



## Contribuições para o desenvolvimento da competência leitora: resultados de uma pesquisa-ação no Curso Normal /

### *Contributions to the development of reading competence: results of an action research in the Teacher Training Course*

Glaucia Peçanha Alves da Silva\*

Professora de Língua Portuguesa da SEEDUC-RJ. Mestre em Letras (UERJ). Mestre em Estudos Linguísticos (UFMG). Especialista em Linguística Textual e Ensino (UFRN). Licenciada em Letras Português – Espanhol – Literaturas (UFRRJ). Bacharel e Licenciada em Letras Português – Literaturas (UFRJ).



<https://orcid.org/0000-0003-0928-9181>

Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu\*\*

Professora Titular de Língua Portuguesa do Instituto de Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Doutora em Linguística pela UFRJ (2002); Mestre em Linguística pela UFRJ (1992); Especialista em Linguística Aplicada pela UERJ (1989). Pós-Doutoramento pela Universidade de Colônia, Alemanha.



<https://orcid.org/0000-0002-6130-9517>

Recebido em 15 fev. 2025. Aprovado em: 27 abr. 2025.

#### Como citar este artigo:

SILVA, Glaucia Peçanha Alves; ABREU, Maria Teresa Tedesco Vilardo. Contribuições para o desenvolvimento da competência leitora: resultados de uma pesquisa-ação no Curso Normal. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 14, n. 3, e6330, jun. 2025. DOI: 10.5281/zenodo.15612132

#### RESUMO

Embora as teorias linguísticas tenham avançado e a leitura seja um tema central em várias discussões e em pesquisas recentes, os resultados das avaliações em larga escala mostram que os alunos brasileiros ainda enfrentam dificuldades significativas em relação à competência leitora. Portanto, pergunta-se: por que ainda há tanta dificuldade no ensino e na aprendizagem da leitura? À vista disso, este estudo tem como objetivo analisar o desenvolvimento da competência leitora de alunos que ingressam no Curso Normal (formação de professores) de uma escola pública estadual no Rio de Janeiro. Para tanto, partiu-se das seguintes hipóteses: (i) há pouco estímulo para o desenvolvimento do gosto pela leitura; (ii) em prática, no chão da escola, há um trabalho restrito à decodificação e à localização de informações no texto; (iii) há baixa proficiência de leitura nos alunos ingressos no Curso Normal; (iv)

---

\*

[glauepecanha@gmail.com](mailto:glauepecanha@gmail.com)

\*\*

[teresatedesco@uol.com.br](mailto:teresatedesco@uol.com.br)



há relação direta entre ensino de estratégias de leitura e desenvolvimento de níveis de letramento em leitura. Esta pesquisa evidencia a estreita relação entre desenvolvimento da competência leitora e abordagem aprofundada de diferentes textos por meio de intervenções pedagógicas apropriadas, a partir das perspectivas teóricas defendidas, quais sejam: a teoria sociocognitivista (Koch; Cunha-Lima, 2011) e os pressupostos teóricos de Tedesco (2012; 2020), de Cosson (2021). Metodologicamente, foi realizada uma pesquisa-ação de abordagem qualquantitativa. Os resultados revelam que o ensino de estratégias de leitura, considerando os níveis de letramento em leitura, permitiu aos alunos desenvolverem significativamente sua capacidade leitora, passando do nível 2 para o nível 4 de letramento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Curso Normal; Ensino de leitura; Intervenção pedagógica; Leitura de textos literários; Níveis de letramento em leitura.

#### ABSTRACT

*Although linguistic theories have advanced and reading is a central topic in various discussions and recent research, large-scale assessment results show that Brazilian students still face significant difficulties in reading competence. Therefore, the question arises: why is there still so much difficulty in teaching and learning to read? In view of this, this study aims to analyze the development of reading competence among students entering the Curso Normal (teacher training program) at a state public school in Rio de Janeiro. The investigation is guided by the following hypotheses: (i) There is little encouragement for the development of a taste for reading; (ii) in practice, at school, work is restricted to decoding and locating information in the text; (iii) there is low reading proficiency among students entering the Normal Course; (iv) there is a direct relationship between teaching reading strategies and developing literacy levels in reading. This research highlights the close relationship between the development of reading competence and an in-depth approach to different texts through appropriate pedagogical interventions, based on the theoretical perspectives defended, namely: sociocognitive theory (Koch; Cunha-Lima, 2011) and the theoretical assumptions of Tedesco (2012; 2020), Cosson (2021). Methodologically, action research with a qualitative-quantitative approach was conducted. The results revealed that teaching reading strategies, considering the levels of reading literacy, significantly improved students' reading ability, moving them from level 2 to level 4 of literacy.*

**KEYWORDS:** Curso Normal; Reading instruction; Pedagogical intervention; Literary text reading; Levels of reading literacy.

## 1 Introdução

A experiência em sala de aula, como professora de Língua Portuguesa e formadora de professores da educação básica, educação infantil e ensino fundamental I, tem possibilitado a observação da grave deficiência em relação à capacidade de leitura dos alunos que chegam ao Curso Normal<sup>1</sup>, a qual corrobora as dificuldades evidenciadas pelos resultados das avaliações de larga escala. Por isso, o interesse em se debruçar sobre esta problematização: a proficiência em

---

<sup>1</sup> O Curso Normal em Nível Médio é um curso profissionalizante garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96 art. 62 e regulamentado pela Resolução CNE/CEB nº. 02/99, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Devido a uma interpretação equivocada do Artigo 87 - § 4º da Lei Federal Nº 9.394/96 – LDBEN – de que somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior, a oferta do Curso foi reduzida, sendo, inclusive, extinta em alguns lugares. Entretanto, o curso continua sendo oferecido em alguns estados do Brasil como, por exemplo, no Rio de Janeiro.



leitura desses alunos está muito aquém da que se espera para o nível de escolaridade em que estão.

À vista disso, a fim de encontrar um caminho que pudesse atenuar tal problema, buscando responder por que ainda há tanta dificuldade em relação ao ensino e à aprendizagem de leitura, realizou-se uma pesquisa que teve como objetivo geral analisar o desenvolvimento da competência leitora de alunos ingressantes no Curso Normal de uma escola pública estadual. Buscou-se descrever os níveis de letramento em leitura desses alunos, por meio de atividades aplicadas antes, durante e depois da execução de uma proposta de intervenção pedagógica, mediada pela atuação docente. Partiu-se das seguintes problematizações: (i) há pouco estímulo para o desenvolvimento do gosto pela leitura; (ii) em prática, no chão da escola, há um trabalho restrito à decodificação e à localização de informações no texto; (iii) os alunos ingressam no Curso Normal com o nível baixo de proficiência em leitura; (iv) as estratégias de leitura não são ensinadas, o que leva ao não desenvolvimento dos níveis de letramento em leitura.

A pesquisa baseia-se na teoria sociocognitivista (Koch; Cunha-Lima, 2011). Está fundamentada, também, nos pressupostos teóricos de Tedesco (2012; 2020), de Cossen (2021). Do ponto de vista metodológico, quanto à sua natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada e, considerando o tipo de tratamento dos dados, classifica-se como do tipo qualiquantitativa.

Além de buscar conhecer a fundo a problemática, de compreender as razões da existência das dificuldades de compreensão/interpretação dos alunos, durante o processo de leitura, pretendeu-se contribuir, em alguma medida, propondo práticas didáticas para as aulas de Português - Língua materna, mais especificamente para se trabalhar o processo de letramento em leitura na educação básica. Trata-se da implementação de práticas firmadas em estratégias de leitura, de modo a auxiliar, a capacitar o aluno, a fim de que ele possa avançar nos níveis de letramento em leitura.

## 2 Pressupostos teóricos

Para a realização deste estudo, foram adotados os pressupostos da teoria sociocognitiva, pois nela considera-se a integração de três elementos - produtor, texto e leitor – caracterizados como peças principais do “jogo da linguagem” (Koch, 2002). Nessa perspectiva, o texto passou a ser reconhecido como lócus da interação. Ademais, como se reconhece a necessidade de se



trabalhar na perspectiva do(s) letramento(s), baseou-se, também, no aporte teórico dos níveis de letramento em leitura, propostos por Tedesco (2012).

## 2.1 Teoria sociocognitivista

O Sociocognitivismo é um aporte teórico que busca compreender como as pessoas aprendem, constroem conhecimento por meio das interações sociais e como essas interações influenciam o desenvolvimento cognitivo. Diferentemente de outras teorias que enfatizam a atuação do indivíduo na aprendizagem, o Sociocognitivismo destaca a importância da inter-relação entre os processos cognitivos individuais e as influências socioculturais presentes no ambiente, resultado do diálogo entre as perspectivas dos cognitivistas clássicos e dos pesquisadores interessados em aspectos sociais da língua. Assim, tal teoria reconhece a existência da faculdade da linguagem e do conhecimento, mas entende que os significados são gerados como construções mentais, legitimadas no fluxo da interação em uma situação real de comunicação.

Nessa perspectiva teórica, a cognição não é considerada como algo que ocorre “dentro” dos indivíduos, conforme postulado pelo Cognitivismo clássico, mas como um fenômeno situado e social. Mente e corpo não são duas entidades estanques, antes formam um todo. A linguagem e a cognição são influenciadas pelo contexto social, não ocorrem de forma isolada, não são tratadas artificialmente, desvinculadas da realidade, não são processos individuais e internos, antes são sociais e culturalmente mediados.

A língua é concebida como uma atividade sociointerativa situada. É um tipo de ação conjunta e social porque, na base da atividade linguística, “está a interação e o compartilhar de conhecimentos e de atenção: os eventos linguísticos não são a reunião de vários atos individuais e independentes. São, ao contrário, uma atividade que se faz com os outros, conjuntamente” (Koch; Cunha-Lima, 2011, p. 283). Entende-se haver um aspecto social porque é uma atividade que ocorre “em contextos sociais, com finalidade e com papéis distribuídos socialmente” (2011, p. 285). Como esclarece Koch (2002, p. 23), “toda e qualquer manifestação de linguagem ocorre no interior de determinada cultura, cujas tradições, cujos usos e costumes, cujas rotinas devem ser obedecidas e perpetuadas”. Os sentidos são instaurados por meio de relações sociais complexas. Os falantes somente apreendem certos significados quando consideram as relações cultural e historicamente situadas no momento da interpretação textual.



O texto é entendido como um evento comunicativo que instaura a dimensão discursiva da linguagem, sendo uma “entidade comunicativa que forma uma unidade de sentido” (Marcuschi, 2008, p. 72). Ele é visto como uma (re)construção do mundo, não apenas um reflexo, pois “refrata” o mundo ao reordená-lo e reconstruí-lo (2008, p. 72). Segundo Marcuschi (2002, p. 24), o texto é “uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”. Para a compreensão e a interpretação textual, são consideradas as práticas sociais e a produção do texto, refletindo as condições específicas e as finalidades da esfera comunicativa, interacional, por meio de seu conteúdo, estilo verbal e construção composicional. O texto é “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (2008, p. 72).

A leitura, portanto, é um processo de construção de significado, que envolve a interação entre o leitor, o texto e o contexto. De acordo com essa abordagem, o leitor é ativo na construção do significado, utilizando seus conhecimentos prévios e suas habilidades linguísticas e cognitivas para compreender e para interpretar a mensagem transmitida. Como expõe Tedesco (2020),

ler, antes de tudo, é um ato de compreensão do que o autor tem intenção de dizer (ou do que o autor do texto diz.). Esse ato de compreensão pressupõe, necessariamente, conhecer o contexto de produção do texto. Este conhecer implica em saber o que o leitor sabe sobre o tema de que trata o texto, sobre o autor que escreve o texto, sobre o momento sociohistórico de que trata o texto (Tedesco, 2020, p. 707).

Por esse motivo, as práticas pedagógicas não podem estar desvinculadas de seu caráter sócio-histórico mais amplo. Assim, o professor deve buscar instrumentalizar o aluno para que ele participe ativamente no mundo ao seu redor, em sua sociedade, praticando o uso da linguagem nos mais variados contextos. Isso é letrar um aluno.

## 2.2 Os níveis de letramento em leitura

Os estudos sobre o letramento surgiram pela necessidade de se lidar com uma nova realidade social, em que apenas ser alfabetizado, saber “ler e escrever”, ou melhor, saber decodificar e codificar já não eram mais suficientes para responder às demandas de leitura e de escrita da sociedade. O “novo” conceito de letramento visa à formação de um indivíduo capaz de agir no mundo e de tecer significados por meio da leitura e da escrita nas mais diversas práticas sociais de uso da linguagem. Nesta perspectiva, por exemplo, um indivíduo não alfabetizado,

inserido em diferentes grupos sociais, ou seja, participante de uma sociedade, possui algum tipo de letramento, pois ele é capaz de se comunicar e de interagir com o mundo social e cultural à sua volta. Não é possível ensinar letramento, mas oportunizar situações que propiciem diferentes práticas de letramento. Letramento é o resultado da ação de aprender as práticas sociais de leitura e de escrita. Viver em sociedade é estar permeado pelas mais diversas situações que requerem um certo tipo e nível de letramento, pois são práticas sociais de leitura e de escrita.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cabe ao componente Língua Portuguesa “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2018, p. 67-68).

Trabalhar na perspectiva do(s) letramento(s) é entender que se faz necessário oportunizar aos alunos uma prática didático-pedagógica em que eles tenham um amplo acesso à diversidade textual e que sejam orientados e capacitados, a fim de que consigam estabelecer múltiplas relações e concepções dentro e fora do texto.

A exemplo da proposta da *Organization for Economic Co-operation and Development* (OECD), Tedesco (2012) propõe cinco processos associados à compreensão global e integral do texto. São eles: localizar informações em diferentes textos; construir uma compreensão global do texto; relacionar informações; criar hipóteses; e avaliar criticamente. Conseguindo efetuar o que está posto nesses cinco processos, o aluno demonstra sua proficiência na leitura. Segundo a autora,

considerando a área de linguagem, códigos e suas tecnologias, entende-se que o estudante letrado em leitura e em escrita deve ser capaz de fazer uma leitura crítica, transformadora, desenvolvendo suas potencialidades e sendo capaz de fazer sua interpretação do mundo, resumindo-o, traduzindo-o e transformando-o na escrita (Tedesco, 2012, p. 236).

Por isso, considerando os cinco processos, Tedesco (2012) propõe cinco níveis de letramento em leitura que reúnem condições linguístico-discursivas necessárias para uma depreensão proficiente das informações em um texto. Esses níveis partem de uma abordagem textual mais superficial, mais explícita das informações, até uma avaliação crítica do que está delineado no texto. A seguir, no quadro 1, são apresentados os cinco níveis.



Quadro 1: Os níveis de letramento em leitura

Níveis	Descrição das condições linguístico-discursivas
Nível 1	No processo de letramento em leitura mais elementar, o leitor deve localizar informações <b>isoladas</b> , explícitas no texto, sem o auxílio de informação concorrente. Deve reconhecer o tema principal, bem como o objetivo de um texto. Espera-se que seja capaz dessa localização em tema que seja familiar. Por isso, o leitor deve poder relacionar, de maneira simples, informações do texto com conhecimentos de seu cotidiano.
Nível 2	O leitor, nesse nível de letramento, já é capaz de lidar com informações concorrentes e de localizar fragmentos de informação, que podem demandar critérios múltiplos de associação interparágrafos, predominantemente. Identifica a ideia principal do texto, compreendendo as relações entre as informações apresentadas. É capaz de explicar o significado de um trecho limitado do texto, quando a informação não está evidente, sendo necessário fazer inferências de baixa complexidade. É capaz de comparar informações do texto com conhecimentos externos, de ordem formal ou informal, explicitando características do texto.
Nível 3	Espera-se que o leitor seja capaz de localizar fragmentos de informação e estabelecer relação entre estes. Deve ser capaz de lidar com informações evidentes concorrentes. O leitor deve integrar partes diversas de um texto com o intuito de identificar a ideia principal, compreender uma relação ou explicar o significado de partes (palavras ou frases) do texto. Deve, também, valer-se de processos de manipulação das informações disponíveis, como a comparação, contraposição ou categorização, no intuito de compreender o texto de forma abrangente, fazendo conexões ou comparações, sendo capaz de explicar as informações, inclusive implícitas de um texto.
Nível 4	Espera-se que o leitor já seja capaz de utilizar um alto nível de inferência, baseada no texto, para compreender e aplicar categorias em um contexto desconhecido e para explicar o significado de partes do texto, mas considerando-o como um todo. Consegue lidar com ideias ambíguas. Utiliza conhecimentos formais ou públicos para formular hipóteses sobre um texto ou avaliá-lo criticamente.
Nível 5	No quinto nível de letramento, o leitor já deve ser capaz de combinar fragmentos de informações profundamente inseridas, podendo algumas estar fora do corpo principal do texto. O leitor depreende e explica o significado dos recursos linguísticos utilizados, demonstrando compreensão plena e detalhada de um texto. Deve estar apto a avaliar criticamente ou formular hipóteses, recorrendo a conhecimentos especializados. Deve estar apto, também, a ter autonomia leitora, buscando estratégias inéditas que possibilitem sua constante atualização e aperfeiçoamento em sua proficiência leitora.

Fonte: Tedesco (2012, p. 237-238)

O conjunto de níveis de letramento em leitura propostos por Tedesco (2012) está em consonância com a abordagem de leitura adotada nesta pesquisa: sociocognitiva, em que o foco está na interação. O conceito de leitura fundamenta-se “em uma concepção sociocognitivo interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processo de interação” (Koch; Elias, 2015, p. 12). Não se tem mais o aluno como um leitor passivo, que apenas recebe as informações, mas, como um sujeito agente, que interage com o texto, que agrupa sentido a ele, produz, constrói sentidos, mobilizando uma ampla gama de conhecimentos.

Assim como nos estudos sob a perspectiva teórica do sociocognitivismo, os níveis de letramento em leitura despontam a necessidade de se trabalhar com as estratégias metacognitivas, com a ativação dos conhecimentos prévios, com o estabelecimento de relações necessárias para que haja compreensão, com realização de inferências e de reflexões, e com o desenvolvimento do pensamento crítico.

Todos os cinco níveis envolvem a habilidade de leitura, porém em diferentes graus de complexidade. O nível 1 é o mais elementar e está relacionado ao processo de localização das informações nos textos. O nível 2, um pouco mais avançado do que o primeiro, está relacionado ao processo de construção de uma compreensão global do texto. Nesse estágio, o leitor consegue fazer comparações entre as informações do texto e os conhecimentos externos. O nível 3 envolve a capacidade de compreender e de interpretar as entrelinhas, de inferir significados e de entender o contexto do texto. O leitor relaciona as várias informações. O nível 4 está relacionado ao processo de formular hipóteses. O leitor já é capaz de apresentar inferências mais complexas e já consegue ser crítico. Por fim, o nível 5 está relacionado à capacidade de analisar profundamente o texto, de questionar as informações apresentadas, de avaliar criticamente o argumento do autor e de confrontar o que é lido com conhecimentos prévios. Em todos esses níveis, o leitor está buscando compreender um texto e interpretá-lo. A diferença principal está na profundidade da compreensão, da interpretação e da capacidade analítica, desenvolvidas em cada estágio. Tendo conhecimento do nível de letramento em leitura de seus alunos, o docente poderá se valer de tal informação para lhes auxiliar durante a mediação.

### 3 Procedimentos metodológicos da pesquisa e práticas pedagógicas aplicadas

Nesta seção, são apresentados o tipo e o contexto da pesquisa, os procedimentos metodológicos adotados e as práticas pedagógicas aplicadas. Primeiramente, detalha-se a metodologia utilizada, pois há uma interseção com as estratégias didáticas utilizadas. Depois, descrevem-se os procedimentos didáticos aplicados durante a intervenção pedagógica, destacando as etapas da sequência preparatória utilizada.

### 3.1 Metodologia

A pesquisa enquadra-se na área de Estudos de Língua e classifica-se como aplicada, pois utiliza referenciais teóricos para analisar uma realidade estudada. Quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa-ação, visto que se vale dos participantes para obtenção dos dados. Do ponto de vista da abordagem do problema, a pesquisa é qualquantitativa.

Os experimentos foram realizados em uma escola pública do estado do Rio de Janeiro com alunos de três turmas do Curso Normal – Ensino Médio (formação de professores), com idades entre 14 e 16 anos. Para tanto, a fim de assegurar a integridade dos participantes, o projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição responsável (UERJ), obtendo, posteriormente, aprovação por meio do parecer consubstanciado (CAAE – 74538223.0.0000.5282). A seleção dessas turmas foi oportunizada pelo fato de uma das autoras ser regente da disciplina Língua Portuguesa delas. Somando o número de alunos das três turmas, havia um total de 85 alunos, 29, da Turma 1, 26, da Turma 2 e 30, da Turma 3.

Durante a intervenção pedagógica, foram aplicadas cinco atividades principais, a saber: questionário para se conhecer o perfil leitor dos alunos participantes, por meio de entrevistas (com 10 questões); produção textual de análises interpretativas do poema *Retrato* e da crônica *Dois velhinhos*, textos similares às obras-alvo: *Chapeuzinho Amarelo*, de Buarque (1979) e *O Menino e o Tuim*, de Braga (2013), respectivamente; resenha inicial das obras-alvo<sup>2</sup>; questões de compreensão/interpretação das obras-alvo (10 para cada obra); e resenha final.

Essas atividades foram aplicadas a todos os alunos, mas apenas 36 participaram de todos os experimentos didáticos. Desses, foram selecionados, considerando o conteúdo de suas

---

<sup>2</sup> A escolha do gênero resenha deu-se porque, além de fazer parte do conteúdo programático, é um gênero que possibilita a materialização da leitura completa do aluno. Para escrever uma resenha, é necessário compreender o texto para poder resumi-lo e apresentar uma apreciação crítica. Dessa forma, os alunos são incentivados a desenvolver uma leitura mais profunda e reflexiva, o que contribui significativamente para o avanço nos níveis de letramento em leitura.



produções, 15 alunos, 5 de cada uma das três turmas. Foram eliminadas as produções copiadas da internet e as muito curtas, com apenas três linhas, por exemplo.

Os corpora viabilizaram três categorias de análise para classificar essas produções: a interpretativista, que se baseia na interpretação dos dados coletados e pode ser modificada durante a análise, sendo crucial para dar sentido aos dados qualitativos e identificar padrões relevantes; a de desempenho, que avalia a capacidade do aluno em desenvolver o que é proposto, classificando as respostas como corretas ou não; e a de letramento, que corresponde aos níveis de letramento em leitura propostos por Tedesco (2012). As respostas dos alunos ao questionário sobre o perfil leitor foram analisadas, tomando como base a categoria interpretativista, enquanto as respostas às questões de compreensão/interpretação foram avaliadas pelo desempenho. Dessa forma, se o aluno conseguiu responder à questão, sua resposta foi classificada como RC (resposta correta, satisfatória), mas, se não conseguiu responder ou se respondeu equivocadamente, sua resposta foi classificada como NR (não respondeu/ não respondeu satisfatoriamente). As produções textuais foram classificadas de acordo com o postulado nos níveis de letramento em leitura, sendo necessário alcançar o nível 4 ou 5 para que o texto fosse considerado uma resenha, gênero solicitado como produção escrita, pois tem como característica a obrigatoriedade de apreciação crítica.

### 3.2 Procedimentos didáticos

Para a realização dos procedimentos didáticos, buscou-se a interseção das estratégias de leitura de Solé (1998) com as da sequência básica (Cosson, 2021), tomando, também, como “estratégias ou condições essenciais e necessárias a um leitor no processo de entendimento de um texto” (Tedesco, 2012, p. 236-237), os níveis de letramento em leitura.

Solé (1998) explica que há estratégias que devem ser ensinadas antes, durante e depois da leitura. A autora sugere algumas estratégias com o objetivo de possibilitar aos alunos/leitores dominarem os processamentos básicos da leitura a fim de alcançarem, na prática, a proficiência leitora. Essas estratégias estão em conformidade com o aporte teórico de Tedesco (2012) e de Cosson (2021).

Cosson (2021) divide a sequência básica em 4 etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Resumidamente, a motivação é o momento para estimular o aluno a ler o texto literário que será trabalhado. A introdução é a etapa para apresentar o autor e a obra, para



trabalhar os elementos paratextuais. A leitura é a etapa na qual o professor deve acompanhar a leitura do aluno. Há, também, a aplicação dos intervalos para a apresentação dos resultados das leituras dos alunos, podendo haver leituras de outras obras. A interpretação é a etapa da construção do sentido do texto, quando o aluno-leitor começa a construir o significado em uma relação dialógica entre autor, leitor e mundo, por meio das inferências, a partir da leitura. Essa etapa é dividida em dois momentos: interior, em que o leitor constrói individualmente seus sentidos para o texto; exterior, em que se somam as leituras de vários leitores para dar um sentido mais amplo ao texto.

A implementação pedagógica foi desenvolvida em 16 dias, totalizando 32 tempos de aula, conforme o quadro 2. Antes de aplicar a sequência preparatória para o desenvolvimento da competência leitora, foram realizadas entrevistas, em que se aplicaram questionários para se conhecer o perfil leitor dos alunos. Após, aplicaram-se as primeiras diagnoses. A sequência preparatória deu-se por meio de oficinas.

Quadro 2: Procedimentos didáticos

DIA	ETAPA	DESCRÍÇÃO
1º	Entrevistas	Questionário para se conhecer o perfil leitor dos participantes
2º	Escrita das produções diagnósticas	Análises interpretativas de dois textos: Retrato e Dois velhinhos - para aferir o nível de letramento em leitura dos alunos
3º	Leitura das produções diagnósticas/ aula de revisão	Aula sobre tipologias e gêneros textuais
4º	Início da intervenção pedagógica	Início da sequência preparatória para o desenvolvimento de leitura/ Apresentação da proposta/ Sondagem (sobre o gênero resenha)
5º	Oficina I – Obra: <i>Chapeuzinho Amarelo</i>	Atividades de Motivação – Textos de mesma temática da obra-alvo: <i>Medo e coragem; Por que sentimos medo?</i> / Momento lúdico /Aula de revisão sobre textos literários e não literários; linguagem verbal e não verbal
6º	Oficina II – Obra: <i>Chapeuzinho Amarelo</i>	Atividades de Introdução (contextualização tanto da obra quanto do autor)
7º	Oficina III – Obra: <i>Chapeuzinho Amarelo</i>	Leitura integral da obra/ Atividades lúdicas: desenhos/ Resenha inicial



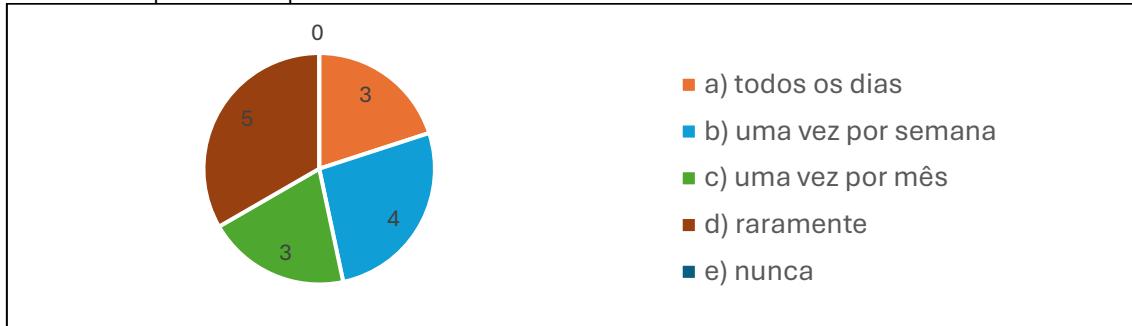
8º	Oficina de Intervalo	Trabalho de intertextualidade/ Textos: <i>Chapeuzinho Vermelho</i> , por Charles Perrault e pelos Irmãos Grimm; <i>O conto do lobo</i>
9º	Oficina IV – Obra: <i>Chapeuzinho Amarelo</i>	Atividade de compreensão e de interpretação – níveis de letramento/ Comentários da turma
10º	Oficina I – Obra: <i>O Menino e o Tuim</i>	Atividades de Motivação/ Questões referentes à temática/ Debate
11º	Oficina II – Obra: <i>O Menino e o Tuim</i>	Atividades de Introdução (contextualização tanto da obra quanto do autor)
12º	Oficina III – Obra: <i>O Menino e o Tuim</i>	Leitura integral da obra/ Atividades lúdicas: desenhos/ Resenha inicial
13º	Oficina IV – Obra: <i>O Menino e o Tuim</i>	Atividade de compreensão e de interpretação – níveis de letramento/ Comentários da turma
14º	Oficina V – Gênero da produção textual	Aula para trabalhar/conhecer o gênero resenha
15º	Oficina V – Continuação	Aula para diferenciar o gênero resenha de outros gêneros.
16º	Compartilhamento/ entrega da reescrita	Antes de entregarem a reescrita da resenha, os alunos compartilharam suas leituras

**Fonte:** Elaborado pelas autoras

#### 4 Resultados e discussões

Os dados coletados nesta pesquisa revelam que, apesar dos muitos estudos, das várias discussões acerca do tema leitura, ainda, há muitos desafios para garantir o acesso, o ensino e a aprendizagem da leitura, principalmente de textos literários, aos alunos.

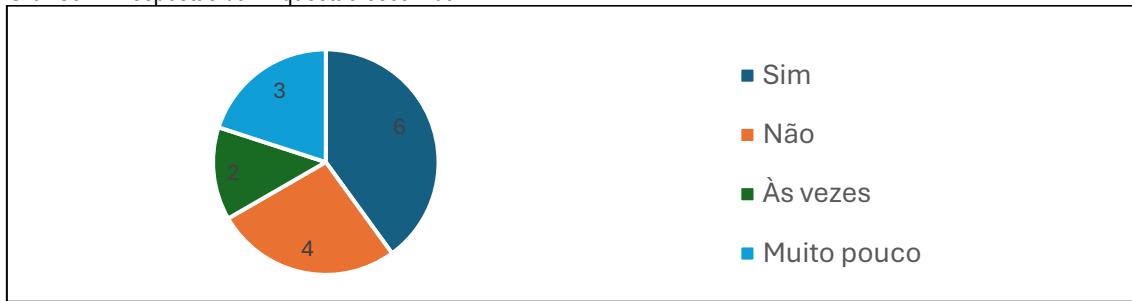
Sobre os dados oriundos das respostas às perguntas do questionário para se conhecer o perfil leitor dos participantes, para a discussão aqui pretendida, elegeram-se três perguntas. Foram utilizadas, como critério de escolha, aquelas que pudessem indicar a frequência de leitura dos participantes, a possível causa de tal frequência e a forma de trabalho com a leitura com a qual tiveram contato nos anos anteriores de escolaridade. Assim, a primeira pergunta escolhida foi: “Com que frequência você gosta de ler? a) todos os dias / b) uma vez por semana / c) uma vez por mês / d) raramente / e) nunca”. As respostas podem ser conferidas no gráfico 1 abaixo.

**Gráfico 1:** Respostas da 1<sup>a</sup> questão escolhida

**Fonte:** Elaborado pelas autoras

De acordo com o gráfico acima, a opção de resposta mais escolhida foi a (d) “raramente” (seguida da (b) e da (c)), evidenciando que a leitura não é uma prioridade. Entende-se que, apesar da dificuldade de acesso a livros físicos, esses alunos têm acesso à *internet*. Por isso, teriam como ler obras disponibilizadas na rede. Contudo, sobre os motivos dessa infrequência em relação ao hábito de leitura, os alunos relataram preferir usar o *smartphone* para jogar nos aplicativos, para acessar às redes sociais, para gravarem vídeos no *TikTok* dentre outras atividades a ler.

A segunda questão escolhida foi: “Quando você era criança costumava ouvir histórias?”. Dos 15 alunos, 6 responderam “sim”; os demais dividiram-se em 4, respondendo “não”, 2, “às vezes”, e 3, “muito pouco”, conforme mostra o gráfico 2 a seguir.

**Gráfico 2:** Respostas da 2<sup>a</sup> questão escolhida

**Fonte:** Elaborado pelas autoras

Esses dados podem comprovar a primeira hipótese aventada: os alunos não foram estimulados a desenvolver o gosto pela leitura quando mais novos. Dos 6 alunos que responderam que ouviam histórias quando criança, 3 são os alunos que responderam que gostam de ler e leem todos os dias e os outros 3 são os que gostam de ler, pelo menos, uma vez na semana. Isto é, quando as crianças são estimuladas a ler e desenvolvem o gosto pela leitura, normalmente, quando crescem, mantêm esse gosto.



Por fim, a terceira questão escolhida foi: “Você teve alguma disciplina que trabalhasse, somente com a leitura/com textos?”. As respostas estão representadas no gráfico 3 abaixo.

Gráfico 3: Respostas da 3<sup>a</sup> questão escolhida



Fonte: Elaborado pelas autoras

A maioria dos alunos, 11, respondeu que “não”. Desses, 2 responderam “não, só nas aulas de Literatura”; outros 2 disseram “não, só em Português”; e 7 responderam somente “não”. Dos 4 alunos que responderam “sim”, 1 disse “sim, na fase de alfabetização”; 1 respondeu “sim, mais ou menos, foi na disciplina de Produção Textual”; 1 respondeu “sim, na aula de Contação de História” (disciplina que estava cursando no momento); e 1 disse somente “sim”. Esses dados indicam que o conteúdo referente à leitura, geralmente, fica a cargo dos professores de Língua Portuguesa. Mas, ainda assim, essa leitura não é trabalhada de uma forma mais aprofundada, ou seja, com o ensino das estratégias, com base nos níveis de letramento em leitura. As justificativas indicam que o trabalho está restrito à decodificação, comprovando a segunda hipótese.

Quanto às produções diagnósticas materializadas nas análises interpretativas dos textos Retrato e Dois velhinhos, os dados demonstram que o nível de letramento em leitura dos alunos não ultrapassou o nível 2 (compreende o texto globalmente) antes da intervenção realizada (Tab. 1). Das 30 produções diagnósticas selecionadas<sup>3</sup>, não houve produção em que o aluno não conseguisse escrever o texto ou que escrevesse algo que não correspondia ao que estava posto no texto fonte; 26 produções, 86,7%, correspondem ao nível 1, produção textual que aborda o assunto do texto fonte, mas sem desenvolvê-lo, com informações isoladas; 4, 13,3%, correspondem ao nível 2, produção textual que, além de abordar o tema principal do texto fonte, demonstra que houve compreensão das relações entre as informações contidas dentro e fora do

<sup>3</sup> Uma produção inicial de cada uma das duas obras analisadas dos quinze alunos participantes, totalizando, assim, trinta (30).

texto, com inferências de baixa complexidade, possibilitando, assim, explicações de sentidos de trechos específicos, ainda que tais informações não estejam expressas.

**Tabela 1:** Nível de letramento em leitura dos alunos nas produções diagnósticas

Classificação	Produções diagnósticas		Total
	Textos	Retrato (n) / (%)	
Nível 1	13 / 43,3%	13 / 43,3%	26 / 86,7%
Nível 2	2 / 6,7%	2 / 6,7%	4 / 13,3%
Total	15 / 50%	15 / 50%	30 / 100%

Fonte: Elaborado pelas autoras.

De acordo com as produções diagnósticas analisadas, pode-se afirmar que os alunos têm muita dificuldade de compreensão, a começar pelo que deveriam realizar. Foi-lhes explicado, quando da realização da proposta, que deveriam escrever um texto com início, meio e fim, explicitando e explicando ao leitor o que determinado texto aborda, o que entenderam acerca do texto e, para isso, deveriam explicar trechos do texto. Poucos alunos tentaram fazer uma contextualização. Eles não fizeram um planejamento para escrever seus textos. Os alunos simplesmente escreveram aquilo que lhes veio à mente. Praticamente, todos partiram do pressuposto de que seus leitores (no caso, consideraram a professora) conheciam os textos, logo, alguns deixaram de destacar informações-chave para a compreensão do texto.

Após as análises das produções diagnósticas, foram analisadas as resenhas iniciais das obras-alvo, *Chapeuzinho Amarelo* e *O Menino e o Tuim*, que também são diagnoses, pois, além de serem usadas para confirmar o nível de letramento em leitura dos alunos, serviram para verificar o que os alunos já sabiam (ou não) acerca do gênero que deveriam escrever, neste caso, resenha. Por meio dessas resenhas iniciais dos participantes, confirmou-se que os alunos não ultrapassaram o nível 2 de letramento em leitura e constatou-se que eles ainda não sabiam escrever uma resenha, de fato<sup>4</sup>.

Dessa forma, a terceira hipótese do estudo foi confirmada. Poderiam pensar que os participantes desta pesquisa, por estarem em um curso de formação de professores, apresentassem um nível de leitura superior ao da maioria que conclui o ensino fundamental. Entretanto, os resultados comprovaram o nível baixo de proficiência em leitura deles.

<sup>4</sup> Como se realizou uma análise comparativa das resenhas iniciais e finais, a fim de evitar que o texto fique repetitivo, os comentários sobre esses resultados das análises das resenhas iniciais são apresentados juntamente com os dos resultados das análises das resenhas finais.



No que tange à análise das respostas às questões formuladas, baseadas nos níveis de letramento em leitura, os dados comprovam que os alunos participantes atingiram uma qualidade satisfatória em sua leitura, pois demonstraram proficiência em todos os cinco processos: localizar informações, construir uma compreensão global do texto, relacionar informações, criar hipóteses e avaliar criticamente.

Das 300 respostas dadas, 249 estavam corretas, ou seja, 83% de acertos no total geral. Quanto aos acertos por níveis, no nível 1, houve um percentual de 85%; no nível 2, 76,7% das respostas estavam certas; no nível 3, o índice foi de 75%; no nível 4, 90% foram respondidas corretamente; e, por fim, no nível 5, o desempenho foi de 88,3% de acertos, como está discriminado na tabela abaixo (Tab. 2).

**Tabela 2:** Desempenho dos alunos quanto às respostas dadas às questões sobre as obras-alvo

RESPOSTAS DOS ALUNOS						
Níveis	Obras	<i>Chapeuzinho Amarelo</i>		<i>O Menino e o Tuim</i>		TOTAL DE RC EM (%) POR NÍVEIS
	Questões	RC (n)	NR (n)	RC (n)	NR (n)	
Nível 4	Q.7	12	3	15	0	90%
	Q.8	12	3	15	0	
Nível 5	Q.9	10	5	13	2	88,3%
	Q.10	15	0	15	0	
Nível 1	Q.1	14	1	7	8	85%
	Q.2	15	0	15	0	
Nível 2	Q.3	14	1	13	2	76,7%
	Q.4	5	10	14	1	
Nível 3	Q.5	9	6	14	1	75%
	Q.6	9	6	13	2	

**Legenda:** Q – Questão. (n) – número absoluto. RC – utilizado quando o aluno apresentou a resposta correta, satisfatória. NR – Utilizado quando o aluno não conseguiu responder à questão ou apresentou uma resposta equivocada.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Essas questões foram formuladas com o propósito de trabalhar com uma abordagem textual que explorasse todos os cinco níveis de letramento em leitura, partindo da explicitude da informação até alcançar o nível em que é necessária uma avaliação crítica do texto. Dessa forma, propuseram-se duas questões referentes a cada um dos cinco níveis de letramento em leitura para cada uma das obras. Contudo, a fim de evitar uma maior extensão deste texto, a título de



ilustração, optou-se por discutir os resultados usando os dados referentes à obra *Chapeuzinho Amarelo*, pois foi o texto sobre o qual os alunos mais apresentaram dúvidas e encontraram certa dificuldade, comparado ao texto *O Menino e o Tuim*.

As questões 1 e 2, referentes ao nível 1, foram elaboradas com o objetivo de trabalhar a proficiência do processo de localização das informações, de reconhecimento do tema principal e de capacitação para relacionar, de modo simples, as informações do texto com os conhecimentos de mundo.

Para responder à primeira pergunta, “Escreva duas palavras que representem (sinalizem) a temática da obra.”, o aluno deveria depreender o tema principal. Uma sugestão de resposta é “medo e superação” ou outras relacionadas a essa. Dos 15, somente 1 aluno não respondeu a essa questão. Todos os outros responderam corretamente. As respostas dadas foram as seguintes: “medo e superação”, “medo e enfrentar”, “o medo e a coragem” e “medo e transformação”, o que comprova que os alunos conseguiram depreender o tema da obra.

Para responder à questão 2, “Por que o lobo ficou chateado?”, o aluno deveria localizar informações isoladas, explícitas no texto, sem o auxílio de informação concorrente. Todos os 15 alunos responderam corretamente, ou seja, os alunos demonstraram proficiência no processo mais elementar: localizar informações. Uma possível resposta para essa questão é esta: “porque a menina não sentia mais medo dele (‘O lobo ficou chateado de ver aquela menina olhando pra cara dele, só que sem o medo dele’. – Buarque, 1997)”. Um exemplo de resposta dada foi este:

#### Exemplo 1 – Resposta de aluno para a segunda questão

2 - Pois a menina havia perdido o medo dele. (transcrição da resposta do aluno)

Fonte: Arquivo das autoras.

Das 60 respostas dadas às perguntas referentes ao nível 1, os alunos acertaram 85%. Isso significa que, de modo geral, conseguiram decodificar o texto, compreendendo seus sentidos. Em algum ponto, entretanto, não conseguiram localizar a informação correta e/ou não compreenderam o sentido de algum trecho específico.

As questões 3 e 4, referentes ao nível 2, foram elaboradas com o objetivo de trabalhar a proficiência do processo de construção da compreensão. Nesse nível de letramento, o leitor comprehende as relações entre as informações apresentadas, consegue explicar o significado de um trecho limitado, fazendo inferências de baixa complexidade, e tem a capacidade de explicitar



características do texto por meio de comparações de conhecimentos externos, de ordem formal ou informal, com as informações do texto.

Para responder à questão 3, “Quais elementos e/ou passagens fizeram você perceber a intertextualidade com a obra *Chapeuzinho Vermelho*?", além da capacidade de comparação, o aluno deveria “localizar fragmentos de informação”. Ele precisaria conhecer a história de *Chapeuzinho Vermelho* (repertório cultural). Somente 1 aluno errou essa questão, apresentando a resposta do exemplo 2, pois não prestou atenção ao comando da pergunta. Esse aluno tentou enquadrar os dois textos na mesma categoria, porém não relacionou, não elencou os elementos que remetem um texto ao outro. Com exceção desse aluno, todos mencionaram o nome da obra e o lobo. Além desses elementos, dois alunos mencionaram o tamanho da boca do lobo (como no exemplo 3), que é uma característica marcante do lobo, pois está relacionada ao seu papel na história: comer as pessoas e/ou outros animais; e apenas um destacou as outras características do lobo como, por exemplo, olhos grandes (exemplo 4).

#### Exemplo 2 – Resposta de aluno para a terceira questão

3 - Os dois são conto de fadas feminino (transcrição da resposta do aluno)

**Fonte:** Arquivo das autoras.

#### Exemplo 3 – Resposta de aluno para a terceira questão

3) O nome, é parecido, apenas muda a cor do chapéu, vemos a semelhança do lobo que contém nas duas histórias, o medo do lobo, a semelhança em algumas falas, como por exemplo a fala que se refere ao tamanho da boca do lobo. (transcrição da resposta do aluno)

**Fonte:** Arquivo das autoras.

#### Exemplo 4 – Resposta de aluno para a terceira questão

3 – O nome da história, as características dos lobos são iguais, por exemplo: a boca grande, o carão, os olhos grandes e isso fazia ambas ter medo. (transcrição da resposta do aluno)

**Fonte:** Arquivo das autoras.

Destacou-se que a intertextualidade não está só no título da obra, mas há a referência à ação de “comer” do lobo (“era capaz de comer duas avós, um caçador, rei, princesa, sete panelas de arroz e um chapéu de sobremesa”); há menção às personagens que aparecem no conto

*Chapeuzinho Vermelho*: avó, caçador, lobo e menina; e são apresentadas as características físicas do lobo: “carão de LOBO / olhão de LOBO, jeitão de LOBO/ e principalmente um bocão / tão grande [...]”, a exemplo do que é ressaltado na história de *Chapeuzinho Vermelho*.

Foi imprescindível abordar a questão da paródia. *Chapeuzinho Amarelo* é uma forma de apropriação, apesar de romper com o modelo, estabelece uma relação com o conto *Chapeuzinho Vermelho*. Neste, o enredo suscita o medo, mas não há menção dele. A história é contada às crianças a fim de que elas obedeçam aos pais, para que sintam medo quando pensarem em desobedecer. Já, em *Chapeuzinho Amarelo*, o medo é o elemento central da história. Sendo assim, também há essa intertextualidade implícita. Chico Buarque apropriou-se da obra *Chapeuzinho Vermelho* para parodiá-la, logo espera-se que o leitor reconheça o intertexto.

A segunda questão proposta para esse nível, questão 4, “No trecho abaixo, há o emprego da figura de linguagem “anáfora”. Qual é o efeito de sentido gerado por ela? ‘Não ia pra fora pra não se sujar. / Não tomava sopa pra não se ensopar / Não tomava banho pra não descolar. / Não falava nada pra não engasgar. / Não ficava em pé com medo de cair.’”, serve para trabalhar, diferentemente do ensino tradicional, que se preocupa com o “decobreba” de nomenclaturas, a funcionalidade dos recursos estilísticos utilizados nos textos literários. Sendo assim, respondendo à questão, depois de os alunos serem ouvidos, mostrou-se que, além de proporcionar musicalidade ao texto, essas negativas, repetições do “não”, pareciam querer demonstrar que a personagem estava envolvida de uma forma tal que ela nada fazia por conta do medo paralisante. Inclusive, há o paralelismo anafórico: “Não...pra”, que torna o texto mais agradável (musicalidade). Dessa forma, a anáfora serviu para intensificar uma expressão, reforçar o seu sentido, enfatizar uma ideia específica, criar uma cadência rítmica e intensificar o impacto do discurso.

Os alunos tiveram dificuldade com essa questão. Somente um terço dos alunos conseguiu respondê-la. Apesar de não terem conseguido apresentar uma resposta completa, destacaram que serve para enfatizar, intensificar o sentido transmitido (cf. exemplo 5).

#### Exemplo 5 – Resposta de aluno para a quarta questão

4) Pra trazer uma ênfase maior ao medo que a garota tinha revelado um exagero de medo a cada não citado. (transcrição da resposta do aluno)

**Fonte:** Arquivo das autoras.

Isso posto, destaca-se o quanto o ensino de certos conteúdos precisa ser revisto, a exemplo das figuras de linguagem. Dois terços dos alunos tiveram dificuldade com essa pergunta, pois não a responderam adequadamente. Essa dificuldade pode estar relacionada ao fato de os alunos acabarem decorando os nomes das figuras de linguagem, por meio de frases em listagem, sem ver, muitas vezes, o funcionamento dessas figuras em um texto autêntico.

Em relação às questões desse nível (2), houve um percentual de 76,7% de acertos, ou seja, das 60 respostas, os alunos acertaram 46. Isso significa que, apesar de os alunos, de modo geral, conseguirem localizar informações e compreendê-las, alguns ainda apresentam dificuldades em realizar algumas inferências e em comparar informações do texto com conhecimentos externos como, por exemplo, de ordem formal, não conseguindo depreender, explicitar certas características do texto.

As questões 5 e 6, referentes ao nível 3, foram elaboradas com o objetivo de trabalhar a proficiência do processo de relacionar informações. Nesse estágio de compreensão leitora, o leitor deve ser capaz de localizar fragmentos de informação e relacioná-los. Consegue fazer inferências mais complexas, podendo explicar até as informações implícitas do texto, demonstrando uma compreensão abrangente.

Para responder à quinta questão, “Explique por que o autor preferiu usar as formas ‘Chapeuzim’ e ‘inteirim’ a ‘Chapeuzinho’ e ‘inteirinho’.”, o aluno deveria ser capaz de compreender o texto de forma abrangente, fazendo conexões ou comparações, sendo capaz, principalmente, de explicar as informações implícitas do texto. Logo, um dos objetivos dessa questão era que o aluno fizesse conexão com as características do gênero poema. Deveria perceber as marcas de oralidade, a variação linguística (conteúdo anteriormente trabalhado) e a intenção estética – rimas: “pudim”, “Chapeuzim” e “interim”. Sobre o uso dessas formas, pode-se afirmar, também, que há uma intertextualidade estilística, pois o texto, de certo modo, imita estilos e variedades linguísticas existentes em outras fontes.

Nenhum aluno conseguiu dar uma resposta completa, apresentando as informações destacadas acima. Foram consideradas adequadas as respostas em que os alunos destacaram a intenção que o autor tinha de rimar as palavras, como no exemplo 6, a seguir.

**Exemplo 6 – Resposta de aluno para a quinta questão**

5 – O autor está querendo rimar os versos, lobo com bolo, e fofa, pudim, chapeuzinho e interim.  
(transcrição da resposta do aluno)



**Fonte:** Arquivo das autoras.

Alguns alunos até citaram informações relacionadas como, por exemplo, a resposta reproduzida no exemplo 7, em que o leitor provavelmente percebeu a rima e a julgou como uma característica divertida para conter numa obra voltada para o público infantil. Não mencionou, porém, a rima, por isso não foi considerada como adequada.

**Exemplo 7 – Resposta de aluno para a quinta questão**

5 – Para deixar uma linguagem mais atual e divertida. (transcrição da resposta do aluno)

**Fonte:** Arquivo das autoras.

Já, os alunos que apresentaram as respostas reproduzidas nos exemplos 8 e 9, apesar de não terem respondido satisfatoriamente, perceberam os assuntos da diversidade cultural, da variação linguística e da representação da oralidade (da fala), mais especificamente aquele que escreveu a resposta reproduzida no exemplo 9. Isso demonstra a percepção dos alunos quanto a esses assuntos, mas, ao mesmo tempo, suas dificuldades em materializar, escrever sobre eles. Pode-se dizer que essa defasagem em relação à escrita está diretamente relacionada à defasagem de leitura. Como o aluno vai escrever se ele não sabe o que escrever? Destaca-se isso, pensando tanto na questão de repertório/conteúdo, quanto na questão de estrutura, o modo em que escreverá. Conforme o aluno lê, adquire conhecimentos e tem facilitada a apreensão das estruturas dos textos lidos.

**Exemplo 8 – Resposta de aluno para a quinta questão**

Questão 5: Para demonstrar que a menina morava ou que a história se passava no interior.  
(transcrição da resposta do aluno)

**Fonte:** Arquivo das autoras.

**Exemplo 9 – Resposta de aluno para a quinta questão**

5) Bom, talvez por sotaque, ou cultura, ou por facilidade em escrever ou por costume em falar de uma forma e escrever igual. (transcrição da resposta do aluno)

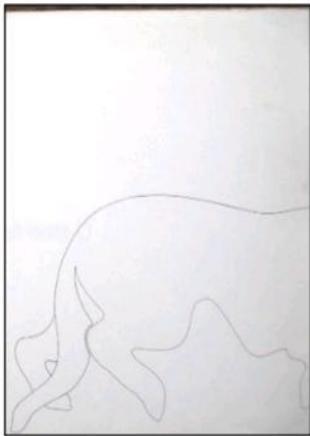
**Fonte:** Arquivo das autoras.

Para responder à sexta pergunta, “Leia o texto em linguagem verbal, observe a imagem (linguagem não verbal) na página ao lado e explique em que sentido essa linguagem não verbal completa a informação transmitida. Escreva a expressão popular usada nessa ocasião.” (Fig. 1), o aluno deveria realizar uma leitura do texto não verbal, relacioná-la com a do texto verbal e ter conhecimento cultural. Deveria comentar que o lobo ficou envergonhado; sentiu-se sem pelo, pelado, humilhado e ficou envergonhado; deveria mencionar que a imagem faz referência à expressão popular “rabo entre as pernas”, que significa exatamente isso, sair humilhado, acovardado, apavorado, evitando enfrentar uma situação adversa. Os animais fugitivos ou amedrontados fogem com a cauda abaixada, entre as pernas. Discutiu-se com a turma sobre essas questões, tendo sido salientada a importância da leitura também nesse sentido, pois o leitor vai aumentando o seu repertório, o seu conhecimento de mundo, e isso o ajuda a fazer inferências, a identificar, a perceber as intertextualidades, que, por vezes, são decisivas para a interpretação. Essa questão serviu também para os alunos perceberem que as ilustrações nas obras não são gratuitas, ou seja, há um propósito.

**Figura 1:** Reprodução da questão 6

**Questão 6** – Leia o texto em linguagem verbal, observe a imagem (linguagem não verbal) na página ao lado (Figura 1) e explique em que sentido essa linguagem não verbal completa a informação transmitida. Escreva a expressão popular usada nessa ocasião.

Figura 1 - Reprodução das páginas do livro



Reprodução do texto:

O lobo ficou chateado  
de ver aquela menina  
olhando pra cara dele,  
só que sem o medo dele  
Ficou mesmo envergonhado,  
Triste, murcho e branco azedo  
porque um lobo tirado o medo  
é um arremedo de lobo  
É feito lobo sem pelo  
Lobo pelado.

Fonte: Buarque, 1979.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras

Um terço dos alunos não acertou a questão; não conseguiu relacionar o texto não verbal com o verbal, porque a construção da significação estava pautada na expressão popular “rabo



entre as pernas”, que faz parte do conhecimento de mundo. Logo, se o leitor não tiver tal conhecimento, não conseguirá perceber a relação, como se pode ver no exemplo 10, abaixo, em que o aluno levantou uma hipótese, interpretando, de acordo com a significação que conhecia.

**Exemplo 10 – Resposta de aluno para a sexta questão**

6 – O lobo ficou envergonhado e foi embora, “meteu o pé”. (transcrição da resposta do aluno)

**Fonte:** Arquivo das autoras.

A partir dos dados, constata-se que os alunos apresentaram mais dificuldade nas perguntas referentes a esse nível (3). De 60 respostas, 15 não estavam adequadas, ou seja, um quarto (25%). Apesar do aproveitamento de 75%, isso demonstra a necessidade de uma prática em sala de aula com o uso dos textos para instrumentalizar o aluno, capacitá-lo, para que ele consiga identificar as informações e relacioná-las, de modo que consiga integrar partes diferentes do texto para apreender a ideia principal. Alguns alunos não conseguiram utilizar as pistas apresentadas nos textos para recuperar o que não estava expresso, ou seja, não conseguiram fazer conexões para explicar informações implícitas, precisam praticar mais a leitura a fim de conseguirem realizar inferências mais complexas.

As questões 7 e 8, referentes ao nível 4, foram elaboradas com o objetivo de trabalhar a proficiência do processo de formulação de hipóteses e de possibilitar ao aluno trabalhar com ideias ambíguas. Nesse nível de letramento, espera-se que o leitor consiga explicar determinadas partes do texto, informações implícitas, necessitando realizar inferências mais complexas “para compreender e aplicar categorias em um contexto desconhecido e para explicar o significado de partes do texto, mas considerando-o como um todo” (Tedesco, 2012, p. 238). Além disso, espera-se que ele consiga analisar e avaliar o texto criticamente.

Para responder à primeira pergunta proposta para essa etapa, questão 7, “Qual é a mensagem veiculada nos seguintes versos? [...] de tanto pensar no LOBO / de tanto sonhar com o LOBO / de tanto esperar o LOBO / um dia topou com ele [...]”, o aluno deveria perceber que há uma polifonia nesses versos: a voz do senso comum. Ele poderia não saber essa nomenclatura técnica, mas deveria captar a mensagem. Assim, depois que se ouviram os alunos, comentou-se sobre essa voz do senso comum: viver em função do medo de algo, esperar por esse algo, fará com que uma hora ele venha, ou seja, que acabe acontecendo o que mais se teme. O medo interfere na vida das pessoas, as impede de viver, de fato, de realizar determinada ação, assim



como ocorreu com a protagonista da obra estudada. Somente 3 alunos erraram essa questão, respondendo que a mensagem era destacar o medo que a menina tinha do lobo, como se pode ver no exemplo 11. De modo geral, os alunos conseguiram captar a mensagem, apresentando respostas, como no exemplo 12, abaixo reproduzido.

Exemplo 11 – Resposta de aluno para a sétima questão

7. Enfatizar um dos maiores medos de chapeuzinho. (transcrição da resposta do aluno)

**Fonte:** Arquivo das autoras.

Exemplo 12 – Resposta de aluno para a sétima questão

7 – De tanto ela ficar pensando no lobo, ansiosa por isso acaba acontecendo, quando pensamos demais se realiza. (transcrição da resposta do aluno)

**Fonte:** Arquivo das autoras.

Sobre a questão 8, “Por que, ao longo da narrativa, a palavra LOBO aparece em caixa alta e, depois, já é grafada, normalmente, com letras minúsculas?”, o aluno deveria perceber que a escolha do autor, ao colocar a palavra LOBO em caixa alta e, depois, mais para o final da obra em letras minúsculas não foi gratuita. Há uma explicação. Enquanto a Chapeuzinho Amarelo tinha muito medo do LOBO, a palavra aparecia em caixa alta, depois que a menina enfrentou, superou o seu maior medo, o lobo, ele perdeu significância. Por isso, no final da história apareceu em caixa baixa. Ou seja, enquanto a pessoa não enfrentar o medo, ele parecerá grande, enquanto o “alimentar”, ele crescerá, mas, quando a pessoa o enfrentar, não o aceitar mais, ele perderá as “forças”, diminuirá até perder o seu efeito.

Os alunos também tiveram um bom desempenho nessa questão. Somente 3 alunos não conseguiram responder satisfatoriamente, mas as respostas deles não expõem uma informação errada, apenas não conseguiram estabelecer ou expressar a relação necessária, pois responderam que a palavra LOBO estava em caixa alta para enfatizar o medo que a Chapeuzinho tinha e não completaram a resposta como se pode ver no exemplo 13. Todos os outros alunos desenvolveram muito bem como no exemplo 14.

Exemplo 13 – Resposta de aluno para a oitava questão



8 – O autor quis usar as letras maiúsculas para se referir ao grande medo que ela tinha.  
(transcrição da resposta do aluno)

Fonte: Arquivo das autoras.

Exemplo 14 – Resposta de aluno para a oitava questão

8 – Porque em caixa alta estaria demonstrando como era grande o medo da chapeuzinho e após da palavra (lobo) estar escrita em caixa baixa, estaria demonstrando que ela teria perdido o medo (que era apenas um lobo comum.) (transcrição da resposta do aluno)

Fonte: Arquivo das autoras.

Comparando o desempenho dos alunos para responder às questões desse nível (4) em relação às duas obras, os dados mostram que eles sentiram mais dificuldade em realizar inferências mais complexas, como foi exigido nas questões 7 e 8 da obra *Chapeuzinho Amarelo* (com 6 respostas equivocadas). Já para responder às questões da obra *O Menino e o Tuim*, em que a exigência era apresentar um posicionamento crítico, por compreenderem o propósito comunicativo, conseguiram posicionar-se e nenhum aluno errou essas questões. Esse resultado indica que conseguem compreender e interpretar a obra.

O máximo de desempenho dos alunos foi nas questões formuladas para trabalhar esse nível de letramento, de 60 respostas, 54 estavam corretas, ou seja, 90% de acertos. Sendo assim, essa porcentagem significa que os alunos saíram do nível em que somente localizavam as informações e chegaram a um nível em que conseguem criar hipóteses e apresentar um posicionamento crítico.

As questões 9 e 10, referentes ao nível 5, foram elaboradas com o objetivo de trabalhar a proficiência do processo de avaliação crítica. Nesse nível de letramento, o leitor comprehende plena e detalhadamente o texto. “Deve estar apto a avaliar criticamente ou formular hipóteses, recorrendo a conhecimentos especializados. Deve estar apto, também, a ter autonomia leitora, buscando estratégias inéditas que possibilitem sua constante atualização e aperfeiçoamento em sua proficiência leitora” (Tedesco, 2012, p. 238).

Para responder à pergunta 9, “O que o lobo pode representar nos dias de hoje (em nossa vida, em nossa sociedade, em nosso estado, em nosso país)?”, o discente deveria comentar sobre os medos vivenciados hoje em dia no Brasil. Uma hipótese é que a personagem pode representar a sociedade, o medo dela pode representar o mal-estar da sociedade moderna, uma vez que se

encontra em profunda tristeza ante as situações mais corriqueiras (igual à Chapeuzinho Amarelo), sendo assim, o medo é uma questão social. No momento da discussão, pontuou-se que os medos vivenciados pela população brasileira podem ser diferentes dos vivenciados por outros povos. Como se pode ver na resposta reproduzida no exemplo 15, no Brasil, muitas pessoas sentem medo de serem assaltadas, de serem atingidas por uma bala “perdida”. Entretanto, onde praticamente não há essa prática de roubo, de assalto, as pessoas não citariam esses medos. Seriam citados outros tipos.

**Exemplo 15 – Resposta de aluno para a nona questão**

9 – Nos dias de hoje seria covid, ser assaltado e roubado. (transcrição da resposta do aluno)

**Fonte:** Arquivo das autoras.

Um terço dos alunos não compreendeu a questão e se equivocou em suas respostas como, por exemplo, o aluno que apresentou a resposta reproduzida abaixo (exemplo 16). Nesse caso, imputa-se essa inadequação da resposta à falta de atenção mesmo, pois alguns alunos perguntaram à professora para conferir se tinham entendido a pergunta e ela explicou em voz alta para todos.

**Exemplo 16 – Resposta de aluno para a nona questão**

9 – Que a gente não precisa ter medo dos nossos imaginários, porque se a gente sempre pensar o pior nunca vamos viver. (transcrição da resposta do aluno)

**Fonte:** Arquivo das autoras.

Para responder à questão 10 “Qual lição você pode extrair dessa história?”, o discente deveria ser capaz de identificar o posicionamento do autor em relação ao tema e julgar as informações apresentadas de modo a tomar uma posição. Assim, o aluno precisaria escrever sobre a superação dos medos, sobre não deixar de vivenciar certos momentos, situações importantes por causa do medo.

A menina da história, praticamente, não vivia devido aos seus vários medos, mas, quando ela os enfrentou e os superou, percebeu o quanto estava perdendo, deixando de sair, de brincar, de viver. O medo tem sua importância como foi trabalhado em um dos textos motivadores, mas, as pessoas não devem ser dominadas por ele. Da história, inclusive, pode-se depreender a



mensagem sobre transformar os medos em algo bom, pois Chapeuzinho Amarelo transformou em companheiro cada medo que tinha.

Todos os alunos conseguiram responder a essa questão satisfatoriamente. Abaixo, há um exemplo de resposta dada a essa questão. Nessa resposta reproduzida no exemplo 17, inclusive, o aluno faz menção ao que aprendeu ao trabalhar o texto de motivação Por que sentimos medo?.

**Exemplo 17 – Resposta de aluno para a décima questão**

10 – Que o medo pode ser proteção e aviso. Já a Chapeuzinho, por exemplo por ter medo de tudo ela não aproveitava a vida. Então aprendemos com ela que o medo não pode dominar a gente (transcrição da resposta do aluno)

**Fonte:** Arquivo das autoras.

No que concerne às questões do nível 5 em letramento em leitura, houve um percentual de 88,3% de acertos, ou seja, os alunos apresentaram um bom desempenho. Ao responder a essas questões, os alunos demonstraram estar aptos a formular hipóteses, recorrendo a conhecimentos especializados, além de conseguirem avaliar criticamente o texto, demonstrando, assim, certa autonomia leitora.

O resultado apresentado na tabela 2 indica que a intervenção, por meio das questões formuladas com base no aporte sobre os níveis de letramento, facilitou a compreensão das obras trabalhadas. A porcentagem de acertos em cada nível não foi inferior a 75%. Cabe destacar, inclusive, que os melhores rendimentos estão nos níveis 4 e 5, níveis que envolvem uma avaliação crítica. Isso significa que os alunos avançaram nos níveis de letramento, pois, para conseguirem ter um posicionamento crítico (exigência dos níveis 4 e 5) sobre algum texto, de modo geral, precisam compreender e interpretar tal texto.

Após a atividade baseada nos níveis de letramento em leitura, os alunos escreveram a resenha final. Desta vez, realmente conseguiram produzir uma resenha (com suas partes constitutivas). A análise comparativa entre as resenhas iniciais e finais revelou um progresso significativo na competência leitora dos alunos. Enquanto, nas produções iniciais, a maioria dos alunos não ultrapassava o nível 2 de letramento, limitados a copiar partes do texto, fazendo resumos simples, nas produções finais, todos os textos foram classificados como resenhas. Os alunos não apenas resumiram as obras, realizando paráfrases, mas também apresentaram comentários críticos, destacando pontos positivos e negativos dos livros. Isso demonstra que



avançaram nos níveis de letramento em leitura, alcançando, ao menos, o nível 4, que exige uma apreciação crítica. Portanto, a intervenção pedagógica foi eficaz em desenvolver a competência leitora dos alunos, permitindo-lhes compreender e interpretar textos de forma mais profunda e crítica.

Por meio dessa atividade, pode-se constatar a necessidade de o professor orientar, mediar o processo de aprendizagem. Os alunos tiveram um bom desempenho em suas leituras. Para tanto, foi fundamental que o professor mostrasse “o que” e “como fazer” para alcançarem tal resultado. É fundamental que o docente mostre aos discentes as estratégias necessárias para obter uma leitura satisfatória. Somente falar para os alunos o que devem fazer fica muito abstrato, pois eles, muitas vezes, por não terem o conhecimento necessário para executar tais atividades, não compreendem o que está sendo solicitado e, consequentemente, não conseguem avançar no processo de leitura. Uma das estratégias para auxiliar na compreensão e na interpretação textual é fazer perguntas para si mesmo sobre o texto. Entretanto, os alunos precisam saber como fazer tais perguntas. Essa atividade é um exemplo de estratégia didática que tem um poderoso alcance. Desse modo, entende-se que, primeiramente, os docentes precisam exercitar “o como perguntar” com os discentes, a fim de direcioná-los.

### Considerações finais

Este estudo ressalta a necessidade urgente da reformulação dos processos de ensino e de aprendizagem de leitura, visto que muitos alunos terminam o ensino básico sem serem leitores proficientes. Os resultados desta pesquisa evidenciam que o ensino da leitura (em algumas escolas) ainda se limita à decodificação e à localização de informações no texto, sem abordar estratégias de leitura, considerando os níveis de letramento.

Todavia, quando essas estratégias são aplicadas, os alunos podem apresentar avanços significativos, como observado nesta pesquisa, na qual os participantes passaram do nível 2 para o nível 4 de letramento, após a proposta de intervenção do docente na mediação do processo de aprendizagem, de leitura dos textos. A investigação demonstrou que o ensino baseado nos níveis de letramento é uma estratégia eficaz para o desenvolvimento da competência leitora, contribuindo para a superação das dificuldades encontradas.



A dificuldade em efetuar leituras mais profundas deve-se à ausência de práticas que contemplam os processos necessários à compreensão global e crítica do texto. Embora existam estudos relevantes sobre leitura e suas estratégias (Solé, 1998; Tedesco, 2012; Cosson, 2021), a transposição dessas teorias para a prática ainda é deficiente, devido a fatores como problemas no curso de formação docente, infraestrutura inadequada nas escolas, desigualdade de acesso a materiais e ausência de incentivo familiar.

Para que os alunos desenvolvam o gosto pela leitura e adquiram proficiência leitora, é necessário um esforço conjunto da escola, dos professores, dos alunos e das famílias. O ensino deve ser planejado com base nos níveis de letramento, promovendo a leitura como ferramenta de interação, reflexão e formação crítica. A capacitação docente, apoiada por subsídios teóricos adequados, é essencial para que o planejamento e a implementação das práticas pedagógicas sejam eficazes (Tedesco, 2020). Portanto, a leitura crítica deve ser incentivada em diferentes contextos e espaços, consolidando-se como um pilar fundamental na formação do aluno.

#### CRediT

**Reconhecimentos:** Não é aplicável.

**Financiamento:** Não é aplicável.

**Conflitos de interesse:** Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.

**Aprovação ética:** A pesquisa foi submetida e aprovada no Comitê de Ética da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Processo n. 74538223.0.0000.5282, Parecer n.: 6.458.000.

#### Contribuições dos autores:

##### **SILVA, Gláucia Peçanha Alves.**

Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Aquisição de financiamento, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Recursos, Software, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição.

##### **ABREU, Maria Teresa Tedesco Vilardo.**

Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Aquisição de financiamento, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Recursos, Software, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição.

#### Referências

BRAGA, R. *O Menino e o Tuim*. 2. ed. Rio de Janeiro: Galerinha Record, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.



BUARQUE, C. *Chapeuzinho amarelo*. Rio de Janeiro: Berlendis & Vertecchia Editores, 1979.

BUARQUE, C. *Chapeuzinho amarelo*. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1997.

COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. G. V.; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à linguística: volume 3: fundamentos epistemológicos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TEDESCO, M. T. V. A. Competências e habilidades para a leitura na perspectiva do(s) letramento(s). In: SIMÕES, D. (org.). *Língua Portuguesa e ensino: reflexões e propostas sobre a prática pedagógica*. São Paulo: Factash Editora, 2012.

TEDESCO, M. T. V. A. Concepções basilares e práticas docentes em aulas de língua portuguesa. *Fólio - Revista de Letras*, [S. l.], v. 12, n. 1, 2020.