatenação de frases. Ele seria incapaz de lê-lo como literatura - como dizemos com ênfase para aqueles que usariam obras literárias para outros fins - porque ele carece da complexa "competência literária" que permite que outros prossigam. Ele não internalizou a "gramática" da literatura, o que lhe permitiria converter sequências linguísticas em estruturas e significados literários. (CULLER, 2002, p. 132, tradução nossa)

Conforme bem pontua o teórico, a não familiarização com as convenções literárias cooperam para uma leitura simplesmente decodificadora e não literária. Essas convenções, são os elementos/estruturas/suportes que compõem um texto literário. Esse conjunto de aspectos estão presentes nos textos pois são também mobilizados no contexto de produção da obra pelo autor. De acordo com Culler (2002), o autor ao elaborar/construir uma obra tem sempre um leitor em horizonte, nem que este seja ele mesmo, isso demonstra como os papéis (autor/leitor) são, em maior ou menor medida, sempre simultâneos e, também, distintos, podendo “habitar” um mesmo sujeito, pois é majoritariamente transacional (está sempre em movimento), ou seja, uma experiência singular – tanto de produção quanto de recepção – que só se dá a partir do “todo” social que compõe o sujeito e, conseqüentemente, a obra. Segundo o teórico

as escolhas entre palavras, entre frases, entre diferentes modos de apresentação, serão feitas com base em seus efeitos; e a noção de efeito pressupõe modos de leitura que não são aleatórios ou casuais. Mesmo que o autor não pense em leitores, ele próprio é um leitor de sua própria obra e não se contentará com ela, a

menos que possa lê-la como produzindo efeitos. (CULLER, 2002, p. 135, tradução nossa)

Posto isso, é possível compreender que a relação entre leitura literária e desenvolvimento da competência literária é intrínseca, visto que a primeira é o meio para o desenvolvimento da segunda. De acordo com Colomer (1994, p. 47-48), que se volta para a aplicação prática do conceito de competência no ensino, há alguns caminhos para se desenvolver a competência literária no espaço escolar, sendo eles: fazer experimentar a comunicação literária; utilizar textos que ofereçam elementos de apoio suficientes para a compreensão de seus significados e ao mesmo tempo aumentar a capacidade interpretativa dos alunos; incentivar o envolvimento e a resposta dos leitores; construir o significado de forma compartilhada; ajudar a progredir na capacidade de fazer interpretações mais complexas; planejar atividades que favoreçam todas as operações envolvidas na leitura; e relacionar atividades de recepção e expressão literária tanto na sua forma oral como na escrita.

De modo a sintetizar o que seria então a competência literária e as abordagens para o seu desenvolvimento na escola, recorreremos à condensação que Victor Zacarés (2007) elaborou em um artigo em que analisava os hábitos de leitura e a competência literária dos alunos no último ano da Escola Secundária Obrigatória de uma instituição espanhola, equivalente ao 3º ano do Ensino Médio no Brasil, no qual afirma:

A abordagem de um texto literário depende de vários fatores: a compreensão de seus significados, a compreensão das convenções literárias e das técnicas que o tornam substancialmente diferente dos textos escritos funcionais e a apreciação de seu valor significativo e estético. Além disso, a competência literária também deve desenvolver habilidades de expressão com a expansão de recursos estilísticos que o aluno pode usar opcionalmente para usar a língua como meio de expressar experiências e sentimentos. A competência literária nada mais é do que a manifestação de uma competência linguística plena e madura. (ZACARÉS, 2007, p. 57, tradução nossa)

Nesse sentido, o papel arquitetural/guia/condutor do professor é essencial para auxiliar os alunos no desenvolvimento da competência literária, pois, tendo em vista que o aprimoramento da competência se dá por meio da leitura literária, mediante um planejamento adequado ele pode oportunizar para os sujeitos diversas possibilidades de contato com a literatura, fomentando assim o repertório da comunidade de leitores em que está inserido. No entanto, para que esse repertório seja ampliado é necessário ter um ponto de partida, isto é, o docente precisa conhecer os seus alunos e o repertório literário que eles

trazem consigo, para então poder planejar, organizar, estruturar e articular, durante o ano letivo, aulas de literatura que propiciem a ampliação desses repertórios e, conseqüentemente, o desenvolvimento da competência literária dos alunos. Sendo assim, no próximo tópico apresentaremos o perfil de leitor como um instrumento para que o professor conheça seu aluno, enquanto sujeito e leitor.

2.3 O perfil de leitor no ensino de literatura

O perfil de leitor é um instrumento utilizado em diversas instâncias das Humanidades, principalmente em pesquisas de opinião pública, nas quais o principal objetivo é o desenvolvimento de políticas públicas que envolvem a leitura, o leitor e o acesso aos livros, haja vista que a relevância social da leitura é amplamente defendida. Ademais, há, também, perfis que são voltados exclusivamente para o âmbito do ensino, que podem ser realizados tanto para conhecer as práticas de leitura quanto os próprios alunos, de determinados níveis de ensino ou de curso, em um recorte mais específico, como também de todas as turmas que compõem uma escola, ou até mesmo de toda rede escolar de uma cidade, estado ou país, com a finalidade de proporcionar melhorias educacionais e elaborar projetos, atividades e ações que visem desenvolver a aprendizagem da leitura. Apesar das diferentes possibilidades, há em geral dois modos em que esses perfis de leitores se apresentam: assistemáticos e sistemáticos.

Os perfis assistemáticos são aqueles que não recorrem à um rigor metodológico para sua elaboração e constituição, sendo realizados, geralmente, de maneira informal e sem uma análise sistematizada dos dados obtidos. Para exemplificar os perfis assistemáticos, consideremos, como situação hipotética, a troca de professores da disciplina de língua portuguesa durante o ano letivo, o novo docente, então, entra em contato com o anterior a fim de obter uma descrição da turma que irá atuar, ou seja, ele procurará saber quais as práticas de leitura, gêneros, autores e obras que eles estão familiarizados. Sendo assim, após essa conversa, na qual o docente reuniu diversas informações, ele é capaz de traçar um perfil daquela turma e, dessa forma, procurar as melhores possibilidades de se elaborar suas aulas para aquele novo contexto.

Os perfis sistemáticos, por sua vez, estão inseridos na estruturação e organização de uma pesquisa, isto quer dizer que eles requerem de seus pesquisadores e aplicadores uma metodologia específica de elaboração, aplicação e análise dos dados obtidos, haja vista que uma pesquisa exige determinado rigor para ter sua validade reconhecida. Neste caso se

inserem as pesquisas de opinião pública, como a *Retratos da leitura no Brasil*, realizada atualmente pelo Instituto Pró-Livro, que utiliza a técnica de pesquisa quantitativa para atingir seu objetivo central que é “conhecer o comportamento do leitor medindo a intensidade, forma, limitações, motivação, representações e as condições de leitura e de acesso ao livro – impresso e digital pela população brasileira” (FAILLA, 2016) e, em sua edição mais recente, também “identificar os hábitos dos brasileiros especificamente em relação à literatura” (IPL, 2019).

Além das pesquisas de opinião, outro modelo sistemático são os testes de aferição de conhecimentos e habilidades. Destes, destacam-se as pesquisas voltadas para os mais diferentes níveis de ensino, que geralmente são acompanhadas por perfis socioeconômicos e perfis do aluno, como os questionários do aluno da Prova Brasil (BRASIL, 2017), aplicados do ensino fundamental ao ensino médio, que objetivam avaliar o rendimento escolar de alunos de toda educação básica do país. Também nos deparamos com perfis de leitores integrados a outros estudos, como complemento ou suplemento, este é o caso, por exemplo, do Pisa (2009), de âmbito internacional, no qual o objetivo é “avaliar se os alunos conseguem mobilizar as suas competências de leitura, de matemática e de ciências na resolução de situações do dia a dia” (OCDE, 2009).

Apesar dos exemplos mencionados serem de grande abrangência, também é possível encontrar perfis de leitores sistemáticos mais específicos, como o realizado por Mônica Chucre (2018), com turmas de 8º e 9º anos de uma escola pública do estado de São Paulo, cujo objetivo foi conhecer o aluno-leitor que compunha aquelas turmas. Outro exemplo seria o diagnóstico de perfil do leitor comparativo entre o ensino público e privado de uma determinada região de São Paulo, conforme realizado por Fiorelli e Menin (2007), com turmas do Fundamental I e II, mais especificamente da 5º e 8º séries.

A maioria dos perfis sistemáticos são realizados por meio de questionários, como foram os exemplos até aqui mencionados, mas também é possível encontrarmos perfis de leitores realizados por meio de práticas pedagógicas, como o elaborado por Cosson (2021), com uma turma da Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba, intitulada “O texto que me institui”, que consiste basicamente na “escrita de um texto de cunho memorialístico que apresenta o impacto de textos literários na história do leitor” (COSSON, 2021, p. 3), focalizando a construção de um perfil de leitor literário. Portanto, seja através de questionários ou práticas pedagógicas, os perfis de leitores sistemáticos são facilmente encontrados em diversos lugares do mundo, evidenciando como esse recurso é

válido para delinear as condições socioeconômicas, os comportamentos e práticas de leituras, o acesso aos livros e o interesse pessoal dos sujeitos relacionados à leitura.

É válido salientar que apesar de a utilização de perfis de leitores serem recorrentes, esses perfis, geralmente, não se voltam para questões específicas que envolvam a leitura literária, sendo muito deles limitados no que tange a essa área, seja por sua amplitude e generalidade ou por não serem esse o seu objetivo central. De acordo com Cosson (2021), esses questionários geralmente mapeiam as práticas que são compreendidas como próprias de um leitor, haja vista que “a leitura é um fenômeno complexo, que não se deixa facilmente apreender” (COSSON, 2021, p. 2). No entanto, continua o autor, há em todos eles uma identificação última do leitor ideal como o leitor literário, mas especificamente o leitor de livros ou do impresso literário.

Como uma alternativa para a construção de um perfil de leitor literário, Cosson (2021) destaca a proposta de Mial e Kuiken (1995), o *Questionário de Interação Literária* (Literacy Response Questionnaire – LQR), que contém 68 itens divididos/agrupados em 7 fatores: 1) revelação; 2) empatia; 3) percepção da imagética; 4) imersão; 5) preocupação com o autor; 6) leitura do enredo; 7) rejeição do aparato crítico. Estes fatores, por sua vez, podem ser agrupados em grandes blocos, sendo eles: experienciação e compreensão literal. Contudo, mesmo sendo bastante completo e abarcando as especificidades do leitor literário, até por conta do seu rigor metodológico e conceitual, o LQR não é um instrumento de manejo simples.

A difusão dos perfis de leitores sistemáticos no ambiente educacional ainda não é comum entre os professores de língua portuguesa e, mais especificamente, de literatura como meio para conhecer o aluno/leitor. Retomando as proposições de Escaraboto (2007), a autora afirma que conhecer os alunos já nas primeiras semanas de aula é fundamental tanto para eles quanto para o professor, pois este poderá delinear suas práticas e intervenções de maneira que dialoguem com as necessidades dos educandos. Ela aponta ainda que essa ação (conhecer) “aproxima e transforma relações práticas e cotidianas em relações afetivas”, como também assevera que “práticas educativas significativas somente serão estruturadas a partir da realidade dos alunos e do que lhes é significativo” (ESCARABOTO, 2007, p. 135-136).

Dessa forma, compreendemos que o perfil de leitor é um meio eficiente para o processo de conhecer para ensinar, principalmente no ensino de literatura, haja vista que “a relação entre leitor e obra literária possibilita o crescimento primordial para que a criança e o jovem possam estabelecer conexões com a vida e apreender o significado do que é viver

em um mundo plural” (CHUCRE, 2018, p. 13). Ademais, segundo Belotti e Faria (2010), quando há diálogo e compreensão do mundo individualizado do sujeito por parte do educador, este encontrará subsídios para o seu trabalho na sala de aula, tendo em vista que o exterior influi diretamente no modo que os alunos constroem os saberes escolares. Portanto, ao conhecer o aluno, o professor é capaz de elaborar e oferecer atividades aos estudantes de acordo com o nível de desenvolvimento deles, contribuindo para reflexão e debate.

Em uma aula de literatura, fundamentada no paradigma do letramento literário, o perfil de leitor orienta o professor acerca do repertório literário do aluno, daquilo que ele apresenta como leitor, das suas características e qualidades, pois, como afirma Chucre: “cogitar sobre quem é o leitor de nossa de aula, o que ele lê, como lê, onde lê e conhecer o que pensa esse tão jovem leitor sobre a importância da literatura para a vida, nos permite uma relação mais crítica com os livros que indicamos para os alunos” (CHUCRE, 2018, p. 13). Dessa forma, com um perfil de leitor literário traçado, o trabalho do docente se volta para seleção de textos e atividades – estratégias e práticas – de leitura, haja vista que o ensino depende daquilo que o aluno sabe/conhece para que haja continuidade, pois o letramento literário é, antes de tudo, um processo, e são justamente nesses aspectos que se inserem a importância de o professor de literatura delinear o perfil de leitor de suas turmas.

Posto isso, no próximo capítulo deste trabalho discutiremos acerca das questões metodológicas que embasaram a pesquisa, ou seja, o processo de elaboração do perfil de leitor literário, sua aplicação e a sistematização dos dados obtidos, além dos procedimentos analíticos a que estes foram submetidos. Para tanto, partimos de inquietações acerca de como contribuir para o desenvolvimento das competências literárias dos alunos do 6º ano do ensino fundamental II, haja vista que estes são sujeitos que já possuem uma determinada bagagem literária, constituída majoritariamente nos anos escolares referentes ao ensino fundamental I, mas que precisam continuar sendo expandidas.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

De acordo com Tjeerd Plomp (2007), as pesquisas científicas de modo geral têm por objetivo contribuir para o avanço do conhecimento ou teoria específica em determinada área. No entanto, as pesquisas educacionais, além do objetivo já mencionado, também possuem por finalidade “fornecer percepções e contribuições para melhorar a prática e informar a tomada de decisões e o desenvolvimento de políticas no domínio da educação” (PLOMP, 2007, p. 10). Nesse sentido, o autor afirma que, no âmbito pedagógico, as pesquisas podem ter diversas funções, como, por exemplo: *descrever*, *comparar*, *avaliar*, *explicar* ou *prever*, *projetar* e *desenvolver*. Todas essas funções apresentam relações entre si, e muitas delas são aplicadas durante o percurso de um projeto de pesquisa a fim de propiciar os meios para a conclusão da função principal.

Plomp assevera que, na elaboração de um projeto de pesquisa, inicialmente, é necessário partir de um problema ou uma questão para, em seguida, definir a função principal do estudo e, por fim, selecionar a abordagem metodológica adequada. Em nosso caso, especificamente, a problemática que orientou a pesquisa foi: *Qual o perfil de leitor do 6º ano do ensino fundamental?*; para tanto, definimos como função principal *descrever*, visto que nosso objetivo é construir um perfil de leitor dos alunos. Contudo, não abrimos mão de outras funções que nos auxiliaram para alcançar o objetivo proposto. Portanto, considerando o fato de que este estudo faz parte da pesquisa *O nível de competência literária de alunos do 6º ano do ensino fundamental* e a partir dessas duas definições iniciais, estabelecemos como abordagem metodológica o *Educational Design Experiment*.

Segundo Plomp (2007), essa metodologia abarca pesquisas sistemáticas de intervenção pedagógica, no qual são elaborados programas, materiais e estratégias como soluções para problemáticas constatadas no espaço educacional. Essas soluções, por sua vez, são desenvolvidas de acordo com dois aspectos específicos, sendo eles: o objetivo da pesquisa e o contexto específico em que a problemática está inserida. O foco dessa abordagem está no desenvolvimento de soluções por meio de intervenções, em consonância com esforços para compreender e melhorar essas soluções (PLOMP, 2007), contribuindo, assim, para o refinamento e avanço dos conhecimentos de determinada prática intervencionista.

Por ser uma abordagem voltada às pesquisas educacionais, ela possui um caráter cíclico, isto é, há um processo de análise, *design*, avaliação e revisão, sendo este um dos principais destaques das pesquisas desenvolvidas nessa metodologia. Ademais, o estudioso

afirma que a pesquisa em *design* compreende fases/estágios, dentre os quais são basilares: 1) pesquisa preliminar: análise de contexto, revisão da literatura, desenvolvimento de uma estrutura conceitual ou teórica para o estudo; 2) prototipagem: consiste em interações, cada uma sendo um micro ciclo de pesquisa, com avaliação formativa como a atividade de pesquisa mais importante destinada a melhorar e refinar a intervenção; 3) fase de avaliação: para concluir se a solução ou intervenção cumpre as especificações pré-determinadas, como também frequentemente resulta em recomendações para melhoria da intervenção.

Posto isso, neste capítulo descreveremos o processo de seleção dos sujeitos da pesquisa, a construção do instrumento de pesquisa, sua aplicação e a tabulação dos dados obtidos.

3.1 Seleção dos sujeitos da pesquisa

A pesquisa em questão foi realizada por uma equipe de pesquisadores, composta por professores pesquisadores do Grupo de Pesquisa em Estágio, Ensino e Formação Docente (GEEF/UFPB), alunos da pós-graduação e da graduação em Letras, todos vinculados à Universidade Federal da Paraíba. A formação do grupo se deu a partir de duas vertentes principais: uma disciplina do Programa de Pós-Graduação (PPGL-UFPB), intitulada “Estratégias e práticas de leitura literária” (2020.1), ministrada pelo Prof. Rildo Cosson; e o Programa de Iniciação Científica (PIBIC-UFPB), iniciado no segundo semestre de 2020 e finalizado no primeiro de 2021.

Tendo como objeto alunos do 6º ano do ensino fundamental, os professores pesquisadores entraram em contato com diversos professores da rede municipal de ensino do município de João Pessoa - PB, a fim de selecionar docentes para participarem da pesquisa. Nesse processo, duas docentes de duas escolas distintas foram convidadas e integraram a equipe de pesquisa.

Para este estudo, foram selecionados os dados relativos às turmas da Professora 1. A Professora 1 é Graduada em Letras (UFPB), Mestre em Linguística (PROLING-UFPB) e, atualmente, é doutoranda em linguística (PPGCL-UNICAP). A docente possui mais de 10 anos de experiência em sala de aula e participa frequentemente de cursos de formação de professores. Ela atua desde 2020 na escola selecionada, mais especificamente em turmas do 6º ao 8º ano do ensino fundamental. Como sujeitos da pesquisa, duas das três turmas de 6º anos da escola, das quais a professora é responsável, no turno da tarde, foram

selecionadas. De acordo com os dados fornecidos pela professora e pela escola, 104 (cento e quatro) alunos foram matriculados nos 6º anos em 2021, dos quais 66 (sessenta e seis) estavam matriculados nas turmas selecionadas.

A escola em que a docente atua está localizada no bairro de Mangabeira, região sul do município, sendo o bairro mais populoso da cidade. Além dos anos finais, a escola também dispõe da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e tem como um de seus principais pilares educacionais uma prática que valorize e respeite as diferenças, dentro de um paradigma educacional inclusivo. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico da instituição, os alunos que frequentam a escola são em sua maioria oriundos de famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que geralmente tem sua renda complementada pelo programa governamental Bolsa Família.

Em decorrência da pandemia do Covid-19, a instituição manteve seu funcionamento no modelo remoto e o número de alunos que assistiam as aulas era baixo, visto que, como já explicitado, muitos deles vivem em situação de vulnerabilidade social e econômica, o que gera uma grande dificuldade de acesso às aulas remotas. Diante das dificuldades contextuais estabelecidas, as aulas estavam sendo realizadas com as duas turmas selecionadas na mesma sala virtual. Pelas mesmas razões, a pesquisa foi realizada apenas com um terço do número de matriculados, mais especificamente com 16 (dezesesseis) alunos dos 20 (vinte) que participavam das aulas virtuais, cujos pais preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (cf. anexo01)².

3.2 Instrumento de pesquisa

Como já apontado no capítulo anterior, vários podem ser os instrumentos utilizados para a construção de um perfil de leitor. Em nosso caso, optamos pela construção de um formulário como instrumento. De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 212), “o formulário é um dos instrumentos essenciais para a investigação social” e ele pode ser definido como um determinado número de questões a serem respondidas por um

² No estudo em questão, o TCLE foi enviado pela Professora 1 para os pais/responsáveis dos alunos por meio do aplicativo *Whatsapp*, visto que o contato entre a docente e as turmas do 6º ano estava sendo realizado por essa mídia. Em virtude das questões contextuais já evidenciadas, a autorização dos responsáveis ocorreu também pelo aplicativo, a partir do preenchimento de um campo em anexo no próprio termo, no qual havia a possibilidade de “Sim” ou “Não” como resposta à solicitação de autorização, tendo sido o preenchimento físico do termo acordado para o retorno das aulas presenciais. Como modo de segurança, a professora realizou um *print* de cada resposta no aplicativo e os pesquisadores salvaram todos em uma conta do *Google Drive*, aplicativo de armazenamento virtual de arquivos, do projeto de pesquisa.

determinado sujeito em uma situação de entrevista. Esse instrumento, assim como um questionário, apresenta diversas vantagens, mas sua principal diferença está no contato direto entre pesquisador e informante, pois é o primeiro que preenche o roteiro de perguntas pré-estabelecidas no momento da entrevista (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 212). As principais vantagens na utilização desse instrumento em pesquisas, segundo as autoras, são:

- a) Utilizado em quase todo o segmento da população: alfabetizados, analfabetos, populações heterogêneas etc., porque seu preenchimento é feito pelo entrevistador.
- b) Oportunidade de estabelecer *rapport*, devido ao contato pessoal.
- c) Presença do pesquisador, que pode explicar os objetivos da pesquisa, orientar o preenchimento do formulário e elucidar significados de perguntas que não estejam muito claras.
- d) Flexibilidade, para adaptar-se às necessidades de cada situação, podendo o entrevistador reformular itens ou ajustar o formulário à compreensão de cada informante.
- e) Obtenção de dados mais complexos e úteis.
- f) Facilidade na aquisição de um número representativo de informantes, em determinado grupo.
- g) Uniformidade dos símbolos utilizados, pois é preenchido pelo próprio pesquisador. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 212-213)

A escolha desse instrumento se dá também em consideração ao público-alvo da pesquisa, ou seja, os alunos do 6º ano do ensino fundamental II, assim como se deve à necessidade de se identificar previamente o cabedal de leituras e práticas de leituras literárias de cada aluno, a fim de estabelecer um contexto tanto dos indivíduos quanto da turma. Nesse nível de ensino, os estudantes já tiveram contato com a literatura, principalmente com a infantil, por meio da oralidade, do folclore, da contação de histórias e tantas outras práticas de leitura literária que são características da infância e dos anos iniciais de formação escolar. Portanto, considerando esse aspecto, espera-se que esse repertório inicial da vida do leitor seja refletido nos resultados da pesquisa.

Diante disso, a aplicação do formulário como instrumento é válida porque ele não exige a complexidade de uma atividade de memória, como as que podem ser aplicadas em alunos do ensino médio e do superior, ao mesmo tempo em que consegue abarcar os elementos essenciais e compreensíveis para alunos que já tiveram um contato inicial com o literário. É válido salientar ainda que esse instrumento é válido para todo e qualquer nível de ensino, desde que as questões sejam elaboradas e niveladas conforme a complexidade necessária para o público específico em que ele será aplicado.

Posto isto, o processo de construção do formulário se deu, inicialmente, a partir de uma revisão de literatura e de um cotejamento entre os tipos de questionário aplicados em outros estudos, com o objetivo de identificar semelhanças e lacunas entre eles, assim como questões que são primordiais para a construção de um perfil de leitor. Dentre os estudos que embasaram a revisão, destacam-se a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2016), o questionário da Prova Brasil referente ao ensino fundamental anos iniciais (BRASIL, 2017) e do Programa Internacional para Avaliação de Alunos (OCDE, 2009), e também estudos acadêmicos que utilizaram questionários como instrumentos, como Zorzi (2003), Fiorelli e Menin (2007), Chucre (2018), Cardoso (2019) e Carvalho (2019).

Em seguida, foram selecionadas e discutidas pelo grupo de pesquisadores as questões presentes nos diferentes questionários analisados, com a finalidade de delimitar quais eram essenciais para os nossos objetivos. Após as discussões, foi definida uma primeira versão do instrumento. Com essa primeira versão elaborada, o formulário passou por diversos processos de validação com o intuito de refinar o instrumento entre os membros da equipe de pesquisa e sujeitos selecionados em três momentos distintos.

O primeiro deles foi a aplicação do instrumento por membros que são alunos do PPGL a diferentes crianças dentro da faixa-etária que corresponde aos alunos do 6º ano, isto é, entre 10 e 12 anos de idade. Depois, o formulário foi aplicado por membros que são bolsistas de iniciação científica da equipe com diferentes sujeitos, mas que pertenciam ao mesmo público alvo. Por fim, ele foi aplicado com as duas professoras da rede municipal de João Pessoa, dentre elas a docente responsável pela turma em que esse estudo foi realizado, a fim de ter uma perspectiva das profissionais que estavam em contato diário com os alunos. É importante ressaltar, ainda, que após cada aplicação com as crianças e as professoras ocorreram discussões e análises, tanto do processo de aplicação quanto da validade do instrumento elaborado, entre os pesquisadores envolvidos, com o propósito de aperfeiçoar o instrumento.

O formulário finalizado (cf. anexo 02) para a aplicação com as turmas do 6º ano foi composto por 54 (cinquenta e quatro) questões, divididas em dois grandes blocos, sendo eles: perfil socioeconômico do leitor e perfil do leitor. O primeiro bloco é composto por 13 (treze) questões de múltipla escolha, excetuando a décima segunda que é aberta. O conteúdo das perguntas dessa primeira etapa é dividido entre questões de caráter majoritariamente socioeconômico (dados gerais) e dados do responsável do aluno, como, por exemplo: *Qual é a sua cor ou raça?*, *Qual a sua idade?*, e *Qual tipo de casa que você mora?*, referentes aos dados gerais; *Qual a profissão ou trabalho da pessoa responsável*

por você?, Até que ano a pessoa responsável por você, estudou?, e Você vê a pessoa responsável por você, lendo?, no que tange aos dados dos responsáveis.

Por sua vez, o segundo bloco é formado por 41 (quarenta e uma) perguntas, entre abertas e de múltipla escolha, cujo conteúdo é perpassado por questões referentes a assuntos educacionais, condições de leitura e comportamento do leitor, preferências de leitura, e também concernentes à biblioteca e a interação do sujeito com o espaço, além de aspectos relacionados aos hábitos do sujeito. Algumas das questões são: *Você já foi reprovado?* e *Você já abandonou a escola durante o período de aulas e ficou fora da escola o resto do ano?*, relativas a assuntos educacionais; *Quantos livros existem em sua casa?*, *Quando foi feita sua última leitura?*, *Principais formas de acesso aos livros* e *Fatores que influenciam na escolha de um livro*, acerca das condições de leitura e comportamento do leitor; *Gêneros que costuma ler*, *Você prefere livros com figuras ou sem figuras?* e *Livro mais marcante*, no que diz respeito às preferências de leitura; *Na sua escola existe uma biblioteca ou sala de leitura?* e *Você costuma ir à biblioteca ou sala de leitura da sua escola?*, acerca da biblioteca e da interação com esse espaço pelos sujeitos; *O que mais gosta de fazer no seu tempo livre* e *Atividades em geral em realiza na internet*, concernentes aos hábitos dos sujeitos.

3.3 Aplicação do instrumento da pesquisa

Com o instrumento refinado e validado, a próxima etapa da pesquisa foi a aplicação dele com os sujeitos da pesquisa. Em decorrência da pandemia do Covid-19, as aulas da rede municipal de João Pessoa estavam sendo realizadas de modo remoto, respeitando as recomendações de segurança da Organização Mundial da Saúde (OMS) e do Ministério da Saúde do Brasil. Sendo assim, a aplicação também ocorreu de modo remoto, por meio da transposição do formulário para o meio digital, mais especificamente de uma ferramenta do *Google*, empresa multinacional de serviços e *softwares* online, o *Forms*.

O *Forms* é um aplicativo gratuito que permite aos usuários a criação de formulários online, com os quais é possível coletar e organizar informações de maneira rápida e segura, a ferramenta também permite que as pesquisas sejam personalizadas, em questões estéticas e também nas próprias perguntas e respostas com diferentes opções de formatos. Além disso, por ser uma ferramenta online, ela permite que as aplicações ocorram em diferentes locais e horários, o que auxilia na dinamização da pesquisa. Dessa forma, com a transposição para o *Google Forms*, personalizamos as questões por seções, com a

finalidade de facilitar a aplicação. As seções foram organizadas da seguinte maneira: seção 01 – perfil socioeconômico do leitor (compreende todas as questões do primeiro bloco do questionário); seção 02 – perfil do leitor (abarca as questões de 01 à 37, e 39 à 41, do segundo bloco do questionário); seção 03 – avaliação da biblioteca (correspondente à questão 38 do segundo bloco do instrumento, visto que ela é subdivida em quatro perguntas).

Realizada a transposição, seguimos para a etapa de entrar em contato com os alunos. Essa etapa foi mediada pela docente responsável pela turma, pois foi ela que apresentou e explicou a pesquisa para os alunos, enviou e coletou os termos de autorização devidamente assinados pelos pais e/ou responsáveis, e organizou uma tabela com os nomes e telefones dos alunos, que foi disponibilizada, posteriormente, para os pesquisadores que realizaram a aplicação. Em posse da lista, os alunos, que correspondiam a 1/3 do total das turmas, foram divididos em dois grupos. O primeiro grupo ficou sob a responsabilidade de uma aluna da pós-graduação em Letras e o segundo sob a responsabilidade de um aluno da graduação em Letras e bolsista do projeto de iniciação científica.

Para a aplicação do formulário, os dois pesquisadores entraram em contato com os alunos por meio do aplicativo *Whatsapp*, com a finalidade de realizar um agendamento para a entrevista. Após o agendamento, os pesquisadores ligaram – chamada de áudio, pelo mesmo aplicativo, e realizaram a coleta de dados da pesquisa. As aplicações ocorreram entre a segunda e a terceira semana do mês de abril/2021, mais especificamente entre os dias 05 e 16, com uma média entre 8 e 10 minutos por entrevista. Conforme aponta Lakatos e Marconi (2003), o formulário pressupõe a presença face a face do pesquisador e do informante em um mesmo ambiente. Todavia, as tecnologias digitais permitem a ressignificação do conceito de presença, oportunizando a interação no espaço virtual, por meio de sons e imagens, e a transposição do instrumento para o espaço digital, por meio da flexibilidade do aplicativo, possibilitou o seu manejo em diferentes espaços.

3.4 Tabulação dos dados

Como apontado anteriormente, o *Google Forms* permite a coleta e organização dos dados de maneira segura, assim como também possibilita a geração de gráficos a partir dos dados coletados. No entanto, os gráficos gerados automaticamente pelo *Forms* são de informações básicas, o que dificulta, por exemplo, a geração de gráficos coerentes a partir

de respostas abertas do questionário. Sendo assim, optamos por utilizar também outros aplicativos do *Google*, sendo eles: *sheets* e *docs*.

O *Google Sheets*, também conhecido como Planilhas *Google*, é um programa de geração de planilhas incluído no pacote de editores da empresa. Ele permite um destaque dos dados a partir das tabelas, pois elas são dinâmicas e possuem diversos tipos de formatação, além de serem gratuitas e online, o que facilita o acesso da plataforma. De modo semelhante, o *Google Docs* é um aplicativo que permite a edição de documentos e também dos gráficos gerados nas planilhas, e possui praticamente as mesmas semelhanças, no que se refere às funcionalidades, do *Forms* e do *Sheets*.

Portanto, a partir dos três aplicativos do Google, realizamos a geração dos gráficos da pesquisa. Para facilitar o processo de análise, também realizamos uma organização dos dados tabulados, de acordo com macro e micro categorias dentro dos blocos do instrumento construído, no qual algumas questões foram reordenadas. Essa organização ocorreu manualmente, por ser relativamente pequena a quantidade de aplicações do instrumento que ocorreram. Sendo assim, as categorias estabelecidas foram:

Primeiro bloco:

- 1) Dados gerais: perguntas que caracterizam os sujeitos socialmente e economicamente (por exemplo, *Qual sua cor ou raça?* e *Qual tipo de casa você mora?*);
- 2) Dados dos responsáveis: perguntas que caracterizam os pais e responsáveis dos sujeitos da pesquisa (por exemplo, *Qual a profissão ou trabalho da pessoa responsável por você?* e *Até que ano a pessoa responsável por você estudou?*);
- 3) Perfil educacional: questões que envolvem o processo de formação educacional básico dos sujeitos (por exemplo, *Você já foi reprovado?* e *Você já abandonou a escola durante o período de aulas e ficou fora da escola o resto do ano?*);
- 4) Hábitos dos sujeitos: perguntas relativas as práticas habituais do dia a dia, que não necessariamente estão relacionadas ao campo educacional e à leitura (por exemplo, *Atividades em geral que realiza na internet?*);

Segundo bloco:

- 1) Condições de leitura e comportamento do leitor (agrupamento de dois segmentos): essa macro categoria inclui dois segmentos, o primeiro é referente ao conjunto de fatores que favorecem ou não a leitura pelo sujeito, como o acesso aos livros (por exemplo, *Quantos livros existem na sua casa?*); a segunda, por sua vez, é concernente as atitudes e modos dos sujeitos da pesquisa frente ao objeto livro e ao processo de leitura (por exemplo, *Fatores que influenciam na escolha de um livro?*), o agrupamento dessas

categorias ocorreu devido à relação de causa e consequência entre elas, visto que o comportamento do leitor é muitas vezes definido a partir das condições de leitura que o indivíduo dispõe;

1.2) Barreiras para a leitura: questões acerca dos obstáculos enfrentados pelos sujeitos para a leitura (por exemplo, *Razão para não ler livros* e *Dificuldades para ler*);

2) Preferências de leitura: perguntas referentes aos gostos e interesses dos sujeitos leitores (por exemplo, *Motivos para ler o livro atual* e *Livro mais marcante*);

No próximo capítulo realizaremos a análise e discussão dos dados obtidos a partir das categorias especificadas.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo realizaremos a análise e discussão dos resultados obtidos a partir do formulário de perfil de leitor elaborado. Para tanto, como apontado no capítulo anterior, realizamos uma divisão dos dados em macro e micro categorias, nas quais estão distribuídos os gráficos gerados na tabulação dos dados. Além da criação de categorias, também reorganizamos a ordem das questões do formulário, com a finalidade de trazer uma maior legibilidade dos resultados da pesquisa.

Outrossim, é preciso salientar que apesar de no formulário termos construído um bloco de questões acerca da biblioteca e da interação do sujeito com esse espaço, na análise optamos por não apresentar os dados desse bloco. A razão dessa escolha é o fato de que todos os alunos entrevistados eram novatos na escola selecionada e, em virtude da pandemia do Covid-19, as aulas estavam sendo remotas, sendo assim esses estudantes não tiveram oportunidade de conhecer a estrutura física da escola, o que inclui a biblioteca da instituição. No entanto, decidimos realizar a última pergunta do formulário para as crianças (Você frequenta outra biblioteca além da escolar?), que resultou na constatação de que a maioria das crianças não frequenta outras bibliotecas, mais especificamente 93,8% das respostas – o que é equivalente a 15 alunos do total de 16 entrevistados.

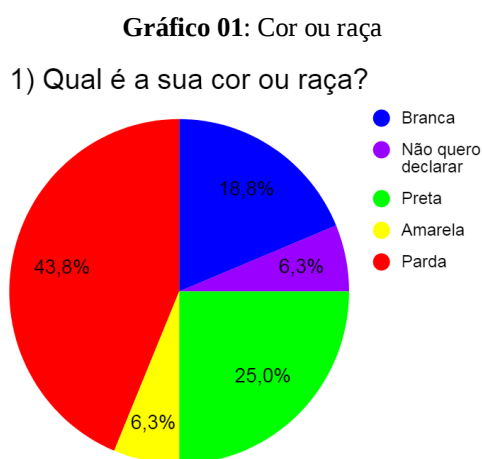
4.1 PRIMEIRO BLOCO

O primeiro bloco do perfil de leitor (instrumento) é composto pelo Perfil Socioeconômico. No entanto, para o primeiro bloco de análise seguiremos a seguinte ordem de macro categorias: *dados gerais*, *dados dos responsáveis*, *perfil educacional* e *hábitos dos sujeitos*. Essas categorias incluem questões do primeiro bloco definido no formulário, como também do segundo bloco, visto que para a análise as questões foram remanejadas.

O *perfil socioeconômico*, que na análise é representado pelos *dados gerais* e *dados dos responsáveis*, é um tipo de perfil que geralmente acompanha o perfil de leitor, principalmente em pesquisas de aferição, como é o caso do *Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes* (PISA). Ele é também considerado, em alguns casos, como uma espécie de complemento e/ou suplemento de outros questionários, como pontua Cosson (2021).

No formulário, esse bloco engloba 13 (perguntas), divididas em duas macro categorias: dados gerais e dados do responsável. No entanto, considerando o melhor arranjo para nossa análise, de acordo com as categorias estabelecidas, a questão “*Na sua casa tem estante ou algum cômodo com livros?*”, sendo a última questão desse bloco no instrumento, foi realocada para a categoria *Condições de leitura e Comportamento do leitor*, que será trabalhada no segundo bloco de análise desse capítulo. Além disso, acrescentamos/remanejamos as categorias *perfil educacional* e *hábitos dos sujeitos*, a primeira toma como norte os questionários voltados para assuntos educacionais especificamente, como o PISA (2009) e a Prova Brasil (2017), a última, por sua vez, tem como norte a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (FAILA, 2016; 2021). Posto isso, nos próximos subtópicos analisaremos os dados obtidos.

4.1.1 Dados gerais



Fonte: Elaborado pelo autor

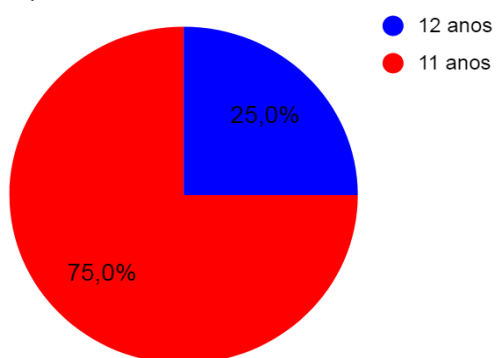
A primeira questão do formulário visava saber como os alunos se identificavam no que se refere a cor ou raça, como parte do caráter social do bloco socioeconômico de questões. O gráfico acima diz respeito as respostas obtidas nessa questão, no qual o universo de participantes foi o total, isto é, 16 alunos das duas turmas de 6º ano da escola selecionada. Como os dados evidenciam, a maioria dos estudantes se identificam como pardas, mais especificamente 43,8% dos entrevistados, seguidos de 25% que se identificam como pretos, 18,8% brancos, 6,3% amarelos e 6,3% que preferiram não declarar. Esse resultado evidencia que as turmas são compostas por uma gama variada de sujeitos, visto que o número de alunos entrevistados é equivalente, em média, à 1/3 do total de matriculados. É válido ressaltar que a escola possui um trabalho efetivo com a questão da

afirmação étnico-racial, definida no próprio PPC da instituição, que pode ser um fator para que a maioria das crianças respondessem a essa pergunta sem grandes dificuldades, visto que apenas 1 aluno (6,3%) preferiu não declarar.

Os dados também revelam uma equivalência com a população de João Pessoa que, de acordo com o IBGE, no último censo realizado em 2010, é composta majoritariamente por pessoas que se identificam como pardas, mais especificamente 341.654 pessoas residentes na cidade, seguidos por 320.348 brancos, 48.304 pretos, 11.257 amarelos e 1.951 indígenas, e apenas 1 pessoa preferiu não declarar, do total de 723.515 pessoas.

Gráfico 02: Idade

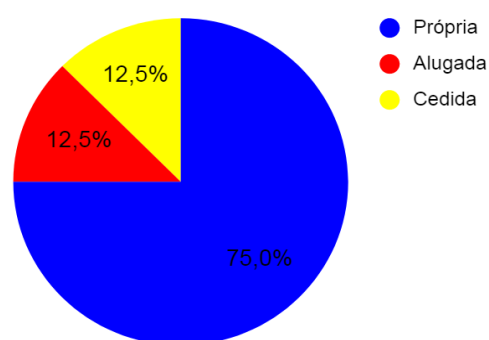
2) Qual é a sua idade?



Fonte: Elaborado pelo autor

Gráfico 03: Tipo de ocupação do domicílio

3) Qual o tipo de casa que você mora?



Fonte: Elaborado pelo autor

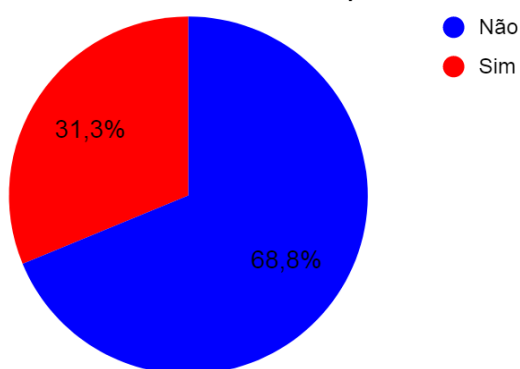
No que tange à idade dos alunos entrevistados, conforme dados do gráfico 02, 75% dos estudantes têm 11 anos de idade e 25% 12 anos. Desse modo, é possível afirmar que eles estão dentro da faixa-etária prevista para o 6º ano pelo Ministério da Educação no Brasil. A resolução nº 2, de 09 de outubro de 2018, definiu novas diretrizes operacionais para a idade escolar de matrícula dos alunos. No documento, a nova definição prevê a obrigatoriedade da matrícula na educação infantil a partir de 4 anos de idade, e no ensino fundamental a partir dos 6 anos de idade, dos sujeitos que completam a idade até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. Sendo assim, considerando que o ensino fundamental é dividido em 9 anos, sendo os cinco primeiros destinados para o fundamental I e os quatro últimos para o fundamental II, compreende-se que dos 6 aos 10 anos de idade o aluno deve cursar a primeira etapa do fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano, e dos 11 aos 15 anos de idade a segunda etapa do fundamental, que é correspondente ao período do 6º ao 9º ano da educação básica.

O gráfico 03, por sua vez, diz respeito às condições de ocupação dos domicílios em que os alunos da turma são residentes. Conforme constata-se no gráfico, dos 16 estudantes

que participaram da pesquisa, 75% são residentes em domicílios próprios, isto é, que pertencem a algum membro da família que mora com o sujeito, 12,5% residem em domicílios alugados e a mesma porcentagem em moradias cedidas. Essa amostra dos alunos também dialoga com a população do município de João Pessoa, ainda de acordo com o censo do IBGE de 2010, no qual 148.260 domicílios eram próprios, 54.476 alugados, 9.543 cedidos e 986 possuíam outra condição, de um total de 213.256 domicílios.

Gráfico 04: Computador

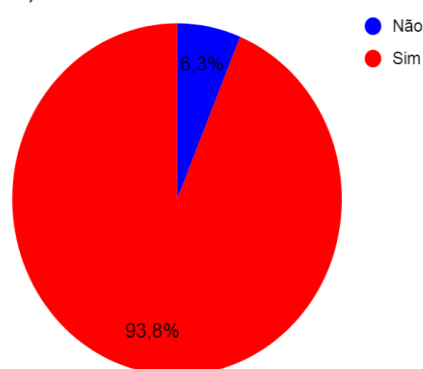
5) Na sua casa tem computador?



Fonte: Elaborado pelo autor

Gráfico 05: Internet

6) Na sua casa tem internet?

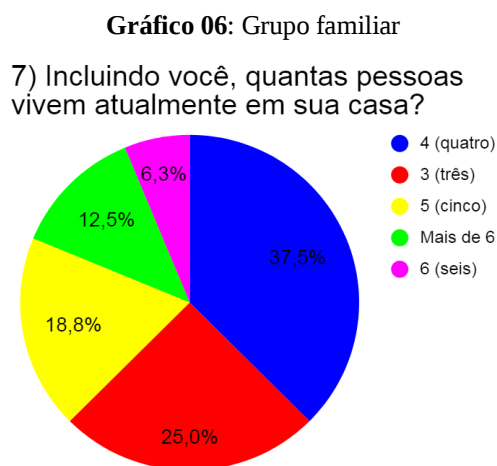


Fonte: Elaborado pelo autor

Na quarta e na quinta pergunta do perfil socioeconômico, no formulário (cf. anexo 02), foram buscadas informações sobre o acesso a bens duráveis. A primeira delas visava saber se os sujeitos tinham aparelhos televisores em seus lares, visto que é um dos bens mais comuns nas residências brasileiras. Os dados da pesquisa mostraram que todos os alunos que participaram da entrevista possuem pelo menos um aparelho televisor em suas casas. Na quinta questão, o objetivo era saber quantos alunos tinham computadores, como revela o gráfico 04. A grande maioria dos estudantes das duas turmas do 6º ano não tem computador em seus lares, mais especificamente 68,8% dos entrevistados, sendo apenas 31,3% dos participantes da pesquisa que têm ao menos um computador em suas casas, esse resultado demonstra uma diferença bem acentuada em relação a pergunta anterior acerca da televisão.

A sexta questão tinha por objetivo saber se os alunos tinham acesso a uma rede de internet em suas casas. De acordo com os dados obtidos, como pode ser percebido no gráfico 05, a maioria dos alunos entrevistados possuíam internet em seus domicílios, mais especificamente 93,8% deles, e somente 6,3% – que é equivalente a uma resposta – não

tinha internet em seu lar. Ao compararmos esse dado com o do gráfico anterior (cf. gráfico 04), é possível inferir que o acesso dos alunos às aulas remotas, por exemplo, considerando o contexto pandêmico, é realizado principalmente por aparelhos celulares, visto que a maioria dos sujeitos não possuem computadores, mas têm acesso à internet onde residem.



Fonte: Elaborado pelo autor

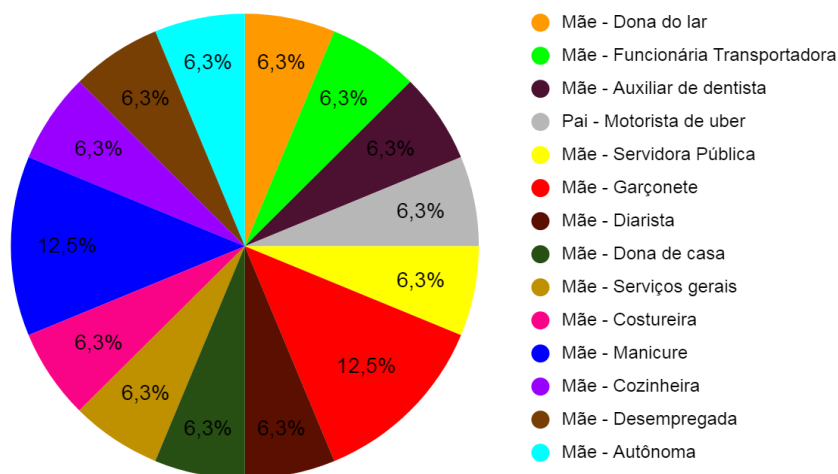
O gráfico 06 evidencia as respostas à questão de número 7 do primeiro bloco do formulário. Essa questão tinha por objetivo compreender quais os núcleos familiares dos alunos das turmas do 6º ano. Como explicita o gráfico, 37,5% dos entrevistados afirmaram que incluindo eles, quatro pessoas moram em suas casas, seguidos por 25% que afirmaram ser três pessoas que residiam na totalidade, 18,8% afirmaram ser cinco pessoas, 12,5% mais de seis pessoas e 6,3% seis pessoas especificamente. Esse dado revela que as famílias são, na maioria dos casos, nucleares, ou seja, compostas por pai, mãe e um ou dois filhos ou um outro parente que pode ser um dos avós.

Em suma, a partir dos dados expostos, compreende-se que as turmas não são homogêneas, visto que há uma variedade étnico-racial de acordo com as autoafirmações dos alunos, e que eles estão na idade oficialmente recomenda para o 6º ano. Além disso, os sujeitos residem, em sua maioria, em casas próprias, vivem em famílias nucleares e possuem internet em suas casas. No entanto, esse acesso se dá de maneira precária, visto que o aparelho celular nem sempre é a melhor ferramenta para as atividades escolares, por exemplo. Sendo assim, é possível afirmar que se as limitações existem, elas estão no âmbito do acesso, pois a internet nem sempre é de qualidade e os aparelhos utilizados podem não ser suficientes/adequados para as demandas da leitura.

4.1.2 Dados dos responsáveis

Gráfico 07: Profissão do responsável

9) Qual a profissão ou trabalho da pessoa responsável por você?

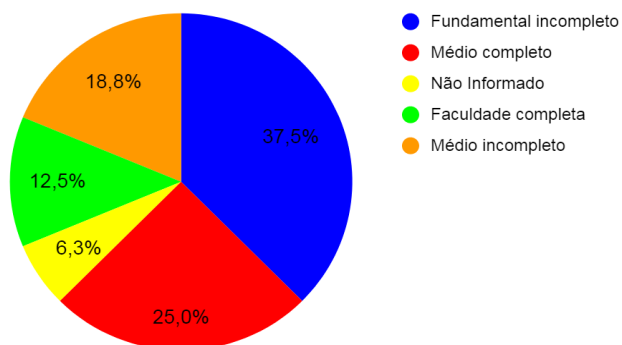


Fonte: Elaborado pelo autor

A oitava pergunta do primeiro bloco do formulário tinha por objetivo saber quem era o responsável pelo aluno em sua casa. Das composições familiares apontadas na categoria anterior, a figura materna predomina como responsável desses alunos, mais especificamente para 93,8% dos alunos entrevistados, sendo somente um aluno que tem como responsável a figura paterna. O gráfico 07 evidencia quais as profissões desses responsáveis, referente a nona questão do formulário. As profissões das mães geralmente não exigem formação acadêmica específica, como: diarista, serviços gerais e garçonete, por exemplo, assim também é a profissão do único pai que aparece no gráfico, sendo este motorista de Uber, o que exige somente a carteira de habilitação nacional.

Gráfico 08: Escolaridade do responsável

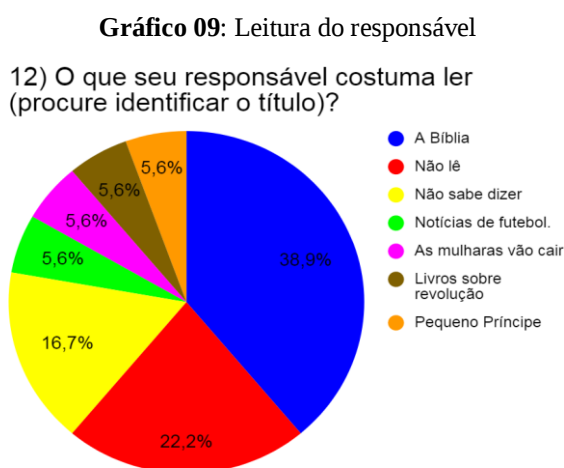
10) Até que ano a pessoa responsável por você, estudou?



Fonte: Elaborado pelo autor

No que tange à escolaridade desses responsáveis, a maioria deles não possui o ensino fundamental completo, mais especificamente 37,5% dos pais/responsáveis, seguidos por 25% que possui o ensino médio completo, 18,8% o ensino médio incompleto e somente 12,5% que possui formação no ensino superior, tendo apenas 1 aluno que não informou a escolaridade de seu responsável, como é possível observar no Gráfico 08. Posto isto, constata-se que mais da metade desses pais não possui formação básica, o que certamente tem consequências quanto ao lugar do conhecimento formal na vida dos alunos.

Na décima primeira questão do formulário nosso objetivo era compreender se esses alunos viam seus pais/responsáveis lendo, visto que tal prática pode ser incentivadora para o desenvolvimento de hábitos leitores. A partir dos dados obtidos, o resultado foi positivo, pois 75% dos alunos entrevistados afirmaram ver seu responsável lendo, essa porcentagem é equivalente à 12 alunos, ou seja, a grande maioria desses alunos, tendo apenas 25% dos alunos respondido que não veem seus responsáveis lendo.



Fonte: Elaborado pelo autor

No entanto, ao analisarmos o Gráfico 09 acima, referente à décima segunda questão do formulário, que visava identificar quais eram as leituras dos responsáveis, é possível afirmar que talvez estejamos no dado anterior frente a uma representação idealizada, visto que 16,7% afirmou não saber dizer o que seu responsável lia. Ademais, outro dado expressivo são os 38,9% que responderam que seus pais liam a Bíblia, esse dado confirma aquilo que aponta a *Retratos da Leitura no Brasil*, em suas duas últimas edições, pois a pesquisa de âmbito nacional evidencia que este é o livro mais lido no território brasileiro (FAILA, 2016; 2021). Esse dado também dialoga com o censo do IBGE (2010) acerca do

município de João Pessoa, no qual mais de 450.000 pessoas afirmaram ser da religião católica apostólica romana, seguidos de mais de 150.000 pessoas que afirmaram ser evangélicas, ou seja, a maioria da população pertence à uma igreja cristã e tem a leitura da Bíblia como principal guia.

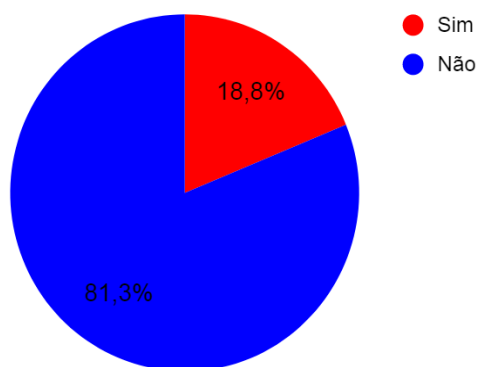
Os outros títulos mencionados se tornam então irrelevantes em comparação a predominância da leitura bíblica, pois *As muralhas vão cair* é também um livro de caráter religioso, do Padre Reginaldo Manzotti, “livros sobre revolução” e “notícias de futebol” são respostas que dizem respeito à textos informativos, sendo apenas *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry uma obra literária, de caráter infantil/juvenil. É válido salientar, ainda, que a leitura da Bíblia especificamente tem limitações quanto ao repertório de textos e práticas diversificadas de leitura, visto que a leitura desse livro em geral envolve capítulos e versículos isolados, como também centra a leitura em um único e mesmo objeto, além de sua interpretação ser geralmente guiada por uma autoridade religiosa, como um padre ou um pastor(a), por exemplo.

Em suma, compreende-se, a partir dos dados expostos, que o ambiente em que vivem os alunos é pouco favorável para o desenvolvimento de um repertório mais amplo de leitura. As limitações são tanto de ordem econômica, quanto de formação escolar e do exemplo que poderia vir das práticas de leitura de seus responsáveis.

4.1.3 Perfil educacional

Gráfico 10: Situação escolar

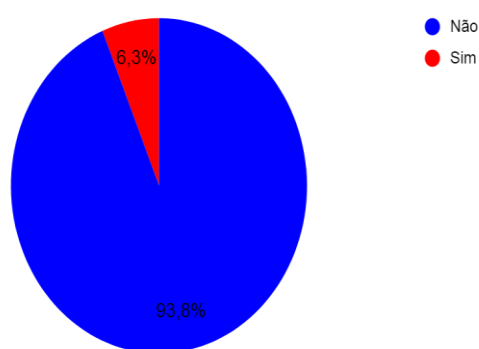
1) Você já foi reprovado?



Fonte: Elaborado pelo autor

Gráfico 11: Permanência escolar

2) Você já abandonou a escola durante o período de aulas e ficou fora da escola o resto do ano?

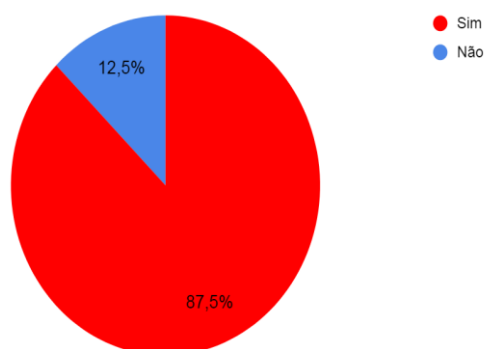


Fonte: Elaborado pelo autor

No que tange ao perfil educacional dos alunos do 6º ano que participaram desse estudo, é possível afirmar que os resultados são em grande parte positivos. No gráfico 10,

que diz respeito a primeira questão do segundo bloco do formulário, 81,3% dos alunos afirmaram nunca terem sido reprovados durante sua formação escolar até o momento, essa porcentagem é equivalente à 13 estudantes dos que foram entrevistados e apenas 3 alunos (18,8%) informaram que já foram reprovados em alguma das séries de sua formação. Esse dado é reiterado positivamente pela pergunta seguinte, pois apenas 1 aluno (6,3%) afirmou ter abandonado a escola durante o ano letivo em algum momento da vida, este resultado é evidenciado no gráfico 11. Além disso, é importante ressaltar que, de acordo com o censo do IBGE (2010), João Pessoa possui uma boa taxa de escolarização, sendo esta cerca de 96,9% da população entre 6 e 14 anos de idade. Contudo, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), nos anos finais do ensino fundamental da rede pública, em 2019, foi de 4,3, pouco abaixo da meta estabelecida para aquele ano, isto é, 4,5.

Gráfico 12: Incentivo familiar na educação
4) Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa e/ou os trabalhos da escola?



Fonte: Elaborado pelo autor

A quarta pergunta do segundo bloco do questionário tinha por objetivo compreender se os pais/responsáveis incentivam os alunos a fazerem as atividades escolares, haja vista que o incentivo familiar é fundamental para o bom desenvolvimento do aluno na educação básica. Como evidencia o gráfico 12, 87,5% dos entrevistados informaram que são incentivados por seus pais/responsáveis a fazerem os deveres de casa e os trabalhos escolares, essa porcentagem é equivalente à 14 alunos do total de participantes da pesquisa, sendo apenas 2 alunos (12,5%) os que afirmaram não serem incentivados para realizarem suas atividades escolares.

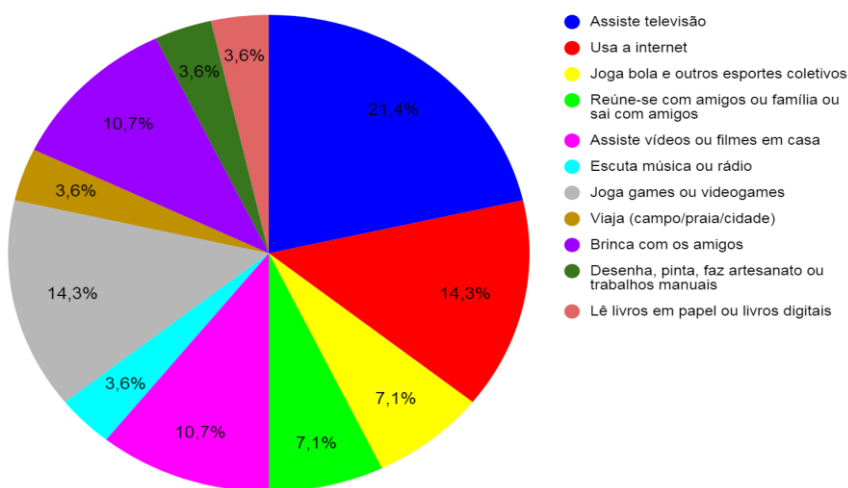
Em suma, compreende-se que, no que diz respeito às questões escolares, ou melhor, ao perfil escolar desses sujeitos, eles estão bem encaminhados em seus processos

formativos. Entretanto, é preciso salientar que apesar dos dados positivos dessa categoria, eles não são suficientes para determinar o nível do processo de aprendizagem desses alunos, pois algumas situações contextuais se interpenetram nos dados, como, por exemplo, o fato de que durante o ano de 2020 todos alunos foram aprovados em decorrência da pandemia do Covid-19, independentemente do seu bom desempenho ou não.

4.1.4 Hábitos dos sujeitos

Gráfico 13: O que faz no tempo livre

16) O que mais gosta de fazer em seu tempo livre (tempo que não faz nada por obrigação ou por si mesmo):



Fonte: Elaborado pelo autor

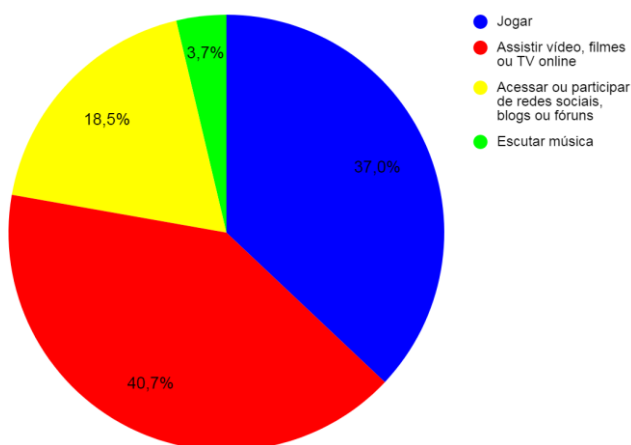
O gráfico acima diz respeito à décima sexta questão do formulário, que faz parte do segundo bloco do instrumento, que permitia a escolha de mais de uma das alternativas. Essa questão tinha por objetivo compreender quais as atividades que os alunos do 6º ano realizam em seu tempo livre. Como explicita o Gráfico 13, assistir televisão é atividade que os alunos mais gostam de realizar, sendo 21,4% das respostas, seguidos por 14,3% que usa a internet e joga games, configurando-se como as principais atividades mencionadas pelos alunos. Esse dado é um reflexo do acesso que os alunos têm a essas atividades, visto que, como apontado na categoria “dados gerais”, todos os alunos possuem aparelhos televisores em suas residências e 15 estudantes do total de entrevistados possui acesso à internet. Além disso, esse dado assevera o que aponta a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, pois em suas últimas quatro edições (2007, 2011, 2015 e 2019) assistir televisão

tem sido a atividade mais realizada pelos sujeitos que participaram da pesquisa, e usar internet assume a segunda posição do ranking da pesquisa a partir de sua última edição, ocupando o lugar que nas edições anteriores pertencia à atividade de escutar músicas (FAILA, 2021).

Em nosso caso, por sua vez, escutar música assume uma posição de pouca relevância, com apenas 3,6% das respostas dos alunos, assim como viajar, desenhar e ler livros. Outras atividades como assistir filmes e vídeos assume uma posição terciária com 10,7% das respostas, já atividades como brincar com os amigos e a prática de esportes foram mencionadas em apenas 7,1% das respostas.

Gráfico 14: Atividades que realiza na internet

29) Atividade em geral que realiza na internet:



Fonte: Elaborado pelo autor

Considerando a grande importância da internet na contemporaneidade, visto que esta tem sido o principal meio de comunicação social e partilha de saberes, a vigésima nona questão do formulário visava saber quais as atividades que os alunos realizavam no espaço digital. De acordo com os dados obtidos, as duas principais atividades que os alunos realizam no espaço virtual são assistir vídeos, filmes ou tv online, com 40,7% das respostas, e jogar com 37% das respostas. Esse dado aponta para as prioridades que as crianças dão ao navegar na internet, evidenciando que eles são atraídos por narrativas, haja vista que filmes e jogos são meios em que predominam narrativas e seus elementos, como os personagens e o enredo, por exemplo. Atividades como acessar redes sociais aparecem como atividades terciárias, com 18,5% das respostas, no entanto, é válido destacar que redes sociais como *Tik Tok*, *Instagram*, *Facebook* e *Youtube* são redes em que vídeos são ferramentas que as compõem, em algumas delas sendo a principal, como na primeira e na

última rede mencionada. Por fim, escutar música aparece novamente de maneira irrelevante, assim como no gráfico anterior, o que pode ser um indicativo de que na atualidade a música já não ocupa tanto espaço assim no cotidiano dos estudantes ou que só vai assumir importância em momento posterior em sua juventude.

Em suma, percebe-se que a leitura não é algo que as crianças realizam em seu tempo livre, mas elas são atraídas por narrativas de diferentes complexidades, visto que há jogos que são bem elaborados, a exemplo do *League Of Legends* (LOL), como também evidenciam gêneros que os atraem, considerando que *Free Fire* – jogo de ação-aventura – e *Minecraft* – jogo de sobrevivência – foram os jogos mais mencionados durante as entrevistas. Contudo, também é notável que atividades sociais do mundo real, como brincar com os amigos e praticar esportes, tem perdido seu lugar para as telas dos aparelhos eletrônicos, que em excesso podem ser extremamente prejudiciais para a formação psicossocial desses indivíduos.

4.2 SEGUNDO BLOCO

O segundo bloco de perguntas do formulário, intitulado “perfil de leitor”, diz respeito às questões específicas para a constituição do perfil de leitor dos alunos do 6º ano do ensino fundamental, sendo este o objetivo maior deste estudo. Para a análise desse bloco definimos duas grandes macro categorias, sendo elas: a) *condições de leitura e comportamento do leitor* e b) *preferência de leitura*; e uma micro categoria: *barreiras para a leitura*. Essas categorias apontam para a relação dos sujeitos com a leitura, os livros e a literatura, especificamente, como também delineiam as circunstâncias que essa leitura ocorre, quando ocorre. A partir desses dados, é possível traçar práticas de leitura literária que desenvolvam as competências desses alunos.

A primeira categoria de análise desse bloco, isto é, *condições de leitura e comportamento do leitor*, tem como norteadores a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* e as proposições de Cosson (2021), que segue a mesma linha de raciocínio. O comportamento leitor, ou melhor, o mapeamento desse comportamento é um dos principais objetivos da pesquisa mencionada, pois a partir dele é possível pensar e elaborar políticas públicas acerca do livro e da leitura no Brasil. Segundo Faila: “nenhuma sociedade pode melhorar seu patamar de desenvolvimento humano, reduzir desigualdades sociais e construir uma democracia sólida se quase metade da sua população não é leitora” (FAILA, 2021, p. 5). Cosson (2021), por sua vez, define essa categoria em seu estudo para descrever

a influência percebida na leitura dos textos e o acesso a esses textos. Nesse sentido, compreendemos o comportamento do leitor como aquilo que ele faz e o que ele faz quando lê. No que tange às condições de leitura, essa categoria é compreendida como os fatores externos que proporcionam ou não conjunturas adequadas para o desenvolvimento da leitura pelos sujeitos, como o incentivo à leitura e o acesso aos livros e ambientes propícios para a leitura. Em suma, são os elementos em geral que possibilitam a leitura

A micro categoria definida como *barreiras para a leitura* tem como base a *Retratos da leitura no Brasil* (FAILA, 2016; 2021), presente em suas duas últimas edições, que ocorreram em 2015 e 2019, na qual visa elucidar as razões que levam o sujeito a não praticar a leitura em suas vidas ou não ler tanto quanto gostariam, que dificultam a formação leitora.

Por fim, a categoria definida como *preferências de leitura* também tem como suporte a pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL), uma vez que nela compreende-se o gosto e as motivações dos leitores brasileiros. Nessa categoria foram incluídas as questões abertas propostas no formulário (cf. anexo 02), para a análise delas utilizamos como base o *Literacy Response Questionnaire*, elaborado por Miall e Kuiken (1995), o qual definem 7 fatores de análise, sendo eles³: *insight*⁴, empatia⁵, vivacidade das imagens⁶, fuga ao lazer⁷, preocupação com o autor⁸, leitura orientada para a história⁹ e rejeição de valores literários¹⁰. Rildo Cosson, por sua vez, ao elaborar a prática pedagógica o “Texto que me instituiu” como possibilidade de constituição de um perfil de leitor, propôs uma adaptação do LQR, traduzindo os fatores em cinco marcadores, que resultou na seguinte configuração:

³ No original: *insight, empathy, imagery vividness, leisure escape, concern with author, story-driven reading and rejecting literary values.*

⁴ “uma abordagem de leitura em que o texto literário orienta o reconhecimento de qualidade anteriormente não reconhecidas, geralmente no leitor, mas também no mundo do leitor.” (MIALL, KUIKEN, 1995, p. 40, tradução nossa)

⁵ “identificação projetiva com personagens fictícios.” (MIALL, KUIKEN, 1995, p. 40, tradução nossa)

⁶ “elaboração imaginária de um mundo literário que se torna vividamente presente não apenas visualmente, mas também em sensação, som e cheiro.” (MIALL, KUIKEN, 1995, p.40, tradução nossa)

⁷ “abordagem da leitura que enfatiza a leitura por prazer e como uma saída agradável e absorvente das responsabilidades diárias.” (MIALL, KUIKEN, 1995, p. 41, tradução nossa)

⁸ “reflete o interesse pela perspectiva, tema e estilos distintos do autor, bem como o lugar biográfico do autor em uma tradição literária ou intelectual.” (MIALL, KUIKEN, 1995, p. 41, tradução nossa)

⁹ “abordagem em que o leitor se concentra no enredo, com ênfase particular em ações interessantes e conclusões convincentes.” (MIAL, KUIKEN, 1995, p. 41, tradução nossa)

¹⁰ “representa a rejeição da leitura cuidadosa, do estudo acadêmico e da apresentação instrutiva de textos literários. Ler é considerada uma tarefa obrigatória e irrelevante.” (MIALL, KUIKEN, 1995, p. 41, tradução nossa)

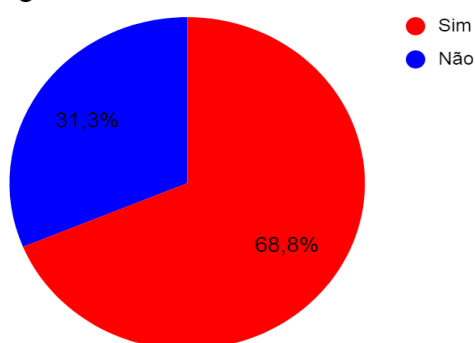
revelação (quando o texto ilumina o leitor e seu mundo), empatia (quando o aluno se identifica ou expressa compaixão por personagens e situações do texto), elaboração formal (quando o aluno destaca a maestria do autor ou a linguagem do texto), imersão (quando o texto funciona como uma forma de se separar do mundo ao redor) e enredo (quando o leitor lê o texto para conhecer a história). (COSSON, 2021, p. 5)

Em nosso caso, optamos pela utilização dos seguintes marcadores: *revelação*, *doutrina*, *gênero*, *empatia*, *experiência pessoal* e *enredo*. Como é possível perceber, além dos marcadores definidos por Cosson (2021), também incluímos outros, como doutrina e gênero. O primeiro é referente à textos religiosos de modo geral e o segundo quando o gênero textual/literário se torna elemento significativo para o aluno de modo que o marca, aqui referimo-nos à vigésima oitava questão do formulário, a qual visava reconhecer os elementos/fatores que tornaram os livros mencionados pelos alunos como marcantes em suas vidas. Nas questões referentes à preferência ou não de livros com figuras, optamos por realizar uma tabulação a partir de palavras-chave das respostas dos entrevistados, que resultaram nas seguintes definições: *compreensão*, *interessante*, *atenção* e *imaginação*, para preferência por livros com figuras; e as expressões *mais texto*, *mais imaginação* e *mais concentração*, para preferências por livros sem figuras.

4.2.1 Condições de leitura e Comportamento do leitor

Gráfico 15: Espaço para livros

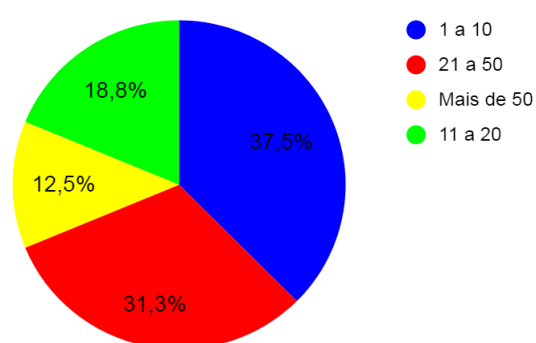
13) Na sua casa tem estante ou algum cômodo com livros?



Fonte: Elaborado pelo autor

Gráfico 16: Quantidade de livros

5) Quantos livros existem em sua casa?



Fonte: Elaborado pelo autor

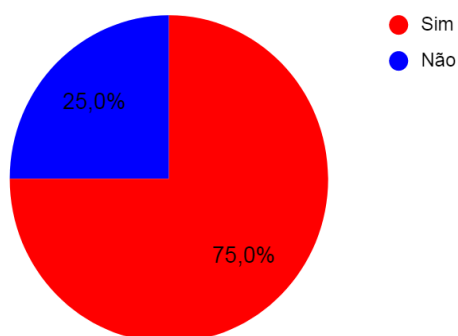
Os gráficos acima representam os dados obtidos a partir de duas perguntas que se inserem no aspecto das condições de leitura, visto que o acesso aos livros é um dos fatores que auxilia a formação do leitor. Na décima terceira pergunta do primeiro bloco do

formulário, o objetivo era saber se nos lares dos alunos havia um espaço destinado aos livros. Como bem evidencia o gráfico 15, 68,8% dos alunos afirmaram que havia um espaço com/para livros em suas casas, seja uma estante ou um cômodo nos quais esses objetos estão abrigados, essa porcentagem é equivalente à 11 alunos do total de entrevistados, o que consideramos um dado positivo. Os outros cinco alunos entrevistados afirmaram que não havia nenhum espaço específico com livros em suas casas, isto é, 31,3% dos entrevistados. O Gráfico 16, por sua vez, diz respeito a quantidade de livros existentes nas residências dos entrevistados, aqui é necessário salientar que a questão não especifica quais tipos de livros, mas considera livros no geral. De acordo com os dados obtidos, cerca de 37,5% dos alunos possuem até 10 livros em seus lares, seguidos por 31,3% que tem mais de 20 livros, 18,8% entre 11 e 20 livros e apenas 12,5% possui mais de 50 livros disponíveis em suas casas, essa última porcentagem é equivalente à somente dois alunos do total de 16 entrevistados.

Consideramos esses dados preocupantes, pois acreditamos que é essencial que os livros estejam presentes nos lares para o incentivo à leitura. Todavia, acreditamos que os dados também nos revelam questões para serem pensadas, como o preço do objeto livro, visto que este tem se tornado cada vez mais caro, o que dificulta o acesso às obras, principalmente de pessoas em situações de vulnerabilidade socioeconômica, como é caso da maioria das famílias dos alunos da escola selecionada. Ademais, fomos informados pela Professora 1 que os estudantes estavam recebendo os livros didáticos da escola durante o período de aplicação da pesquisa, sendo assim acreditamos que muitos daqueles que responderam só ter cerca de até 10 livros em suas casas estavam se referindo aos livros didáticos distribuídos pela escola, como também a Bíblia, considerando que esse foi o principal livro que os alunos viam seus pais/responsáveis lerem.

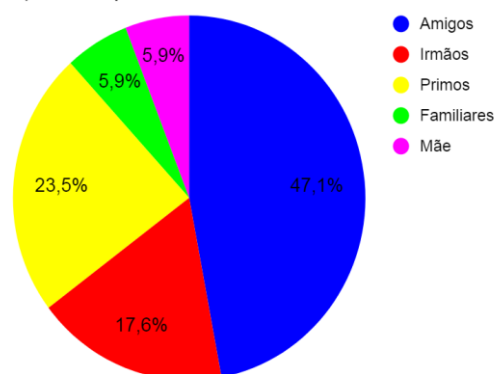
Considerando os dados dos dois gráficos analisados, podemos afirmar que apenas 2 alunos possuem algo que se aproxima de uma pequena biblioteca privada em suas casas. A partir das constatações dos livros didáticos e da Bíblia nas residências, é possível atestar que livros literários são exceções nesses lares. Portanto, o horizonte da leitura desses alunos é limitado pela dificuldade mesma de acesso ao texto literário, sobretudo o livro impresso.

6) Você recomenda para outros o que lê?



Fonte: Elaborado pelo autor

7) Para quem você recomenda?

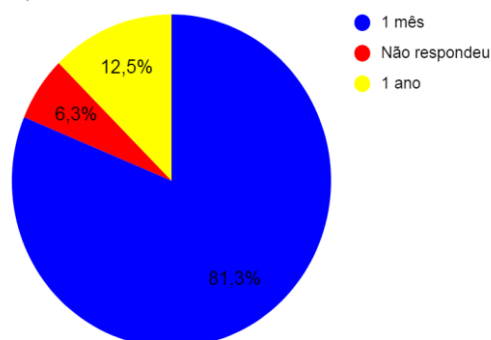


Fonte: Elaborado pelo autor

No que tange às recomendações de leitura, que pertencem ao comportamento do leitor, do total de entrevistados, 75% respondeu que recomenda aquilo que lê para alguém, essa porcentagem é equivalente à 12 alunos, e 25% afirmou não fazer nenhuma recomendação, ou seja, os outros 4 alunos que fizeram parte da pesquisa, como está explícito no gráfico 17. No entanto, nós também queríamos saber para quem se faziam essas recomendações, isto é, os destinatários desses alunos, visto que o compartilhamento da leitura é essencial dentro de uma comunidade de leitores (COSSON, 2020) e a constatação desse fato ratifica se há ou não leitura efetiva por parte dos sujeitos. Conforme está disposto no gráfico 18, do total de alunos que fazem recomendações de leitura, 47,1% afirmou que os amigos são os principais destinatários deles, seguidos por 23,5% que recomendam para os primos e 17,6% para os irmãos, apenas 5,9% afirmaram que recomendam para as mães e/ou outros familiares.

Gráfico 19: Período da última leitura

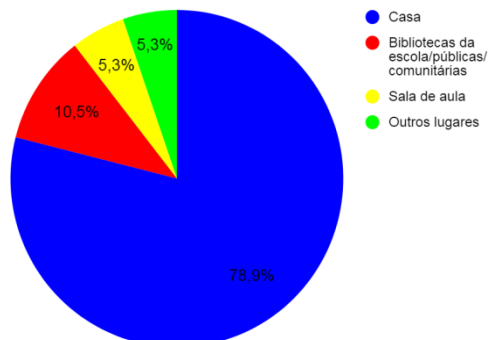
8) Quando foi feita sua última leitura?



Fonte: Elaborado pelo autor

Gráfico 20: Lugares que costuma ler livros

13) Lugares que costuma ler livros:



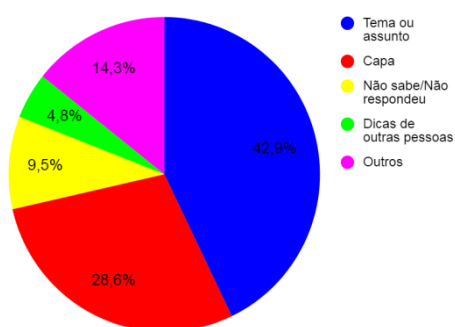
Fonte: Elaborado pelo autor

Ao perguntarmos para os sujeitos da pesquisa quando eles tinham realizado suas últimas leituras, questionamento que está no âmbito do comportamento do leitor, a maioria deles afirmou ter lido no último mês, mais especificamente 81,3% dos entrevistados, conforme está apresentado no gráfico 19. É válido ressaltar que essa pergunta não define qual tipo de leitura e nem em qual suporte ela foi realizada, ou seja, essas leituras podem ser das atividades escolares, de um *post* em uma rede social, dentre outras. Outros 12,5% dos alunos afirmaram ter realizado sua última leitura dentre do período de um ano, e um aluno (6,3%) não respondeu à pergunta.

Ainda no espectro do comportamento do leitor, também questionamos os estudantes acerca dos locais em que eles costumam ler livros especificamente. Estes responderam que a casa é o lugar em que mais leem, sendo 78,9% das respostas dadas, seguidos de 10,5% que afirmou ser em bibliotecas o lugar que costuma ler livros. Esse dado é interessante pelo valor expressivo em que “casa” aparece como lugar de leitura, pois como já afirmamos no bloco de análise anterior, os ambientes residenciais desses alunos não são os mais propícios para a leitura. Entretanto, esse dado pode ser compreendido ao considerarmos o contexto pandêmico, pois o isolamento social foi recomendado por diversas autoridades na área da saúde como método preventivo da doença. Sendo assim, a casa se tornou o espaço do estudo e, conseqüentemente, da leitura, hibridizando-se e convertendo-se no principal ambiente para o exercício de todas as atividades das crianças, do lazer às obrigações escolares.

Gráfico 21: Fatores que influenciam na escolha de um livro

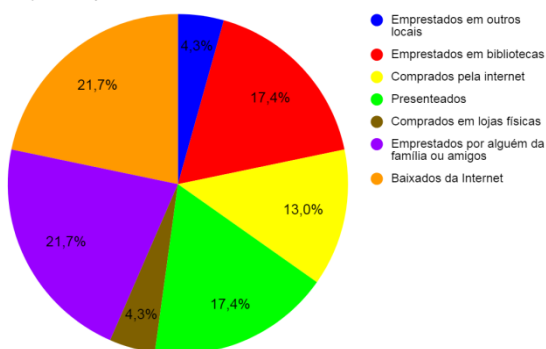
9) fatores que influenciam na escolha de um livro:



Fonte: Elaborado pelo autor

Gráfico 22: Formas de acesso ao livro

17) Principais formas de acesso aos livros:



Fonte: Elaborado pelo autor

No que tange aos fatores que influenciam os sujeitos no processo de escolha de um livro, os alunos responderam que o tema ou o assunto é o principal fator de decisão, mais especificamente 42,9% das respostas. Esse dado também ratifica a pesquisa *Retratos da*

leitura no Brasil, pois nas duas últimas edições da pesquisa esse fator tem estado em primeiro lugar nos resultados (FAILA, 2016; 2021). Portanto, é necessário que o docente responsável pela turma trabalhe com critérios de análise temática, a fim de ampliar o senso crítico dos alunos durante a escolha dos livros.

Além disso, essa pergunta permitia a escolha de um ou mais fatores, o segundo fator que se apresenta com ênfase nas respostas foi a capa dos livros, presente em 28,6% das respostas, o que revela a importância dos projetos gráficos das obras na contemporaneidade. Dessa forma, também é importante que discussões acerca da materialidade das obras e seus aspectos paratextuais cheguem até a sala de aula, haja vista que são assuntos do interesse dessas crianças.

Outros destaques são os 14,3% que apontaram outros fatores como critérios de escolha, dentro os quais destacam-se os gêneros de aventura e ação – mencionados durante as entrevistas –, seguidos de 9,5% que não soube responder e apenas 4,8% que indicaram como fatores de escolha dicas de outras pessoas. Este último dado difere da *Retratos da leitura no Brasil*, por exemplo, pois nela esse fator é o segundo critério mais citado pelos entrevistados e a capa aparece somente na quarta posição dos resultados da última edição da pesquisa, mas com grande ênfase em crianças de 5 à 10 anos de idade (FAILA, 2021).

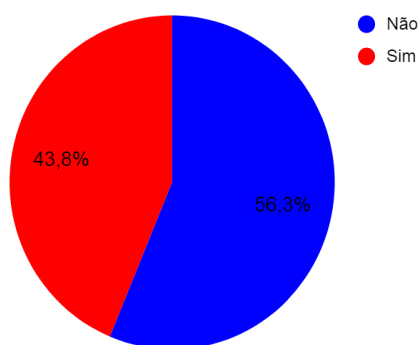
Por sua vez, o Gráfico 22 é referente à questão que procurava compreender quais as principais formas de acesso aos livros dos alunos do 6º ano. De acordo com os resultados obtidos, 21,7% das respostas apontaram que a principal forma de acesso aos livros é por meio do empréstimo das obras de familiares e amigos, com também baixados da internet, seguido de 17,4% que afirmaram ter acesso por meio de livros presenteados e a mesma porcentagem afirmou ter acesso em bibliotecas. Portanto, considerando o fato de que esses alunos não frequentam outras bibliotecas além da escolar (quando frequentam), como apontamos no início desse capítulo, é possível afirmar que a escola ainda é o único ambiente em que muitos desses alunos têm acesso aos livros e à literatura, como também aponta Chucre (2018, p. 12) ao afirmar que: “temos a percepção de que muitas crianças veem a escola como o único espaço que permite seu encontro com o livro de literatura”.

Ademais, constatamos que a leitura não está presente na vida de muitos dos pais/responsáveis desses alunos, sendo assim, é possível inferir que esses empréstimos (quando ocorrem) são de outros familiares, como tios, avós e primos. O fato de livros serem baixados na internet por esses alunos diz respeito às condições de acesso, pois como constatado no bloco anterior, com exceção de um aluno, todos os outros possuem internet em suas casas. Outro fator interessante é pensarmos a porcentagem significativa de alunos

que afirmaram receber livros de presente, pois isso demonstra que apesar das circunstâncias, o objeto livro ainda é considerado um objeto de valor sociocultural e afetivo.

Gráfico 23: Leitura atual

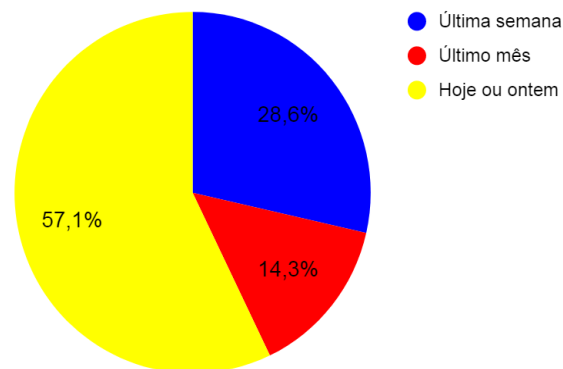
18) Está lendo algum livro atualmente?



Fonte: Elaborado pelo autor

Gráfico 24: Frequência de leitura

20) Última vez que leu o livro atual:



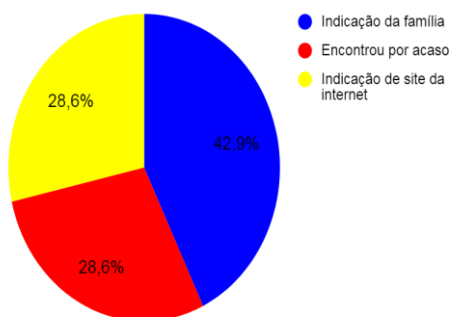
Fonte: Elaborado pelo autor

Os gráficos acima dizem respeito a questões da esfera do comportamento do leitor. O Gráfico 23 evidencia as respostas dos estudantes quando questionados se estavam lendo algum livro no período em que as entrevistas ocorreram. De acordo com os dados obtidos, as perspectivas de leitores nas turmas não são positivas, pois 56,3% dos entrevistados disseram que não estavam lendo nenhum livro na época, essa porcentagem é proporcional a nove alunos do total de entrevistados, sendo apenas sete alunos (43,8%) os que afirmaram estar lendo algum livro. Destes últimos, mais da metade afirmou ter lido o livro no dia da entrevista ou no dia anterior a ela, totalizando 57,1% dos entrevistados, seguidos por 28,6% que afirmou ter lido na última semana e 14,3% – um aluno – que declarou ter lido o livro no último mês. Esse dado não é muito animador, pois como a pesquisa só foi realizada com apenas um terço das turmas, essa quantidade seria equivalente em projeção à somente 21-25 alunos que leem, em média, nas turmas da professora 1. Considerando que a cada 16 alunos, apenas 7 possuem a leitura como parte de seu universo cultural, isto significa que nem a metade do número de matriculados nas turmas possuem familiaridade com esse universo. Esse dado revela a urgência no trabalho com a leitura e a literatura nas turmas do 6º ano da instituição selecionada.

Gráfico 25: Descoberta do livro

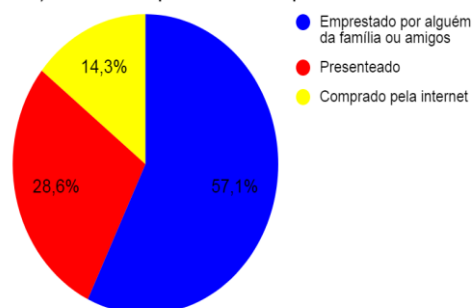
Gráfico 26: Como adquiriu o livro

25) Como soube/descobriu este livro que está lendo?



Fonte: Elaborado pelo autor

26) Como adquiriu o livro que está lendo?



Fonte: Elaborado pelo autor

A partir do universo dos alunos que estavam lendo na época, ou seja, sete alunos, questionamos esses sujeitos acerca do objeto livro e sua localização, a fim de compreender qual era o acesso desse leitor ao livro, conforme questiona a vigésima terceira pergunta do formulário (cf. anexo 02). Os dados obtidos revelaram que todos os alunos que estavam lendo possuíam o livro (objeto) em suas casas. O gráfico 25, por sua vez, aponta os resultados do questionamento acerca da descoberta desses livros pelos sujeitos, os quais indicam que a maioria deles descobriu a obra que estava lendo por meio da indicação de familiares, mais especificamente 42,9% dos leitores, que é proporcional a três alunos. Esse dado dialoga com o Gráfico 23, o qual evidencia que a maioria dos alunos possui acesso aos livros por meio de empréstimos do objeto por familiares e amigos. Por conseguinte, as outras duas opções aparecem em equivalência, tendo sido dois alunos (28,6%) que afirmaram ter encontrado o livro por acaso e outros dois (28,6%) que informaram ter descoberto o livro por meio da indicação de algum *site* na internet.

O Gráfico 26, por sua vez, é referente aos dados obtidos a partir da questão que procurava saber o meio pelo qual o aluno leitor adquiriu o livro que estava lendo atualmente. De acordo com o gráfico, a maioria deles (57,1%) adquiriu o livro emprestado de um familiar ou amigo, seguidos por 28,6% que receberam o objeto de presente e 14,3% que compraram pela internet. Esses dados dialogam com os apontados na análise do gráfico 23, acerca das formas de acesso aos livros por esses alunos, visto que o empréstimo de familiares e amigos também aparece em primeiro lugar, em consonância com os livros baixados na internet, e seguidos pelos livros presenteados. Apesar dos universos serem diferentes, 16 entrevistados no gráfico 23 e 7 alunos no gráfico 26, eles servem como subsídios para a ratificação entre eles. O fato de o empréstimo estar em primeiro lugar aponta que esses alunos não possuem condições de comprar livros, ou seja, uma característica socioeconômica desses sujeitos, atestada pelos resultados obtidos na

categoria “dados dos responsáveis”, que pode ser alocada no âmbito das condições de leitura nessa categoria.

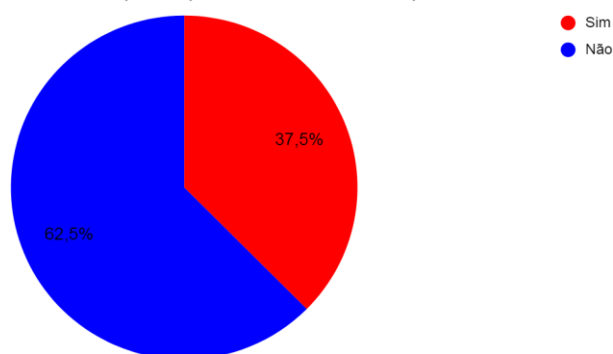
Portanto, a partir das análises dessa macro categoria é possível depreender que é necessário um trabalho docente específico com essas turmas, visto que a maioria dos alunos não possui práticas de leitura literária. Outrossim, é essencial promover o senso crítico e reflexivo desses sujeitos, haja vista que elementos como tema e/ou assunto são fatores condicionantes na seleção dos livros por eles, assim como um trabalho com a materialidade das obras que vá além do caráter mercadológico em evidência, pois a materialidade tem uma dimensão relevante na leitura literária.

Considerando o fato de que a maioria desses alunos não possui condições favoráveis para a leitura e nem condições econômicas para a compra de livros, torna-se urgente a oferta do acesso ao livro por parte da escola e da professora, em especial envolvendo a biblioteca escolar, haja vista que a escola é muitas vezes o único espaço de contato desses sujeitos com o universo dos textos impressos. Em suma, compreendemos que, no que tange ao comportamento leitor, esses sujeitos precisam desenvolver práticas de leitura em geral, a fim de tornar a leitura um hábito em suas vidas. No que se refere às condições de leitura, compreende-se que elas não são favoráveis para a formação de leitores, desse modo é necessário que a escola assuma a leitura e a literatura como essenciais para a formação desses indivíduos e comprometa-se com a criação de projetos de leitura para o desenvolvimento da competência literária.

4.2.1.1 Barreiras para leitura

Gráfico 27: Compreensão leitora

3) Quando você está estudando ou fazendo lição, seus pais ou responsáveis precisam ler para que você entenda o que está escrito?



Fonte: Elaborado pelo autor

No tocante as barreiras para a leitura, dividimos o questionamento em três perguntas específicas. A primeira delas, disposta no gráfico 27, visava compreender se os alunos entrevistados possuíam dificuldades de compreensão leitora, a partir de uma perspectiva dos próprios sujeitos. Como bem revela o gráfico, 62,5% dos alunos afirmaram não possuir dificuldades de compreensão quando estavam estudando e/ou fazendo as atividades escolares, essa porcentagem é equivalente à 10 alunos do total de sujeitos da pesquisa. Os outros 35,5% (seis alunos) informaram que tinham dificuldades de compreensão e necessitavam da ajuda dos responsáveis para entender as lições escolares. Todavia, é necessário retomar os dados acerca dos responsáveis, os quais revelaram que 37,5% deles não possuíam sequer o ensino fundamental completo, o que evidencia a importância de a escola assumir a responsabilidade de auxiliar esses alunos a desenvolverem suas habilidades leitoras.

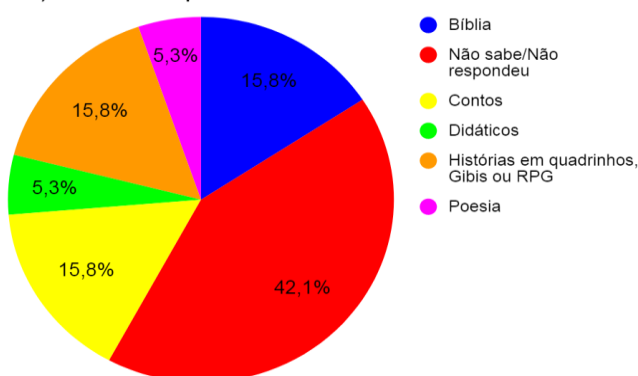
As outras duas perguntas que pertencem a essa micro categoria foram realizadas apenas para aqueles alunos que afirmaram não ter lido pelo menos um livro no último mês (cf. gráfico 19), isto é, três alunos do total de entrevistados. No que tange às razões para não ler livros (décima quarta pergunta do formulário), um dos alunos não soube responder, outro afirmou se sentir muito cansado para ler e informou que prefere realizar outras atividades, e o último informou apenas que prefere outras atividades. Por sua vez, acerca das dificuldades para ler (décima quinta pergunta do formulário), um dos alunos afirmou não saber ler, o que é extremamente preocupante considerando que esse aluno está no 6º ano e já deveria ter sido alfabetizado, outro afirmou que sua dificuldade é porque não tem muita paciência para ler, e o último informou que não possui nenhuma dificuldade.

Esses dados acerca das barreiras dialogam com essa mesma categoria de análise da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*. Em suas duas últimas edições, dentre as dificuldades para a leitura, “falta de tempo”, “preferir outras atividades” e “não ter paciência para ler” ocuparam as primeiras posições das razões que os entrevistados apontaram como empecilhos para a leitura (FAILA, 2016; 2021).

4.2.2 Preferências de leitura

Gráfico 28: Gêneros

10) Gêneros que costuma ler:



Fonte: Elaborado pelo autor

Na décima pergunta do segundo bloco do formulário (cf. nexos 02), questionamos os sujeitos da pesquisa acerca dos gêneros que eles costumavam ler, a fim de compreender qual o repertório de leitura desses alunos. Os resultados revelam que 42,1% dos entrevistados não sabiam ou não responderam, conforme o Gráfico 28 explicita. Esse dado pode ser o indicativo de dois fatores: 1) a maioria dos alunos não compreendem o que é gênero ou não sabem identificá-lo, sendo este um aspecto natural e compreensível, visto que eles estão no 6º ano do ensino fundamental; 2) os alunos não leem. No entanto, a maioria dos alunos conseguiu afirmar quais gêneros que costumava ler, pois essa pergunta permitia que os alunos apontassem mais de um gênero.

Nesse sentido, com 15,8% das respostas aparecem a Bíblia, os contos e as histórias em quadrinhos, gibis ou RPG. Esse dado também confirma aquilo que apontou a *Retratos da leitura no Brasil* em suas últimas três edições (2011, 2015, 2019), no qual a Bíblia e os contos parecem como os principais gêneros que a população brasileira costuma ler. Esse primeiro gênero/livro de caráter religioso foi recorrente em nosso estudo, como já apontado anteriormente, no entanto compreendemos que essa leitura, quando ocorre, é por intermédio dos pais/responsáveis, considerando que a Bíblia possui textos densos e de compreensão demasiadamente complicada para alunos de 11/12 anos de idade, como também é uma leitura que ocorre (quando ocorre) geralmente de maneira fragmentada e sem progressão. Os contos, por sua vez, nos revelam a presença da literatura infantil – muito presente nos anos iniciais da formação básica – no repertório desses alunos, haja vista que a pergunta não especifica quais tipos de contos, ou seja, nessa opção estão incluídos os contos de fadas, por exemplo. Além disso, esse dado aponta para a preferência de textos curtos por esses alunos, sendo um indicativo que é necessário o trabalho com

textos mais longos com essas turmas, visando o desenvolvimento da competência literária deles.

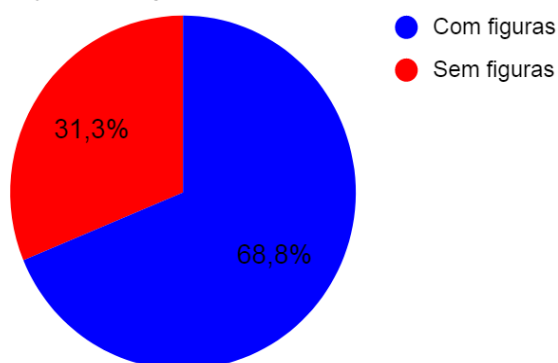
As histórias em quadrinho, por sua vez, apontam para a preferência desses alunos pelos textos multimodais, ou seja, com a presença de textos breves e imagens. Outro fator que pode ser determinante para a escolha desse gênero pelos alunos é a linguagem, pois nesse gênero ela costuma ser carregada de comicidade, ironia e muitas vezes se aproxima da realidade desses sujeitos. Os textos didáticos e a poesia aparecem em seguida, com cerca de 5,3% das respostas. Os primeiros estão relacionados aos textos que circulam na escola, assim como no livro didático, aqui também é válido a questão do acesso, por exemplo, haja vista que muitas vezes o livro didático é o único que esses alunos têm contato. A questão da poesia, por sua vez, é preocupante, pois a não-preferência por esse gênero também pode ser explicada pelo apagamento dele do âmbito escolar, como aponta Pinheiro (2002). Segundo o autor

De todos os gêneros literários, provavelmente, é a poesia o menos prestigiado no fazer pedagógico da sala de aula. Mesmo depois da massificação da literatura infantil e juvenil, não tivemos nem produção, nem trabalho efetivo com a poesia. Os problemas relativos à aplicação da poesia são inúmeros e diversos. [...] Percebe-se que, deixando de lado problemas com adequação, procedimentos didáticos, modos de ler o texto poético, quase não se fala em poesia em nossas escolas. (PINHEIRO, 2002, p. 15-16)

Portanto, a partir da constatação de que a poesia não está presente nas salas de aulas do Brasil, assim como é revelado pela não-preferência dos alunos do 6º ano pelo gênero, torna-se urgente que o trabalho efetivo com esse gênero ocorra, pois os alunos só tornarão significativo aquilo que conhecem e têm a oportunidade de ter contato. Coadunamos, então, com aquilo que afirma Pinheiro, de que “bons poemas, oferecidos constantemente (imaginamos pelo menos, uma vez por semana), mesmo que para alunos refratários (por não estarem acostumados a esse tipo de prática), têm eficácia educativa insubstituível.” (PINHEIRO, 20021, p. 19).

Gráfico 29: Preferência de livros com ou sem figuras

11) Você prefere livros?

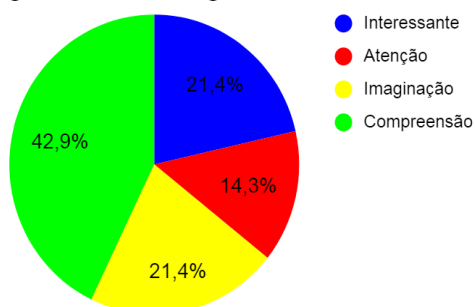


Fonte: Elaborado pelo autor

No gráfico 29 são apresentados os resultados do questionamento acerca da preferência de livros com figuras ou sem figuras. Os resultados evidenciam que a maioria dos entrevistados, isto é, 68,8% deles – mais especificamente 11 alunos – preferem livros com figuras. É válido ressaltar que esses alunos nasceram imersos em um mundo imagético e a maioria deles realiza atividades por lazer em frente às telas, como apontado na análise do gráfico 14. Além disso, é importante destacar que os contos e as histórias em quadrinho são alguns dos gêneros que esses alunos costumam ler, sendo eles permeados por imagens, as histórias em quadrinhos por sua própria composição e os contos da literatura infantil, por exemplo, o qual tem sido cada vez mais acompanhados por ilustrações, e, nos livros ilustrados elas exercem funções específicas, como narrativa e simbólica (CAMARGO, 1995). Por sua vez, apenas 31,3% afirmaram preferir livros sem figuras, o que é proporcional à 5 alunos do total.

Gráfico 30: Porque prefere livros com figuras

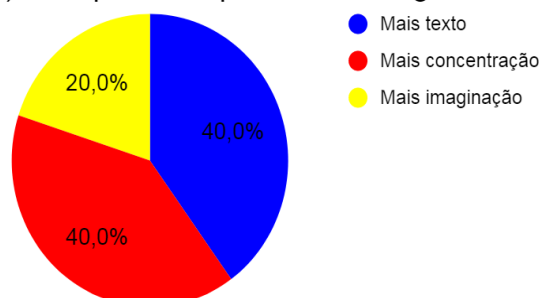
12) Por que você prefere livros com figuras ou sem figuras?



Fonte: Elaborado pelo autor

Gráfico 31: Porque prefere livros sem figuras

12) Por que você prefere sem figuras?



Fonte: Elaborado pelo autor

Ao questionarmos os entrevistados acerca dos motivos que os fazem preferir livros com figuras ou sem figuras, as respostas foram bastante diversificadas. Essa pergunta era aberta no formulário, portanto definimos palavras-chave que abarcassem as razões mencionadas pelos alunos do 6º ano. No gráfico 30 estão distribuídas as respostas dos alunos que afirmaram preferir livros com figuras, ou seja, 11 alunos. Como é possível observar no gráfico, 42,9% desses sujeitos informaram que preferem livros com imagens porque eles ajudam na compreensão da história, como o aluno 1 que afirmou: “além da leitura é melhor para entender mais com as figuras”. Em seguida as respostas se deram no nível do interesse e da imaginação, mais especificamente de 21,4% dos alunos que preferem livros com figuras, isto é, 3 alunos para cada um dos níveis. O aluno 2, o qual a resposta é referente à imaginação, respondeu: “porque dá para ter uma visão melhor da cena”; já no âmbito do interesse, o aluno 3 informou: “porque é mais legal, é mais divertido”. Por último, a atenção foi o fator decisivo para a preferência de 14,3% dos alunos, isto é, dois alunos do universo total dessa pergunta. O aluno 4, por exemplo, afirmou: “porque eu leio e presto atenção nas figuras”.

O gráfico 31, por sua vez, diz respeito aos alunos que informaram preferir livros sem figuras. Uma característica interessante das respostas dos entrevistados é que eles procuravam enfatizar determinado aspecto, como evidenciam os dados. Essas respostas, especificamente, tiveram como universo o total de cinco alunos. Destes, dois (40%) afirmaram que preferem livros sem figuras por terem mais textos, como o aluno 5, por exemplo, que disse: “porque as figuras cobrem muito espaço e os livros não têm muitas histórias”. Outros dois (40%) pontuaram que preferem sem figuras porque se concentram mais a partir do texto, como afirma o aluno 6: “porque eu me desconcentro durante a leitura com figuras”. Por último, apenas um aluno (20%) disse que o fator que o faz preferir livros sem figuras é a imaginação a partir das palavras, este foi o aluno 7, que informou: “imagino mais sem figuras”.

Portanto, a partir dos dados desses gráficos, compreendemos que os alunos que preferem livros com figuras, a maioria dos entrevistados, é porque estas servem como auxílio para determinados aspectos da leitura (compreensão, interesse, atenção e imaginação) e, pelo fato de serem constituídas por símbolos, funcionam muitas vezes de maneira associativa à palavra, traduzindo-a em outra linguagem – a visual. Por sua vez, aqueles que preferem livros sem figuras procuraram dar destaque à palavra (signos), ou melhor, ao texto como significante principal para o desenvolvimento dos aspectos

relacionados à leitura, pontuando o texto em domínio como fator de concentração e imaginação, por exemplo.

Gráfico 32: Título e autor do livro lido atualmente



Fonte: Elaborado pelo autor

A partir dos sete alunos que afirmaram estar lendo algum livro (cf. gráfico 23), durante o período em que a entrevista ocorreu, solicitamos que esses alunos nos dissessem quais eram os autores e títulos que estavam lendo, como meio de compreender um pouco mais sobre as preferências de leitura dos alunos do 6º ano. Conforme explicita o gráfico 32, os títulos foram bem variados e nos proporcionam aspectos de análise interessantes. O primeiro deles é a presença da Bíblia novamente, este livro tem aparecido constantemente nos dados desse estudo por razões diferentes já apontadas, mas aqui cabe destacar que a pergunta fazia referência a leitura atual desse aluno, e como já mencionamos a leitura desse livro geralmente ocorre de maneira fragmentada e sem progressão, portanto, é possível inferir que esse aluno estivesse manifestando mais uma prática religiosa do que uma prática de leitura de fato. Em seguida, destacamos o título “Turma da Mônica, de Maurício Araújo de Sousa”, pois este coaduna com a preferência por histórias em quadrinhos apontadas no gráfico 28 acerca dos gêneros. No entanto, é sabido que *Turma da Mônica* é uma coleção com diversos títulos e a não especificação do título que estava lendo pode ser resultado de diferentes circunstâncias, como a apenas uma memória de leitura, uma leitura irrelevante ou até mesmo apenas a associação genérica a uma coleção relativamente conhecida.

Quando direcionamos nosso olhar para livros mais centralmente literários, sobressaem títulos como “José Lins do Rego”, *The Witcher*, *Harry Potter e a pedra filosofal* e *Caçando príncipes e engolindo sapos*. O primeiro é um autor da literatura

brasileira, que nasceu na Paraíba, e que é considerado clássico pelo cânone literário, entretanto, a não menção a uma obra específica do autor aponta para os mesmos aspectos mencionados a partir de “Turma da Mônica”, isto é, uma memória de leitura que é coletiva, uma leitura irrelevante para o aluno ou a associação a um nome importante da literatura nacional, por exemplo.

Há também a presença de duas grandes séries/coleções da literatura juvenil e *young adult*, *Harry Potter* da escritora britânica J. K. Rowling, que iniciou ainda no final da década de 90 e se tornou um grande sucesso entre os adolescentes nas primeiras décadas do século XXI, e *The Witcher*, do escritor polonês Andrzej Sapkowski, tendo as publicações iniciadas também na década final do século XX. Essas obras chamam à atenção pelo gênero que pertencem, a fantasia, e também pela relevância delas no que tange à literatura mundial, considerando que elas foram e são muito lidas, principalmente a primeira coleção mencionada. No entanto, assim como o caso da “Turma da Mônica” e “José Lins do Rego”, a não especificação do livro que pertence à série *The Witcher* deixa margens para não podermos confirmar se de fato a leitura da obra estava sendo realizada. Essas constatações se dão principalmente porque todos alunos afirmaram estar com o livro que estavam lendo em suas casas, como apontamos na categoria *Condições de leitura e comportamento do leitor*.

O livro *Caçando príncipes e engolindo sapos*, de Helena Perim Costa e Maria Cristina von Atzingen, também foi um livro publicado no final da década de 90, é uma espécie de conto de fadas contemporâneo e que tem um enredo relativamente simples, considerado como uma obra de caráter juvenil. Por fim, um destaque dessa lista é a biografia *D. Pedro II: uma história não contada*, de Paulo Rezzutti. Esse livro foi mencionado por um dos entrevistados que afirmou ter bastante interesse na área de história, pois possuía um familiar formado na área e que o influenciava bastante em suas leituras.

Gráfico 33: Motivos para ler o livro atual

21) Motivos para ler o livro atual:

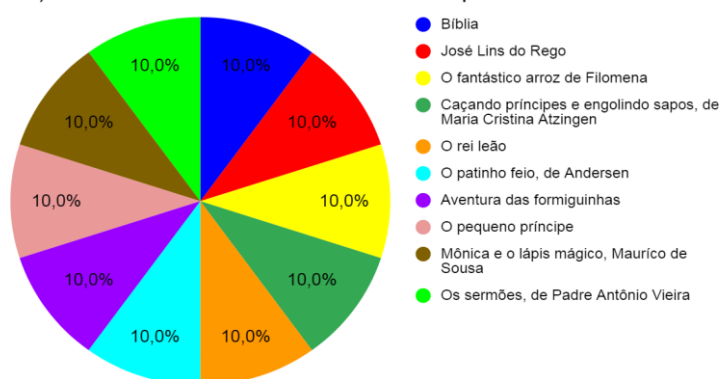


Fonte: Elaborado pelo autor

Além disso, também perguntamos qual(is) motivo(s) levaram esses alunos a lerem as obras que mencionaram. Como bem explicita o gráfico 33, com exceção do aluno que afirmou estar lendo a Bíblia, o qual a motivação é religiosa, todos os outros informaram estar lendo os títulos mencionados por gosto e interesse pessoal, mais especificamente 85,7% dos entrevistados. A partir desse dado é possível constatar a razão que mais instiga esses alunos à leitura, ou seja, os seus interesses pessoais, desse modo esse resultado revela que este pode ser um ponto de partida para o trabalho da professora com os alunos do 6º ano, com títulos juvenis, por exemplo.

Gráfico 34: Título e autor do último livro lido ou que está lendo

22) Título e autor do último livro lido ou que está lendo:



Fonte: Elaborado pelo autor

Em seguida, questionamos os alunos acerca dos últimos títulos que eles leram ou que estavam lendo, como meio de confirmar se os títulos mencionados no gráfico 32 se repetiriam e também para compreender de maneira mais aprofundada o cabedal/repertório de leitura desses alunos. Conforme demonstra o gráfico 34, títulos como “José Lins do Rego”, *Caçando príncipes e engolindo sapos* e “Turma da Mônica” se repetem. A partir

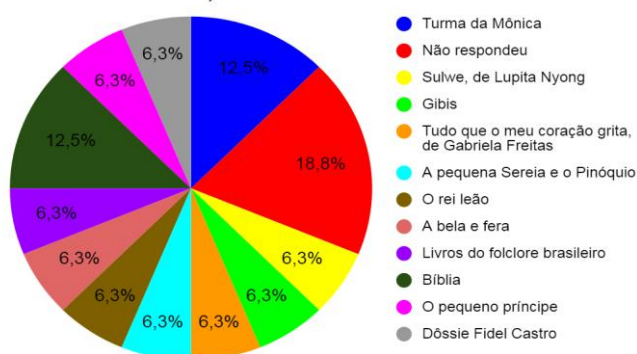
disso é possível afirmar que o aluno leitor de José Lins poderia até estar de fato lendo um livro do autor, mas provavelmente essa leitura não o impactou significativamente para saber o título do livro. Além disso, esse fato pode se dar também pela própria complexidade de linguagem do autor para uma criança de 11/12 anos de idade, o que nos leva a perceber que provavelmente essa leitura não está sendo efetiva/compreensível para esse sujeito. Ademais, os outros dois títulos além de confirmarem a leitura desses sujeitos, também apontam para a recorrência do gênero juvenil e das histórias em quadrinhos, de mesmo modo este último aponta que o aluno provavelmente leu mais de um livro da coleção do Maurício de Sousa.

Para além dos aspectos mencionados, destacam-se também os últimos livros lidos por esses alunos. Dentre estes, a presença de *O rei leão*, *O patinho feio* e *O pequeno príncipe* remontam à literatura infantil e seus clássicos, como também evidenciam que provavelmente essas não são leituras recentes, visto que elas ocorrem em muitos casos na escola e nos anos iniciais do ensino fundamental. Por fim, surgem três títulos diferentes, sendo eles: *O fantástico arroz de Filomena*, de Murilo Andreas e Sophia Comelli; “Aventura da formiguinha”; e *Os sermões*, de Padre Antônio Vieira.

O primeiro também é uma obra da literatura infantil, o que demarca a presença dessa literatura no repertório de alguns alunos da turma. O segundo, por sua vez, é de uma coleção de caráter infantil, mas de teor religioso, mais especificamente cristão. O último título, por sua vez, foi mencionado pelo mesmo aluno que afirmou ter interesse na área da história, esse livro é considerado um clássico literário do período seiscentista brasileiro. No entanto, por seu caráter histórico-religioso, também consideramos que a linguagem é de difícil compreensão para uma criança de 11/12 anos de idade, o que também pode significar uma leitura não efetiva para esse sujeito.

Gráfico 35: Livro mais marcante

27) Livro mais marcante (que não seja o que está lendo atualmente):



Fonte: Elaborado pelo autor

O gráfico acima diz respeito aos livros mencionados pelos entrevistados como os mais marcantes para eles. Destacam-se, por exemplo, títulos como *A pequena sereia*, *O pinóquio*, *A bela e a fera* e *O rei leão*, clássicos da literatura infantil e da Disney, que compõem o imaginário infantil. Considerando o contexto de acesso e comportamento do leitor já evidenciados, acreditamos que a leitura dessas histórias não foram as versões originais dos clássicos, mas sim as traduções e diferentes adaptações que existem, sobretudo aquelas com versões cinematográficas e veiculadas pela televisão. Títulos como a Bíblia, *O pequeno príncipe* e “Turma da Mônica” aparecem novamente, demarcando três fatores interessantes: 1) a permanência do texto de caráter religioso na vida desses alunos, visto que ele foi mencionado em 12,5% das respostas, o que demonstra o impacto da religião na leitura desses sujeitos; 2) o clássico infantil francês como, talvez, o “maior” representante de uma literatura infantil canônica ou de maior elaboração estética; 3) a preferência por histórias em quadrinhos e gibis, com ênfase na coleção do Maurício de Sousa.

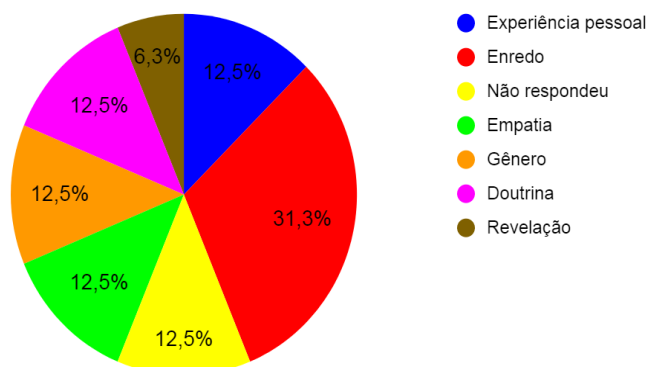
Além desses títulos, outros como *Sulwe* (2019), *Tudo que meu coração grita* (2020), “livros do folclore brasileiro” e *Dossiê Fidel Castro* se destacam. O primeiro também é um livro da literatura infantil, escrito por Lupita Nyong’o e trata da temática da reafirmação étnico-racial por uma criança. O segundo é um livro de Gabriela Freitas, direcionado ao público juvenil/adulto e que traz um texto com a temática da separação, do fim de um relacionamento, aqui é válido ressaltar que essa é uma autora bem jovem e esse livro foi um dos primeiros de sua autoria. Nesse sentido, um fator de destaque desses dois livros é a recente publicação deles, o que evidencia que esses alunos foram marcados por obras que leram recentemente, em parte justificado pela idade deles que não permite um repertório mais amplo de textos literários.

No que tange aos “livros do folclore brasileiro”, entram em questão o universo infantil, a vida escolar e cultura nacional, visto que as lendas folclóricas são bastante trabalhadas nos anos iniciais do ensino fundamental e compõem o imaginário infantil brasileiro, com clássicos como *A mula sem cabeça*, *O Saci-pererê* e *O boitatá*, apenas para citar exemplos. Por fim, novamente um livro que se distancia dos outros, o *Dossiê Fidel Castro* é um livro escrito por Rodolfo Lorenzatto e que possui um caráter histórico/biográfico ao tratar de acontecimentos da vida de uma das maiores

personalidades políticas da história de Cuba. Este último também foi mencionado pelo mesmo aluno que afirmou estar lendo o livro sobre D. Pedro II e que leu *Os sermões*.

Gráfico 36: Porque esse livro foi mais marcante

28) Por que esse livro foi mais marcante que outros?



Fonte: Elaborado pelo autor

Com base nas proposições de Miall e Kuinken (1995) do LQR e nas adaptações realizadas por Cosson (2021), como justificado no início desse bloco, realizamos a compilação das respostas, acerca do motivo/razão dos livros mencionados (cf. gráfico 35) terem sido os mais marcantes dos alunos do 6º ano em seis marcadores. Conforme explicita o gráfico 36, 31,3% dos alunos deram respostas em que o *enredo* foi determinante para que o livro citado fosse o mais marcante. Essa porcentagem corresponde a cinco respostas do total de participantes da pesquisa. O *enredo* é um marcador que diz respeito ao fato da história e/ou algum elemento dela ter sido significativo para o sujeito, este é o caso dos alunos 8 e 9, que afirmaram: “porque eu gosto da história” e “por causa da história”. Os marcadores *empatia*, *gênero*, *doutrina* e *experiência pessoal* tiveram a mesma porcentagem, isto é, 12,5% das respostas, o que é proporcional a 2 respostas por marcador.

Em *empatia* foram incluídas as respostas que demonstravam conexões afetivas, como é o caso do aluno que informou *Sulwe* como o livro mais marcante, ele disse: “porque a história é muito linda. Fala sobre uma menina que tinha problema de autoestima por ser negra e aí vem uma estrela cadente e Sulwe sobe nela e fala a história da lua e do sol, que eram irmãs”. Nessa resposta não há somente uma menção ao enredo da narrativa, mas também uma identificação com ela. Acerca das respostas que tiveram como marcador *gênero*, é possível perceber a própria menção dele nelas, como é o caso do aluno que afirmou ser os “gibis” o seu livro mais marcante (cf. gráfico 35), ele assevera: “gibis são legais”. O marcador *doutrina* é referente aos textos de caráter majoritariamente religiosos, como é o caso da Bíblia, um dos entrevistados afirmou: “porque fala sobre a história de

Deus e também da humanidade!”. Por sua vez, o marcador *experiência pessoal* diz respeito as conexões que o leitor estabeleceu com suas vivências e experiências, o aluno que relatou ser a “Turma da Mônica” o seu livro mais marcante afirmou: “porque eu lembro que meu primo não gosta de tomar banho igual o Cascão”.

Ademais, dois alunos (12,5%) disseram que não sabiam o motivo pelos livros mencionados terem sido os mais marcantes de sua vida. Por fim, a resposta de um aluno (6,3%) foi incluída no marcador *revelação*. Esse marcador é uma tradução/adaptação realizada por Cosson (2021) do fator *insight* estabelecido por Miall e Kuiken (1995), ele é tocante as leituras que produzem reconhecimento no leitor, seja de si mesmo ou do mundo. Esse é o caso do leitor do *Dossiê Fidel Castro*, que disse: “porque foi o primeiro livro que li e fez com que eu me apaixonasse pelas revoluções”.

Em suma, a partir dessa categoria de análise acerca das preferências de leitura dos alunos do 6º ano, compreendemos que: 1) infelizmente muitos alunos não possuem práticas de leitura efetivas, pois como constatamos algumas afirmativas de leitura não se concretizavam com as perguntas confirmatórias que realizamos em seguida; 2) as respostas desses alunos não demonstram o impacto da escola em suas vidas, visto que nenhum deles menciona a escola em nenhum momento como local em que conheceu o livro mais marcante, por exemplo, ou que determinado livro tenha sido uma indicação ou leitura realizada por um(a) professor(a), mesmo que muitas das obras por eles mencionadas sejam livros que circulam e são característicos do espaço escolar; 3) a literatura infantil marca a vida desses sujeitos e compõem o perfil de leitor desses alunos, considerando a recorrência de títulos do gênero; 4) muitas leituras ainda são voltadas para a compreensão, o que revela que esses alunos possuem dificuldades de leitura, como é o caso da maioria que prefere livros com figura por esse motivo; 5) os alunos possuem dificuldades de interpretação, haja vista que muitos deles não conseguiram nem sequer formular uma resposta do motivo/razão de determinado livro ter sido o mais marcante de sua vida; 6) esses alunos têm preferência por livros simples, como foi possível constatar a partir da preferência de gêneros como contos e histórias em quadrinhos.

5. CONCLUSÃO

Neste trabalho realizamos um percurso para a construção de um perfil de leitor literário do 6º ano do ensino fundamental. Para tanto, elaboramos um formulário a partir de uma revisão de literatura e um cotejamento de dados de outros questionários, a fim de sistematizar questões essenciais para o nosso objetivo principal. O instrumento elaborado possui questões referentes às condições socioeconômicas dos sujeitos, aos dados dos responsáveis dos alunos, o perfil educacional deles e seus hábitos, no que tange a uma visão mais geral dos indivíduos. Concernente às questões do perfil de leitor, especificamente, o instrumento possui perguntas que visam compreender as condições de leitura, o comportamento do leitor e as preferências de leitura, como também um tópico sobre bibliotecas e a interação dos sujeitos com esses espaços.

No primeiro capítulo, apontamos a permanência de modelos tradicionais de ensino, o desconhecimento pelo professor sobre o aluno que está em sua sala de aula e a ausência de instrumentos pedagógicos para esse conhecimento como fatores condicionantes da problemática que envolve essa pesquisa, ou seja, o fato de que muitas vezes não há uma relação entre professores e alunos que possibilitem o desenvolvimento de práticas pedagógicas a partir do contexto dos alunos, de maneira tal que possam ser significantes na vida desses sujeitos. Em seguida, evidenciamos o papel do professor no ensino de literatura na atualidade, a partir do paradigma do letramento literário (COSSON, 2021), a fim de demonstrar que o papel arquitetural e condutor do docente nesse paradigma coaduna com as mudanças e avanços da educação, para que seja desenvolvida a competência literária (CULLER, 2002) dos alunos e, também, a formação de uma comunidade de leitores no espaço escolar. Por fim, apontamos o perfil de leitor como um instrumento eficaz para sanar essa lacuna educacional, visto que por meio dele é possível que o professor conheça o aluno e planeje práticas pedagógicas que propiciem a experiência dos alunos com a leitura literária.

No segundo capítulo, por sua vez, realizamos o itinerário dos procedimentos metodológicos que embasaram a pesquisa. Considerando o fato de que este estudo integra uma pesquisa maior, a abordagem metodológica do *Educational Design Experiment* (PLOMP, 2007) nos proporcionou o horizonte para a criação do perfil leitor como uma solução para a problemática constatada. Em seguida, apresentamos como se deu a escolha da escola em que foi realizada a pesquisa, a partir da integração da professora no grupo de pesquisadores. Por último, mostramos como se deu a criação e validação do instrumento,

como também a tabulação dos dados por meio do *Forms*, *Sheets* e *Docs*, a aplicação do formulário e a definição de macro e micro categorias para a análise dos dados.

No terceiro e último capítulo deste trabalho, realizamos a análise e discussão dos dados obtidos, a partir dos gráficos tabulados para as categorias de análise: a) dados gerais; b) dados dos responsáveis; c) perfil educacional; e d) hábitos dos sujeitos, no primeiro bloco; e) condições de leitura e comportamento do leitor; f) barreiras para a leitura; e f) preferências de leitura, no segundo bloco. Em suma, desse estudo resulta: o primeiro bloco apontou que as turmas não são homogêneas; a maior parte dos alunos moram em casa próprias e vivem em famílias nucleares; a grande maioria possui acesso à internet; o ambiente em que esses sujeitos vivem é pouco favorável para a formação leitora deles; eles estão encaminhados em seus processos formativos na educação básica – apesar desse dado não mensurar a qualidade dessa formação; e as atividades que eles geralmente realizam estão ligadas diretamente ao espaço digital e a leitura literária não está incluída nelas, nem a leitura de textos impressos em geral.

No segundo bloco, por sua vez, os resultados da análise evidenciaram que: esses sujeitos pouco desenvolvem práticas frequentes de leitura, no que tange ao comportamento do leitor; e que as condições de leitura não são favoráveis para a formação desses sujeitos, o que torna urgente o trabalho da escola e da professora responsável pela turma no desenvolvimento de atividades que visem a efetividade da formação desses alunos. No que se refere às preferências de leitura constatamos que: elas giram em torno de narrativas curtas, de pouca densidade, complexidade e elaboração estética; a Bíblia é recorrente nas respostas desses alunos; as leituras que realizam (quando realizam) são em sua maioria pouco afetivas e efetivas, visto que elas usualmente não os cativam; e a escola pouco impacta a vida desses indivíduos.

Apesar dos resultados evidenciados apontarem para um norte no desenvolvimento de medidas e práticas pedagógicas na escola pelos professores, não se pode esquecer que eles só retratam cerca de 1/3 dos alunos matriculados nessas turmas, em decorrência das dificuldades contextuais pandêmicas relatadas no trabalho. Desse modo, a pandemia também se apresentou como um entrave para uma maior efetividade da pesquisa, considerando que para delinear um perfil mais consistente das turmas seria necessário um número mais expressivo de participantes. Nesse sentido, a professora responsável pelas turmas nos alertou que a evasão e a falta de acesso ao meio digital por grande parte dos alunos é uma problemática enfrentada pela escola, e como não podíamos ter contato direto

com as crianças – devido às medidas sanitárias necessárias para a diminuição da propagação do vírus, essa dificuldade se tornou expressiva.

Contudo, acreditamos que o trabalho com o perfil de leitor não se torna menos eficaz pelas razões mencionadas, pois acreditamos que ele deve ser realizado continuamente, isto é, a cada nova turma que o(a) professor(a) assumir, visto que, assim como o letramento literário, esse é um trabalho que pressupõe processo e não se encerra em si mesmo. Esse último ponto é essencial para a compreensão do manejo de perfis de leitores nas escolas, haja vista que os resultados obtidos a partir deles são norteadores do trabalho maior que precisa ser realizado nas turmas, ou seja, as práticas de leitura literária adequadas para o desenvolvimento da competência literária dos alunos e a formação de uma comunidade de leitores, pressupostos fundamentais do paradigma de ensino que visa letrar literariamente os alunos.

Portanto, acreditamos que este trabalho pode ser um orientador de propostas pedagógicas para o trabalho com o texto literário não somente nas turmas em que ele foi realizado, mas também em diferentes turmas e instituições que se comprometem em proporcionar um ensino que seja significativo para os estudantes. Dessa forma, temos a certeza de que a sistematização de perfis de leitores na educação básica é uma prática necessária para o trabalho do professor em sala de aula, considerando que os perfis auxiliam os docentes em um espectro amplo, dos gêneros que precisam ser trabalhados – pois como orienta Colomer (1994), os textos precisam ser diversos e variados – até o trabalho específico com determinado aluno, uma vez que, assim como um perfil de leitor proporciona caminhos a serem seguidos em uma turma, ele também pode evidenciar lacunas pontuais de cada sujeito que compõe a comunidade escolar.

A partir disso, também apontamos que, de modo a facilitar o manuseio do instrumento pelo professor na sala de aula, as questões relativas aos dados gerais dos alunos sejam recolhidas pela equipe pedagógica da instituição durante o procedimento de matrícula dos discentes. Já o perfil de leitor, especificamente, deve estar sob responsabilidade do docente, visto que ele possui a formação adequada para compreender as especificidades dos resultados, assim como é ele quem planeja suas aulas e elabora ou seleciona os materiais mais coerentes com o contexto em que está inserido. Tal orientação visa ampliar o espectro de conhecimento sobre o aluno, uma vez que esse conhecimento não se limitaria nem somente à escola e nem ao professor, mas também possibilitaria o (re)conhecimento de toda a estrutura social, econômica e cultural em que aquele sujeito está inserido, apontando para um leque de possibilidades do qual a comunidade escolar

poderia intervir como e quando necessário for, ou seja, no âmbito pessoal, familiar e escolar.

Por fim, esse estudo também aponta para a possibilidade e necessidade de continuação e aprofundamento nos aspectos da pesquisa. Nesse sentido, os perfis podem e devem ir além do aluno, e serem realizados para e com a escola como um todo, e também com os professores. Dessa maneira acreditamos que o conhecimento necessário para práticas significativas de ensino será melhor orientado, pois como afirmamos no decorrer do trabalho, um dos objetivos do letramento literário é a constituição de uma comunidade de leitores, e comunidade pressupõe um conjunto de atores, sendo cada um dos integrantes deste conjunto fundamental para a sua constituição como tal. Portanto, o letramento literário enquanto processo de apropriação de textos literários, isto é, textos que simbolizam, humanizam e modificam o ser humano, é um processo social, ou seja, envolve todos aqueles que fazem parte daquele contexto e também não se finda, o que exige daqueles que se envolvem com a leitura, a literatura e a educação um trabalho constante de renovação, por meio da experiência, que se concretiza na leitura literária.

REFERÊNCIAS

BELOTTI, Salua Helena Abdalla; FARIA, Moacir Alves de. Relação professor/aluno. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, vol. 1, nº 1, p. 1-12. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2017. **Questionário do aluno - 5º ano (4ª série) do ensino fundamental**. Brasília, 2017. CERLALC/UNESCO/. Metodologia comum para examinar e medir o comportamento leitor -O encontro com o digital. Disponível em: http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2015/06/5.0-Metodologia_comportamento_leitor_2015-05-28_digital.pdf. Acesso em: 21 fev. 2020.

CAMARGO, Luís. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1995.

CARDOSO, Fabiana Moreira. **Letramento literário: práticas envolveres nos mitos e lendas**. Dissertação (Mestrado) – Universidade federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019.

CARVALHO, Adriana Garcia Cabaldi. **Formação de leitores: buscando caminhos a partir da sala de aula**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2019.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. **Revista de Psicologia da Vetor Editora**, v. 7, nº 1, p. 29-38, Jan/Jun. 2006.

CHUCRE, M. do S. de J. **Leitura e leitores: um perfil de alunos do ensino fundamental II em uma escola pública de Campinas – SP**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

COLOMER, Teresa. La adquisición de la competencia literaria. Textos. [Versão Eletrônica]. *Revista Textos* 4, p. 1-10. 1995. Traducción Carola Bedós. **Articles de Didáctica de la Lengua y la Literatura**, n. 1, pp. 37-50. 1994.

COSSON, Rildo. “O texto que me instituiu”: um outro perfil de leitor. **Todas as letras – Revista de Língua e Literatura**, São Paulo, vol. 28, nº 1, p. 1-18, jan. / abr. 2021. DOI: 10.5935/1980-6914/eLETOL2113426

COSSON, R. **O paradigma do letramento literário**. In: _____. Paradigmas do ensino da literatura. São Paulo: Contexto, 2020.

COSTA, Ausenda; BAEZA, Jorge. Conhecer o aluno: condição necessária para uma reforma educativa de qualidade. **Revista Iberoamericana de Educación**, vol. 36, nº 7, p. 1-10. 2005. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie3672968>.

CULLER, Jonathan. Literary Competence. In: _____. **Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics and the Study of Literature**. London: Routledge, 2002.

ESCARABOTO, Kellen M. Sobre a importância de conhecer e ensinar. **PSICOL. USP**, São Paulo, out/dez, vol. 18, nº 4, p. 133-146. 2007.

FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 5**. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

FIGLIOLI, É. C. M.; MENIN, A. M. da C. S. Diagnóstico do perfil do leitor: análise comparativa entre o ensino público e privado na região oeste do estado de São Paulo. **Anais do 16º Congresso de Leitura do Brasil**, ed. 16, p. 1-9. São Paulo: 2007. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/index.htm. Acesso em: 18 mar. 2021.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo: Universo - características da população e dos domicílios**. [S. l.], 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/joao-pessoa/pesquisa/23/24304>. Acesso em: 21 ago. 2021.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama: população, trabalho e rendimento, educação, economia, saúde, território ambiente**. [S. l.], 2010/2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/joao-pessoa/panorama>. Acesso em: 21 ago. 2021.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **IDEB: resultados e metas**. [S. l.], 2019. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 21 ago. 2021.

LIMA, Letícia Dayane de; BARBOSA, Zildete Carlos Lyra; PEIXOTO, Sandra Patrícia Lamenha. Teoria humanista: Carl Rogers e a educação. **Ciências Humanas e Sociais**, Alagoas, vol. 4, nº 3, p. 161-172. 2018.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MIALL, D.; KUIKEN, D. Aspects of literary response: a new questionnaire. **Research in the Teaching of English**, v. 29, p. 37-58, 1995. Disponível em: https://sites.ualberta.ca/~dmiall/MiallPub/Miall_Kuiken_LRQ_95.htm. Acesso em: 29 nov 2020.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. p. 15-33, 2015 In: SOUZA, C. A; MORALES, O. E. T. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. [Coleção Mídias Contemporâneas]. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

OLIVEIRA, Albertina L. Um olhar de dentro: perspectivas de professores acerca de necessidades de mudança na escola. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, nº 11, jan/abr, p. 127-138. 2010.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. **Programme for International Student Assessment 2009**. Questionário de Contexto. Questionário do Aluno. Portugal. Disponível em: <https://iave.pt/estudo-internacional/pisa/>. Acesso em: 10 nov 2020.

PAULINO, G.; COSSON, R. **Letramento literário**: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Org.). *Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p. 61-80.

PINHEIRO, H. **Poesia na sala de aula**. 2ª ed. João Pessoa: Ideia, 2002.

PLOMP, T. Educational Design Research: an Introduction. In: PLOMP, T; NIEVEEN, N. **An introduction to educational design research**. The Netherlands: SLO, 2007.

POL, Coosje Van Der. Reading Picturebooks as Literature: Four-to-Six-Year-Old Children and the Development of Literary Competence. **Children's Literature in Education**, 43, p. 93–106. 2012.

PRÓ LIVRO, Instituto. **A 5ª edição da Retratos da Leitura no Brasil**. In: Pesquisas e Projetos IPL. [S. l.], 2019. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas-2/>. Acesso em: 9 abr. 2021.

SIDRA, Sistema IBGE de Recuperação Automática. **Tabela 3175: População residente, por cor ou raça, segundo a situação de domicílio, o sexo e a idade**. [S. l.], 2010. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3175#resultado>. Acesso em: 21 ago. 2021.

ZACARÉS, Victor Latorre. Hábitos de lectura y competencia literaria al final de la E. S. O. **Revista OCNOS**, nº 3, p. 55-76. 2007.

ZORZI, J. *et al.* Aspectos da formação de leitores nas quatro séries iniciais do primeiro grau. **Revista Psicopedagogia**, v. 20, n. 62, p. 189-201, 2003. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/463/aspectos-da-formacao-de-leitores-nas-quatro-series-iniciais-do-primeiro-grau> Acesso em: 03 nov 2020.

ANEXOS

Anexo 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TLCE)

O aluno (a) XXXXXXXXXX selecionado(a) e está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa sobre formação do leitor, que tem como objetivo elaborar procedimentos e estratégias pedagógicas para mensuração do nível de competência literária de alunos do 6º ano do ensino fundamental. A finalidade deste trabalho é contribuir para a melhoria da formação do leitor literário na escola. A pesquisa tem duração de dois anos, com o término previsto para 2021.

As respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada com a substituição de seu nome de forma aleatória. Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados divulgados em livro, eventos e/ou revistas científicas. Todo material desta pesquisa ficará sob a responsabilidade do pesquisador assistente e após 5 anos será destruído.

A participação é voluntária, isto é, a qualquer momento o aluno e seu responsável pode se recusar a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento, sem nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na que trabalha. A participação do aluno consistirá em participar de atividades pedagógicas, preencher questionários, diários de leitura e entrevista gravada. Todo o material coletado será guardado por cinco (05) anos e incinerado após esse período.

O(A) Sr(a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Por ser anônima e confidencial, a participação no projeto não apresenta riscos à pessoa. O benefício relacionado à participação será de aumentar o conhecimento científico para a área do letramento literário. O(A) Sr(a) receberá uma cópia deste termo, onde consta o celular/e-mail dos pesquisadores responsáveis, podendo tirar dúvidas sobre o projeto e a participação do aluno, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos!

Responsáveis

Josete Marinho de Lucena

Tel.: (83) 996451118

UFPB – CCHLA- DLPL-MPLE. Tel.: 83.3216 7203- Email: dlpl@cchla.ufpb.br

Rildo José Cosson Mota

Tel.: 83.99606-3912 - rosson@gmail.com

UFPB – CCHLA – DLCV – PPGL - Tel: 83. 3216 7203 - Email: dlcv@cchla.ufpb.br

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB – Tel.: (83) 3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

João Pessoa, ____ de _____ de 2020.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Nome/ Assinatura _____

ANEXO I

O Termo de livre consentimento esclarecido é um documento aprovado pelo comitê de ética, nele estão contidas informações referentes à pesquisa que o aluno foi selecionado para participar. Ao assinar o termo você permite que os pesquisadores utilizem os dados coletados para o desenvolvimento da pesquisa, os resultados serão divulgados em artigos científicos e, posteriormente, em capítulos de livros. Além disso, o termo garante a privacidade e a confidencialidade dos dados coletados. A pesquisa tem duração de dois anos, com término previsto para 2021 e a participação do aluno nela é totalmente voluntária, não tendo nenhum custo ou compensação financeira.

Você autoriza o aluno a participar da pesquisa

() SIM () NÃO

Anexo 02 - Questionário (instrumento da pesquisa)

	PERFIL SOCIOECONÔMICO DO LEITOR
1	Qual é a sua cor ou raça?
	Branca
	Preta
	Parda
	Amarela
	Indígena
	Não quero declarar
2	Qual é a sua idade?
3	Qual o tipo de casa que você mora?
	Própria
	Alugada
	Cedida
4	Na sua casa tem televisão?
	Sim
	Não
5	Na sua casa tem computador?
	Sim
	Não
6	Na sua casa tem Internet?
	Sim
	Não
7	Incluindo você, quantas pessoas vivem atualmente em sua casa?
	2
	3
	4
	5
	6

	Mais de 6
8	Quem é a pessoa responsável por você, na sua casa?
	Avô/avó
	Pai
	Mãe
	Irmão
	Tia/tio
	Outros
9	Qual a profissão ou trabalho da pessoa responsável por você?
10	Até que ano a pessoa responsável por você, estudou?
	Analfabeto
	Fundamental incompleto
	Fundamental completo
	Médio incompleto
	Médio completo
	Faculdade incompleta
	Faculdade completa
11	Você vê a pessoa responsável por você, lendo?
	Sim
	Não
12	O que seu responsável costuma ler (procure identificar o título)?
13	Na sua casa tem estante ou algum cômodo com livros?
	Sim
	Não
	PERFIL DO LEITOR
1	Você já foi reprovado?
	Sim
	Não

2	Você já abandonou a escola durante o período de aulas e ficou fora da escola o resto do ano?
	Sim
	Não
3	Quando você está estudando ou fazendo lição, seus pais ou responsáveis precisam ler para que você entenda o que está escrito?
	Sim
	Não
4	Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa e/ou os trabalhos da escola?
	Sim
	Não
5	Quantos livros existem em sua casa?
	1 a 10
	11 a 20
	21 a 50
	Mais de 50
6	Você recomenda para outros o que lê?
	Sim
	Não
7	Para quem você recomenda?
8	Quando foi feita sua última leitura?
	1 mês
	6 meses
	1 ano
	Mais de 1 ano
9	Fatores que influenciam na escolha de um livro:
	Tema ou assunto
	Dicas de outras pessoas
	Autor
	Título do livro

	Capa
	Dicas de professores
	Redes sociais
	Outros
	Não sabe/Não respondeu
10	Gêneros que costuma ler:
	Bíblia
	Religiosos
	Contos
	Romance
	Didáticos, ou seja, livros utilizados nas matérias do seu curso
	Infantis
	História em quadrinhos, Gibis ou RPG
	Poesia
	Juvenis
	Não sabe/Não respondeu
11	Você prefere livros?
	Com figuras
	Sem figuras
12	Por que você prefere livros com figuras ou sem figuras?
13	Lugares que costuma ler livros:
	Casa
	Sala de aula
	Bibliotecas da escola/públicas/comunitárias
	Ônibus
	Parques, praças, shopping, praia ou clubes
	Livrarias
	Outros lugares
	Não sabe/Não respondeu
14	Razão para não ler livros (para aquele que não leu um livro no último mês)
	Por falta de tempo

	Por não gostar de ler
	Porque não tem paciência para ler
	Porque prefere outras atividades
	Porque tem dificuldades para ler
	Porque se sente muito cansado para ler
	Porque não há bibliotecas por perto
	Porque não tem dinheiro para comprar
	Por não ter um local onde comprar onde moro
	Porque não tem um lugar apropriado para ler
	Porque não compreende o que lê
	Não sabe/Não respondeu
15	Dificuldade para ler (para aquele que não leu um livro no último mês):
	Não tem paciência para ler
	Lê muito devagar
	Tem problemas de visão, ou outras limitações físicas
	Não tem concentração suficiente para ler
	Não compreende a maior parte do que lê
	Não tem dificuldade nenhuma
	Não sabe ler
16	O que mais gosta de fazer em seu tempo livre (tempo que não faz nada por obrigação ou por si mesmo):
	Assiste televisão
	Escuta música ou rádio
	Usa a internet
	Usa as redes sociais
	Brinca com amigos (genérico)
	Reúne-se com amigos ou família ou sai com amigos
	Assiste vídeos ou filmes em casa
	Escreve
	Lê livros em papel ou livros digitais
	Joga bola e outros esportes coletivos
	Pratica esportes

	Anda de bicicleta
	Passeia em parques e praças
	Desenha, pinta, faz artesanato ou trabalhos manuais
	Joga games ou videogames
	Vai ao cinema, teatro, concertos, museus ou exposições
	Descansa
	Faz compras
	Viaja (campo/ praia/ cidade)
	Não faz nada ou dorme
17	Principais formas de acesso aos livros:
	Comprados em lojas física
	Comprados pela Internet
	Presenteados
	Emprestados por alguém da família ou amigos
	Emprestados em bibliotecas de escolas, públicas ou comunitárias
	Distribuídos pelo governo ou pelas escolas
	Baixados da Internet
	Emprestados em outros locais.
	Fotocopiados, xerocados ou digitalizados
	Não sabe/Não respondeu
18	Está lendo algum livro atualmente? (Título)
	Sim
	Não
19	Título e autor do livro lido atualmente:
20	Última vez que leu o livro atual:
	Hoje ou ontem
	Na última semana
	No último mês
	Nos últimos 2 a 6 meses
	Há mais de 1 ano
	Não está lendo

21	Motivo para ler o livro atual:
	Por gosto ou interesse pessoal
	Por motivo religioso
	Por indicação da escola
	Porque ganhou o livro
	Para se distrair
	Não está lendo
22	Título e autor do último livro lido ou o que está lendo:
23	O livro que está lendo está na sua casa?
	Sim
	Não
	Não está lendo
24	Por que o livro que está lendo não está na sua casa?
	Emprestou para alguém
	Devolveu para a biblioteca
	Lê na escola/deixa na escola
	Devolveu para a pessoa de quem pegou emprestado
	Esqueceu na casa de outra pessoa
	Lê na casa de parentes
	Outros
	Não sabe/Não respondeu
25	Como soube/descobriu este livro que está lendo?
	Indicação de alguém da família que mora junto com você
	Indicação de alguém da família que não mora junto com você
	Indicação de colega da escola
	Indicação da professora
	Indicação da biblioteca da escola
	Indicação de amigo que não é da escola
	Indicação de site da internet (You-tube, etc.)
	Viu exposto em livraria física
	Viu exposto em livraria na internet

	Sem indicação, encontrou por acaso
	Outros
26	Como adquiriu o livro que está lendo?
	Comprados em lojas física
	Comprados pela Internet
	Presenteados
	Emprestados por alguém da família ou amigos
	Emprestados em bibliotecas de escolas, públicas ou comunitárias
	Distribuídos pelo governo ou pelas escolas
	Baixados da Internet
	Emprestados em outros locais.
	Fotocopiados, xerocados ou digitalizados
27	Livro mais marcante (que não seja o que está lendo atualmente):
28	Por que esse livro foi mais marcante que outros?
29	Atividades em geral que realiza na internet:
	Enviar e receber e-mails
	Acessar ou participar de redes sociais, blogs ou fóruns
	Escutar música
	Assistir vídeo, filmes ou TV online
	Jogar
	Não sabe/ Não respondeu
30	Na sua escola existe uma biblioteca ou sala de leitura com livros?
	Sim
	Não
	Não sabe/Não respondeu
31	A biblioteca ou sala de leitura pode ser frequentada por todos os alunos em todos os dias em que têm aulas?
	Sim
	Não
	Não sabe/Não respondeu

32	Você costuma ir à biblioteca ou sala e leitura da sua escola?
	Sempre
	Às vezes
	Raramente
	Não frequenta bibliotecas
	Só quando a professora leva
	Só no dia e horário permitido para a turma
33	Em que momento do dia você vai à biblioteca?
	Antes da aula
	Depois da aula
	Durante a aula
	No recreio/intervalo
	No contraturno (turno diferente do que estuda)
34	Em relação aos livros indicados pelo professor:
	Encontra todos os livros indicados pelos professores
	Encontra parte dos livros indicados pelos professores
	Não encontra os livros indicados pelos professores
	Não procura esses livros indicados pelos professores na biblioteca ou sala de leitura da escola
	Professores não indicam livros
	Não sabe/Não respondeu
35	Motivos para ir a biblioteca da escola:
	Emprestar livros
	Ler livros no espaço da biblioteca
	Fazer outras coisas
36	O que empresta da biblioteca:
	Livros para pesquisar ou estudar
	Livros para ler por prazer
	Revistas ou gibis
	Filme
	CD de música
37	O que faz na biblioteca:

	Lê livros para pesquisar ou estudar
	Lê livros por prazer
	Lê revistas ou gibis
	Acessa Internet
	Vê filmes
	Escuta música
	Participa de cursos e oficinas
	Participa de evento cultural
	Joga cartas
	Outros
	Não sabe/Não respondeu
38	Avaliação da biblioteca:
A	É bem atendido?
	Sim
	Não
	NS/NR
B	Acha que ela é bem cuidada?
	Sim
	Não
	NS/NR
C	As pessoas que trabalham na biblioteca fazem indicações de livros, de assuntos ou autores parecidos com o que você lê ou lhe interessa?
	Sim
	Não
	NS/NR
D	Encontra todos os livros que procura?
	Sim
	Não
	Às vezes
	NS/NR
39	Motivos para não ir a biblioteca (para o que não vão ou raramente vão à biblioteca da escola):

	Não tem tempo
	Não gosta de ler
	Não tem bibliotecas próximas de mim
	Não gosta de ir a bibliotecas
	Acha que a biblioteca é para estudantes
	A biblioteca não tem livros atuais
	A biblioteca mais próxima de mim não está aberta no horário que eu posso ir
	A estrutura da biblioteca mais próxima de mim é ruim
	Outros
	Não sabe ler
	Não sabe/Não respondeu
40	O que faria frequentar mais a biblioteca (para o que não vão ou raramente vão à biblioteca)?
	Ter mais livros ou títulos novos
	Ter livros interessantes ou que me agradem
	Ter atividades culturais
	Ter um bom atendimento
	Ter Internet
	Melhor disposição dos livros ou facilidade de acesso
	Ter horários de funcionamento ampliados
	Ter ambiente mais agradável, mais claro ou com mais luz
	Ter ambientes mais parecidos com livrarias
	Ser mais próxima de casa ou de fácil acesso
	Outros
	Nada faria frequentar a biblioteca
	Não sabe/Não respondeu

41	Você frequenta outra biblioteca além da escolar?
	Sim
	Não
	Não sabe/Não respondeu