



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CAMPUS DE CAJAZEIRAS



DAMIANA GALDINO DOS SANTOS

**GÊNERO TEXTUAL COMO ESTRATÉGIA PARA FORMAÇÃO DE
LEITORES PROFICIENTES NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
PERPESCTIVAS DIDÁTICO - PEDAGÓGICAS**

CAJAZEIRAS

2021

DAMIANA GALDINO DOS SANTOS

**GÊNERO TEXTUAL COMO ESTRATÉGIA PARA FORMAÇÃO DE
LEITORES PROFICIENTES NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
PERPESCTIVAS DIDÁTICO - PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras, na área de concentração *Linguagens e Letramentos*, linha de pesquisa Estratégia para Formação de Leitores Proficientes no 5º ano do ensino fundamental: Perpesctivas Didático- Pedagógicas, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Língua Portuguesa, sob a orientação da Prof.^a Dra. Rose Maria Leite de Oliveira.

CAJAZEIRAS 2021

S237g Santos, Damiana Galdino dos.
Gênero textual como estratégia para formação de leitores proficientes no 5º ano do Ensino Fundamental: perspectivas didático-Pedagógicas / Damiana Galdino dos Santos. - Cajazeiras, 2021.
115f.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS)
UFCG/CFP, 2021.

1. Leitura. 2. Sala de aula. 3. Gênero textual. 4. Língua Portuguesa. 5. Ensino. 6. Leitores proficientes. 7. Alunos. 8. Ensino Fundamental. I. Oliveira, Rose Maria Leite de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 028(043.3)

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

DAMIANA GALDINO DOS SANTOS

**GÊNERO TEXTUAL COMO ESTRATÉGIA PARA FORMAÇÃO DE
LEITORES PROFICIENTES NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
PERPESCTIVAS DIDÁTICO - PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras, na área de concentração *Linguagens e Letramentos*, linha de pesquisa Estratégia para Formação de Leitores Proficientes no 5º ano do ensino fundamental: Perpesctivas Didático- Pedagógicas, , como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Língua Portuguesa, sob a orientação da Prof.^a Dra. Rose Maria Leite de Oliveira.

Aprovado em: 30/04/2021.

Banca Examinadora



Prof.^a Dr.^a Rose Maria Leite de Oliveira
(UFCG/CFP/UAL/PROFLETRAS – Orientadora)

PARTICIPAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA

Prof. Dr. Henrique Miguel de Lima Silva
(UFPB/CCHLA/DLPL – Coorientador)

PARTICIPAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA

Prof.^a Dr.^a Cristiane da Silva Baltor
(URCA/DLL– Examinadora 1)

PARTICIPAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA

Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa
(UFCG/CFP/UAL/PROFLETRAS – Examinador 2)

AGRADECIMENTOS

A Deus, aquele que renova as minhas forças e me sustenta a cada dia, estando sempre ao meu lado nos momentos mais difíceis.

A minha orientadora, Dr^a Rose Maria de Oliveira, e ao meu coorientador, Dr. Henrique Miguel de Lima Silva, por compartilhar comigo os conhecimentos acadêmicos, pelas orientações, por me ajudar a superar as dificuldades e pela parceria até aqui.

A banca avaliadora, Prof^a. Dr.^a Cristiane da Silva Balt e Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa pela leitura cuidadosa e pelas grandes contribuições acerca do aprimoramento da pesquisa. A escola que trabalho, por ter me acolhido muito bem para realizar minha pesquisa.

Aos meus colegas de academia, o qual tenho muita admiração, e também pelas trocas de conhecimentos partilhados.

Aos meus colegas de trabalho, os quais compartilho minhas angústias e muitos saberes da atividade docente.

E, em especial, a toda a minha família, meu esposo (Belmando) e meus filhos, pela paciência e disponibilidade, e me incentivaram em todas as situações.

“Tudo posso naquele que me fortalece”

Filipenses 4:13

RESUMO

A presente pesquisa busca destacar a importância do uso do gênero textual em sala de aula, como uma estratégia de compreensão leitora para formação de leitores proficientes no 5º ano do ensino fundamental, visto que hoje um dos maiores desafios é fazer com que os alunos se tornem leitores proficientes. O objetivo geral desse trabalho é descrever e analisar como se dão as práticas de leitura e compreensão dos gêneros textuais dos alunos do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública do Município do Barro – CE, com o intuito de produzir uma proposta de intervenção para o trabalho com as estratégias de leitura em sala de aula, sobretudo, o trabalho com as informações implícitas dos textos. Trata-se de uma pesquisa descritiva, aplicada e qualitativa. Tomamos como apoio teórico da Linguística textual interacionista, a partir dos estudos de Koch (2011); de Marcuschi (2002), Schneuwly e Dolz (2004); Solé (1998), dentre outros. Para sua realização, optamos pelo enfoque da interpretação a partir das diretrizes do Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE, 2018), no que diz respeito à leitura e à compreensão dos alunos do 5º ano, bem como pela análise das práticas docentes em torno do trabalho com os gêneros textuais em sala com uma turma da referida série. Os resultados apontaram para a necessidade do desenvolvimento de práticas sistemáticas com o processo de leitura em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, a partir da produção de uma intervenção pedagógica que possa amenizar as dificuldades enfrentadas pelos aprendizes da língua materna nesta fase de escolarização.

Palavras-chaves: Gêneros textuais. Leitura. Leitores proficientes. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This research aims to highlight the importance of using textual genre in the classroom as a reading comprehension strategy for training proficient readers in the 5th year of elementary school, since one of the biggest challenges today is to make students become proficient readers. The main objective of this work is to describe and analyze how the reading and comprehension practices of the textual genres of the students of the 5th year of elementary school in a public school in the Municipality of Barro - CE are carried out, in order to produce an intervention proposal for the work with the reading strategies in the classroom, above all, the work with the implicit information of the texts. This is a descriptive, applied and qualitative research. We take as theoretical support the interactionist textual Linguistics, based on the studies of Koch (2011); Marcuschi (2002), Schneuwly and Dolz (2004); Solé (1998), among others. For its realization, we opted for the interpretation approach based on the guidelines of the Permanent Evaluation System of the State of Ceará (Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará - SPAECE, 2018), with regard to the reading and comprehension of 5th year students, as well as the analysis of teaching practices around working with textual genres with a class from that series. The results pointed to the need for the development of systematic practices with the reading process in classes of the 5th year of Elementary School, based on the production of a pedagogical intervention that can alleviate the difficulties faced by the mother tongue learners in this phase of schooling.

Keywords: Textual genres. Reading. Proficient readers. Elementary School

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 NOS CAMINHOS TEÓRICO DA PESQUISA.....	13
2.1 CONSIDERAÇÕES EM TORNO DA LEITURA	13
2.2 GÊNEROS DISCURSIVOS/ TEXTUAIS, LEITURA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	24
2.3 A LEITURA ESCOLAR À LUZ DOS DOCUMENTOS PARAMENTRIZADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL.....	28
2.4 AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE LEITURA A PARTIR DO SPAECE	43
3 METODOLOGIA	48
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	48
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA E LEVANTAMENTO DOS DADOS.....	49
3.2.1 DIAGNOSE DA REALIDADE DA ESCOLA COLABORADORA	52
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	54
4.1. REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE.....	54
4.2 O QUE REVELARAM OS DADOS DAS CRIANÇAS	58
4.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CADERNO PEDAGÓGICO.....	61
5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: CADERNO DE OFICINAS PEDAGÓGICAS: “VIVENCIANDO E CONSTRUINDO SABERES”A PARTIR DOS GÊNERO POEMA, FÁBULA E CONTO	65
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
7 REFERÊNCIAS	95
8 ANEXOS	98
ANEXO: PARECER CONSUBISTANCIADO DO CEP/UFCG	98
09 APÊNDICES	103
APÊNDICE 1: FÁBULA “A CORUJA E A ÁGUIA”	103
APÊNDICE 2: INSTRUMENTO 2 - FICHA PARA AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA DO SUJEITO COLABORADOR.....	104
APÊNDICE 3: INSTRUMENTO 3 - FICHA DE OBSERVAÇÃO DA AULA DO PROFESSOR PARTICIPANTE	107

APÊNDICE 4: TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS DAS CRIANÇAS	108
--	-----

1 INTRODUÇÃO

O processo da leitura na vida do ser humano é de suma importância para a formação do leitor e é através dela que conseguimos ampliar a percepção do mundo à nossa volta. Sabemos da importância da leitura e da formação de leitores competentes nos dias atuais, ressaltando o papel da escola no desenvolvimento social e intelectual na vida dos seres humanos. Desse modo, cabe à escola, enquanto instituição, possibilitar estratégias para os alunos conseguirem aprimorar as habilidades leitoras para fazerem usos nas práticas sociais.

Hoje, lidamos com uma variedade de textos dentro do espaço escolar e social. Contudo, temos conhecimento das dificuldades, por parte dos alunos, no que se refere à leitura e à compreensão dos textos que circulam na sociedade.

É consenso nos dias atuais que todas as manifestações da linguagem acontecem por meio de algum gênero textual, seja verbal ou não-verbal. Daí a importância de se trabalhar a leitura através da diversidade de textos em sala de aula, oportunizando aos alunos a interação com as mais variadas formas de comunicação.

Neste universo, são vários os estudos voltados para a formação de leitores, nos quais diversas teorias dialogam com o intuito de oferecer reflexões para uma formação de sujeitos com múltiplas capacidades de compreensão. No entanto, presenciamos no cotidiano escolar, e também nas formações continuadas de professores, relatos no que tange às deficiências de leitura e compreensão dos alunos em sala de aula, realidade essa que aponta para alunos que não conseguem muitas vezes ler pequenos textos e nem tão pouco compreendê-los. Neste sentido, mesmo que muitas vezes os discentes possam não gostar de ler, defendemos que cabe ao professor possibilitar práticas que culminem na construção de um processo com ensino mais agradável e produtivo para os alunos.

Em virtude desse fato, esse trabalho parte de uma problemática que vem sendo discutida por especialistas da área da Linguística e da Educação que é como a escola pode trabalhar com os gêneros textuais como incentivo de práticas leitoras para que as aulas de língua portuguesa se tornem mais atrativas a fim de colaborarem, desde cedo, para o desenvolvimento social dos alunos.

Outra realidade que se liga ao fato acima, é que são notórias as deficiências na participação das avaliações pela carência das habilidades de leitura. Possivelmente por não terem essa fluência leitora, os alunos sentem-se desmotivados por acharem que são incapacitados de resolver as provas

e acabam tendo um resultado insatisfatório nas avaliações externas, a exemplo do Sistema de Avaliação Permanente do Estado do Ceará (SPAECE 2018).

Por meio dessas avaliações, notamos uma disparidade com relação ao nível de proficiência dos descritores que correspondem à capacidade de ler e entender. Mediante a esse contexto, vê-se a necessidade de um trabalho mais efetivo das habilidades a serem desenvolvidas com atividades diferenciadas na perspectiva de os alunos conseguirem desenvolver a capacidade leitora.

Cabe ao professor, portanto, um olhar mais aprofundado e com isso, uma busca por resultados mais abrangentes e satisfatórios no que diz respeito a fazer com que, pelo menos, a maior parte dos discentes tenham um melhor entusiasmo com as práticas de leitura apresentadas em sala de aula e percebam, ainda, que a interação com a leitura não está relacionada apenas aos textos longos, complexos e formais. No entanto, ainda nos restam muitas dúvidas se de fato esse olhar está sendo lançado pelos professores do ensino básico ou se grande parte dos docentes ainda se encontra acostumada com ideias ultrapassadas que desconsideram os estudos linguísticos contemporâneos sobre os processos de leitura e de escrita.

Outro ponto crucial no desenvolvimento dessas práticas pedagógicas é a conectividade do docente com o mundo virtual atual, visto que este é um mundo no qual a maior parte do alunado em faixa escolar está ligada através de gêneros digitais que foram surgindo nos últimos anos por meio da Internet.

Diante desse cenário, a presente pesquisa tem como objetivo geral descrever e analisar como se dão as práticas de leitura e compreensão dos gêneros textuais dos alunos do 5º ano do ensino fundamental da Escola Gilberto Leite de Aquino, localizada na rua Alderley Cardoso no Município do Barro – CE, com o intuito de produzir uma proposta de intervenção para o trabalho com as estratégias de leitura em sala de aula, sobretudo, o trabalho com as informações implícitas dos textos.

Do objetivo geral da pesquisa se desdobram os objetivos específicos: a. Discutir, numa perspectiva teórica, as concepções de leitura e dos gêneros textuais inerentes ao ensino de língua portuguesa do ensino fundamental; b. Analisar as práticas de leitura e compreensão de textos nas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental na Escola Gilberto Leite de Aquino; c. Produzir um Caderno de Oficinas Pedagógicas voltadas para melhoria do nível de proficiência de leitura, compreensão e interpretação de textos, a partir da adoção dos gêneros textuais (poema, fábula e conto), aplicáveis, especificamente, ao 5º ano do Ensino Fundamental.

O presente estudo defende, assim, uma abordagem metodológica de natureza aplicada, pois para sua realização optamos por investigar as dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de leitura e compreensão por meio dos gêneros textuais em contexto de sala de aula. É uma pesquisa descritiva, devido ao procedimento de observação que irá retratar como cada estudante se encontra em relação à capacidade leitora, e de natureza qualitativa, pois partindo dos instrumentos de coleta que envolve o pesquisador e o lugar de pesquisa, a sala de aula, foi lançado um olhar reflexivo sobre os processos envolvidos nas práticas de leitura, com base nos estudos de Thiollent (2009), Prodanov e Freitas (2013), etc. Para coleta dos dados, foram aplicadas entrevista de explicitação, acompanhadas de uma ficha de avaliação para atestar a competência leitora dos alunos, e realizada a observação de 05 h/a aulas da professora da referida turma. Os dados foram analisados considerando os postulados teóricos defendidos na pesquisa e a matriz de avaliação de leitura do SPAECE.

No que tange ao arcabouço teórico, recorreremos às contribuições dadas pela Linguística Textual interacionista, a partir dos estudos de Koch e Elias (2012), aos estudos de Marcuschi (2002), às contituições de Dolz e Schneuwly (2004), sobre o trabalho com os gêneros textuais; à Solé (1998) sobre as estratégias de Leitura, às diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), dentre outros.

Diante do exposto, a necessidade de fazer um estudo mais aprofundado em relação à leitura e à compreensão textual de discentes do 5º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública da cidade do Barro, no estado do Ceará, é justificada pela inquietação de entender o porquê de tantas dificuldades encontradas por eles durante o processo de construção de sentidos de pequenos textos, ocasionando constrangimentos e falta de interesse em participar das atividades propostas no cotidiano escolar. Esta inquietação liga-se, ainda, ao fato de que, ao analisarmos os resultados do SPAECE, referente ao ano de 2018, verificamos que os alunos desta escola estão classificados em um nível de leitura intermediário, o que nos levou a perceber a importância de um trabalho sistemático e contínuo com estratégias de leitura em sala de aula fundamentado no uso dos gênero textuais.

Compreendemos que o trabalho com gêneros possibilita o desenvolvimento social do cidadão, um conhecimento de mundo amplo e favorável para a construção de saberes com atenção especial para o funcionamento da linguagem, sendo a escola o espaço predileto para criar condições para que os alunos possam apropriar-se dos mais diversos gêneros textuais, que visem

o aperfeiçoamento dos descritores preconizados pelo Sistema de Avaliação Permanente do Estado do Ceará de (SPAECE) no que refere às habilidades leitoras.

Ao termos essa compreensão, a partir da análise dos dados, que confirmou a problemática mencionada quanto às dificuldades enfrentadas durante o processo de construção de sentidos na leitura, desenvolvemos um material didático, organizado através de um Caderno de oficinas pedagógicas, pretendendo colaborar com o trabalho dos professores de Língua Portuguesa da escola de Ensino Fundamental da Escola Gilberto Leite de Aquino, em Barro-CE, de modo que as habilidades nas quais os alunos apresentam maiores dificuldades possam ser sanadas de forma crítica e reflexiva.

A motivação dessa pesquisa é oriundo da vivência enquanto professora e formadora do município mencionado, estando em consonância com a proposta pedagógica do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), UFCG, Campus de Cajazeiras-PB, onde buscamos apoio em uma formação continuada, que nos possibilitou investigar e sugerir práticas para o enfrentamento às dificuldades de alunos do ensino fundamental com a leitura. A partir de um olhar como pesquisadora, os estudos desenvolvidos no referido Programa de Pós-graduação permitiu o acesso a olhares didático-científicos diversos que subsidiaram a ampliação de novos horizontes para as aulas de Língua Portuguesa, tendo em vista melhorias de práticas inovadoras e dinamizadas, na contribuição do desenvolvimento das habilidades leitoras dos educandos.

Quanto à organização desta pesquisa, a presente dissertação está estruturada em seis capítulos, assim distribuídos:

O primeiro corresponde ao capítulo introdutório, este que se apresenta, no qual contextualizamos, de maneira sucinta, o objeto de investigação, a problemática, os objetivos, a base teórica-metodológica e a justificativa pela adoção do tema da presente pesquisa.

O segundo capítulo trata, mais especificamente, da fundamentação teórica da investigação. Nele trilhamos um percurso através dos estudos da linguística contemporânea que tratam sobre as várias concepções de leitura, sobre a importância do trabalho com “gêneros textuais, leitura e ensino de língua portuguesa” e, ainda, sobre a leitura escolar à luz dos documentos nacionais da educação básica Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 1998, 2017). Também neste capítulo discutimos o processo de avaliação da leitura segundo o SPAECE, sistema que acompanha e norteia as políticas públicas em educação do estado do Ceará.

O terceiro capítulo apresenta os aspectos metodológicos da pesquisa, mostrando passo a passo da trajetória percorrida por nós no desenrolar de todo o trabalho, e também trazendo informações sobre a natureza da pesquisa, sobre o lócus, os sujeitos envolvidos, universo e também sobre a coleta e a análise dos dados.

O quarto capítulo tem como objetivo principal apresentar a análise e discussão dos dados. Nesse capítulo, analisamos, em um primeiro momento, a partir de um olhar interpretativo, como os alunos leem e entendem o gênero fábula. No segundo momento, refletimos sobre como e se o processo de leitura foi explorado numa perspectiva interativa de língua pela professora participante da pesquisa.

O quinto capítulo apresenta a Proposta de Intervenção didático-pedagógica. Nele apresentamos um Caderno com 03 oficinas pedagógicas que exploram o processo de leitura, respectivamente, a partir dos seguintes gêneros: a poesia, a fábula e o conto, que servirão de apoio aos professores de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental, na medida em que podem auxiliá-los a desenvolver atividades de leituras mais eficientes e prazerosas nas salas de aulas, estimulando os alunos a ampliarem suas habilidades leitoras.

O sexto capítulo apresenta as considerações finais em que expomos nossas reflexões em torno do assunto abordado, tomando como base autores renomados quanto aos estudos linguísticos e educacionais, fazendo sempre uma correlação com a pesquisa em sala de aula, no 5º ano do ensino fundamental de uma escola básica municipal, situada na cidade de Barro, no estado do Ceará. Após a conclusão, expomos as referências e, em seguida, apresentamos os anexos e apêndices da pesquisa.

2 NOS CAMINHOS TEÓRICOS DA PESQUISA

O presente capítulo traça um panorama sobre as concepções de leitura e faz uma reflexão sobre como se dão as práticas de ensino de língua portuguesa, considerando que é perceptível hoje uma maior demanda em relação às exigências do ensino desta disciplina que atenda às necessidades do mundo contemporâneo.

Desta forma, trataremos de algumas problemáticas a respeito do ensino de Língua Portuguesa, visto que muitas vezes a gramática normativa é a mais priorizada, enquanto o processo de leitura e os gêneros textuais ficam em segundo plano. Mostramos ainda sobre como as avaliações internas e externas se dão no processo ensino-aprendizagem no contexto do Sistema de Avaliação Permanente do Estado do Ceará (SPAECE).

2.1 CONSIDERAÇÕES EM TORNO DA LEITURA

Muitas foram as discussões no final do século passado em torno do conceito de leitura e como isto afetaria as práticas em sala de aula. Temos notícias de divergências e convergências no campo dos estudos da linguagem que em muito influenciaram o ensino em sala de aula. Para entendermos melhor essas discussões, é de total relevância que façamos um aparato de como o processo de ensino em torno da leitura foi se desenvolvendo no decorrer dos anos 70 a 90.

Conforme Kleiman (2004), foi a partir da década de 70, mais precisamente na segunda metade, que os estudos sobre leitura tomaram forma e tiveram maior desenvolvimento. Neste ponto, a autora ressalta que:

Nessa época, predominou a investigação sustentada pelas ciências psicológicas – a Psicolinguística e a Psicologia Cognitiva. Era o leitor quem ocupava um lugar proeminente e central na investigação subsidiada por essas disciplinas, pois interessava o seu funcionamento cognitivo durante o processo de compreensão da língua escrita (KLEIMAN, 2004, p. 14).

A autora explica que embora esses leitores fossem vistos de maneira totalmente diferentes dos modelos behavioristas¹, que “propunham um modelo de processamento linear elementar para a leitura, que consistia em processar o material gráfico verbal à medida que ia sendo lido, da sílaba à palavra, da palavra ao grupo de palavras etc.” (p.14), as ciências psicológicas tratavam a leitura a partir de métodos mais completos que iriam além de qualquer estímulo. Assim, elas destacam também uma vertente que tem foco em compreender o processo de leitura na perspectiva da Psicolinguística, que tem a finalidade de explicar como acontece a aquisição e a alteração da linguagem na espécie humana, por meio de fatores psicológicos e neurológicos, que dotam o homem da sua capacidade de compreensão, comunicação e produção. Logo, o ponto crucial desta vertente é o processo cerebral que faz com que nos entendamos enquanto humanos.

Na década de 1980, surgiu então a Linguística Textual, que foi, neste contexto, um grande avanço nos estudos linguísticos em relação à leitura. Segundo Kleiman (2004), seus estudos podem ser considerados como cruciais na relação estabelecida entre leitura e o texto. Nas palavras da autora:

Em decorrência da influência dos estudos lingüístico-textuais, a pesquisa se ocupou em explicar aspectos da compreensão ou da incompreensão dos sujeitos em situações mais complexas que relacionavam a compreensão e a legibilidade textual à presença ou ausência de mecanismos de textualização; às tipologias de texto vigentes na época (e mais tarde aos gêneros); à intertextualidade. (KLEIMAN, 2004, p. 14).

Porém, por mais que esses estudos sejam considerados de extrema importância nesse processo de aperfeiçoamento de ensino sobre leitura, foi na década de 1990 que tivemos uma verdadeiro ruptura epistemológica na pesquisa sobre a leitura. Kleiman (2004) ressalta ainda duas vertentes que foram de suma importância nesta década, sendo a primeira delas a histórico-cultural da leitura, de inspiração francesa, e a segunda delas de inspiração anglo-saxônica, a concepção sócio-histórica da escrita dos estudos de letramento, sendo esta última bastante influenciada pelo inglês Street (1984) e o americano Heath (1983), figuras estas de muita relevância no cenário internacional.

¹ Vertente psicológica que dominou os estudos de psicologia entre os anos de 1920 e 1950, em que objetivava estudar a psicologia através da observação do comportamento. Acreditava-se que o ambiente tinha total influência no comportamento do indivíduo.

Para Kleiman (2004), a segunda vertente citada teria mais contribuições significativas para o estudo com a leitura do que a primeira, visto que

O objeto de pesquisa nessa disciplina é a leitura como prática social, específica de uma comunidade, os modos de ler inseparáveis dos contextos de ação dos leitores, as múltiplas e heterogêneas funções da leitura ligadas aos contextos de ação desses sujeitos. Os modos de ler interessam pelo que nos podem mostrar sobre a construção social dos saberes em eventos que envolvem interações, textos multissemióticos e mobilização de gêneros complexos, tais como uma lição numa aula versus um cartaz numa assembléia versus um panfleto numa troca comercial (KLEIMAN, 2004, p. 14).

Conforme o exposto, podemos ver que a leitura não é processo simples, algo estável e descontextualizado. Podemos compreendê-la como objeto de uma comunidade na qual é preciso entender os diferentes sentidos veiculados pelos textos que circulam e também a importância do sujeito leitor e outras variáveis como: onde vivem, como falam, quais as referências trazem consigo, etc, que fazem muita diferença na maneira como esse sujeito aprende e vê a leitura.

É fundamental que a leitura possa oferecer ao aluno a possibilidade de descobrir caminhos. Neste universo, as unidades de ensino fundamental brasileiras, visando atender ao que prescreve a LDB no 939496, têm se articulado na perspectiva de levar o aluno ao nível de letramento para que ele tenha condições mínimas de lidar com habilidades que a leitura e a escrita permitem. Para Soares (2003), o letramento é: uma aprendizagem significativa, de forma que, neste processo, ele interprete, divirta-se, sistematize e construa saberes em sua vida social, considerando que a leitura é um meio pelo qual o indivíduo pode ter acesso aos diferentes contextos e espaços sociais em que atua, em razão do mundo globalizado atual demandar uma sociedade leitora, informada e, sobretudo, consciente de seu papel enquanto sujeito social.

O desenvolvimento da leitura nas séries iniciais permite, assim, que a criança descubra um mundo a ser deslumbrado. Pensar em leitura enquanto prática social pressupõe pensar nas múltiplas relações que o sujeito-leitor exerce na interação com o universo sócio cultural a sua volta, ou seja, enquanto sujeito histórico, ler, nesta perspectiva, implica também valorizar e disseminar informações construídas culturalmente.

Uma prática inerente ao processo de leitura e escrita. No mundo da escrita ocorrem simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – alfabetização – e pelo desenvolvimento

de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua – o letramento (SOARES,2003,14).

Pensado desta forma, podemos dizer que letramento é entendido como o processo de aprendizado do aluno para com o mundo da leitura e da escrita, considerando que o mesmo se mostra entendedor do que lê e escreve, favorecendo, pois, que ele seja capaz de expressar, seja oralmente como por meio da escrita o que leu. Desta forma, pode-se dizer ainda que a leitura está estritamente relacionada à escrita, mas sua aprendizagem está tradicionalmente ligada aos atributos linguísticos, culturais, sociais e a formação do sujeito, seja como um meio de permitir o indivíduo a aquisição do conhecimento, seja como um meio de viabilizar sua atuação social.

O conceito de alfabetização e letramento são diferentes e complexos, cada um com suas especificidades, embora entendamos que haja articulação e complementação simultânea entre os dois. Desse modo, é possível estabelecer a ligação de letramento com a diversidade de conceitos que estão inclusos no processo de aprendizagem da leitura e escrita, não se limitando somente aos códigos alfabéticos, já que o indivíduo pode ser considerado letrado mesmo sem ter adquirido o sistema de escrita. Ainda segundo Solé (2003, p.23), “letrar é mais que alfabetizar: é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”.

Numa sociedade letrada, o objetivo de ensino de língua na escola deve ser o de aprimorar a competência e melhorar o desempenho linguístico do estudante, tendo em vista a integração e a mobilidade social dos indivíduos, além de colocar o ensino numa perspectiva produtiva. O ensino da leitura e da escrita deve ser entendido como prática de um sujeito agindo sobre o mundo para transformá-lo e, através de sua ação, afirmar a sua liberdade e fugir da alienação. A transformação do indivíduo, por meio da leitura, é o que se propõe nas primeiras séries da educação fundamental, destacando nesse sentido a proposta de que o aluno possa se integrar no mundo da leitura, vindo, em seguida, buscar novos caminhos que o leve a ampliar o seu campo de conhecimento.

Partindo dessas ideias, pondera-se que a participação do professor é fundamental para a construção do conhecimento neste processo. Por isso o professor protagoniza-se como “agente do letramento”, conforme as palavras de Kleiman (2006). Ademais, de acordo com a autora, o professor agirá como um mediador, responsabilizando-se na integração dos alunos quanto às variadas práticas leitoras. Em outros termos, ele se torna um potencializador das distintas

capacidades e domínios de cada estudante, objetivando a devida preparação em processos de escrita, assim como em compreensões textuais.

Segundo Leffa (1996, p. 10),

A leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler é portanto reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo.

Por meio disso percebemos que Leffa (1996), assim como Kleiman (2004), define o ato de ler como algo importante na construção do sujeito e que influencia vários aspectos da vida. Sendo assim, a leitura deve ter uma interligação com as vivências do sujeito leitor. Desta forma a leitura não é construída apenas de símbolos linguísticos, é possível fazer leitura através de sinais não linguísticos, pois “pode-se ler tristeza nos olhos de alguém, a sorte na mão de uma pessoa ou o passado de um povo nas ruínas de uma cidade” (p.10). Portanto, é de suma importância que a leitura feita através das palavras esteja relacionada àquelas feitas por códigos e ações, instigando a compreensão, já que quando o leitor não consegue ter um espelho com o que lê, seja através de letras ou sinais linguísticos, ele tem uma maior dificuldade em entender o que foi lido.

Ainda ressaltando o espelho que deve haver na interação da leitura, Leffa (1996, p. 11) afirma que:

[...] entre o leitor e o que ele vê através da leitura pode haver mais de um espelho. Ocorre então que aquilo que é percebido é um reflexo do reflexo da realidade. Esse parece ser principalmente o caso da leitura de uma obra literária, que pode implicar não apenas reflexos de reflexos mas verdadeiros encadeamentos de reflexos. Na leitura de um poema, por exemplo, um determinado segmento da realidade (um dos possíveis significados do poema) pode ser refletido através de vários espelhos até chegar à percepção do leitor.

Em uma acepção mais geral e fundamental, conforme o autor, ler é utilizar-se de segmentos da realidade; e, desta forma, tanto a palavra como os objetos podem ser lidos, porém precisam servir como intermédio para outros elementos.

Além desta, Leffa (1996) apresenta três outras concepções de leitura. A primeira é ler é extrair significado do texto. Nesse pressuposto, ele faz a comparação de um texto com uma mina, que consiste em muitas riquezas e que para chegar ao local exato, precisa-se de bastante exploração por parte do leitor, usando diferentes estratégias para chegar ao local do tesouro, ou seja, é como se o texto tivesse um único significado exato e complexo. Nesse contexto, a leitura é vista como um processo passivo, em que tudo é importante, cada palavra cada frase. O significado é construído através de extração de informações para chegar a sua totalidade.

Na segunda concepção apresentada pelo o autor, ler é atribuir significado ao texto, dando, dessa forma, uma maior significação ao leitor, e não apenas ao texto. Visto isso, um único texto pode apresentar várias visões diferentes de leitura, isto é, vai depender do grau de informações e experiências de mundo que cada leitor carrega sobre determinado assunto abordado. Com isso, cada leitor terá uma diferente interpretação do texto lido, pois cada um irá atribuir sentidos de diferentes formas e estratégias, buscando sempre associar o texto lido com suas respectivas experiências pessoais.

Na terceira concepção, Leffa (1996) afirma que ler é interagir com o texto. Nesta concepção, ele trata justamente sobre o entendimento de um texto, no qual é preciso considerar três aspectos: papel do leitor, papel do texto e o processo de interação entre leitor e texto, ou seja, só haverá a compreensão se tiver essa harmonia entre todos os elementos envolvidos, um complementando o outro. Além dessas competências essenciais, o leitor precisa ter uma determinada intenção e vontade de praticar o ato da leitura, sendo que essa intencionalidade é o que faz o mesmo buscar um objetivo específico para cada texto.

Conforme o estudioso Paulo Freire, o ato de ler transcende a leitura da palavra:

A leitura mais crítica da realidade dá-se num processo de alfabetização ou não associada, sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, e pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamou de ação contra hegemônica. Por isso que ler implica esforços no sentido de uma correta compreensão do que é a palavra escrita, a linguagem, as suas relações com o contexto de quem fala e de quem lê e escreve, compreensão, portanto da relação entre “leitura” do mundo e leitura da palavra (FREIRE, 2008, p. 21)

Na visão freiriana, a leitura não se restringe apenas a palavras, livros e textos; lemos o mundo como um todo. O mundo, por sua vez, é um texto que necessita de uma análise mais reflexiva e crítica. Considerando isto, a leitura adquire sentido somente após a leitura da realidade,

visto que a associação da nossa realidade com o texto irá construir sentido. Logo, o ato de ler não deve ser entendida apenas como uma simples decodificação, mas também ler implica entender o contexto que estabelece entre a leitura do mundo e da palavra.

Das três concepções listadas por Leffa, a terceira é a mais completa e a mais atual para os dias de hoje, pois percebemos o quão a leitura é essencial para o processo ensino e aprendizagem, já que ela se faz presente na vida social e cultural de cada indivíduo, daí a importância do ato de ler na prática cotidiana, tanto no espaço escolar como fora dele, pautado numa visão mais ampla de mundo. Com isto, ratificamos a necessidade dos discentes terem acesso aos mais diversos textos e modalidades de leitura desde cedo, pontuando que tanto a escola, como a própria família exercem um papel fundamental nesse contato prévio com a leitura. Diante desse contexto, ressaltamos a importância de um ambiente alfabetizador tanto em sala de aula, como em sua própria casa. Por conseguinte, segundo a ideia de Elias (2014), a família se relaciona intimamente com a formação de leitores proficientes, visto que pequenas histórias que são lidas para as crianças exercem uma função essencial nesse processo, partindo desde a alfabetização até o momento em que a mesma possua a capacidade de ter acesso ao livro por sua própria vontade e deleite próprio.

Porém, para que isso venha acontecer, é preciso que o sujeito aluno, tenha a oportunidade de tomar o ato da leitura não apenas como algo obrigatório e repleto de termos complexos, e sim como uma atividade prazerosa e que traga conhecimentos a serem aplicados no dia a dia dentro e principalmente fora de sala de aula. Isto é, é preciso que o aluno tenha consciência de que não é apenas um protocolo a ser seguido pela escola, é um processo de conhecimento e aprendizado que auxiliará na sua vida como um todo.

Visto isto, um dos principais papéis da escola é entender esse processo e ampliar os conhecimentos em respeito ao cotidiano destes alunos, a fim de formar leitores proficientes que sejam capazes de compreender o que leem e não que não forme apenas decodificadores.

Conforme afirma Solé (2003, p.21), “desse leitor, espera-se que processe, critique, contradiga ou avalie a informação que tem diante de si que desfrute ou a rechace, que dê sentido e significado ao que lê”. Assim, é preciso que o leitor tenha conhecimentos prévios suficientes para interagir com o autor da obra lida e a partir daí poder dar significados ao que lê. Quando se tem um determinado domínio sobre qualquer informação, isto facilitará o processo para a construção dos sentidos, daí percebemos também a necessidade de o professor buscar textos que chamem a atenção destes alunos, mostrando fatos que acontecem também em seu dia a dia.

Ainda sobre essa questão, a autora nos adverte que devemos, como professores, formar leitores autônomos, isto é, leitores que tenham a capacidade de compreender e buscar conhecimentos em torno de qualquer texto. E formar leitores autônomos significa compreender variados tipos de textos, com linguagens diversas.

Podemos perceber por meio disso que devemos sim buscar conteúdos que se enquadrem no ambiente em que esse alunado vive, porém, mais do que isso, devemos apresentá-los também a outros ambientes por meio da leitura. Desta forma estaremos formando pessoas “[...] capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversas, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução” (SOLÉ, 1998, p. 72).

Ainda segundo Solé (op.cit), a formação de leitores competentes deve oferecer aos estudantes a capacidade de aprender a partir dos textos que lê, sendo salutar encorajá-los a associar o texto com suas experiências ou outras leituras adquiridas e, simultaneamente, inserir e modificar novas informações de acordo o contexto e os objetivos almejados para cada texto. Além disso, destaca-se a função da escola que tem um papel essencial na formações de leitores proficientes, pelo fato dela ter o dever de auxiliar os discentes, não só no contexto em que já vivem, mas também apresentá-los a diferentes culturas, estudos e perspectivas.

Nesse contexto, a autora dá ênfase mais uma vez ao fato de que: “para o leitor poder compreender, o texto em si deve se deixar compreender e o leitor deve possuir conhecimentos adequados para elaborar uma interpretação sobre ele”. Entendemos que a autora não está se referindo à obrigatoriedade de saber o conteúdo do texto, mas que tenha algum domínio a respeito do que está sendo dito, sendo assim será capaz de atribuir conceitos para facilitar o entendimento e, além disso, que seja despertado o interesse em buscar conhecimentos prévios caso eles não estejam claros, a fim de compreender melhor do que está sendo lido.

Para Solé (op.cit) são necessárias pelo menos seis estratégias de leituras neste processo. A autora frisa que não devemos simplesmente entregá-las ao aluno e sim auxiliá-los em cada uma delas para que por fim consigam por si só buscar conhecimentos e compreendê-los.

A primeira estratégia baseia-se em compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura, isto é, interrogar-se sobre: o que tenho que ler? qual a finalidade dessa leitura? o que me causa interesse em ler? Para a autora, provocar esses questionamentos dará aos leitores autonomia em buscar os próprios interesses e gostos em relação a textos e, conseqüentemente, a livros.

A segunda estratégia está no fato, já citado anteriormente, de que o professor precisa trabalhar os conhecimentos prévios do aluno, como indagar sobre quem é o autor do texto, o ano em que foi escrito, assim como também o contexto histórico em que o texto está inserido. Desta forma, o aluno poderá ter uma visão maior, isto é, um entendimento mais abrangente do que será lido. Em resposta a este estímulo, o mesmo poderá não só compreender melhor a leitura como também compreender a importância de se buscar esse tipo de conhecimento ao iniciar qualquer leitura.

A terceira estratégia está ligada ao fato de, após a leitura do texto, incentivar o leitor a destacar quais partes são mais relevantes para a compreensão do texto, isso é, quais partes foram cruciais para o entendimento da obra e quais poderiam ser descartados sem que modifique o sentido do texto.

A quarta e quinta estratégias, interligadas com a segunda, baseia-se no fundamento de questionar ao leitor qual a relação dos conhecimentos buscados e/ou apresentados previamente antes da leitura, compreendendo dessa forma a importância de buscar esses conhecimentos, bem como se os resultados da leitura tiveram alguma relação com o que se esperava ao se questionar os motivos para realizarem tal leitura.

A sexta e última estratégia está ligada a buscar respostas sobre o que poderia ter acontecido na história, o que ficou sugestivo que viria a acontecer, ou o que se esperava que não aconteceu. Estes questionamentos podem levar o leitor a compreender mais sobre como as histórias acontecem e possivelmente irá levá-lo a buscar outras histórias semelhantes.

Para Solé (1998) é de suma importância que o professor trabalhe com estratégias que levem os alunos a buscarem conhecimento e se sintirem mais atraídos a ler, compreender e consequentemente se utilizarem desses aprendizados em sua vivência fora e dentro do ambiente escolar, formando, assim, eles próprios, suas estratégias, reforçando dessa forma a ideia, exposta anteriormente, de que devemos formar leitores autônomos. Um dos passos para isto é instruí-los para que busquem o significado de palavras desconhecidas em seu vocabulário, usando como apoio o dicionário e/ou meios tecnológicos de modo produtivo, levando também em consideração o contexto no qual as palavras estão inseridas, inferindo assim, o seu significado. Deste modo, o leitor será capaz de atingir os sentidos do texto, além de enriquecer seu repertório linguístico.

Neste ponto, é cabível citar, também, nas palavras de Koch (2012, p. 59) que “a produção de sentido se realiza à medida que o leitor considera aspectos contextuais que dizem respeito ao

conhecimento da língua, do mundo, da situação comunicativa”, isto é, a partir do momento que o leitor consegue ver sentido no que está sendo lido contextualmente, surge um interesse maior em buscar conhecimentos e fazer a leitura.

Neste universo sobre o que é o processo da leitura, cabe frisar outras discussões que encerram esse termo, sendo importante destacar também que a cada uma correspondem diferentes modos de conceituar língua e, conseqüentemente, leitor. Dialogando com os construtos de Leffa (1996) e Solé (1998), temos ainda as ponderações de Koch e Elias (2012) a esse respeito.

Para Koch e Elias (2012, p. 10), “à concepção de língua como representação do pensamento corresponde à de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações”. Nesta primeira concepção, podemos observar que os leitores são sujeitos passivos, somente captam as mensagens repassadas pelo autor, sem fazer nenhuma correlação com suas experiências adquiridas ao longo do texto, ficando, assim, a mercê das intenções únicas e absolutas do escritor.

Esse tipo de concepção de leitura tem o autor como centro das atenções, ficando assim o sentido do texto voltado para ele e suas intenções, e assim o leitor se restringe a simplesmente captar essas intenções. Diante da concepção abordada, vemos que ela é ainda bastante comum no espaço escolar no qual, muitas vezes, os discentes sentem uma dificuldade em relacionar suas ideias com a do autor, prendendo-se apenas a informações inseridas no texto.

A segunda concepção mencionada por Koch e Elias (2012) corresponde à língua como uma simples atividade de reconhecimento de símbolos e códigos. Nessa concepção, partindo de uma perspectiva de código, a língua é vista apenas como puro meio de comunicação. Portanto, ler um texto apresenta-se para o leitor apenas como decifração dos códigos linguísticos, tratando-se apenas em decodificar o que está escrito partindo de uma memorização mecânica de sequências como: letras, sílabas, palavras, frases e, por fim, o texto. Diante dessa concepção, ficam evidentes a ausência das habilidades de compreensão e interpretação, uma vez que privilegia a língua em seus aspectos gráficos e linguísticos. Podemos perceber que, assim como a concepção anterior, essa também apresenta características que não levam o leitor a uma reflexão total do texto, visto que, em ambas, o leitor caracteriza-se como um sujeito passivo, pois ele apenas decodifica os signos linguísticos.

A terceira concepção de língua tratada pela autora é a interacional ou dialógica. Segundo Koch e Elias (2012, p. 10.), “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” [grifo dos autores]. Para tal

concepção, está explícito que os sujeitos participam ativamente do processo da construção de sentidos dialógicos por meio da interação entre todos os elementos (o autor, texto e o leitor). Nesta relação, sentimos a importância do trabalho pautado nessa concepção, tanto para a vida escolar como para a vida social.

Visto isso, por considerar essa terceira concepção a mais importante e essencial para o desenvolvimento humano, Koch e Elias (2012) pressupõem um trabalho na perspectiva interacional dialógica, que em sala de aula significa oferecer aos alunos uma variedade de atividades que tratem a língua no seu aspecto social ideológico e interativo da língua. Desta forma que os sujeitos são vistos como atores sociais que se constroem e ao mesmo tempo são construídos no texto de maneira dialógica, com isso, a leitura passa ser uma atividade de interação.

Para Mikail Bakhtin, pensador russo que dialoga perfeitamente com a terceira concepção de leitura discutida por Koch e Elias (2012) anteriormente, a noção de enunciação é crucial para o entendimento da relação o texto, o autor e o leitor. Bakhtin (2007) pontua a importância de relacionar qualquer texto com a realidade em volta dos sujeitos leitor e autor, quando ressalta que:

O texto só tem vida constatando com outros textos (contexto). Só no ponto desse contato de textos aclode a luz que ilumina retrospectivamente e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo. Salientamos que esse contato é um contato dialógico entre textos (enunciados) e não um contato mecânico de “oposição” [...] (BAKHTIN, 2007, p. 401).

Desta forma, para o autor, o sujeito é visto como um ser em constante interação social, isto é, o diálogo ocorre por meios de textos entre interlocutores situada numa relação sócio-histórica que depende do tempo e um determinado contexto específico.

A concepção de língua na perspectiva enunciativa/dialógica e seus desdobramentos para o trabalho com leitura parece ser a mais coerente, como uma prática cidadã de ensino, como já foi mencionado anteriormente. Segundo tal concepção, o texto é visto como meio de interação entre todas as partes, ou seja, autor-texto-leitor. Ao defender essa postura, Bakhtin (1992) pondera que:

Fundamento-nos, pois, em uma concepção **sociocognitivo-interacional** de língua que privilegia os **sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação**. O lugar mesmo de interação- como já dissemos- é o texto cujo sentido “não está lá”, mas é construído, considerando-se, para tanto, as “sinalizações” textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude “responsiva ativa”. Em outras palavras, espera-se que o leitor, concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as etc., uma

vez que “toda compreensão é prenhe de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente, a produz” (BAKTHIN, 1992, p. 290, grifo do autor).

Segundo o autor, para conseguirmos compreender um determinado texto, temos que interagir com ele, isto é, temos que participar efetivamente com as ideias do autor e com isso ser capaz de dialogar concordando ou não com suas ideias. Com essa interação, possuiremos a capacidade de adaptar, completar e inserir novas ideias ao texto, contudo, precisamos ter um determinado conhecimento sobre o assunto proposto.

Ainda segundo Bakhtin (1995), a atividade mental é estruturada através da interação, sendo essas divergentes das outras duas concepções citadas acima. De acordo com essa visão, o autor afirma que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enumeração monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enumeração ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKTHIN, 1995, p. 123).

Neste universo, tomando como base essa perspectiva, percebemos que a linguagem acontece por meio da interação entre interlocutores. Portanto, a língua está completamente associada com as relações sociais, compreendendo que cada leitor irá definir e construir o seu discurso de acordo com suas necessidades linguísticas, partindo assim de inúmeras escolhas de formas de linguagem, adequando-se a situações nas quais acontece esse discurso.

Depois de termos apresentado e discutido as concepções de leitura à luz de diferentes olhares teóricos, a seguir apresentamos reflexões a respeito do trabalho com os gêneros textuais, leitura e ensino de Língua portuguesa no ensino básico.

2.2 GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS, LEITURA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para Bakhtin (2007), os gêneros de discurso e toda e qualquer atividade humana estão relacionadas à utilização da língua e é nela que encontramos uma diversidade de usos dos gêneros que circulam socialmente. Nas palavras do estudioso, esses gêneros se concretizam “[...] em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra

esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2007 p. 279). Ele ressalta ainda que, por mais variados que sejam os gêneros, cada um deles possui um significado diferente e são utilizados de formas únicas e particulares, e se modificam ainda dependendo do ambiente e da ocasião que são usados.

Constantemente, novos gêneros vêm sendo produzidos e atualizados de acordo com as necessidades comunicacionais. Como são “relativamente estáveis”, (BAKHITIN, 2016), suas fronteiras não são totalmente rígidas, fazendo com que dialoguem e se hibridizem, dando uma dimensão ainda maior da diversidade dos gêneros. Tal reconhecimento proporciona a possibilidade de aplicar recursos e linguagens facilitadoras ao processo de ensino e aprendizagem, sem distanciar-se da intenção de promover uma educação crítica-reflexiva vinculada com a cidadania e com a construção de um olhar centrado nas subjetividades dos sujeitos

No entanto, para que isso venha acontecer, é preciso que o sujeito tenha a oportunidade de tomar o ato da leitura como uma atividade prazerosa e envolvente, além de trazer conhecimentos a serem aplicados no dia a dia, tanto dentro como, principalmente, fora de sala de aula. Em outros termos, é preciso que o aluno tenha consciência de que a leitura não é apenas um meio de decodificação, mas sim que ela é um processo de conhecimento e aprendizado que auxiliará na sua vida como um todo.

Partindo disso, um dos principais papéis da escola é entender esse processo e ampliar os conhecimentos em respeito ao cotidiano destes alunos, a fim de formar leitores proficientes que sejam capazes de compreender o que leem e que não forme apenas decodificadores, mas alunos críticos e participativos que usam os textos para as diversas demandas sociais, por isto é tão importante compreender como se constituem os gêneros.

Na concepção bakhtiniana, os gêneros possuem três dimensões constitutivas, sendo elas: conteúdo temático ou aspecto temático, estilo ou aspecto expressivo e construção composicional ou aspecto formal do texto. O **conteúdo temático** diz a respeito ao conjunto de temas que podem ser vistos por um determinado gênero, ou seja, aquilo que está dentro do texto. A **construção composicional**, refere-se ao modo como organizamos e estruturamos o texto. É através de sua forma composicional que distinguimos de outro gênero. Ademais, faz parte da progressão temática a coesão e a coerência textual. Já o **estilo**, por sua vez, consiste à forma de uso da língua em determinado gênero e está ligado às escolhas das marcas linguísticas-enunciativas associada aos enunciados e ao gênero. Essas escolhas envolve o léxico a estrutura da frase etc., ou seja, abarca todos os aspectos gramaticais da língua.

Na visão de Bakhtin, os gêneros discursivos são conteúdos que aprendemos conforme aprendemos a língua materna, de maneira natural e simples, porém para nos aprofundamos em como eles funcionam, como são elaborados de maneira estrutural e como surgem. Simplesmente os adequamos às nossas práticas diárias. Desta forma, o autor vê os gêneros como resultado de um uso comunicativo da língua e que surgem de forma natural através da comunicação dos sujeitos.

Conforme Marcuschi (2002, p. 24), autor que fundamentou seus estudos nas ideias de Bakhtin, “mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa”. Em outras palavras, podemos ressaltar que os gêneros não permanecem sempre com as mesmas características, visto que vão se modificando conforme as necessidades comunicativas e, mais do que isso, podem ser pilotos para outros gêneros que surgem através do tempo. Os gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos, transformam-se com o tempo e podem ainda variar dependendo das situações, do tempo e da plataforma em que são apresentados.

Neste contexto, Marcuschi (2002, p. 26), coloca em destaque uma discussão crucial do rol dos estudos da linguagem contemporânea: “trata-se de distinguir entre o que se convencionou chamar de tipo textual, de um lado, e gênero textual, de outro lado. Para o autor essas definições, na maior parte das vezes, não são trabalhadas da maneira correta e acabam trazendo superficialidade para os estudos de linguagem, visto que, na maior parte das vezes, entende-se que os gêneros são vistos como espelhos da realidade, e que poderíamos nos comunicar sem o uso dos mesmos, o que não é um aparato verdadeiro, como Bakhtin afirmou.

Desta forma, os gêneros textuais devem ser trabalhados como textos que possuem total relação com as vivências humanas, e com isso serem avaliados como parte essencial para a comunicação da linguagem humana.

Em relação a estas definições, Marcuschi (2002, p. 26) esclarece que:

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. [...] Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros.

Podemos perceber, por meio do exposto, que os autores analisam os gêneros discursivos/textuais como sendo textos que se modificam no decorrer do tempo, assim como também surgem por meio de ações e, mais do que qualquer outra coisa, por meio da comunicação humana. Eles possuem estruturas pré-definidas que vão sendo atualizadas no decorrer das práticas discursivas.

Sobre os tipos textuais, Marcuschi (2002) ressalta que os textos podem estar relacionados em um ou mais tipos textuais, e não estão relacionados apenas ao senso comum, mas a algo comprovado cientificamente. O trabalho com diferentes textos pode despertar o interesse dos alunos num determinado gosto por alguns gêneros e outros não, dependendo da forma que o professor irá apresenta-las.

Em relação ao ensino desses gêneros, o autor nos aponta que há “uma variedade de gêneros textuais relacionados a algum meio de comunicação e analisados em suas peculiaridades organizacionais e funcionais, apontam aspectos de interesse para o trabalho em sala de aula” (MARCUSCHI, 2002, p. 20). Assim, para trabalhar com os gêneros textuais em sala de aula, os docentes devem observar a realidade e o interesse dos alunos por determinadas temáticas, sendo possível descobrir o interesse dos mesmos e organizar atividades que sejam mais produtivas.

Outro ponto importante a se destacar é que embora a transposição didática seja um instrumento que, na teoria, irá auxiliar de forma eficiente os discentes, muitas vezes os professores não conseguem dominar e sistematizar de maneira eficaz alguns gêneros textuais que não fazem parte do contexto escolar, o que representa um grande desafio para suas práticas. E isto acaba por comprometer a aprendizagem dos alunos.

Vale salientar que o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa tem gerado muitas discussões teóricas a respeito da prática do professor em sala de aula e da urgência que o assunto traz para uma profunda reflexão do ensino pautado nos gêneros textuais.

Cerqueira (2002) comenta que, ao explorar os gêneros na sala de aula, o professor não deve apenas explorar regras gramaticais descontextualizadas da relação com o uso da língua, e sim, trabalhar, primeiramente, a adequação linguística do texto à situação comunicativa em que o mesmo se insere, verificando também as questões relativas à coerência, à coesão textual, à pontuação, à concordância verbal e nominal e ademais elementos que compõem os mecanismos da língua.

Ao se inserir a diversidade de gêneros nas práticas didáticas se coloca o aluno em contato com gêneros textuais, que são produzidos dentro e fora da escola, para que ele reconheça as particularidades do maior número possível de textos e suas modalidades e, com isso, possa preparar-se para usá-los de modo competente quando se fizerem presentes nos mais distintos espaços sociais. Trabalhar com os gêneros textuais permite ainda a articulação de atividades entre outras áreas do conhecimento, contribuindo diretamente para o aprendizado para a prática de leitura e compreensão.

Após termos nos debruçados na relação entre gêneros, leitura e ensino, no tópico a seguir, abordaremos que orientações são dadas para o tratamento da leitura em espaço escolar a partir das postulações dos dois importantes documentos nacionais da educação básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

2.3 A LEITURA ESCOLAR À LUZ DOS DOCUMENTOS PARAMENTRIZADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Os dois principais documentos parametrizadores da educação básica no Brasil são os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais se constituem como um referencial educacional de grande significância para o ensino básico no Brasil. Este documento tem como função primordial orientar diversas práticas no sistema educacional. O documento nos traz discussões, pesquisas e recomendações a respeito das aulas, em diversos campos do saber.

Em um breve histórico, podemos lembrar que, até dezembro de 1996, o ensino fundamental esteve estruturado nos termos previstos pela Lei Federal n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, lei esta que estabeleceu como objetivo geral proporcionar aos alunos a formação necessária ao desenvolvimento e maior preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.

Sendo assim, no ano de 1998 foi delegada, pela Constituição, uma obrigação do Estado em elaborar parâmetros claros no campo curricular que orientassem sobre a melhoria na qualidade de ensino do país. Desta forma, “a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e em particular para com o ensino fundamental” (BRASIL, 1997, p. 14).

A apropriação da leitura e escrita ao final dos anos iniciais do ensino fundamental I é um direito conquistado pela lei citada anteriormente, apesar de ainda se constituir um desafio a ser superado diversas escolas públicas do país que buscam tornar seus alunos em sujeitos críticos e reflexivos em meio a um mundo globalizado que, muitas vezes, distancia-os do mundo letrado.

A Lei n. 9.394 passou por um “processo de discussão em âmbito nacional, em 1995 e 1996, do qual participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores.” (BRASIL, 1997, p.14). Desta forma, muitas frentes envolvidas com a educação do Brasil puderam optar e expor suas ideias. Após este diálogo, os PCN passaram ainda por algumas modificações, tendo sua última versão no ano de 2000.

Ao entrar em vigor, foi percebido que a educação poderia dar um salto no seu desenvolvimento, tanto é que, nas últimas décadas, após a elaboração do projeto, as aulas passaram a ser apontadas como mais proveitosas e o índice da educação do país, validada por provas propostas pelo estado e avaliadas pelo Ministério da Educação (MEC), tiveram grande melhoria. Além disso, notou-se uma queda da taxa de analfabetismo, aumento no número de matrículas em todos os níveis de ensino e um crescimento nas taxas de escolaridade média da população.

Quanto ao processo de ensino de desenvolvimento do aluno, os PCN (1997) apontam que a leitura possui uma função tida como de grande relevância não só nas aulas de Língua Portuguesa, como também nas demais disciplinas, visto que, a partir do desenvolvimento da sua competência leitora, o aluno poderá tornar-se proficiente em todas as disciplinas.

Sobre o processo de leitura, os PCN afirmam que:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra (BRASIL, 1997, p. 40).

O aluno, ao fazer a leitura, não está apenas decodificando letras e símbolos linguísticos, mas sim compreendendo significados, extraindo conhecimentos e relacionando informações do texto com as do autor e consequentemente com a própria vida. Neste caso, podemos relembrar as ideias de Bakhtin (1992) e consequentemente de Mascuschi (2002), quando afirmam que a leitura deve ser tomada como uma conversação entre sujeitos e texto, para que, dessa forma, possamos

formar um leitor que compreenda o que está sendo lido, “identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos” (BRASIL, 1997, p. 41).

Os PCN sugerem, portanto, que sejam trabalhados em sala de aula textos diversos, gêneros com estruturas divergentes e, com isso, sejam expostas ao aluno suas características, sendo abordados todos os conteúdos implícitos e explícitos no texto.

O objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes (BRASIL, 1997, p. 42).

Para o trabalho com a leitura, o documento afirma que é a partir do desenvolvimento da competência leitora dos alunos que os mesmos poderão tornar-se leitores competentes em todas as disciplinas e não só na de língua portuguesa. Neste sentido, os PCN(1997) descrevem que o leitor competente é aquele que seleciona os textos de acordo a sua necessidade, usando várias estratégias de leitura em seu favor. Com isso, acrescentamos a importância da criança desde cedo ter um contato ativo com os livros para que, no futuro, as mesmas possam se tornar leitores proficientes. Ressaltamos também a importância da vivência com bons materiais que encorajem os alunos nas primeiras fases da infância, destacando que simples modalidades de leitura no dia a dia serão capazes de instigar a criança a tornar-se um bom leitor como, por exemplo, o folhear de um livro ou até mesmo a escuta de uma leitura pelo adulto.

Ainda segundo o documento, “o professor deve permitir que também os alunos escolham suas leituras. Fora da escola, os leitores escolhem o que leem. É preciso trabalhar o componente livre da leitura, caso contrário ao sair da escola, os livros ficarão para trás.” (BRASIL, 1997, p. 17). Diante dessa afirmação, os professores devem instigar os alunos quanto ao envolvimento da leitura não didatizada, ficando livres para escolherem livros da sua preferência fora do espaço escolar. É evidente que alunos adotam têm essa prática de leitura no âmbito social a levarão de forma positiva em sala de aula, uma vez que esses alunos podem estar compartilhando suas preferências e vivências com os colegas. Sendo assim, por sua vez, os docentes devem oportunizar momentos de partilhas e experiências na sala de aula para eles próprios compartilharem expectativas e opiniões de diferentes obras lidas.

Outro ponto ressaltado pelos PCN é que a escola “deve organizar-se em termo de uma política de formação de leitores. Todo professor, não apenas o de língua portuguesa, é também professor de leitura” (BRASIL, 1997, p. 17), visto que muitas vezes a exigência no ensino da leitura é vista apenas para o professor de língua portuguesa, porém, como já ressaltado, essa ação não é só competência do professor dessa disciplina, mas de todos os profissionais envolvidos no processo ensino e aprendizagem. É fundamental que a toda a comunidade escolar compreenda que o processo de leitura é inerente à qualquer disciplina, daí uma política rica neste sentido é a realização de projetos interdisciplinares que culminam na participação de todos os professores e alunos na construção de saberes que se efetivam através das linguagens das diversas áreas do conhecimento.

Nesta direção, podemos ressaltar a grande importância de materiais de qualidade, como também do professor no processo de aprendizado, considerando que o processo de ler compreende um conjunto de elementos que envolvem o aprendente em múltiplas ações que podem ser integradas aos distintos campos que o mesmo atua. Nesse contexto, o aluno precisa de professores que seja mediadores, ou seja, referências de leitor para servir de inspiração e que impulse o estudante a selecionar bons textos e também a usar várias estratégias de leitura que lhe promova a condição de leitor proficiente, podendo articular as diferentes leituras no seu campo de atuação, visto que o mundo globalizado demanda uma sociedade leitora e, sobretudo, consciente de seu papel enquanto sujeito social.

Diante disso, os PCN (BRASIL, 1998, p. 43) ressaltam que “uma prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as práticas de leitura de fato”. Com essa afirmação, fica evidente que, ao trabalharmos as multiplicidades de textos na escola ou fora dela, sempre teremos um objetivo para cada leitura realizada.

Essa familiarização com os diversos textos fazem com que as crianças entendam a finalidade de cada um, ampliando o contato com a leitura e escrita, pois a interação com textos diversificados garante o ensino sistemático das habilidades necessárias de leitura e compreensão no processo ensino aprendizagem. Ao articular a leitura com o mundo que lhe cerca, o leitor poderá fazer o uso de conhecimentos adquiridos e relacionar com o que os textos fornecem, vindo neste aspecto a se mostrar como um sujeito capaz de transcender o mundo da leitura e, conseqüentemente, mostrando-se capaz de articular seus conhecimentos num campo da escrita.

Ainda de acordo os PCN (BRASIL, 1998, p. 43), “uma prática constante de leitura na escola deve admitir várias leituras, pois outra concepção que deve ser superada é a do mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está dado no texto”. Através dessa

concepção, sabemos que cada interpretação feita sobre os textos dependem de várias informações que já possuímos e também se subordina a atenção do leitor, pois diferentes leituras resultam em diferentes interpretações. Por isso, todo texto possuirá mais de uma compreensão, variando de acordo com os conhecimentos e experiências de cada interlocutor.

Portanto, concluímos que não devemos ler apenas por ler, pois sempre haverá um propósito intencional e particular, indo desde a leitura por entretenimento ou até mesmo por obrigação, como é o caso muitas vezes da leitura no âmbito escolar, onde é tratada de forma mecânica. Logo, a leitura não deve atender somente aos interesses didáticos, deve contemplar, sobretudo, o interesse do aluno, visto que sem esse interesse vindo do próprio estudante, a aprendizagem não será produtiva. Como dito acima, nos deparamos diariamente com uma grande variedade textuais e variedades de objetivos. Temos contato com leituras mais simples, no qual não é necessário ler muitas vezes para a compreensão total, até aqueles com um maior grau de complexidade.

Outro documento importante nessa discussão sobre o papel da leitura dentro e fora da escola é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme mencionamos. Esse documento tem como objetivo determinar as competências, gerais e específicas, as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica, isto é, a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A BNCC foi homologada em 20 de dezembro de 2017, porém, para chegar até essa homologação, ela passou por muitos estudos e consequentemente por sugestões de toda a sociedade. Muitos seguimentos puderam opinar, no intuito de contribuir para melhoria educacional do país.

Em suas diretrizes, a Base tem, portanto, a função de contribuir para o crescimento pleno dos cidadãos, visando assim, garantir um conjunto de habilidades que favorecem o processo ensino aprendizagem. Ela é uma referência norteadora do ensino. Frisamos que ela não é um currículo, porém é um instrumento que vai conduzir a elaboração do currículo específico de cada escola, respeitando as diversidades sociais e culturais de cada instituição. Cada escola pode assim organizar seu currículo em consonância com as diretrizes da BNCC.

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, a BNCC (2017) esclarece que as práticas de linguagem contemporânea envolvem não só novos gêneros como também novas formas de interação, disponibilização e configuração. Com o surgimento de diferentes meios de veiculação

na atualidade, tornou-se “mais fácil” acessar e explorar gêneros textuais nos mais variados suportes.

Considerando tal realidade, o ensino da língua portuguesa, de acordo a BNCC, deve se dar através das diversidades de textos cada vez mais inovadores e desafiadores, sendo que essas ferramentas multissemióticas e multimidiáticos já fazem parte da nossa realidade escolar e social, porém, ainda notamos uma carência por parte do professor em reconhecer essas novas ferramentas que surgem a cada dia. Contextualizando, podemos verificar a situação retratada no mundo atual, com a pandemia do COVID-19, a qual o ensino precisou ser remodelado em função das medidas sanitárias adotadas mundialmente, o que culminou na problemática de muitos docentes enfrentarem dificuldades no tocante ao manuseio de ferramentas tecnológicas, em função das aulas serem ministradas exclusivamente pelo formato remoto. Apesar disto, esse “novo” formato levou também muitos professores a passarem por formações, de modo a saberem lidar com os recursos e suportes tecnológicos em suas aulas a distância.

Diante disto, é indubitável que o surgimento de políticas de formação continuada para o professor, com objetivo de ensinar a lidar com essas novas ferramentas de ensino, é essencial, pois essa nova realidade já está enraizada e naturalizada em nossa sociedade contemporânea. Em função disso, os professores devem usar ao seu favor artifícios digitais que favoreçam o andamento das aulas, como o uso dos gêneros multimodais, tomando como exemplos os *memes* e os *podcasts*, devido aos discentes já possuírem um conhecimento prévio e certo domínio dessas modalidades, mesmo que indiretamente.

O principal discurso presente na BNCC (2017) é que aos estudantes de língua portuguesa do ensino básico seja dada a oportunidade de lidar com o letramento ou multiletramentos, para isso eles precisam de uma aproximação maior com os vários gêneros textuais multissemióticos e multimidiáticos que circulam em sociedade. Em diálogo com os PNC, a BNCC apresenta os quatro eixos organizadores correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica.

Quadro 1: competências específicas do ensino de língua portuguesa para o ensino fundamental

1ª competência	Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2ª competência	Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3ª competência	Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4ª competência	Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5ª competência	Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6ª competência	Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7ª competência	Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8ª competência	Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9ª competência	Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

10ª competência	Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.
-----------------	--

Fonte: BRASIL, 2017, p. 85

Ao lermos as supracitadas competências, muitas indagações vêm à mente do professor: como trabalhá-las em sala de aula? Já paramos para pensar o porquê de os alunos apresentarem tantas dificuldades no ensino da gramática? Por que a maioria dos alunos só memorizam e não conseguem associar as informações em um determinado contexto? São perguntas que nos inquietam e essas dez competências específicas que a BNCC traz vem reconhecer a importância do funcionamento da linguagem.

A partir das dez competências apresentadas, enxergamos o texto como base de todo objeto de ensino da língua portuguesa. De acordo com a primeira e a segunda competências, vemos que o texto possibilita discutir, por exemplo, sobre as diversidades culturais, sociais e históricas nas quais cada indivíduo está inserido, como também explorar a linguagem escrita como meio de interação para tornarem sujeitos letrados e serem capazes de obterem autonomia em diferentes esferas sociais.

A terceira e quarta competências fazem referência aos alunos como seres capazes de ler e produzir textos orais e escritos que circulem no contexto escolar e no meio social, com compreensão e criticidade e tratam também do respeito que devemos ter para com as diferentes variedades linguísticas, não sendo, mais hoje, admitido nenhum tipo de preconceito linguístico.

A quinta e a sexta competências defendem a adequação do uso do discurso e o estilo da linguagem para diferentes ambientes sociais. Assim, dependendo de onde e com quem estejamos, precisamos nos adequar à realidade existente e utilizar a linguagem em diferentes situações comunicativas.

No caso da sétima e oitava competências, vemos a referência ao texto como manifestações de sentido e objetivo que cada leitor tem para determinada leitura, ou seja, se é para deleite, informação ou qualquer outro propósito comunicativo e também a referência à necessidade do leitor envolver-se nas práticas das leituras literárias por puro prazer e que seja capaz de transformar-se enquanto pessoa humana.

Por último, na décima competência, a BNCC evidencia as práticas das diferentes linguagens através da cultura digital, como meio de inserção e reflexos no mundo.

No que tange ao eixo da leitura, foco de nossa atenção aqui, a BNCC afirma que ele:

[...] compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2017, p. 65).

Como já dito anteriormente, observamos que o eixo da leitura contempla os mais diversos gêneros textuais, possibilitando ao aluno essa interação escolar e social que desenvolva as capacidades cognitivas. Além disso, permitirá ao aluno, através das obras literárias, adentrar no mundo imaginário e auxiliar no convívio com a sociedade.

Para Koch e Elias (2012, p. 22),

O estudo dos gêneros constitui-se, sem dúvida, numa contribuição das mais importantes para o ensino da leitura e redação. Para reforçar esse posicionamento, afirmamos que, somente quando dominarem os gêneros mais correntes na vida cotidiana, nossos alunos serão capazes de perceber o jogo que frequentemente se faz por meio de manobras discursivas que pressupõem esse domínio.

Diante do exposto, quando os educandos têm domínio dos textos mais conhecidos da vida cotidiana, tornam-se mais hábeis para desenvolver as habilidades leitoras. Logo, a escola deve proporcionar aos alunos atividades recorrentes de gêneros mais simples e comuns do dia a dia, como uma simples receita ou uma lista de compras, já que isso facilitará o contato com os textos mais complexos. Quanto a isto, podemos ressaltar que é preciso sempre relacionar o texto ao contexto sócio-histórico de circulação do mesmo. Desta forma, o aluno terá um entendimento mais abrangente sobre as configurações e objetivos do texto.

O professor deve “selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares” (BRASIL, 2007, p. 74). Com isso cabe-lhe

procurar estratégias que trabalhem os gêneros de maneira dinâmica para não deixar que se tornem uma atividade cansativa e exaustiva. Com relação a isso, Barbosa (2010, p. 169) pontua que:

Também não são raras as atividades que demandam somente características do gênero empregado em um texto, sem propor nenhuma questão relativa a seu conteúdo ou que vise contribuir para sua compreensão. E o efeito disso é bastante prejudicial: alunos sendo capazes de responder correta e enciclopedicamente a inúmeras questões sobre características dos gêneros, mas sem que possam compreender efetivamente ou produzir adequadamente textos que pertençam a esse gênero.

O autor reforça, assim, as ideias já frisadas nos PCN e BNCC, de que muitos estudantes têm certo conhecimento sobre o conceito dos gêneros textuais, mas apenas de uma forma muito limitada, e isto pode ser percebido pelo fato de alguns alunos não entenderem de maneira precisa como escrever um bom texto dentro de um gênero específico, fazendo uso real dele. Talvez, essa limitação se deve ao fato de os gêneros não serem explorados pragmaticamente.

Pensando nisso, a BNCC sugere que o trabalho com a escrita seja totalmente ligada ao trabalho com os gêneros, visto que:

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores (BRASIL, 2017, p. 42).

Se trabalhada corretamente desde a infância, a escrita, portanto, passa a ser uma tarefa mais simples e corriqueira na vida desses alunos. E como bem ressaltado anteriormente, essa habilidade deve ser trabalhada juntamente com a leitura e conseqüentemente com os gêneros textuais, visto que o ato de escrever está totalmente interligado ao ato de ler textos.

Nesse contexto, podemos ressaltar que, ainda nos dias atuais, nos deparamos com aulas de língua portuguesa voltadas, muitas vezes, apenas para regras gramaticais, que, na maior parte das vezes, são trabalhadas de maneira vaga, ficando a leitura em segundo plano. Sobre este aspecto, Rangel e Rojo (2010, p. 89) afirmam que:

É comum perceber uma grande dificuldade do professor de Língua Portuguesa em selecionar o que vai ensinar. Muitas vezes, é pressionado a lidar com conceitos tradicionais, normativas, em detrimento de um ensino/aprendizagem que contempla o uso. O que acaba acontecendo é que o planejamento contempla uma

lista extensa de conteúdos gramaticais. Assim, a leitura (e também a escrita, a escuta e a fala) acaba ficando de fora do planejamento e das aulas.

Os autores retratam as dificuldades encontradas pelo professor de língua portuguesa no exercício de suas práticas, acabando por fragmentar o ensino da leitura, tendo prioridade, na maioria das vezes, o uso de conceitos gramaticais. Sobre isto, a BNCC reafirma a importância de uma união entre os eixos de leitura e conhecimentos gramaticais, pois “o eixo conhecimentos linguísticos consolida-se pelas práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita” (BRASIL, 2007, p. 245).

Barbosa (1990, p. 115) faz uma importante reflexão neste contexto ao afirmar que:

A escola não tem levado em conta a existência desta escrita diversificada e a evolução das diversas modalidades de leitura. Ao contrário, a escola continua se preocupando exclusivamente em um modelo imutável de leitura, voltada somente à escrita dos livros, à escrita literária. É como se continuássemos vivendo com a escrita encerrada nos mosteiros e não presentes na rua, nas lojas, em casa.

Para o autor, não é mais cabível atualmente processos de ler e escrever presos a modelos estanques, sem levar o aluno ao contato direto com a realidade que este irá viver além dos muros escolares. É uma condição humana envolvê-lo no mundo da escrita e formá-lo como leitor competente por meios das multiplicidades de textos.

Sabemos das especificidades existentes nas salas de aula, e que cada aluno apresenta habilidades diferentes. Com isso, o professor deve respeitar e valorizar os saberes trazidos e agregar outros adquiridos, tornando a sala de aula um espaço fomentador no desenvolvimento de novas competências. Daí, também, ressaltarmos a importância de atividade e metodologias diferenciadas que sejam significativas para o aluno. Na visão de Naspolini (2009, p. 9), “uma atividade é significativa quando [...] gera conhecimento útil para a vida do aluno, quando lhe oferece condições e tendo consciência do conhecimento apropriado, visa utilizá-lo nas diferentes situações de sua vida”.

De acordo a BNCC, o principal papel da disciplina de Língua Portuguesa é favorecer ao estudante o contato com o letramento. Diante desse contexto, o trabalho com os gêneros textuais multissemióticos e multimidiáticos (como já mencionado anteriormente) oportuniza aos estudantes vivenciar essas práticas na busca do letramento.

Com isto, é importante ressaltar que o professor não deve abrir espaços apenas para os gêneros voltados ao eixo da escrita, mas o deve fazer também para os gêneros orais, pois estes estão presentes na vida das pessoas talvez até com mais frequência do que aqueles escritos. Sobre a oralidade, a Base considera que:

O eixo da oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outros (BRASIL, 2017, p. 72).

Verificamos, dessa forma, que o trabalho com a oralidade pode e deve acontecer em várias situações, seja pela aula dialogada ou por meio de seminário, debate e contação de história, dentre outros. A oralização da leitura através da fala e da escuta é de suma importância para o desenvolvimento social dos alunos que ainda não possuem o domínio total da escrita, pois a oralidade também possibilita a construção de sentidos e conhecimentos, além dos processos interativos. A oralidade está presente em diversos aspectos, exemplificando nas leituras de textos feitas pelo professor, no qual os alunos estarão frequentemente atentos às pontuações, à entonação e etc. Para isso o aluno precisa ampliar:

[...] as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço (BRASIL, 2007, p. 58).

Temos consciência de que o trabalho com a oralidade é um pouco difícil, devido ao fato de alguns alunos não gostarem de falar ao público, mas se os professores estiverem sempre conversando a respeito da importância desse eixo como forma de integração humana, talvez essas barreiras sejam vencidas.

Outro eixo apresentado pela Base é o eixo da análise linguística/semiótica. Para o documento:

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (BRASIL, 2017, p. 73).

Percebemos que esse eixo deve ser transversal em relação aos demais eixos, pois percebemos nele importante articulação com os processos anteriormente descritos, o que indica explicitamente a sistematização do ensino que faz os sujeitos refletirem sobre o sistema de escrita alfabética e o funcionamento da língua e de outras linguagens.

Ainda neste universo da leitura, cabe ressaltar que na BNCC, além da atenção com a leitura do material escrito, há uma atenção especial quanto à questão da escuta ativa como um comportamento necessário à interpretação do texto oral, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além das habilidades de leitura e práticas de linguagens, a BNCC destaca os campos de atuação, uma vez que a língua é estudada sempre em relação ao seu uso social. Sendo assim, os campos de atuação do ensino fundamental, para os anos iniciais, deixam bem claras a contextualização das práticas de linguagem. Estas, por sua vez, são classificados segundo os seguintes campos nos quais os textos circulam:

1- Campo da vida cotidiana: campo que abrange textos de produção oral/escrito que fazem parte do dia a dia de adultos, jovens e crianças tanto no espaço escolar, como também no espaço familiar e cultural. Alguns exemplos de textos desse campo são: bilhetes, receitas, listas de compras, dentre outros.

2- Campo da vida pública: campo em que circulam textos de reconhecimento e participação dos sujeitos nas práticas relativa à atuação política e social, assumindo um papel de envolvimento nas questões de interesses públicos. Exemplos de textos deste campo: notícias, artigo de opinião, e etc.

3- Campo artístico literário: campo que possibilita às crianças, adolescentes e jovens do ensino fundamental o contato com a arte literária e com as manifestações artística e produções culturais, para que desde cedo possam compreender e valorizar as várias práticas de leitura por pura fruição. Exemplos de textos deste campo: poesia, biografia literária, adivinha e outros.

4- Campo das práticas de estudo e pesquisa: campo relacionado à importância e à participação dos jovens referente ao estudo e à pesquisa, através de atividades das esferas de divulgação científica e escolar. Exemplos de textos deste campo: artigos científicos, seminários, dentre outros.

Em síntese, vemos que as práticas de linguagem cotidianas fazem parte de alguns dos campos de atuação, justificando-se a relevância desses campos no trabalho com o gênero e as possibilidades linguísticas, norteando os discursos, sejam eles do dia a dia escolar, como também dos outros ambientes que fazem parte da vida social. Por conseguinte, outro fator importante no documento se diz respeito à articulação maior no envolvimento das outras disciplinas, não ficando restrito apenas à Língua Portuguesa. Logo, explicita-se que a BNCC dá uma ênfase à construção de currículos contextualizados à vivência dos alunos, cujos conhecimentos dialogam o tempo todo, sendo a linguagem o centro da comunicação entre as áreas do saber.

Diante do exposto, vale salientar a importância dos docentes conhecerem e se apropriarem deste documento, uma vez que suas sugestões fazem com que o professor reflita sobre a sua didática pedagógica, buscando aprimoramentos no que concerne ao ensino em sala de aula, promovendo, sobretudo, uma melhora expressiva na aprendizagem pelos alunos.

Além desses dois grandes documentos mencionados, contamos também com o Documento Referencial do Estado do Ceará (DCRC), estado no qual a presente pesquisa foi desenvolvida e onde a pesquisadora atua como docente da educação básica. Neste documento estão presentes as diretrizes e direcionamentos básicos que compõem o projeto curricular do estado do Ceará. Ele foi desenvolvido por várias instituições cearenses públicas e privadas, e tem como finalidade a colaboração intrínseca com os direitos de aprendizagem dos estudantes cearenses, que vão desde a educação infantil até os anos finais.

O DCRC foi construído à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), porém sua estrutura enfatiza quesitos que se espelham na realidade e nas especificidades do povo dessa região, e tem como meta diminuir as desigualdades de aprendizagem dos alunos do referido estado.

Através do documento, os professores encontram um norte para desenvolver seu trabalho na execução de práticas docentes, no sentido de elaborar o seu planejamento de forma mais coerente e dinâmica real da sala de aula. Em outras palavras, afirma a SEDUC:

Com o DCRC, acreditamos garantir as bases curriculares comuns para: a) que todos os alunos do norte ao sul do Ceará desenvolvam as mesmas aprendizagens consideradas essenciais; b) que os aspectos da diversidade nacional, nordestina

cearense sejam explorados e respeitados; e, c) que o professor e a escola entendam ser o desenvolvimento curricular, uma efetiva vivência da busca do princípio educativo da equidade, fortalecendo-se no passo a passo da dinâmica escolar, pelo exercício da liberdade com responsabilidade. (SEDUC, 2019, p.35)

Fica claro que o propósito positivo cogitado pelo documento é buscar garantir que todos os educandos do estado desenvolvam as aprendizagens necessárias para cada ano em curso, além também de objetivar que todas as escolas trabalhem as diversidades culturais específicas nordestinas e cearenses dos alunos, na perspectiva de fortalecer esses laços de equidade e desenvolvimento social.

O DCRC assume o papel de direcionar as práticas pedagógicas, essencialmente, no que diz respeito a possibilitar os direitos de aprendizagem dos estudantes para a evolução de uma educação de qualidade. Outrossim, o documento ainda enfatiza que cabe aos municípios cumprirem as orientações dadas, através da criação de estratégias pedagógicas que possam contribuir para o aprimoramento do processo formativo do conhecimento. Portanto, é nítido que, no DCRC, o estado tem uma função crucial nesse cenário, em virtude de sua coligação com os municípios e segmentos de ensino, construindo inúmeros projetos e propostas pedagógicas, as quais se estima que sejam voltadas para a solidificação de uma sociedade mais justa e igualitária, atendendo tanto a demanda regional, como a local. Assim afirma o documento:

No presente caso, pelo significado da ação e pela queda de paradigmas que esperamos acontecer, como forma de garantir um projeto educativo, consoante com os desejos e as necessidades da sociedade atual e do amanhã, propomos traçar referenciais que avancem da mera definição de “o ensinar” para o delinear de concepções pedagógicas norteadas da educação a ser ofertada, além de proposição de linhas de ação que se configurem estratégias para a escola necessárias nos tempos atuais e futuros. (SEDUC, 2019, pág. 35).

Em conformidade com o que diz o DCRC, é evidente que a intervenção proposta pelo documento se refere ao rompimento de certos paradigmas e métodos estáticos de ensino, sendo a busca por abordagens de ensino mais amplas e didáticas é primordial, tendo em vista que o preenchimento de lacunas existentes no processo de aprendizagem é altamente necessário, almejando linhas de ações eficientes que possam configurar estratégias que satisfaçam os tempos modernos e os mais futuros.

É inegável, neste contexto, que a escola é cada vez mais desafiada a trabalhar os direitos de aprendizagens de cada componente curricular e que é necessário que o planejamento do ensino

esteja alinhado às avaliações internas e externas, com o propósito de conseguirmos traçar o perfil de aprendizagens dos alunos.

É nesse sentido que podemos ressaltar também a importância de avaliações que são aplicadas no intuito de analisar se o ensino de língua portuguesa na escola vem desenvolvendo as habilidades necessárias ao aprendiz para o uso da língua. Desta forma, considerando a importância dessas avaliações externas como instrumento eficaz de gestão e políticas públicas, podemos salientar que é ferramenta valiosa para melhoria do ensino e da aprendizagem na escola, podendo servir de apoio ao planejamento pedagógico dos professores em sala de aula. Elas nos permitem, ainda, desvelar o desempenho em leitura e compreensão dos alunos. Nesse contexto apresentamos a seguir como é analisado o processo de leitura a partir do Sistema de Avaliação Permanente do Estado do Ceará (SPAECE).

2.4 AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE LEITURA A PARTIR DO SPAECE

O sistema de avaliação permanente do Ceará (SPAECE) é uma avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, em Língua Portuguesa. As informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos. Essa avaliação é realizada nos 2º anos, 5º anos e 9º anos da rede municipal, e o 3º ano do ensino médio da rede estadual, no intuito de diagnosticar e saber como está o nível dos alunos e ao mesmo tempo analisar a progressão de desempenho dos alunos do 2º, 5º e 9º e 3º ano médio, produzindo informações que possibilitem a definição de ações prioritárias de intervenção na rede pública de ensino municipal e estadual. Abaixo apresentamos a matriz de referência do SPAECE no que se refere ao processo de leitura:

Quadro 2 Matriz de referência do SPAECE

I Procedimentos de leitura

D13 Localizar informações explícitas em um texto

D14 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão

D16 Inferir uma informação implícita em um texto

D18 Identificar o tema de um texto

D19 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato

II Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto D21 Reconhecer o gênero discursivo D22 Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros D23 Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador
V Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido D27 Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações D28 Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados
VI Variação linguística D29 Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

Fonte : CAED (2018)

A matriz de referência do SPAECE é composta de tópicos que estão organizadas com um conjunto de descritores, convertendo-se em uma amostra das habilidades básicas que os estudantes precisam dominar para ter êxito sua avaliação de língua portuguesa. Tomando como base esses descritores, é possível delinear os conteúdos nos quais os alunos apresentam mais dificuldades para que possam aplicar intervenções individuais, montando assim um plano de trabalho com simulados específicos de determinada habilidade no intuito de amenizar a carência exposta por parte dos alunos em um certo descritor com baixo nível de desempenho.

Mostramos abaixo os padrões de desempenho, descrevendo as habilidades de leitura as quais os alunos devem apresentar, segundo esse sistema de avaliação.

Quadro 3: Escala com os padrões de desempenho SPAECE

Padrão de Desempenho – 5º Ano – LP			
Até 125 Muito crítico	125 a 175 Crítico	175 a 225 Intermediário	Acima de 225 Adequado

Neste Padrão de Desempenho, os alunos já desenvolveram as habilidades relativas à apropriação do código e começam a desenvolver habilidades, ainda muito elementares, relativas à compreensão de textos.	Neste padrão, manifestam-se habilidades que evidenciam uma maior autonomia de leitura de textos de alguns gêneros que circulam no contexto escolar e que apresentam temáticas familiares aos alunos.	Os alunos cujas médias de proficiência estão situadas neste Padrão de Desempenho ampliam suas habilidades de leitura, sendo capazes de interagir com textos de temática menos familiar e de estrutura um pouco mais complexa.	Neste Padrão de Desempenho, encontram-se habilidades mais elaboradas, exigindo dos alunos uma autonomia de leitura em face das atividades cognitivas que lhes são exigidas e, também, dos textos com os quais irão interagir.
--	--	---	---

Fonte: CAED (2018)

Como podemos observar no quadro, os padrões de desempenho que, nesse caso, são tópicos organizados a partir de dados numéricos que agrupam os níveis da escala de proficiência estando em consonância com as metas educacionais referentes ao SPAECE, dando origem a quatro padrões de desempenho, definem o grau de conhecimento de cada estudante em relação às habilidades exigidas por cada descritor referente à leitura e à compreensão, sendo assim, é possível observar a disparidade de aprendizagem entre alunos que estão no nível alto para aqueles que se encontram no nível baixo. Por isso, a necessidade de desenvolver atividades que sejam capazes de minimizar essas desigualdades e um trabalho mais efetivo voltado para os descritores os quais representam maior dificuldade para os alunos.

O quadro acima serve, assim, de referencial para que o docente possa, através de instrumentos de observação e registros utilizados em sua prática cotidiana, identificarem outras dificuldades apresentadas por seus alunos que não foram contempladas pelos padrões de desempenho. Isso porque, a respeito dos traços comuns há alunos que se encontram em um mesmo intervalo de proficiência, existem diferenças individuais que precisam ser consideradas para a reorientação da prática pedagógica. Daí a importância de um trabalho pautado com respeito a individualidade de cada estudante.

Considerando os dados analisados da Escola Gilberto Leite de Aquino, no município do Barro-CE, à luz do padrão de desempenho do (SPAECE), para a série do 5º ano do Ensino Fundamental, percebemos que os alunos estão classificados em um nível de leitura intermediário, conforme consta no quadro abaixo:

Quadro 4: Resultados do SPAECE – 2008 a 2018 a nível do Estado do Ceará, no município do Barro na Escola Municipal Gilberto Leite de Aquino

Ano	Media proficiência – Português		
	Estado	Município	Escola
2008	167,8	162,2	167,2
2009	171,4	179,1	168,8
2010	175,3	163,2	155,4
2011	189,5	170,7	179,6
2012	204,4	189,4	194,8
2013	200,9	190,0	205,4
2014	207,1	203,9	210,6
2015	210,9	205,1	214,7
2016	214,4	201,4	202,5
2017	225,3	207,5	214,5
2018	212,7	210,4	204,0

Fonte: CAED (2018)

Podemos observar no Quadro 3 que a Escola Gilberto Leite de Aquino, escola onde desenvolvemos nossa pesquisa, teve uma queda na média de desempenho no ano de 2018, em relação ao ano anterior, causando assim motivo de preocupação. Outro fato que chama atenção é saber que todos os discentes do Fundamental são acompanhados pelo Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAISPAIC), que propõe mais ações, buscando com isso melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos da rede pública até o 9º ano de escolaridade.

Nesse contexto, o município de Barro-CE tem avançado nos resultados, mas apresenta ainda um quadro de disparidade de média proficiência em Língua Portuguesa entre as escolas da rede municipal, incluindo também aquelas com maior número de alunos avaliados, como na Escola Gilberto Leite de Aquino nas turmas de 5º anos.

Cabe ressaltar que esse programa já atende desde 2007 a turmas de 1º e 2º anos e, a partir de 2011, o programa se estendeu às turmas do 3º ao 5º ano, fazendo parte do cotidiano escolar, com

vistas à melhoria na qualidade de ensino e aprendizado. Algo ainda intrigante é o fato de muitos educandos estarem sem conseguir avançar no processo de alfabetização, o que nos fez lançar um olhar nesta investigação sobre o processo de leitura.

Diante disso, o Estado do Ceará, juntamente com todos que fazem parte da educação, vem oferecendo meios para contribuir com o sucesso de todos os alunos no tocante à leitura e à compreensão e também para os estudantes se sobressaírem com um resultado favorável nas provas internas e externas, o que tem sido um grande desafio nacional.

3 METODOLOGIA

Apresentamos neste capítulo os procedimentos metodológicos usado na pesquisa, trazendo os conceitos teóricos e colocações que sustentam a metodologia utilizada neste trabalho científico. Além disso, o capítulo discorre sobre os sujeitos da pesquisa, faz uma breve contextualização das técnicas de coleta e análise dos dados e, apresenta a caracterização da escola onde se deu a coleta dos dados.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa em questão é de natureza aplicada, descritiva e qualitativa. É aplicada, porque para sua realização optamos em investigar as dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de leitura e compreensão por meio dos gêneros textuais em contexto de sala de aula. Sobre a pesquisa aplicada, Thiollent (2009, p. 36) afirma que:

concentra-se em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupo ou autores sociais. Está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções. Responde a uma demanda formulada por clientes, atores sociais ou instituições.

Nesse contexto a pesquisa é também descritiva devido ao procedimento de observação que irá retratar como cada estudante se encontra em relação à capacidade leitora. Segundo Gil (2002, p. 42), a pesquisa descritiva tem a intensão de “descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Como utilizamos instrumentos de coleta que envolve o pesquisador e o lugar de pesquisa, sala de aula, ela é de natureza qualitativa. Diante dessa afirmação Prodanov e Freitas (2013, p. 70) afirmam que:

Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador.

Visto que a sala de aula foi o ambiente da pesquisa, observamos a importância da postura ética do profissional que está à frente de uma pesquisa desta envergadura, sendo crucial que a pesquisa tenha sido desenvolvida com licitude, e o resultado venha ser o reflexo real da realidade escolar.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA E LEVANTAMENTO DOS DADOS

Os sujeitos envolvidos na presente investigação são 20 alunos, de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, e sua respectiva professora, todos pertencentes à Rede Municipal de Ensino, da cidade de Barro-CE.

O levantamento dos dados se deu na Escola de Ensino Fundamental Gilberto Leite de Aquino local onde observamos as aulas de Língua Portuguesa da referida professora com o objetivo de analisar e descrever as práticas com o processo de leitura pautadas nos gêneros textuais. Nesta fase tomamos como base uma ficha de observação para registrarmos as ações desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa pela docente participante da pesquisa, especialmente com relação ao trabalho com o eixo da leitura.

Quanto aos discentes colaboradores da pesquisa, foram a eles aplicadas entrevistas, com base na leitura e na exploração do gênero narrativo “fábula”, que tomaram como foco o uso, o reconhecimento e a identificação de várias características, bem como suas função social.

Pedimos a cada aluno que lesse o texto que serviu de base para o teste² individualmente em silêncio e posteriormente em voz alta. Na medida em que eles realizaram a leitura, utilizamos dois instrumentais: um no qual registramos o nível de leitura dos alunos, e outro, no qual registramos especificidades quanto à construção dos sentidos, por exemplo, detecção das informações explícitas e implícitas do texto lido.

Cabe ressaltar que a escola colaboradora convidada a participar desta pesquisa assinou o termo de anuência concordando em colaborar com o projeto de pesquisa e que o mesmo foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da UFCG/CFP, no tocante a envolver sujeitos, como exige a resolução 466/2012, que coloca à disposição e o empenho ético com relação às pesquisa científicas executadas com seres humanos, e que todos os sujeitos envolvidos na pesquisa

² Os instrumentos de levantamentos dos dados estão disponíveis nos apêndices desse trabalho.

assinaram o TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido e TALE Termo de Assentimento Livre Esclarecido concordando em participar da pesquisa.

Por envolver sujeitos a participação na pesquisa ofereceu riscos mínimos, talvez possíveis constrangimentos e timidez, principalmente que, no tocante aos aprendizes, serem alunos numa faixa etária de 10 a 11 anos, e, no tocante ao docente, ter sua aula observada. No entanto, a pesquisadora adotou uma postura ética de modo a conduzir de maneira harmônica e científica o levantamento dos dados. Ainda em relação à coleta dos dados, ela se deu no período de 09/12/2019 até 16/12/2019.

No primeiro momento, em 09/12/2019, tivemos uma conversa informal com a professora e os alunos da turma para esclarecer sobre a natureza da pesquisa que iríamos aplicar. Depois, convocamos os pais das crianças para virem até a escola para termos uma conversa interativa e participativa, com a finalidade de dar os devidos esclarecimentos sobre a pesquisa. Apresentamos também o parecer consubstanciado de aprovação, emitido pelo Comitê de Ética do Hospital Alcides Carneiro, da UFCG, em Campina Grande-PB, como também apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e o TALE a ser assinados por todos.

No dia 11/12/2019 apresentamos às crianças colaboradoras a *fábula* “A coruja e a águia” e pedimos que cada criança, separadamente, fizesse a leitura silenciosa e, em seguida, realizasse-a em voz alta. Ao término da leitura, avaliamos cada uma das crianças e anotamos os registros de informações que se deram durante esse processo, considerando os itens especificados no instrumento 02, presentes no *Apêndice 2* dessa pesquisa.

Após concluir a etapa anterior de coleta de dados, que levou aproximadamente duas horas, os alunos responderam individualmente às questões da *entrevista de explicitação*, que também teve duração de mais duas horas. As respostas foram gravadas em smartphone próprio da pesquisadora e, posteriormente, foram transcritas, para conduzir posteriores análises.

Em outros momentos, entre os dias 12/12/2019 a 16/12/2019, foram observadas 05 aulas de língua portuguesa da professora da turma acima mencionada. Neles, tomamos como instrumento as questões disponíveis nos *Apêndices* desta pesquisa.

Para atestarmos o nível de leitura de cada criança, levamos em consideração o quadro abaixo, que foi adaptado para uma ficha individual, no qual foram registradas as especificidades do ato de ler cada criança e sua compreensão leitora em face do texto apresentado para ler, uma *fábula*:

NÍVEIS DE LEITURA				CONSEGUE LER O TEXTO?		
Lê soletrando	Lê silabando	Lê com fluência de acordo com seu dialeto	Lê com fluência de acordo com o dialeto de prestígio	Sim	Não	Parcialmente

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Após a coleta dos dados, seguimos para a transcrição das entrevistas. Nela utilizamos as convenções abaixo:

PP – Professora pesquisadora.
 C1 – criança 1, C2 - criança 2, C3 - criança 3, C4 - criança 4, C5 - criança 5, C6 - criança 6, C7 -criança 7, C8 - criança 8, C9 - criança 9, C10 - criança 10, C11 - criança 11, C12 - criança 12, C13 - criança 13, C14 - criança 14, C15 - criança 15, C16 - criança 16, C17 - criança 17, C18 - criança 18, C19 - criança 19, C20 - criança 20.
 (.) olhando para cima .
 (..) olhando para baixo.
 (...) – indica pausa breve (do aluno colaborador).
 (+ + +) indica pausa longa.
 () – expressão incompreensível.
 : - jogando as pernas.
 :: - risos.
 e e e – duplicação de letras ou sílabas.
 = - dedo na boca.
 Usam-se:
 ASPAS DUPLAS – referente ao ponto de interrogação.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Para a análise qualitativa dos dados, baseamo-nos em categorias que aferem a importância do trabalho com os gêneros textuais em sala de aula à luz da abordagem interativa de ensino, como instrumentos mediadores para o desenvolvimento da competência leitora, e os níveis de leitura sugeridos pelo SPAECE.

Vejamos, a seguir, como se caracteriza o universo escolar onde foi realizada a coleta dos dados da pesquisa.

3.2.1 DIAGNOSE DA REALIDADE DA ESCOLA COLABORADORA

Conforme mencionamos, o corpus da nossa pesquisa foi coletado na Escola Municipal de Ensino fundamental I e II Gilberto Leite de Aquino, situada na zona urbana do Município de Barro-CE, em uma turma de 5º ano. Para a pesquisa ser realizada nesta turma, usamos como critério: ser uma série de transição entre o Ensino Fundamental I e o Ensino Fundamental II e, ainda, ser uma turma em que a professora pesquisadora atua, considerando que esta é uma das prerrogativas do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) que considera a necessidade das pesquisas nascerem das inquietações advindas de turmas em que os mestrandos atuam, com vistas à busca de propostas de intervenção para sanar as dificuldades no aprendizado de língua portuguesa.

Atualmente, a escola municipal funciona em dois turnos: manhã e tarde, e atende aproximadamente 442 alunos. A escola é contemplada com o PDDE,³ com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e também com o Programa *Mais Alfabetização* que faz um acompanhamento direcionado aos alunos que precisam de um reforço a mais nos anos iniciais.

A estrutura física da Escola Municipal constitui um prédio grande, que conta com 12 salas de aula, uma biblioteca, com um acervo estimado em mais de 300 livros, dentre eles livros didáticos, lúdicos e literários, que são dispostos para empréstimos e pesquisas dos alunos; além disso, a biblioteca tem a sua disposição vários jogos educativos que são utilizados para atividades lúdicas e prazerosas. Existe também uma pequena sala de informática, que são dotadas de alguns computadores e equipamentos eletrônicos, porém, grande parte deles não funciona. Essa sala está, atualmente, sendo utilizada apenas para reuniões.

Abaixo apresentamos algumas fotos do espaço físico da escola colaboradora da pesquisa:

³ O PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), consiste em dar apoio financeiramente às escolas públicas da educação básica das redes estaduais e municipais e do Distrito Federal, e às escolas privadas da educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desse programa é melhorar a estrutura física e pedagógica, reforçando a gestão escolar e, conseqüentemente, elevar os índices do desempenho escolar.



Como vemos, é uma escola que apresenta boas condições estruturais para o seu funcionamento, é ampla, arejada e participa de Programas de apoio educacional em âmbito nacional e estadual com vistas à melhoria na qualidade de do ensino. Passemos para a análise e discussão dos dados nela levantados.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresentamos um olhar interpretativo sobre os dados da pesquisa. Este olhar nos permitiu retomar as inquietações levantadas no início da pesquisa e pensar reflexivamente sobre como tem se efetivado o trabalho com a leitura na escola hoje. A partir desta reflexão pudemos projetar políticas de melhorias nas práticas com este eixo em sala de aula. Vejamos.

4.1. REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Lançar um olhar sobre como as práticas de ensino com a língua portuguesa estão sendo desenvolvidas na turma do 5º ano do Ensino Fundamental, da Escola Gilberto Leite de Aquino, Município do Barro – CE, foi um passo importante desenhado em nossa pesquisa para que pudéssemos contrapor essas práticas com os dados advindos dos instrumentos de leitura aplicados aos alunos da referida turma. Por isto foi tão importante observar algumas aulas da docente da turma.

Durante as observações, escolhemos um local discreto, no fundo da sala, de forma que a nossa presença interferisse o mínimo possível no ambiente. Ao acompanhar o andamento das aulas, fizemos apenas alguns registros dentro dos aspectos levantados pelo instrumental 3 o qual consideramos os seguintes questionamentos: 1) A aula do professor está pautada numa abordagem interativa? Sim? Não? Por quê? 2) O Professor, em sua aula, destina um espaço para explorar especificidades sobre o processo de leitura? 3) Explora diversos gêneros textuais/discursivos? Se sim, quais, em específico? 4) Quanto ao processo da leitura, costuma chamar atenção para alguma estratégia em específico? 5) Estimula os discentes a participarem das atividades de compreensão leitora no decorrer da aula?

Tomando como base o primeiro questionamento, percebemos que, em algumas aulas observadas, a professora participante estava pautada, até certo ponto, numa abordagem interativa de ensino, pois ela buscou fazer com que boa parte dos alunos participassem ativamente do conteúdo trabalhado. Percebemos que a docente se preocupou em ministrar de forma clara e objetiva uma grande parte dos conteúdos gramaticais e textuais propostos, fazendo assim com que boa parte dos alunos tivessem um aproveitamento satisfatório nas aulas. Infelizmente não abrangeu

a todos devido uma boa parte dos alunos serem muito inquietos e não prestarem atenção ao que ela explicava, interferindo na atenção dos colegas que estavam interagindo durante a aula.

Sobre os conteúdos passados, alguns eram relacionados à gramática; na primeira aula, como exemplo, a professora abordou conteúdos morfológicos (adjetivo e substantivo, etc). Sobre a prática interativa com a leitura, Koch e Elias (2012), afirmam que com na participação e interação ativa com a leitura, os alunos acrescentam ideias e fazem associações aos nossos conhecimentos anteriormente adquiridos com as novas informações que são trazidas por outros textos, e com isso, estabelecem inferências, hipóteses e conclusões, fato que não ocorreu efetivamente, devido à boa parte da turma estar desestimulada no momento da interação. Imaginamos que se por acaso os conteúdos gramaticais trabalhados tivessem sido explorados reflexivamente a partir de textos significativos para o aprendiz, talvez a participação tivesse sido maior. Para Kleiman (1999), o conhecimento do leitor sobre determinado assunto contribui de maneira efetiva para seu sucesso, pois, ao fazer inferências e comparações, consegue ter melhor desempenho ao ler.

As atividades pautadas numa abordagem interativa fazem com que o aluno deixe de absorver os conteúdos de forma passiva e se torne um agente ativo, sendo que esses conteúdos são construídos a partir de informações que o leitor já possui e, a partir delas, conseguirá estabelecer relação da sua vivência de mundo, e conseqüentemente, agregar novos conhecimentos acerca do assunto trabalhado. As aulas interativas surgem, então, para transformar o ambiente escolar em um lugar de sujeitos ativos no processo ensino-aprendizagem.

Em relação ao segundo e o terceiro questionamento, percebemos que a professora destinou, no segundo dia de observação das aulas, um espaço exclusivo para explorar a leitura, trabalhando os gêneros textuais, como o crônica “A velha contrabandista”, do autor Stanislaw Ponte Preta, e o poema “O destino da sementinha”, de Graça Batituci. Primeiramente, ela leu os textos e logo depois pediu para alguns alunos fazerem a leitura em voz alta. Posteriormente, foram realizadas discussões acerca dos gêneros trabalhados. Por exemplo, observamos que a professora discutiu com os alunos sobre as informações explícitas dos textos citados acima fazendo perguntas simples como: “qual o título do texto?”, “qual o assunto principal do texto?”, “qual o gênero textual trabalhado?”, entre outras. Sobre esta prática, constatamos que o trabalho da professora está em conformidade com o que rege a matriz de referência do SPAECE, no tocante à exploração de três descritores que correspondem à leitura e compreensão, sendo eles: D13 – Localizar informação explícita em

textos; D21 – Reconhecer o gênero discursivo; e D18 – Reconhecer o tema ou assunto de um texto lido.

Durante a discussão acerca da crônica e da poesia lidos, foi realizada uma discussão sobre os elementos que estavam presentes nas narrativas. Nesse momento percebemos que só uma minoria dos alunos tinham conhecimentos sobre os aspectos estruturais dos textos, aspectos esses relacionados, principalmente, à disposição do texto obedecendo critérios como: a pontuação, a segmentação e a organização do texto em prosa e/ou versos.

Em seguida, eles resolveram atividades de compreensão e interpretação dos textos, e pudemos notar uma boa participação por parte dos alunos.

No que se refere ao quarto questionamento, percebemos que, durante o trabalho com os gêneros textuais mencionados, a professora só chamou a atenção dos alunos para a leitura oral e orientou alunos que liam em voz baixa. Como vimos, ela apenas se preocupou com a entonação e dicção dos alunos no ato da leitura. Conforme afirma Leffa (1996), “erros de leitura oral são vistos como provas de deficiência em leitura”. A leitura implica em uma gama de elementos que são extraídos de palavra em palavra e frases pelo leitor, e vão se juntando até chegar ao entendimento global do texto. Leffa (1996, p. 13) acrescenta que “o valor da leitura só pode ser medido depois que a leitura terminou”. Para o autor, não importa os caminhos que o leitor percorreu para chegar aos significados, mas o que realmente importa é o que fez gerar o produto final dessa compreensão. Nesse sentido, a docente não explorou efetivamente ricas estratégias para a apreensão desse produto.

Com relação ao último questionamento, percebemos que ela explorou os textos, mas de uma maneira superficial, não estimulando os alunos a participarem da compreensão leitora e não fez os levantamentos dos conhecimentos prévios dos alunos. Como ressalta Kleiman (1999, p. 13) “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio”. Assim verificamos que o aluno precisa ser desafiado a confrontar ideias já construídas e a partir delas reconstruir novas ideias sobre os textos que são explorados. Na situação em análise, a leitura para eles foi colocada com uma imposição tendo como finalidade saber quem decodifica, ou simplesmente para responder atividades mecânicas e repetitivas, não levando em conta a função comunicativa do texto trabalhado, resultando em atividades desinteressantes para os alunos.

Notamos que a docente apresentou certo esforço para aplicar os gêneros textuais, porém, inferimos que a falta de aprofundamento teórico sobre o processo da leitura pode ter comprometido

sua prática, o que nos faz relacionar tal situação com o pensamento do educador Paulo Freire (2003) ao afirmar que “A educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática” (p.40). Evidenciamos essa questão, pelo fato de que muitos alunos, nas horas de resolver as atividades exclusivas da leitura, ficarem com muitas dúvidas e questionamentos em relação ao texto trabalhado, “A velha contrabandista”, o qual apresentava as seguintes perguntas: *Trata-se de um texto descritivo, narrativo ou dissertativo? Por quê?*; Que adjetivos (qualidades) você daria à velhinha?; Que adjetivos (qualidades) você daria ao policial; No trecho “O senhor promete que não espáia”? O termo em destaque é característico de qual tipo de linguagem? Como vemos são perguntas que demandam diversos saberes para além da simples localização de informações explícitas no texto.

Em meio a essas questões, a maioria dos alunos repetiam essas perguntas e afirmavam que não conseguiam responder. Observamos também que os alunos não queriam fazer a releitura do texto a fim de encontrarem as devidas respostas, porém, apelavam para a professora repassar as respostas dos questionamentos, concluindo assim que eles não se esforçavam suficientemente na resolução das perguntas. Já de acordo o poema “O destino da sementinha”, surgiram também dúvidas nos quesitos: “1) Quantas estrofes tem esse poema?”; “2) E quantos versos?”; “3) Qual é o tema principal da história?”. Em relação a esse outro gênero textual, notamos que os alunos ficaram confusos a respeito da contagem de versos e estrofes, pois era notável que eles ainda não diferenciavam esses dois elementos, além de surgirem diversas dúvidas acerca da identificação do tema principal do poema. Com isso, constatamos que os alunos apresentaram muitas dificuldades a respeito do descritor 18- identificar o tema de um texto, vimos que eles confundem o título com o tema principal, porém essa fragmentação de conhecimento pode melhorar com atividades voltadas para esse descritor em específico.

Na visão de Solé (1998), o ensino da leitura feita na escola muitas vezes se restringe a metodologias de ensinar desde cedo a decodificação formal e não oportuniza os estudantes a conseguirem desenvolver as habilidades de leitura que vão além dos ensinamentos dos códigos linguísticos, o que, ao nosso ver, deixa de lado a sistematização de saberes necessários para uma formação linguística plena.

A observação das aulas nos permitiu perceber que referida professora só trabalha algumas das habilidades presentes nos descritores que correspondem à leitura e compreensão da matriz de referência do SPAECE. Exemplificando, vimos que ela trabalhou o descritor que tange a localizar

informação explícita em textos. Entretanto, o descritor referente aos elementos implícitos não foi explorado, o que parece ser uma ausência dessa habilidade pela professora, o que pode ser sanado com propostas de formação continuada para exploração dos aspectos do processo da leitura em sala de aula.

4.2 O QUE REVELARAM OS DADOS DAS CRIANÇAS

Após lançarmos o olhar qualitativo sobre os dados da docente, vejamos brevemente o que os dados das crianças revelaram. Abaixo temos um panorama de como as crianças se comportaram no momento da leitura do texto *A coruja e a águia*. Na ficha foram usadas a letra C e a ordem numérica para representar cada uma delas.

Quadro 01. Ficha para avaliação da competência leitora do aluno

Criança	NÍVEIS DE LEITURA				CONSEGUE LER O TEXTO?		
	Lê soletrando	Lê silabando	Lê com fluência de acordo com seu dialeto	Lê com fluência de acordo com o dialeto de prestígio	Sim	Não	Parcialmente
C1			X		X		
C2			X		X		
C3			X		X		
C4			X		X		
C5			X		X		
C6			X		X		
C7						X	
C8		X			X		
C9		X			X		
C10	X						X
C11		X			X		
C12		X			X		
C13						X	
C14			X		X		
C15			X		X		
C16		X			X		
C17		X			X		
C18		X			X		
C19	X						X

C20		X			X		
-----	--	---	--	--	---	--	--

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Conforme podemos ver no quadro acima, 02 (duas) crianças não foram capazes de ler o texto solicitado. Observamos também que duas crianças leem o texto soletrando, mas, mesmo com essa limitação, elas conseguiram lê-lo. O quadro mostra ainda que 08 (oito) alunos leram silabando, e os outros 8 (oito) leram o texto concordando com o seu dialeto local, preservando as variantes linguísticas próprias da sua região, o que não impediu a compreensão do texto lido.

Percebemos que as 02 crianças que não conseguiram ler, C8 e C13, demonstraram uma vontade enorme em aprender, sendo que elas pediram à professora pesquisadora para realizarem a leitura por elas; uma confessou o desejo que tem em aprender a ler : “eu não vejo a hora de aprender a ler, tia” (C13), o que causou comoção, considerando a série escolar na qual se encontra a criança.

Já C10 e C19 leram o texto silabando e mostraram ter bastante facilidade na soletração das sílabas simples, porém, quanto às complexas, elas demonstraram ter dificuldade em juntar as sílabas para formar as palavras e, conseqüentemente, em ler as frases. Por esse motivo essas crianças não conseguiram ler o texto na íntegra. Em relação à leitura silabada, 08 crianças conseguiram fazer a leitura e, mesmo sendo de forma vagarosa e “insegura”, elas leram todo o texto de forma relativamente satisfatória, mesmo não seguindo os sinais de pontuação. Os demais alunos mostraram um bom desempenho, envolvendo-se com interesse no texto proposto, deixando claro que têm certa intimidade com a leitura do gênero fábula. Alguns deles afirmaram que gostam do gênero fábula, porque são histórias lúdicas e trazem um ensinamento que fazem que o indivíduo reflita o significado da moral. Uma delas mencionou: “Eu gosto muito desses textos, porque trazem animais, e eu gosto muito de animais” (C1). Já uma outra falou: “Acho que já vi esse texto em algum lugar, porque eu tenho um livrinho em casa que tem ele, e de vez em quando eu gosto de ler ele” (C14).

No que tange mais especificamente à compreensão leitora de cada criança, aferida a partir a entrevista de explicitação, várias foram as constatações. A análise dos dados transcritos nos permitiu, assim, inferir a realidade de cada aluno no momento da leitura da *fábula*.

Quando perguntadas sobre informações da superfície textual, a maioria das crianças conseguiram apontar as informações explícitas no texto. Para exemplificarmos, usamos duas crianças (C5 e C20), que conseguiram responder essas questões referentes ao texto.

A C5 e a C20, por exemplo, responderam de forma rápida e objetiva as perguntas que tratavam de informações explícitas, como está transcrito abaixo. Como visto, ambas conseguiram responder de forma segura todas essas perguntas, chegando até a falarem do nível de facilidade das questões: “*Muito fáceis essas, tia*”, disse a C5.

Conforme visto, a C5 e a C20 foram capazes de responder às perguntas explícitas de maneira eficiente. Elas demonstraram que as habilidades que correspondem às informações explícitas em textos já estão consolidadas.

No entanto, em relação às informações implícitas do texto, sentimos um certo grau de dificuldade em algumas crianças, como está posto nos apêndices desta pesquisa.

Outras crianças demonstraram terem uma bagagem prévia para fazer a associação dos textos a seus respectivos conhecimentos.

Conforme Koch e Travaglia (2002, p. 79):

Inferência é a operação pela qual, utilizando seu conhecimento de mundo, o receptor (leitor, ouvinte) de um texto estabelece uma relação não explícita entre dois elementos (normalmente frases ou trechos) deste texto que ele busca compreender e interpretar.

O aluno precisa, no ato da leitura, ter consciência desta operação para conseguir estabelecer as relações essenciais para de fato entender o que está sendo lido, isto é, quanto maior o envolvimento e familiaridade dos alunos com os textos, mais inferências eles serão capazes de fazer. Desse modo verificamos que a C soube dialogar com o texto

Diante dessa abordagem percebe-se que nem todas as crianças observadas na análise dos dados dispõem de elementos necessários para a compreensão ser atingida. As atividades de compreensão e interpretação em sala de aula são fundamentais para que os alunos percebam como parte integrante dialógica da leitura. Neste sentido, foi fundamental pensarmos em uma maneira de contribuir para que esse processo se torne algo sistemático, rotineiro e agradável para os aprendizes. Partindo desta ideia, contextualizamos na seção a seguir as bases que norteiam a proposta de intervenção pensada para esta pesquisa, que tem como foco explorar diferentes gêneros textuais em sala de aula como forma de contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa e da participação social do aluno.

4.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CADERNO PEDAGÓGICO

A proposta de intervenção está organizada em um Caderno de Oficinas Pedagógicas, estando embasado numa concepção interacional ou dialógica da língua, em que os sujeitos/leitores “são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 10). As atividades sugeridas em cada oficina foram, então, pensadas com o propósito de conduzir o aluno/leitor a uma participação mais ativa e contextualizada dentro do processo de ensino/aprendizagem.

Sabemos que a leitura é o caminho que nos permite viajar e adentrar em contato direto com outros mundos, ampliar horizontes, desenvolver a compreensão e a comunicação. Ciente das dificuldades que a escola enfrenta a cada dia no tocante à leitura, percebemos a necessidade iminente de auxiliar os colegas professores, a fim de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. Diante desse contexto, elaboramos um trabalho sistematizado com alguns gêneros textuais que fazem parte do repertório dos alunos.

Nessa proposta, optamos pelo trabalho com os gêneros *poesia*, *fábula* e *conto*, justificando a escolha pelo fato desses gêneros serem narrativas curtas e também por fazerem parte do repertório e da vivência dos alunos. Dessa forma, vemos esses gêneros como uma grande aceitação por eles, isso facilitará a aprendizagem e o engajamento nas ações propostas.

Assim, refletimos sobre os aspectos da construção do conhecimento e desenvolvimento das práticas pedagógicas, destacando possíveis contribuições para a formação leitora dos educandos. Acreditamos na relevância do presente trabalho, uma vez que se propõe a contribuir de forma ativa no processo reflexivo sobre a importância de práticas pedagógicas inovadoras.

As oficinas pedagógicas devem ser vistas como espaços de formação e reflexão que favorecem a troca de saberes, através da construção coletiva e individual de determinadas experiências que buscam oferecer vivências de ensino-aprendizagem em que todos os integrantes envolvidos interajam na busca do saber para viver e aprender. Neste sentido, comungamos com o mesmo pensamento de Paviani e Fontan (2009), ao afirmarem que:

Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva (pág. 78).

De acordo com as palavras do autor, a metodologia da oficina, desviando-se do foco tradicional da aprendizagem (ao se trabalhar com o cognitivo em integração com o afetivo e o psicomotor), contribui não só para que o educando vivencie experiências contextualizadas, permitindo a interação de forma global com a sua realidade, mas, sobretudo, para que se torne o centro do processo educativo, o verdadeiro protagonista da ação pedagógica.

Nesse sentido, a oficina também funciona como um modelo de reflexão sobre a prática pedagógica, visto que, naturalmente, ela exige dos principais sujeitos envolvidos (professor e aluno) posturas diferenciadas. O professor, assumindo o papel de mediador da aprendizagem e baseando-se no conhecimento prévio da realidade de sua turma, deverá estar sempre atento para criar e/ou facilitar, durante a execução da oficina, oportunidades que permitam a participação ativa e sistemática do aluno. Este, por sua vez, sendo ele o principal personagem de todo o processo de ensino-aprendizagem, tem a tarefa de gerenciar seu próprio aprendizado, comportando-se de maneira autônoma e proativa na busca pelo conhecimento.

Desse modo, ainda de acordo com Paviani e Fontana (2009), vemos que o potencial da oficina, enquanto instrumento pedagógico que não corrobora com uma abordagem tradicional, concentra-se, mesmo, na sua execução, ou seja, no processo que permite, por parte dos participantes, a ação e a reflexão diante de situações-problema decorrentes do próprio contexto de aprendizagem a que foram condicionados, pois “a oficina, como qualquer ação pedagógica, pressupõe planejamento, mas é na execução que ela assume características diferenciadas das abordagens centradas no professor e no conhecimento racional apenas (p. 79)

Consoante os autores supracitados, cada oficina proposta dependerá do planejamento do professor, levando em conta a realidade dos sujeitos envolvidos, o material que irá ser usado durante a realização de cada oficina, o ambiente, dentre outros. Com isso, além de todos estes aparatos para ministrar uma oficina, deve ficar claro o objetivo que se quer alcançar, pois assim como os demais procedimentos de ensino, a oficina pedagógica possui um foco na ação, ou melhor, tem como a atividade prática sua principal ferramenta.

Nesta mesma direção, Anastasiou e Alves (2004) complementam que a oficina não deve se privar apenas em teorias sistematizadas e textos carregados de informações padronizadas: é preciso que ela seja um lugar de reinvenções e descobertas, podendo usar meios alternativos para isso, dando como exemplo as músicas e pesquisas em lócus, favorecendo, pois, o conhecimento mútuo e o compartilhamento de experiências e ideologias.

Assim, a realização destas oficinas, par a exploração da leitura, possibilitará ao aluno vivenciar grande parte dos contextos de produção dos gêneros *poema*, *fábula* e *conto*, seus conceitos, suas composições e seus papéis na sociedade, além de contribuir para a sua formação crítico-reflexiva enquanto cidadão do mundo letrado. Passemos à proposta.



CADERNO DE OFICINAS PEDAGÓGICAS:



**VIVENCIANDO E CONSTRUINDO
SABERES A PARTIR DA LEITURA DOS
GÊNEROS POEMA, FÁBULA E CONTO**

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO, CADERNO DE OFICINAS PEDAGÓGICAS: “VIVENCIANDO E CONSTRUINDO SABERES” A PARTIR DOS GÊNEROS POEMA, FÁBULA E CONTO

APRESENTAÇÃO

Caro Professor,

Este material de oficinas pedagógicas é resultado de uma pesquisa de Mestrado Profissional-PROFLETRAS – desenvolvido na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Cajazeiras PB. Ele tem como objetivo apoiar os professores de língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental, no qual, pretendemos auxiliá-los a desenvolverem atividades de leituras mais prazerosas e eficientes através das oficinas com os gêneros textuais, e, esperamos que estas atividades provoquem nos alunos o despertar e o interesse para conseguir desenvolver suas habilidades leitoras.

O material foi produzido a partir dos estudos da Linguística textual, em que várias correntes teóricas dialogam sobre o trabalho com o texto para o desenvolvimento crítico e social dos sujeitos. Nessa concepção, o texto não é visto como um ato isolado, mas como a “unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto” (KOCH, 2008, p.11).

Desse modo, as oficinas aqui propostas fundamentam-se numa concepção interacional ou dialógica da língua, em que os sujeitos/leitores “são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 10). As atividades sugeridas em cada oficina foram, então, pensadas com o propósito de conduzir o aluno/leitor a uma participação mais ativa e contextualizada dentro do processo de ensino/aprendizagem.

Assim, partindo dos gêneros textuais **poema, fábula e conto**, contemplamos neste trabalho estratégias metodológicas que procuram dar privilégio ao aluno como protagonista, conduzindo-o não apenas à reflexão, mas, sobretudo, à ação sobre a sua própria realidade. Uma proposta, portanto, que procura romper com os paradigmas convencionais de ensino que considera o aluno

como sujeito passivo no processo de aprendizagem. Algumas dessas estratégias envolvem, por exemplo: considerar os conhecimentos prévios dos alunos, permitindo que suas experiências ou leituras sobre o conteúdo guiem a trajetória das aulas (o professor tem papel importante nesse processo de mediação); promover rodas de leitura e discussão, com foco nas relações que o aluno consegue estabelecer entre o lido e o vivido; e também solicitar pesquisas em grupos que exijam o contato direto do aluno com relatos da sua própria comunidade, a fim de que haja o confronto de culturas, de tradições e de perspectivas de leitura.

Vale lembrar, no entanto, que as propostas apresentadas neste material são apenas sugestões, que podem ou não servir de incentivo e/ou inspiração para outros modelos de trabalho com os gêneros. Você, professor, conhecendo melhor que qualquer outro a realidade específica em que atua, tem total liberdade para não só adaptar cada proposta à sua sala de aula, como também acrescentar novas atividades, considerando as necessidades de aprendizagem dos alunos.

O caderno pedagógico está organizado com 03 oficinas, primeiramente a oficina textual intitulada “Poema é sonhar e viver”, a segunda “ Fabulando o mundo”, e por último “Contando o mundo”. Cada oficina está dividida em três momentos, o primeiro consiste na apresentação dos gêneros, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos, de modo a toma-los como base para as discussões propostas durante a realização de cada atividade. O segundo momento analisa e discute as características inerentes a cada gênero por meios de questionamentos embasados em construtores teóricos. O último momento é a etapa de produção textual, em que possibilita ao professor um diagnóstico dos conhecimentos e dificuldades à níveis de escrita e de leitura de cada um deles e também, consideramos esse momento primordial para o conhecimento mútuo de socialização das aprendizagens adquiridas ao longo de todo o percurso.

A partir das oficinas aqui sugeridas, são infindáveis as possibilidades de atividades que podem ainda ser acrescentadas, sobretudo porque os gêneros escolhidos possuem uma natureza lúdica e dinâmica que permite ao professor, sobretudo do fundamental I um leque maior de abordagens nas práticas desenvolvidas em sala de aula. Portanto, crie, invente, reinvente, fazendo desse espaço escolar um verdadeiro pilar de aprendizagem.

OFICINA 1: “POEMA É SONHAR E VIVER”



Fonte: depositphotos.com/1526816/12256/v/ILLUSTRATION-THREE-KIDS-READING-BOOKS.JP⁴

1.1 OBJETIVOS

- Resgatar e valorizar a cultura local;
- . Desenvolver a imaginação e a fruição.
- Incentivar o hábito da leitura
- Ampliar o repertório de poemas conhecidos pelos alunos
- Conhecer e sistematizar informações sobre as características de um poema: versos, estrofes, ritmos, rimas, repetições.
- Trabalhar com as informações implícitas no texto

1.2 CARGA HORÁRIA

- 15 horas aula (três semanas)

⁴ Disponível em:

<https://lh3.googleusercontent.com/proxy/pteQxjUfzw19wwAuUKjDZo5C9ZcdO7Zrp_OEOPLSE1O5gYvWk-R2zwfYZ5sSLkrPZSJAq71IJb7JF5JK0Gah7x0gnvDCGDNIPorIYQt1mrkdHKGgJ_D1PX-tRJp36IWVB-4TH2c6qpslaORWTG8CxFONTxbFGQaGNBqZSLUNNbl61WCuaNZbwq88lco> Acesso em 12 fev. 2021

1.3 RECURSOS

- Lousa e piloto
- Projetor de imagem e computador
- Dispositivos de áudio e som
- Cartolina, cola, tesoura para a produção do mural

1.4 METODOLOGIA

1.4.1 Primeiro momento: os versos da memória

- Nesta etapa inicial, você, professor, partirá dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero em questão. Comece conversando com eles sobre poesia, buscando saber se conhecem alguns poemas, se gostam ou não desse gênero e por quê.
- Deixe-os à vontade para falarem e expressarem suas ideias. Neste momento, a qualidade do comentário (se está “certo” ou “errado”) importa menos do que mesmo a atitude de se manifestarem oralmente sobre o que sabem ou leram acerca desse gênero. Registre na lousa os comentários dos alunos que você julgar mais relevantes (eles servirão de base ou ponto de partida para as próximas discussões sobre as características fundamentais do poema).
- Em seguida, distribua entre os alunos algumas folhas de papel recortadas, no formato que preferir (balões, nuvens... seja criativo!), e solicite que registrem nelas poemas ou trechos de poemas que lembrem. Utilizando cartolina e outros materiais necessários, produza com os alunos um mural na sala, onde eles deverão afixar esses poemas resgatados da memória.
- A confecção de um mural pode ser muito produtiva, especialmente para esta etapa de compartilhamento e troca de saberes entre os alunos. Ele permite que, durante todo o percurso da oficina, os alunos tenham acesso a uma coletânea de textos/poemas já conhecidos. Você, professor, ao longo da oficina, deverá, sempre que possível, utilizar esse material como exemplo durante as explicações sobre o gênero.

- Além (ou em vez) do mural físico na sala de aula, você também pode propor um mural virtual através da ferramenta *Padlet* ou criar um *blog* para a sua turma, a fim de reunir esses materiais. A Secretaria de Estado da Educação de Goiás, por meio do Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação produziu um tutorial⁵ sobre “Como usar o Padlet” que pode ajudá-lo na produção do mural. Também o site do Programa Escrevendo o Futuro, iniciativa da Fundação Itaú Social em parceria técnica com a Cenpec, possui uma página⁶ contendo algumas dicas de como trabalhar com *blog* na escola.
- Caso seja pouco o repertório de poemas lembrados pelos alunos, aproveite o arsenal de livros de poesia da biblioteca da escola (local muitas vezes pouco visitado). Leve-os até ela, proponha uma roda de leitura e solicite o registro de um ou dois poemas ou trechos de poemas que eles mais gostarem. Também deverão ser afixados no mural.
- Indo ainda mais longe nesta etapa integrativa da oficina, solicite que os alunos façam uma pequena pesquisa pela comunidade, entrevistando os moradores do bairro onde moram, além de seus familiares e amigos, a fim de coletar os poemas que eles conhecem ou guardam na memória. Se preferir, restrinja a pesquisa ao espaço da escola aos professores, funcionários e demais estudantes de outras salas/turmas. Feita a coleta, peça que eles selecionem os poemas que acharem mais interessantes, para que também possam ser afixados no mural (físico e/ou virtual).
- Instigue os alunos a compartilharem as experiências que tiveram com as entrevistas e a coleta. Aproveite para fazer algumas perguntas reflexivas:
 1. O que a poesia ou poema tem de especial, na sua opinião?
 2. O que levam as pessoas a guardarem versos na memória?
 3. Quais os sentimentos ou sensações que a poesia pode nos provocar e por quê?
 4. Que importância a poesia tem para as nossas vidas?

1.4.2 Segundo momento: as memórias do verso

⁵ Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/COMO-CONSTRUIR-E-UTILIZAR-O-APLICATIVO-PADLET.pdf>

⁶ Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/noticias/educacao-e-cultura/artigo/517/projeto-colaborativo-on-line>

- Nesta etapa, você deverá conduzir os alunos à reflexão e ao debate sobre os aspectos que caracterizam o gênero poema. Comece solicitando a leitura em voz alta de alguns dos poemas afixados no mural. Questione-os sobre como eles sabem que são poemas. Faça-os pensar, chegar a conclusões, trocar ideias a partir das leituras. Se preferir, divida a turma em grupos para melhor colaboração. Algumas questões poderão ajudar a fomentar o debate:
 1. Sobre o que falam os poemas do mural?
 2. Por que são diferentes de outros gêneros, como uma receita de bolo, um cardápio, uma carta, um conto, uma fábula?
 3. Como eles estão organizados no papel?
 4. Eles preenchem todo o espaço das linhas entre uma margem e outra, ou há um limite a ser preenchido?
 5. Há nos poemas algum espaço entre uma linha e outra, formando blocos/estrofes?
 6. Há sons que se repetem ou que se assemelham com outros? E ritmos?
 7. Há palavras “estranhas”?
 8. A linguagem é como a que costumamos ouvir no nosso dia a dia?
- Em seguida, projete, por meio de Datashow, os poemas “convite”, de José Paulo Paes, e “Tem tudo a ver”, de Elias José:

CONVITE

Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.

Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.

As palavras não:
quanto mais se brinca

com elas
mais novas ficam.

como a água do rio
que é água sempre nova.

como cada dia
que é sempre um novo dia.

vamos brincar de poesia?

(a) Paes, José Paulo. Convite. In: Poemas para brincar. São Paulo: Ed. Ática, 2008.

(b) Tem tudo a ver

A poesia
tem tudo a ver
com tua dor e alegrias,
com as cores, as formas, os cheiros,
os sabores e a música
do mundo.

A poesia
tem tudo a ver
com o sorriso da criança,
o diálogo dos namorados,
as lágrimas diante da morte,
os olhos pedindo pão.

A poesia
tem tudo a ver
com a plumagem, o voo,
e o canto dos pássaros,
a veloz acrobacia dos peixes,
as cores todas do arco-íris,
o ritmo dos rios e cachoeiras,
o brilho da lua, do sol e das estrelas,
a explosão em verde, em flores e frutos.

A poesia
— é só abrir os olhos e ver —
tem tudo a ver
com tudo.

Elias José, in: *Segredinhos de amor*. 2ª ed. São Paulo, Moderna, 2002.

- Feita a leitura dos poemas, pergunte aos alunos o que eles entenderam. Chame a atenção para o modo como os poemas ocupam a folha/página, se suas estruturas têm alguma semelhança com aqueles que estão no mural. Você pode, inclusive, projetá-los no quadro branco, para que possibilite fazer grifos ou destaques com o pincel, enquanto explica.

- Questione-os sobre as linhas dos poemas. Será que deixam alguma margem à esquerda e/ou à direita da página, como se as linhas fossem cortadas, formando várias outras? Ou é como se os textos fossem formados por linhas grandes, que vão se estendendo ao longo da página até não caberem mais, e por isso precisam dar continuidade nas outras linhas? Ou seja, como saber se são poemas em verso ou em prosa? Qual a diferença entre verso e prosa? Eles possuem rimas? Ou seja, há sons que se repetem? Não havendo rimas, eles deixam de ser poema? Se poema ou poesia não tem a ver apenas com rima, tem a ver com o quê? É importante não perder de vista o seu papel, como professor, de aquecer e coordenar o debate.
- Estes últimos questionamentos servirão como ponte para as reflexões acerca do conteúdo abordado pelos dois poemas. Faça os alunos notarem que esses poemas tentam justamente definir a poesia, mostrar o que ela é, com o que ela se relaciona ou, melhor dizendo, com o que ela “tem a ver”. No poema de José Paulo Paes, por exemplo, a poesia é um ato de “brincar”, são brincadeiras cujos brinquedos são as “palavras”, que “quanto mais se brinca / com elas / mais novas ficam”.
- Pergunte aos alunos se é mesmo possível brincar com palavras. Como seria isso? Este é um momento oportuno para lembrá-los do papel dos elementos sonoros nesse “brincar” de/com as palavras. Ou seja, o ritmo, a métrica, as rimas, as repetições, as figuras de linguagem são todos artifícios utilizados pelo poeta para “jogarem” com as palavras, transformando a linguagem e provocando variadas sensações e sentimentos.
- Mostre aos alunos como isso também dialoga com o poema de Elias José. Nele, a poesia tem a ver “com as cores, as formas, os cheiros / os sabores e a música / do mundo”, ou seja, tem a ver com tudo que pode provocar ou estimular os nossos sentidos. É importante, neste momento, fazê-los perceberem que o poema ou a poesia é dinâmica e pode falar de muitas coisas – pessoas, animais, objetos, acontecimentos – e não apenas de sentimentos ou “romantismos”, como muitos pensam.
- Por fim, faça com os alunos um levantamento das conclusões a que puderam chegar sobre o gênero poema. Liste na lousa todas as observações feitas pelos alunos. É provável que as seguintes constatações apareçam:

1. Nem todo poema possui rimas;
2. A rima acontece quando há repetição de sons semelhantes ou idênticos no final das palavras;
3. As linhas dos poemas são os versos, cuja extensão varia;
4. As estrofes são um conjunto ou um bloco de versos, separados por um espaço ou uma linha em branco;
5. Um poema pode ter uma ou mais estrofes, variando também o número de versos de cada estrofe;
6. Não há temas sobre o qual o poema não possa falar. Nele, importa menos o “que” e mais o “como” se fala.

1.4.3 Terceiro momento:

- Feitas todas essas reflexões teóricas sobre o gênero poema, chegamos à última etapa da oficina, em que os alunos poderão mostrar na prática o que aprenderam. É um momento que também possibilita ao professor um diagnóstico dos conhecimentos e dificuldades à níveis de escrita e de leitura de cada um deles.
- Comece projetando para os alunos o vídeo “Dialeto Nordestino – Uma resposta ao preconceito”⁷, disponível no *Youtube*, em que o poeta cearense Bráulio Bessa, após relatar um episódio em que foi alvo de preconceito por meio de comentários na internet, declama um cordel em resposta a esse preconceito.
- O vídeo servirá de exemplo para mostrar aos alunos que cada gênero textual possui caracteres particulares, e que também varia sua situação de produção, ou seja, nesse processo é preciso considerar:
 1. Quem escreve?
 2. Para quem?
 3. Com qual intenção ou finalidade?

⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=npErliDE1xg>

4. Onde será publicado o texto?

- Discuta todos esses dados com os alunos a partir do vídeo e, em seguida, distribua a cada um deles uma folha de papel e solicite que produzam um poema. Além dos dados que situam a produção do gênero, peça que também levem em conta a lista que foi afixada no mural com as constatações sobre o poema, realizada na etapa anterior. Ela possui dicas importantes para que os alunos não fujam ao gênero no momento da escrita.
- Deixe-os à vontade para escolherem o tema que quiserem abordar no poema (você pode sugerir uma lista de temas relacionadas ao contexto e/ou à realidade em que eles estão inseridos), o tipo de verso, o número de estrofes, o uso ou não de rimas e/ou outras repetições sonoras, enfim, valorize a autonomia deles. O mais importante é que usem a imaginação e sejam criativos.
- É importante que você, professor, acompanhe cada etapa da produção, fazendo as intervenções necessárias, sugerindo mudanças entre uma frase/palavra e outra, dando dicas de acordo com as escolhas temáticas e/ou formais dos alunos. Sugira que eles comecem com um rascunho no caderno e, logo em seguida, reescreva o poema na folha de papel principal, distribuída inicialmente.
- Por fim, organize, juntamente com os alunos um momento de **culminância** na escola, em que eles poderão apresentar e divulgar seus trabalhos. Podem fazê-lo por meio de cordéis, ou painéis, ou murais, ou até saraus. Organize um espaço na escola para que seja ambientado, crie um cenário interessante onde eles possam recitar seus poemas autorais ao público dessa esfera. A família, inclusive, pode estar presente neste momento. Pode ser feito, também, um livro virtual com os poemas, para que seja publicado em redes sociais, *e-mails*, *blog* da escola, etc.

1.5 AVALIAÇÃO:

A avaliação ocorrerá de maneira contínua, considerando a participação e interação dos alunos durante as ações propostas pela oficina.



2. OFICINA: FABULANDO O MUNDO

Fonte:<https://www.bing.com/images/search?>⁸

2.1 OBJETIVOS

- Ampliar as práticas de compartilhamento de leitura/recepção do gênero fábula.
- Reconhecer as principais características que distinguem o gênero fábula de outros.
- Desenvolver a sensibilidade estética, o senso crítico, a imaginação e a criatividade a partir de fábulas.
- Estabelecer relações entre o lido e o vivido (conhecimento de mundo)
- Trabalhar com as informações implícitas no texto.

2.2 CARGA HORÁRIA

- 15 horas aula (três semanas)

2.3 RECURSOS

- Lousa e piloto
- Projetor de imagem e computador
- Dispositivos de áudio e som
- Cartolina, cola, tesoura para a produção do mural

2.4 METODOLOGIA

2.4.1 Primeiro momento:

- Neste primeiro momento da oficina, você, professor, deverá explorar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero fábula. Comece fazendo algumas perguntas:
1. Vocês já leram ou escutaram alguma fábula? Qual(is)?

⁸ Disponível em <<https://www.pngegg.com/es/png-zazag>> Acesso em: 15 mar. 2021.

2. Como sabem que se tratava(m) de fábula(s)?
3. Sobre o que ela(s) falava(m)?
4. Que personagens havia nela(s)?
5. Ela(s) apresentava(m) algum ensinamento? Qual?

Não deixe de registrar no quadro os pontos mais relevantes da conversa com os alunos, para que sejam retomados e comparados em outros momentos de discussão sobre o gênero.

- Em seguida, proponha um círculo de leitura. Isso pode ser feito na sala de aula ou na biblioteca. Espalhe pelo chão uma série de livrinhos contendo fábulas de diferentes autores. É comum que haja algumas coletâneas de fábulas na biblioteca escolar. Se não houver, pesquise, baixe e imprima algumas da internet. Há vários sites que disponibilizam livros gratuitos⁹.
- Os alunos podem sentar em volta dos livros formando o círculo. Peça que escolham uma fábula para que você, professor/mediador, faça a leitura. É importante, durante a leitura, lançar mão de algumas estratégias; explore a capa, questione as ilustrações, o título, faça com que os alunos levantem hipóteses antes e durante a leitura.
- Divida a classe em grupos e proponha que eles façam um levantamento de informações acerca do gênero fábula – seu conceito, particularidades, semelhanças e/ou diferenças com os demais gêneros que eles já conhecem. Caso tenha laboratório de informática na escola, com acesso à internet, esse trabalho pode ser feito nele. Neste caso, acompanhe com mais cuidado cada equipe, fazendo as intervenções necessárias desde a maneira como usam/manuseiam os computadores à forma como pesquisam os conteúdos.
- Não havendo laboratório de informática na escola, distribua entre as equipes algumas sugestões de textos retirados da internet (de preferência, textos com uma linguagem simples, adequada para alunos de 5º ano) que apresentem o conceito e as características do gênero fábula. Peça que cada equipe leia atentamente os textos, destacando e registrando no caderno os pontos mais relevantes para discutirem entre si, fazendo, também, comparações com os seus conhecimentos prévios sobre

⁹ Experimente: <https://www.baixelivros.com.br/infantil/fabulas-de-esopo-pdf> ou <https://www.sitededicadas.com.br/soft/fabulas-esopo-volume1.pdf>

o gênero (os quais foram registrados na lousa pelo professor no início da oficina). Os textos a seguir podem servir como sugestão para esta atividade:

TEXTO II

“Fábula: o que é?

Trata-se de um gênero narrativo ficcional bastante popular. É uma história curta, vivida por animais e que termina com uma conclusão ética-moral. As fábulas eram narrativas orais, e não se sabe ao certo quem as criou. Os fabulistas usam animais como personagens de suas histórias e colocam-nos em circunstâncias que lembram situações da vida humana, tornando-os uma espécie de símbolo.

Por exemplo, a formiga, representando o trabalho; o cordeiro, a inocência; o burro, a estupidez; o cachorro, a lealdade. As fábulas costumam apresentar tempo e lugar imprecisos, e geralmente sua moral sintetiza as ideias principais do texto, transmitindo assim um ensinamento. É um gênero de grande projeção pragmática por seu claro objetivo moralizador, vai ao encontro dos hábitos, das expectativas e das disponibilidades culturais do leitor”.

(Disponível em: <http://educablogletras.blogspot.com/2017/03/oficina-pedagogica-fabulas.html>)

TEXTO III

“Fábula é um gênero do tipo narrativo muito popular e apreciado por pessoas de diferentes idades. Nascida da tradição oral (estudos indicam que no Oriente, por volta do século V a.C.), o próprio nome remete a histórias contadas e passadas de geração para geração (*fabulare* significa história, jogo, narrativa).

Quem não se lembra de ter ouvido, em algum momento, histórias curtas com personagens que são animais? *A cigarra e a formiga*, *O leão e o ratinho* e *A raposa e as uvas* são exemplos de fábulas, narrativas que constroem um ensinamento, uma moral.

A fábula é uma narrativa de caráter ficcional e que usa a alegoria para construir seus sentidos. Os animais, que são personagens, possuem características humanas, como a ganância, a preguiça, a inveja, a sabedoria, a astúcia etc. Por meio dessas características, as personagens movimentam-se e a história desenrola-se, levando à construção de um ensinamento.

Considerando que a fábula pode ser contada oralmente, sabemos que há diferentes versões de uma mesma história, o que não compromete a sua função: a de levar as pessoas a refletirem sobre o comportamento em sociedade.

As fábulas podem ser escritas em prosa (texto em parágrafos) ou em versos. Os títulos geralmente fazem referência às personagens, e o tempo e o espaço relacionam-se ao habitat delas. A linguagem é simples, objetiva e direta, e pode haver diálogos com a presença do discurso direto”.

(Disponível em: <https://escolakids.uol.com.br/portugues/a-fabula.htm>)

TEXTO IV

“A fábula é um texto basicamente ficcional cujos personagens, na maioria das vezes, são animais. Outra característica desse gênero é que quase sempre apresenta um ensinamento moral, fazendo alusão a comportamentos humanos por meio de construções metafóricas ou simbólicas. Dessa forma, os animais, metaforizados a partir das condutas humanas, representam nossas virtudes ou vícios.

A importância das fábulas na formação moral das sociedades é tamanha que, na Idade Média, as lições morais dos textos eram copiadas com letras vermelhas ou douradas, para dar destaque a um comportamento ‘errado’ ou ‘correto’”.

(Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/redacao/fabula.htm>)

- Após esta atividade, as equipes deverão socializar as conclusões a que chegaram com a leitura e discussão sobre os textos. Provavelmente surgirão algumas constatações importantes sobre o gênero fábula:
1. Eram narrativas orais e não se sabe ao certo quem as criou, embora estudos indiquem que sua origem vem do Oriente, por volta do século V a.C;
 2. É uma narrativa curta e é escrita em prosa ou em poema épico;
 3. Suas personagens, geralmente, são animais;
 4. Os animais simbolizam aspectos dos seres humanos, como a ganância, a preguiça, a inveja, a sabedoria, a astúcia;
 5. Ao final, traz um ensinamento, que é chamado de *moral da história*;
 6. É um gênero de grande projeção pragmática por seu claro objetivo moralizador, vai ao encontro dos hábitos, das expectativas e das disponibilidades culturais do leitor;

7. Do latim, *fabulare* significa história, jogo, narrativa, daí seu nome associar-se a histórias que são contadas e passadas de geração para geração;
 8. Tem como função, levar as pessoas a refletirem sobre o comportamento em sociedade.
- Oriente os alunos a registrarem essas constatações no caderno. Você pode propor que um dos alunos façam um cartaz com essas informações para ser afixado na parede da sala (ou num mural). Outra proposta é a de anotarem e postarem no *blog* da turma.

2.4.2 Segundo momento:

- Nesta etapa, você deverá conduzir os alunos à reflexão e ao debate a partir da leitura do gênero. Distribua entre eles a fábula “O Galo que logrou a Raposa”, do escritor brasileiro Monteiro Lobato (apenas uma sugestão):

(c) "O GALO QUE LOGROU A RAPOSA"¹⁰

Um velho galo matreiro, percebendo a aproximação da raposa, empoleirou-se numa árvore. A raposa, desapontada, murmurou consigo: "...Deixa estar, seu malandro, que já te curo!..." E em voz alta:

-Amigo, venho contar uma grande novidade: acabou-se a guerra entre os animais. Lobo e cordeiro, gavião e pinto, onça e veado, raposa e galinha, todos os bichos andam agora aos beijos, como namorados. Desça desses poleiros e venha receber o meu abraço de paz e amor.

-Muito bem! –exclamou o galo - Não imagina como tal notícia me alegra! Que beleza vai ficar o mundo, limpo de guerras, crueldades e traições! Vou já descer para abraçar a amiga raposa, mas... como lá vem vindo três cachorros, acho bom esperá-los, para que eles também tomem parte da confraternização.

Ao ouvir falar em cachorros, dona raposa não quis saber de histórias, e tratou de pôr-se a fresco, dizendo:

- Infelizmente, amigo Có-ri-có-có, tenho pressa e não posso esperar pelos amigos cães. Fica para outra vez a festa, sim? Até logo! - E rapou-se.

Contra esperteza, esperteza e meia.

- Se possível, apresente a eles o próprio livro *Fábulas*, de Lobato, em que essa fábula aparece (é interessante que tenham acesso direto à fonte ou ao suporte do gênero). Aproveite para explorar a capa e as ilustrações, ler o sumário com os títulos das várias outras fábulas do autor, perguntar se conhecem ou já leram alguma delas, questionar sobre o próprio autor, se o conhecem, se já ouviram falar sobre ele. Vale lembrar que a edição dessa obra, feita em 2019 pela editora Universo dos

¹⁰ Disponível em <<https://andreazolezzi.files.wordpress.com/2010/05/zorro1.jpg>> Acesso em: 20 abr 2021.

Livros, traz uma rápida “Apresentação” sobre o livro e seu autor que pode ser lida e discutida com os alunos.

- Após a apresentação do livro, peça que os alunos façam uma leitura silenciosa da fábula previamente escolhida e distribuída entre eles. Em seguida, reproduza para eles o vídeo “Conta pra Mim | Fábulas | O Galo que Logrou a Raposa (por Toquinho)”¹¹, disponibilizado pelo canal **Ministério da Educação (MEC)**, no *Youtube*, em que a mesma fábula é contada numa versão mais lúdica. Forme equipes com a turma, formule e distribua entre elas uma lista de perguntas relacionadas à fábula em questão.
- As perguntas devem dialogar com tudo o que foi discutido até então sobre esse gênero. Questione sobre suas características, sobre o que há de semelhanças (ou diferenças) em relação a outras fábulas conhecidas ou lidas por eles até o momento, sobre os tipos de personagens que aparecem nela (quais “virtudes” ou “caracteres” humanos eles representam?).
- Explore os conhecimentos prévios dos alunos. Descubra, de antemão, se sabem da relação predador/presa que há entre raposa e galo (conhecimento necessário para compreender os motivos e intenções por trás dos diálogos estabelecidos). E, por fim, a compreensão deles da história como um todo (de que maneira ela se relaciona com a “moral” proposta ao final?).

2.4.3 Terceiro momento:

- Feitas todas essas reflexões teóricas sobre o gênero fábula, chegamos à última etapa da oficina, a qual permite que os alunos coloquem em prática o que aprenderam, por meio da produção de uma fábula.
- Como o enredo da fábula deve girar em torno de uma moral, proponha, primeiramente, que os alunos, em equipes, façam uma pesquisa pela comunidade, entrevistando aqueles moradores do bairro, amigos e parentes mais velhos, a fim de coletar alguns provérbios ou frases curtas, ditas *polulares* (“As aparências enganam”; “Água mole em pedra dura tanto bate, até que fura”; “A

¹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8Yyo7K2VDb8>

pressa é inimiga da perfeição”; “Antes só do que mal acompanhado”; etc.), que possam servir como **moral** para a fábula que eles deverão produzir em sala. Lembre-os, ainda, de registrarem os significados atribuídos a esses provérbios pelos entrevistados.

- Após a realização da pesquisa, organize em sala de aula um momento de socialização entre as equipes. Cada uma delas deverá produzir um cartaz com os resultados do trabalho (uma lista dos provérbios e os significados a eles atribuídos). Pergunte, durante a socialização, o que eles acharam dos provérbios, se concordam com eles, se o entendimento que eles têm de cada provérbio é o mesmo que está no cartaz (o qual foi dado pelo entrevistado), se é possível mais de um significado para eles, enfim, promova a reflexão e o debate, a fim de que os alunos se familiarizem com os provérbios e sintam-se motivados a escolher um que possa servir de base para a produção de suas fábulas.
- Após sugerir que cada aluno escolha um dos provérbios que estão nos cartazes, é hora de estabelecer os personagens que eles utilizarão nas suas narrativas. Lembre-os de que os animais nas fábulas simbolizam caracteres ou qualidades humanas. Desse modo, a escolha depende da qualidade humana sobre a qual eles queiram contemplar na fábula:
 1. Formiga = trabalho / compromisso / força de vontade;
 2. Cigarra = preguiça / irresponsabilidade;
 3. Cordeiro = inocência / ingenuidade;
 4. Lobo e Raposa = astúcia / malícia
 5. Galo = sagaz / matreiro / experiente
 6. Burro = estupidez;
 7. Cachorro = lealdade / amizade;
 8. Leão = Força / poder
- Oriente-os no processo de escolha. Explique, ainda, que a história/fábula deve expressar o sentido da moral ou do provérbio escolhido por eles. Portanto, a escolha dos personagens também deve estar relacionada à escolha da moral. Sugira, além disso, que optem por animais rivais, a fim de melhor restringir o universo de possibilidades a nível de trama e de diálogo entre eles.

- Acompanhe cada momento da produção, fazendo as intervenções necessárias. Ajude-os na criação de um ambiente onde ocorrerá a narrativa, o qual pode ser muito simples, como no caso da fábula de Lobato (“Um velho galo matreiro [...] empoleirou-se numa árvore”). Oriente-os na construção dos diálogos; na coesão e na coerência interna do texto; na simplicidade e objetividade da narrativa, sem perder de vista o objetivo final de elucidar a moral escolhida e, assim, repassar um ensinamento.
- É importante que os alunos também tenham em mente as condições de produção do gênero. Explique que cada gênero possui características próprias. Assim, durante o processo de escrita, faça-os pensar: 1- **para quem** eles estão escrevendo aquela fábula (para os demais colegas? Para a comunidade? Para um júri? Para membros de uma igreja?); 2- **com qual finalidade** (apenas para divulgação? Para alguma competição? Algum comunicado?); 3- **onde será publicado** (algum jornal, *blog*, revista, *youtube*, mural da escola?). Obviamente, essas condições precisam ser delimitadas antes do processo de produção.
- Após a produção das fábulas, sugerimos um círculo de leitura em que cada aluno poderá compartilhar sua fábula com os demais colegas. Reúna os textos de autoria dos alunos e proponha a produção de um livro digital, ou seja, uma coletânea de fábulas que poderá ser publicada no *blog* da escola.

2.5 AVALIAÇÃO

A avaliação ocorrerá de maneira contínua, considerando a participação e interação dos alunos durante as ações propostas pela oficina.



Fonte: <https://www.bing.com/images/search?>¹²

3. OFICINA: CONTANDO O MUNDO

3.1 OBJETIVOS

- Ampliar as práticas de compartilhamento de leitura/recepção do gênero conto.
- Reconhecer as principais características que distinguem o gênero conto de outros.
- Desenvolver a sensibilidade estética, o senso crítico, a imaginação e a criatividade a partir de contos.
- Estabelecer relações entre o lido e o vivido (conhecimento de mundo)
- Trabalhar com as informações implícitas no texto

3.2 CARGA HORÁRIA

- 15 horas aula (três semanas)

3.3 RECURSOS

- Lousa e piloto
- Projetor de imagem e computador
- Dispositivos de áudio e som
- Cartolina, cola e tesoura

¹² Disponível em <<https://publib.by/images/fastlinks/60d472fa43a5e.jpg>> Acesso em: 20 mar. 2021.

3.3 METODOLOGIA

3.3.1 Primeiro momento:

- Comece explorando os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero **conto**. Pergunte sobre os contos que eles já conhecem:
 1. Onde leram ou escutaram (Qual era o suporte)?
 2. Como sabem que eram contos?
 3. Quem eram os autores (algum contista brasileiro?)?
 4. Sobre o que falavam (o que acontecia na história)?
 5. De qual ou quais gostaram mais e por quê?
- Deixe-os à vontade para falar. Registre no quadro os comentários mais importantes dos alunos para que sejam consultados em outros momentos de discussão sobre o gênero.
- Em seguida, divida a turma em pequenas equipes e distribua entre elas alguns contos. Apresente aos alunos não apenas os contos chamados **populares**, já consagrados, como aqueles coletados e adaptados pelos Irmãos Grimm, Charles Perrault e Beaumont (*Branca de Neve*, *Bela Adormecida*, *Chapeuzinho Vermelho*, *A bela e a fera*, etc.); proponha-lhes a leitura de contos também numa versão **literária**, conforme distinção ressaltada por Maria (2004). Sobretudo, dê ênfase a contistas brasileiros, como Machado de Assis, Monteiro Lobato, Carlos Drummond de Andrade, Clarice Lispector, Lygia Fagundes Telles, entre outros. É importante que cada conto escolhido para leitura contenha uma pequena biografia ou algumas informações sobre o seu autor.
- Essa sugestão de leitura de contos diversos é importante para que os alunos tenham consciência da existência de outros tipos de contos, além dos contos de fadas e dos contos infantis (com os quais provavelmente eles já vêm se deparando desde cedo), tais como os contos realistas, fantásticos, psicológicos, de terror, de humor, além dos minimalistas (minicontos ou microcontos).
- A proposta é que cada equipe leia um conto e faça comentários orais sobre o que entenderam da história. Durante a leitura, peça que descubram e anotem no caderno algumas informações importantes:

1. Sobre o que fala a história?
 2. É uma história longa ou curta?
 3. Há muitas ou poucas personagens? Quais?
 4. Há muitos diálogos entre eles?
 5. Onde ocorre a história?
 6. Ela passa num período longo ou curto de tempo?
 7. A história é contada por alguma das personagens? Qual? Ou seria por outra voz que não faz parte da história?
 8. Houve alguma reviravolta na história, algo que ninguém esperava, um momento decisivo? Qual?
 9. Qual parte da história você mais gostou? Por quê?
- Após a leitura, as equipes deverão compartilhar essas informações com toda a classe. Chame a atenção dos alunos para o que há de semelhanças e diferenças entre as respostas dadas por cada equipe. Se possível, promova o debate entre elas.
 - Para encerrar esta etapa, reproduza para eles a música “Fábula de Um Rei Feliz”, dos compositores cearenses Cleilson Ribeiro e Sanderley Coelho, presente no álbum Cantando coisas de cá, da cantora e atriz também cearense Joana Angélica. Esse álbum está disponível na plataforma Digital da Música Cearense¹³. Distribua entre eles, também, a letra da música para que possam acompanhar durante a reprodução.

Fábula de Um Rei Feliz

Era uma vez um rei
Menino muito triste
Que vivia assim:
Carrancudo, mudo e só
Proibindo o amor de existir.
Nesse reino, a poesia
E a linda cantoria de um “passarim”,

¹³ Disponível em: <https://www.digitaldamusicacearense.com.br/album/cantado-coisas-de-ca-joana-angelica/> Acesso em: 07/03/2021

Era logo proibida pela lei cumprida “tintim por tintim”.

Determinou esse rei
Que a sua lei era um temporal
Desses que sopra o escuro,
E varre o futuro de qualquer quintal.
Todo o povo lhe atendia
E desde aquele dia resolveu calar,
Pois desse reino tão tristonho
Nem sequer em sonho
Se podia ali cantar...
Mas veio um dia um “cantado”
Que por lá passou com o seu flautim.
Ia ele pela estrada, cantando toada, “pirulim rulim”!
No castelo foi entrando,
Se anunciando, viola na mão.
Menestrel em lua errada
Que traz decorada uma linda canção.

Cantou em tom de “incelença”
Pedindo licença para so-le-trar
A palavra “alegria”
Que ele trazia das bandas de lá.
O rei, então, chorou mansinho
E como um passarinho
Que aprende a voar,
Decretou na mesma hora
Que já era hora de “cantarola”.

(Refrão)

E, foi assim que o rei

Aprendeu a cantar,
 Como faz um cata-vento
 Leve pelo ar,
 De bigu numa estrela
 Que nasceu primeira
 Na palma da mão,
 Empinou mil papagaios
 Com as linhas bambas da inspiração.

-
Cleilson Ribeiro e Sanderley Coelho

- Após ouvirem a música, explore a compreensão dos alunos sobre ela. Do que trata a música? O que há de comum entre ela e os contos que vocês já leram? É possível que ela também seja um conto? Por quê? O que isso nos diz sobre os gêneros textuais/literários? (Questione-os para que percebam que os gêneros, como nos diz Bahktin (2003), não são rígidos e estanques, mas flexíveis a ponto de se misturarem, tornarem-se híbridos).
- Em seguida, trabalhe a música mais a fundo com os alunos. Repasse todo o enredo, de como as ações acontecem de forma linear, com uma introdução, desenvolvimento, clímax e um desfecho. Quem seria o grande herói da história? Mostre os recursos poéticos utilizados pelo compositor para dar um toque de fantasia à história. Explique também o papel da ficção em tudo isso, de como tudo pertence ao plano do imaginário e não do real.

3.3.2 SEGUNDO MOMENTO:

- Nesta etapa, conduza os alunos à reflexão e ao debate a partir das características do gênero conto. Divida a classe em equipes e distribua entre elas alguns dicionários. Proponha que eles pesquisem os verbetes que esses dicionários trazem sobre o vocábulo **conto**, para que, a partir deles, façam uma lista de expressões e/ou palavras-chave, acrescentando o que entenderam sobre cada uma delas.

- Em seguida, cada equipe apresentará sua lista para as demais. Durante e/ou após cada apresentação, você deverá promover o debate ou discussão sobre as palavras e/ou expressões colocadas em pauta. É provável que os alunos evidenciem na sua lista (conforme os achados nos dicionários) aspectos importantes sobre o gênero conto, como por exemplo:
 1. Narrativa breve e em prosa;
 2. Prefere a concisão;
 3. Tem um só conflito;
 4. Única unidade dramática;
 5. Foco na ação;
 6. Poucos personagens;
- Durante as discussões não deixe de chamar a atenção dos alunos para esses destaques. O que significa narrativa breve, ou concisa? Explique através da comparação com outro gênero. O romance, por exemplo. Fale sobre a quantidade de páginas que um romance precisa para contar/narrar sua história. Apenas como exemplo, leve para a sala de aula e mostre aos alunos algum livro contendo uma obra romanesca, para que percebam a diferença de volume (número de páginas) em relação aos contos que eles leram até então. Leia uma página do livro e mostre, por exemplo, como o narrador se lança a descrever e comentar cada detalhe dos personagens, do ambiente, alongando a narrativa sem preocupações, sem pretensão de ser objetivo... será que existe isso no conto?
- Explique que o conto, ao contrário do romance, preza pela objetividade, pela brevidade da história ou da narração, é rápido, curto, de poucas páginas. Há contos, inclusive, dos mais modernos, que, como nos lembra Maria (2004), nem chegam a tanto; encerram-se num só parágrafo, ou mesmo num só período (como um dos contos do escritor russo **Anton Tchekhov** que ficou muito conhecido: *“Um homem em Montecarlo vai ao cassino, ganha um milhão, volta para casa, suicida-se”*).
- Facilitando ainda mais a exemplificação, explore os conhecimentos prévios dos alunos e pergunte se já assistiram alguma novela, seriado, ou mesmo episódios de desenho animado pela TV. Pergunte se lembram, por exemplo, dos muitos acontecimentos/conflitos diferentes dentro de uma mesma história (que é dividida em muitas cenas, partes ou episódios); de como apresentam não só uma ou duas personagens, mas várias, muitas, de todos os tipos, todas com atitudes/ações

diferenciadas; de como, ao longo da história, nos deparamos com outras histórias menores, com mudanças de tempo (ora passado, ora presente, ora futuro), de espaços (os personagens transitam entre um lugar e outro); e etc.

- Diga que o conto, sendo ele curto, não tem condições de englobar tudo isso, não há espaço porque, como constatarem os dicionários, ele é breve, se detém a uma só história, concentra-se num só conflito, numa única ação.

3.3.3 TERCEIRO MOMENTO:

- Nesta etapa de encerramento da oficina, os alunos deverão colocar em prática o que aprenderam durante o percurso da oficina. É o momento em que eles irão produzir, individualmente, um conto. Comece dividindo a classe em equipes e propondo que eles pensem e discutam sobre as seguintes questões: “Se vocês tivessem o poder de se transformar em um herói, que herói seria esse? Como agiriam? Que virtudes ele teria? O que ele poderia fazer para mudar o mundo para melhor?”
- Solicite que os alunos façam, individualmente, um desenho do herói imaginado, e abaixo registre às características inerentes a ele, conforme o que foi previamente pensado na interação em grupo.
- Em seguida, cada aluno deverá apresentar seu herói para a classe. Aproveite o momento para questioná-los sobre o que os levou a imaginar esse herói; espelharam-se em algo específico? Em quê e por quê?
- Lembre-os de que esse herói será o personagem principal do conto que eles deverão produzir, e que eles agora deverão pensar nas seguintes questões:
 - Além de seu herói, quais outros personagens você gostaria que estivesse presente na sua história?
 - Em qual lugar você gostaria que a sua história se passasse?
 - O que você quer que aconteça na sua história? Quais ações seus personagens deverão realizar?
 - Sua história terá um momento empolgante, marcante, que prenda atenção do leitor?
 - Qual o tempo em que ocorreram os fatos? Presente, passado ou futuro?
 - Como sua história deve terminar?

Feitas essas reflexões e anotações, proponha que os alunos, com base nas informações levantadas, iniciem a produção do conto. É importante que o professor, neste momento, acompanhe de perto cada passo das produções individuais, intervindo sempre que necessário.

Após concluírem, cada aluno irá apresentar sua produção à turma. E você, professor, terá o cuidado de elogiá-los pelo trabalho desenvolvido, a fim de que eles sintam-se sempre motivados a participarem das atividades. Proponha, também, um momento de socialização em que os alunos possam apresentar seus contos por meio de peças teatrais.

4 AVALIAÇÃO

A avaliação ocorrerá de maneira contínua, considerando a participação e interação dos alunos durante as ações propostas pela oficina.

Quem ensina, aprende ao ensinar.
E **quem aprende**, ensina ao aprender.
(Paulo Freire)

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável que o processo de leitura é fulcral em nossa vida e que proporciona a expansão dos conhecimentos do leitor e conseqüentemente desenvolve a capacidade cognitiva do indivíduo. Além disso, compreendemos também a importância da escola no tocante à formação de leitores competentes nos dias atuais, considerando que, atualmente, é notório uma maior exigência por parte da sociedade quanto ao desenvolvimento de habilidades leitoras, isto é, leitores que sejam capazes de fazer uma relação dos textos com suas experiências de vida.

A formação de cidadãos críticos e reflexivos é intimamente associada ao trabalho efetivo da escola e professores em relação às modalidades de ensino. No entanto, é irrefutável que os discentes sejam leitores ativos e proficientes, tendo um considerável domínio das habilidades leitoras, possuindo, assim, capacidade de ler e compreender o que lê. Para isso, os professores e a própria escola exercem um papel significativo nesse cenário, ressaltando que o docente de língua portuguesa tem uma cobrança maior no ensino da leitura, mesmo sabendo da relevância em todos os âmbitos e disciplinas.

Foi a partir de vários questionamentos que se iniciou essa pesquisa, quando constatamos por meio de relatos de professores, e também pela própria vivência da professora pesquisadora, que os alunos do 5º ano da escola Gilberto Leite de Aquino possuíam certa deficiência no processo de leitura, sendo que uma boa parte dos estudantes não tinham o domínio das práticas leitoras, visto que alguns dos alunos não conseguiam ler e compreender pequenos textos. Partindo desse pressuposto, estamos cientes de que isso faz parte da realidade escolar e é alvo de muitos estudos voltados para essa temática, referente à carência de habilidades leitoras.

Diante disso, surgiu a necessidade de um olhar reflexivo em relação a essa problemática, juntamente com a inquietação de elaborar alguma intervenção que pudesse amenizar as deficiências dos alunos, pelo fato deles estarem enquadrados em um processo de transição do Fundamental I ao Fundamental II.

Ao longo dessa pesquisa, procuramos confirmar também a relevância do ensino da Língua Portuguesa através dos gêneros textuais em sala de aula, a fim de colaborar com o processo ensino-aprendizagem, uma vez que a leitura é um ato interativo da língua, resultante da relação dialógica entre autor/texto/leitor, sendo ampliado às situações reais do cotidiano. Assim, através dessa nova

modalidade proposta, é esperado que os alunos possam ter um rendimento satisfatório na aquisição das práticas de leitura, e que isso possa conduzi-los no mundo letrado e em uma sociedade de leitores autônomos.

A partir da análise das aulas da docente colaboradora, cujas práticas foram registradas em ficha de observação específica, além também do levantamento de dados através de uma entrevista de explicitação, pudemos constatar que os alunos apresentaram muitas dificuldades em relação à leitura e compreensão, sendo que, a partir desses dados, concluímos que o trabalho com os gêneros textuais precisa ser melhor sistematizado em sala de aula na medida em que explore diferentes estratégias importantes para o ato de ler.

Confirmamos que o uso de gênero textual é uma realidade em sala de aula, no entanto, sua didatização e exploração, à luz do paradigma interativo de língua, ainda deve ser algo de constantes debates, sobretudo, em cursos de formação continuada para que o professor de língua portuguesa possa tomar os gêneros textuais como ferramentas fundamentais para o desenvolvimento da competência leitora do aprendiz.

Nessa situação, esperamos que, por meio da proposta de intervenção elaborada, ou seja, o Caderno de Oficinas para práticas leitoras, fruto das inquietações e comprovações que se deram no andamento da pesquisa, possa contribuir de forma positiva na melhoria no ensino da leitura e compreensão dos alunos do 5º anos do Ensino Fundamental.

Em último argumento, almejamos que as reflexões em relação ao tema abordado sejam sempre motivo de muitos estudos e intervenções, e que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem possam trabalhar com os gêneros textuais em sala de aula de maneira interativa e dinâmica, a fim de formar cidadãos críticos que sejam capazes de opinar e interagir nos mais diversas esferas sociais.

7 REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. **Estratégias de ensinagem. Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula, v. 3, p. 67-100, 2004
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BALTAR, Marcos; BEZERRA, Charlene. Paulo Freire e os estudos críticos do letramento: o suleir e a relação norte-sul. **Revista Línguas & Letras – Unioeste**, v. 15, n. 28, p. 142-159, 2014.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1990.
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Análise e reflexão sobre a língua e as linguagens: ferramentas para o letramento. In: RANGEL, Egon de O.; ROJO, Roxane H. R. **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 155- 182. (Coleção Explorando o ensino, v. 19).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - 1ª a 4ª séries**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclos**. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 06 Ago. 2019.
- BERALDO, Alda. **Trabalhando com poesia**. v.1. São Paulo. Ática, 1996.
- CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental**/Secretária da Educação do Estado do Ceará. – Fortaleza: SEDUC, 2019.
- CENTRO DE APOIO À EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (CAED). Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE). **Padrões de Desempenho Estudantil**. Disponível: <<http://www.spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/11/SPAECE-RP-LP-5F-WEB1.pdf>>. Acesso: em 06 Ago. 2019.
- CERQUEIRA, Mirian Santos de. Gêneros textuais e ensino da Língua Portuguesa. In: MORAIS, Gizelda; MOURA, Denilda (Orgs.). **Ler e escrever: rumo à compreensão e à interação com o mundo**. Maceió: UFAL/FAPEAL, 2002.

COSTA, Julia Cristina de Lima. **Exegese bíblica do novo testamento sob o viés da teoria da enunciação de Bakhtin e o círculo**: uma proposta de análise discursivo-enunciativa. 2016. 208 f. Monografia (Especialização) - Curso de Crítica e Interpretação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

CANDIDO, Antonio. **O Estudo analítico do poema**. São Paulo Humanitas, 2004.

COELHO, Betty. **Contar histórias uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1995

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita- elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís S. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 35- 60.

ELIAS, Vanda Maria. **Ensino de Língua Portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. 1. Ed., 2ª reimpressão. São Paulo : Contexto, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância de o Ato de Ler**. Em três artigos que se completam. Moderna. São Paulo, 2008

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. **Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC)**. Disponível em: <https://paic.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 07 Ago. 2019.

GOLDSTEIN, Norma. **Análise do poema**. São Paulo: Ática 1988.

GOLDSTEIN, Norma. **Versos, sons, ritmos**. 14ª ed. rev. e reform. São Paulo: ática. 2006. Série Princípios.

KLEIMAN, Angela B. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, jan. 2004.

KLEIMAN, Angela B. **Texto e leitor**: Aspectos Cognitivos da Leitura 6ª edição – Campinas, SP: Pontes 1999

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2002

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

JOLIBERT, Josette et al. **Formando crianças produtoras de textos**. v II. Porto Alegre: Artemed, 1994

LEFFA, Vilson. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais**: definição e funcionalidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARIA, Luzia de. A crise da representatividade na arte do século XX e o conto. In: MARIA, Luzia de. **O que é conto**. São Paulo: Brasiliense, 2004, p. 76-96. (Coleção Primeiros Passos; 135).

PRODANOV, Cleber; FREITAS, Ernani. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PAVIANI, N. M. S; FONTANA, N. M. **Oficinas pedagógicas**: relato de uma experiência. In: Conjectura, Caxias do Sul, V.14, nº2, p.77-88, maio/ago. 2009.

PIGLIA, Ricardo. Teses sobre o conto. In: **Formas Breves**. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2004.

RANGEL, Egon de O.; ROJO, Roxane H. R. **Língua Portuguesa**: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o ensino, v. 19).

SOLÉ, Isabel. Ler, leitura, compreensão: “sempre falamos da mesma coisa?” In: TEBEROSKY, Ana. *et al.* **Compreensão de Leitura**: a língua como procedimento. Porto Alegre: Artemed, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6.ed. – Porto Alegre: Artemed, 1998

SOARES, M.B. Letramento e alfabetização: As muitas facetas .Revista Brasileira de Educação, São Paulo: Campinas : Autores Associados, n.25,2004. SOUZA, L. N. **O processo estilístico de reescrita das fábulas por Monteiro Lobato**. 2004. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis. 2004.

SILVESTRE, João Paulo. **Definição dos termos fábula e fabuloso em textos metalinguísticos no século XVIII**. Disponível em: <http://clp.dlc.ua.pt/Publicacoes/definicoes_fabula.pdf>. Acesso em: 29 Mar. 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia de Pesquisa-ação**. São Paulo: Saraiva, 2009.

UBIALI, Elizabeth Aranha Guimarães. **Aprendendo e divertindo**: de Esopo a Lobato, o percurso histórico da fábula na história. Disponível em: <<https://periodicos.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/viewFile/712/808>> Acesso em: 05 Mar. 2021.

8 ANEXOS

ANEXO: PARECER SUBSTANCIADO DO CEP

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: GÊNERO TEXTUAL EM SALA DE AULA: UMA ESTRATÉGIA PARA FORMAÇÃO DE LEITORES PROFICIENTES NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: DAMIANA GALDINO DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 23067319.3.0000.5182

Instituição Proponente: UFCG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.749.596

Apresentação do Projeto:

A pesquisa busca destacar a importância do gênero textual em sala de aula, como uma estratégia de compreensão leitora para formação de leitores proficientes no 5º ano do ensino fundamental. Para a sua proposta, a pesquisadora leva em consideração que atualmente um dos maiores desafios do professor é conduzir o aprendiz a ser um leitor proficiente.

Objetivo da Pesquisa:

Geral:

é analisar e descrever como se dá o processo de ensino e aprendizagem na proposição de atividades que colaborem para a melhoria da proficiência em leitura e compreensão dos gêneros textuais dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I da Escola Gilberto Leite de Aquino, em Barro-CE.

Específicos:

- a) Discutir as concepções de leitura e abordagem dos gêneros textuais em sala de aula como forma de inserção do aprendiz em práticas cidadãs;
- b) Identificar as contribuições de leitura e compreensão de gêneros textuais por meio de atividades realizadas em turmas de 5º ano do Ensino Fundamental na Escola Gilberto Leite de Aquino;

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG**



Continuação do Parecer: 3.749.596

c) Produzir um Caderno de oficinas de Língua Portuguesa na perspectiva de melhoria do nível de proficiência de leitura e compreensão.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora, "Os riscos envolvidos com a dos sujeitos: a) Quanto ao aprendiz: possíveis constrangimentos e timidez com relação a responder as perguntas sugeridas e também ao ter a sua voz gravada; b) Quanto ao professor: o constrangimento e o desconforto, por saber que seus alunos irão individualmente serem entrevistados em outro local que não seja a sua sala e também saber que em outro momento sua prática docente vai ser observada pelo Pesquisador".

Todavia, no Formulário de Informações Básicas, a pesquisadora não esclarece quais procedimentos serão tomados a fim de minimizar tais riscos. Também é necessário amoldar tais informações nos seguintes documentos: Projeto, Formulário de Informações Básicas e nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e de Assentimento.

Quanto aos benefícios, estes "serão, sobretudo, explorar, os gêneros textuais de modo investigativo, para que os alunos possam adquirir as habilidades de leitura vinculado as práticas e usos sociais. E, por último, propor intervenção didática com a produção de um caderno de oficinas de língua portuguesa na perspectiva de melhoria do nível de proficiência de leitura e compreensão, a fim de contribuir com o trabalho dos professores do 5º ano do ensino fundamental para minimizar problemas com relação à leitura e compreensão dos alunos, caso solicite".

Logo, a pesquisadora não deixa claros os benefícios para os estudantes, participantes da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata de uma pesquisa descritiva, aplicada e qualitativa.

Será executada por um viés de interpretação de dados dos resultados do Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE, 2018), quanto à leitura e à compreensão dos alunos do 5º ano, bem como pela análise das práticas docentes em torno do trabalho com os gêneros textuais em sala com uma turma da referida série.

Segundo a pesquisadora, os resultados esperados apontam para o desenvolvimento de práticas

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG**



Continuação do Parecer: 3.749.596

sistemáticas com o processo de leitura em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, a partir da produção de uma intervenção pedagógica que possa amenizar as dificuldades enfrentadas pelos aprendizes da língua materna nesta fase de escolarização.

Levando-se em conta tais informações contidas no projeto, pode-se assegurar que se trata de um projeto de pesquisa pertinente e necessário para a área em que está ancorado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos foram apresentados, no entanto, carecem de ajustes:

Faz-se necessário inserir, o item "Riscos e Benefícios" do Formulário de Informações Básicas, a mesma informação que está presente no TALE: "Porém usaremos nomes fictícios dos sujeitos colaboradores para que não sejam expostos sua identidade particular", o que esclarece como minimizar os riscos. Essa informação também não está presente no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Recomendações:

RECOMENDA-SE QUE A PESQUISADORA ATENTE PARA TODAS AS OBSERVAÇÕES FEITAS NESTE PARECER, sobretudo quanto à inserção de informações essenciais nos termos de apresentação obrigatória.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando-se que a pesquisadora inseriu formas de minimizar os riscos, avalia-se que está ciente da necessidade de esclarecer tal informação nos demais documentos citados neste parecer.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1432733.pdf	13/11/2019 11:00:00		Aceito
Outros	CARTA_AO_COMITE_DE_ETICA_HUAC_UFCG.docx	13/11/2019 10:58:19	DAMIANA GALDINO DOS SANTOS	Aceito

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG**



Continuação do Parecer: 3.749.596

Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO.pdf	27/09/2019 11:05:43	DAMIANA GALDINO DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.docx	27/09/2019 11:04:35	DAMIANA GALDINO DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	27/09/2019 11:04:17	DAMIANA GALDINO DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	10/09/2019 15:07:27	DAMIANA GALDINO DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	10/09/2019 14:59:03	DAMIANA GALDINO DOS SANTOS	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_3_FICHA_OBS.docx	10/09/2019 14:58:33	DAMIANA GALDINO DOS SANTOS	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_2_LEITURA.docx	10/09/2019 14:58:16	DAMIANA GALDINO DOS SANTOS	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_1_FABULA.docx	10/09/2019 14:58:02	DAMIANA GALDINO DOS SANTOS	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	10/09/2019 14:57:27	DAMIANA GALDINO DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_DE_ANUENCIA.pdf	10/09/2019 14:55:43	DAMIANA GALDINO DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	10/09/2019 14:55:30	DAMIANA GALDINO DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 06 de Dezembro de 2019

Assinado por:
Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n

Bairro: São José

CEP: 58.107-870

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

09 APÊNDICES

APÊNDICE 1

INSTRUMENTO 1 – A CORUJA E A ÁGUIA

Coruja e águia, depois de muita briga resolveram fazer as pazes.

— Basta de guerra — disse a coruja.

— O mundo é grande, e tolíce maior que o mundo é andarmos a comer os filhotes uma da outra.

— Perfeitamente — respondeu a águia.

— Também eu não quero outra coisa.

— Nesse caso combinemos isso: de agora em diante não comerás nunca os meus filhotes.

— Muito bem. Mas como posso distinguir os teus filhotes?

— Coisa fácil. Sempre que encontrares uns borrachos lindos, bem feitinhos de corpo, alegres, cheios de uma graça especial, que não existe em filhote de nenhuma outra ave, já sabes, são os meus.

— Está feito! — concluiu a águia.

Dias depois, andando à caça, a águia encontrou um ninho com três monstrenhos dentro, que piavam de bico muito aberto.

— Horríveis bichos! — disse ela. — Vê-se logo que não são os filhos da coruja.

E comeu-os.

Mas eram os filhos da coruja. Ao regressar à toca a triste mãe chorou amargamente o desastre e foi ajustar contas com a rainha das aves.

— Quê? — disse esta admirada. — Eram teus filhos aqueles monstrenginhos? Pois, olha não se pareciam nada com o retrato que deles me fizeste...

Moral da história: Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai. Já diz o ditado: quem ama o feio, bonito lhe parece.

LOBATO, Monteiro. **Fábulas**. 2. ed. São Paulo: Globo Livros, 2010.

APÊNDICE 2
INSTRUMENTO 2 – PARTE 1

FICHA PARA AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA DO SUJEITO COLABORADOR

ORIENTAÇÕES:

1. Apresentar à criança colaborada a cópia da fábula “A coruja e a águia” e pedir para fazer a leitura silenciosa do texto e, em seguida, a leitura em voz alta;
2. Cada criança terá em torno de quinze minutos para realizar ambas as leituras;
3. Ao término da leitura em voz alta, avaliar a criança considerando os itens apresentados nos quadros abaixo:

Criança	NÍVEIS DE LEITURA				CONSEGUE LER O TEXTO?		
	Lê soletrando	Lê silabando	Lê com fluência de acordo com seu dialeto	Lê com fluência de acordo com o dialeto de prestígio	Sim	Não	Parcialmente
C1							
C2							
C3							
C4							
C5							
C6							
C7							
C8							
C9							
C10							
C11							
C12							
C13							

C14							
C15							
C16							
C16							
C17							
C18							
C19							
C20							

Registros de informações importantes durante a leitura de cada criança:

[illegible]

INSTRUMENTO 2 – PARTE 2
ENTREVISTA DE EXPLICITAÇÃO

Orientações:

1. Após concluir a etapa anterior da coleta de dados, proceda com a entrevista abaixo na qual a criança deverá responder, com suas palavras, sobre aspectos relacionados ao texto lido;
2. As respostas das crianças deverão ser gravadas para fins de posterior transcrição;
3. Em hipótese alguma o pesquisador deverá ajudar à criança a responder às perguntas.

1. Você sabe dizer o nome do texto que você acabou de ler? Se sim, por que ele tem esse nome?
2. O que você entendeu pelo texto lido?
3. Por que a coruja e a águia brigavam sempre?
4. O que elas fizeram para tentar parar de brigar?
5. Explique com suas palavras o que significa a expressão “quem o feio ama, bonito lhe parece”

APÊNDICE 3
INSTRUMENTO 3 – FICHA DE OBSERVAÇÃO DA AULA DO PROFESSOR

- Serão observadas entre 04 e 08h/a de língua portuguesa na turma do 5º Ano do Ensino Fundamental.

Aspectos a serem observados:

1. A aula do professor está pautada numa abordagem interativa? Sim? Não? Por quê?
2. O Professor, em sua aula, destina um espaço para explorar especificidades sobre o processo de leitura?
3. Explora diversos gêneros textuais/discursivos? Se sim, quais, em específico?
4. Quanto ao processo da leitura, costuma chamar atenção para alguma estratégia em específico?
5. Estimula os discentes a participarem das atividades de compreensão leitora no decorrer da aula?

APÊNDICE 4

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS DAS CRIANÇAS

APLICAÇÃO DE ENTREVISTA DE EXPLICITAÇÃO

Codificação do sujeito colaborador:

PP – Professora pesquisadora

C1– criança 1

Transcrição:

PP-1. Você sabe dizer o nome do texto que você acabou de ler? Se sim, por que ele tem esse nome?

C1- A Coruja e a Águia. (...) (.) não sei

PP- 2. O que você entendeu pelo texto lido?

C1- (...) :: Eu entendi que ia fazer uma guerra e desistiram (.) aí elas foram e fizeram pacto para comer os filhotes uma das outras, aí ela pegou aqui comeu os filhotes da coruja

PP-3. Por que a coruja e a águia brigavam sempre?

C1- (.) (+++) Não sei não

PP- 4. O que elas fizeram para tentar parar de brigar?

Fizeram comer ““tipo não sei. Elas fizeram que era para comer umas das outras, mas não era para comer o da coruja, e a águia foi comer.

5.Explique com suas palavras o que significa a expressão “quem o feio ama, bonito lhe parece”

Porque ela disse que o filhote da coruja era feio, mas pra ela para coruja, ele parecia bonito.

Codificação do sujeito colaborador:

PP – Professora pesquisadora

C2– criança 2

PP- 1. Você sabe dizer o nome do texto que você acabou de ler? Se sim, por que ele tem esse nome?

C2- : A Coruja e a Águia. (...) hum sei não

PP- 2. O que você entendeu pelo texto lido?

C2 – (...) Qui Qui a coruja comeu os filhotes que era dela.

PP- 3. Por que a coruja e a águia brigavam sempre?

C2 – (...)Porque, porque, por causa dos filhotes””

PP- 4. O que elas fizeram para tentar parar de brigar?

C2- (...) = Não sei.

PP-5. Explique com suas palavras o que significa a expressão “quem o feio ama, bonito lhe parece”

C2- Que mesmo uma pessoa sendo feia, você tem que achar ela bonita ::

Codificação do sujeito colaborador:

PP – Professora pesquisadora

C3– criança 3

PP- 1. Você sabe dizer o nome do texto que você acabou de ler? Se sim, por que ele tem esse nome?

C3- A Águia e a Coruja. (+++) Porque, porque, = não sei não

PP- 2. O que você entendeu pelo texto lido?

C3- Eu entendi””” porque a coruja tinha filhote, aí a águia pegou o filhote e saiu com o bichim na boca.

PP- 3. Por que a coruja e a águia brigavam sempre?

C3- Porque a águia tava querendo pegar os filhotes dele e a coruja não gostava.

PP-4. O que elas fizeram para tentar parar de brigar?

C3- Fazer as pazes.

PP- 5. Explique com suas palavras o que significa a expressão “quem o feio ama, bonito lhe parece”

C3 -Quer dizer que tem uns que feio, e tem uns que são bonitos.

PP – Professora pesquisadora

C4– criança 4

PP-1. Você sabe dizer o nome do texto que você acabou de ler? Se sim, por que ele tem esse nome?

C4- A Coruja e a Águia. (+++) E aí eu não sei não

PP- 2. O que você entendeu pelo texto lido?

C4- Eu entendi que elas brigavam muito porque uma e outra comia o filho ou os filhotes.

PP-3. Por que a coruja e a águia brigavam sempre?

C4- Porque a águia comia os filhotes da coruja e a coruja comia os filhotes da águia.

PP- 4. O que elas fizeram para tentar parar de brigar?

C4- (++) Nem uma outra comeu os filhotes das outras

PP- 5. Explique com suas palavras o que significa a expressão “quem o feio ama, bonito lhe parece”

C4- (++) (.) Entendi não.

PP – Professora pesquisadora

C5 – criança 5

PP-1. Você sabe dizer o nome do texto que você acabou de ler? Se sim, por que ele tem esse nome?

C5 - A Águia e a Coruja. Porque ela fala dos dois

PP- 2. O que você entendeu pelo texto lido?

C5- que ninguém pode comer os filhotes das outras e e e ()

PP- 3. Por que a coruja e a águia brigavam sempre?

C5-(.) Porque a águia comia os filhotes da coruja

PP- 4. O que elas fizeram para tentar parar de brigar?

C5- : Fazer as pazes.

PP- 5. Explique com suas palavras o que significa a expressão “quem o feio ama, bonito lhe parece”

C5- Porque não importa a boniteza””

PP – Professora pesquisadora

C6– criança 6

PP- 1. Você sabe dizer o nome do texto que você acabou de ler? Se sim, por que ele tem esse nome?

C6- A coruja e a águia (..) (++) sei não

PP- 2. O que você entendeu pelo texto lido?

C6-:: Sei não

PP-3. Por que a coruja e a águia brigavam sempre?

C6- ::Sei não

PP-4. O que elas fizeram para tentar parar de brigar?

C6- ::Sei não

PP-5. Explique com suas palavras o que significa a expressão “quem o feio ama, bonito lhe parece”

C6-:: Sei não

PP – Professora pesquisadora

C7– criança7

PP- 1. Você sabe dizer o nome do texto que você acabou de ler? Se sim, por que ele tem esse nome?

C7- (+++) A Coruja e a Águia . Porque ele é interessante

PP- 2. O que você entendeu pelo texto lido?

C7- Eu entendi que (..) coisa é (..)coisas porque ele comia a coruja, a coruja não, o filhote

PP-3. Por que a coruja e a águia brigavam sempre?

C7- = Mordi os filhotes

PP-4. O que elas fizeram para tentar parar de brigar?

C7- Guerra (...) fazia guerra

PP-5. Explique com suas palavras o que significa a expressão “quem o feio ama, bonito lhe parece”

C7-(+++) sei não

PP – Professora pesquisadora

C8– criança 8

PP- 1. Você sabe dizer o nome do texto que você acabou de ler? Se sim, por que ele tem esse nome?

C8- A águia é (..) (..)

PP- 2. O que você entendeu pelo texto lido?

C8- Eu entendi que as irmãs dela ou a mãe avisou á águia que num era pra cumer

PP-3. Por que a coruja e a águia brigavam sempre?

C8- sei não

PP- 4. O que elas fizeram para tentar parar de brigar?

C8- não ()

PP- 5. Explique com suas palavras o que significa a expressão “quem o feio ama, bonito lhe parece”

C8- E (+++) sei não

PP – Professora pesquisadora

C9– criança 9

PP- 1. Você sabe dizer o nome do texto que você acabou de ler? Se sim, por que ele tem esse nome?

C9- Sei, a Coruja e a Águia. Porque o texto fala sobre a coruja que comia o filhote da águia, e a águia comia o filhote da coruja

PP- 2. O que você entendeu pelo texto lido?

C9- Eu entendi que fala da coruja e da águia

PP- 3. Por que a coruja e a águia brigavam sempre?

C9- Porque um comia o filhote da outra e ficava brigando

PP- 4. O que elas fizeram para tentar parar de brigar?

C9- Fazia acordo pra nenhum comer os filhotes da outra

PP- 5. Explique com suas palavras o que significa a expressão “quem o feio ama, bonito lhe parece”

C9- Hum (+++) tipo não na minha cabeça ()

PP – Professora pesquisadora

C10– criança 10

PP- 1. Você sabe dizer o nome do texto que você acabou de ler? Se sim, por que ele tem esse nome?

C10- A Coruja e a Águia. Porque o texto fala dos dois””

PP- 2. O que você entendeu pelo texto lido?

C10- Que ninguém pode comer os filhotes dos outros, e e e

PP- 3. Por que a coruja e a águia brigavam sempre?

C10- Porque a águia comia os filhos da coruja.

PP- 4. O que elas fizeram para tentar parar de brigar?

C10- Fizeram as pazes.

PP- 5. Explique com suas palavras o que significa a expressão “quem o feio ama, bonito lhe parece”

C10- Porque não importavam os dois.

PP – Professora pesquisadora

C11– criança 11

PP- 1. Você sabe dizer o nome do texto que você acabou de ler? Se sim, por que ele tem esse nome?

C11- A Coruja e a Águia. : Eu não sei.

PP- 2. O que você entendeu pelo texto lido?

C11- :Não sei.

PP- 3. Por que a coruja e a águia brigavam sempre?

C11-: Eu não sei.

PP- 4. O que elas fizeram para tentar parar de brigar?

C11- : Não sei

PP- 5. Explique com suas palavras o que significa a expressão “quem o feio ama, bonito lhe parece”

C11- : Não sei nada disso

PP – Professora pesquisadora

C12– criança 12

PP1- 1. Você sabe dizer o nome do texto que você acabou de ler? Se sim, por que ele tem esse nome?

C12- A Coruja e a Águia.

PP- 2. O que você entendeu pelo texto lido?

C12- : Não

PP- 3. Por que a coruja e a águia brigavam sempre?

C12- (.) Para não comer os filhotes

PP- 4. O que elas fizeram para tentar parar de brigar?

C12- (.)Nunca comer os filhotes uma da outra

PP- 5. Explique com suas palavras o que significa a expressão “quem o feio ama, bonito lhe parece”

C12- : ixi, sei não

PP – Professora pesquisadora

C13– criança 13

PP- 1. Você sabe dizer o nome do texto que você acabou de ler? Se sim, por que ele tem esse nome?

C13- A Coruja e a Águia. Porque são duas aves a coruja e a águia e tá falando sobre elas duas.

PP- 2. O que você entendeu pelo texto lido?

C13- Que a gente ama o feio mas a gente parece bonito, aí muita as vezes a gente se dar mal por isso ::

PP- 3. Por que a coruja e a águia brigavam sempre?

C13- Porque ela comia o filhote uma da outra.

PP- 4. O que elas fizeram para tentar parar de brigar?

C13- um trato para nenhuma comer o outro.

PP- 5. Explique com suas palavras o que significa a expressão “quem o feio ama, bonito lhe parece”

C13- que a gente ama quem a gente ama bonito é feio como a gente ama, a gente acha que ele é bonito.

PP – Professora pesquisadora

C14– criança 14

PP- 1. Você sabe dizer o nome do texto que você acabou de ler? Se sim, por que ele tem esse nome?

C14- A águia e a Coruja. Porque eram duas personagens a águia e a coruja.

PP- 2. O que você entendeu pelo texto lido?

C14- Que nunca parece bonito parece (+++)

PP- 3. Por que a coruja e a águia brigavam sempre?

C14- Porque uma comia os filhotes da outras.

PP- 4. O que elas fizeram para tentar parar de brigar?

C14- Fazer as pazes

PP-5. Explique com suas palavras o que significa a expressão “quem o feio ama, bonito lhe parece”

C14- Quando a pessoa ama alguma pessoa acha bonito e os outros pode achar feio. Por isso nunca devemos distinguir alguém pela aparência.

PP – Professora pesquisadora

C15– criança 15

PP- 1. Você sabe dizer o nome do texto que você acabou de ler? Se sim, por que ele tem esse nome?

C15- A Águia e a Coruja. Porque a coruja (+++) não

PP-2. O que você entendeu pelo texto lido?

C15- Que a coruja fez as pazes mais a águia.

PP- 3. Por que a coruja e a águia brigavam sempre?

C15- Porque a águia comia os filhotes da coruja .

PP- 4. O que elas fizeram para tentar parar de brigar?

C15- = Não sei

PP- 5. Explique com suas palavras o que significa a expressão “quem o feio ama, bonito lhe parece”

C15- = filhote

PP – Professora pesquisadora

C16– criança 16

PP- 1. Você sabe dizer o nome do texto que você acabou de ler? Se sim, por que ele tem esse nome?

C16- A águia de explicitação

PP- 2. O que você entendeu pelo texto lido?

C16- Porque nunca pode pegar os filhotes da (+++) da coruja.

PP- 3. Por que a coruja e a águia brigavam sempre?

C16- Essa daí eu esqueci.

PP- 4. O que elas fizeram para tentar parar de brigar?

C16- Que(..).

PP- 5. Explique com suas palavras o que significa a expressão “quem o feio ama, bonito lhe parece”

C16- Não.

PP – Professora pesquisadora

C17– criança 17

PP- 1. Você sabe dizer o nome do texto que você acabou de ler? Se sim, por que ele tem esse nome?

Não sei.

PP- 2. O que você entendeu pelo texto lido?

Que a coruja(...)não sei o que(...)comia os filhotes.

PP- 3. Por que a coruja e a águia brigavam sempre?

Por causa dos filhotes.

PP- 4. O que elas fizeram para tentar parar de brigar?

Fazer as pazes.

PP- 5. Explique com suas palavras o que significa a expressão “quem o feio ama, bonito lhe parece”

Porque tem diferenças entre os bonitos e os feios””

PP – Professora pesquisadora

C18– criança 18

PP- 1. Você sabe dizer o nome do texto que você acabou de ler? Se sim, por que ele tem esse nome?

C18- Ixi (+++), sei não ó!

PP- 2. O que você entendeu pelo texto lido?

C18-Que a coruja os filhotes dela não sei quem comia.

PP- 3. Por que a coruja e a águia brigavam sempre?

C18- Por causa dos filhotes.

PP- 4. O que elas fizeram para tentar parar de brigar?

C18- Fazer as pazes.

PP- 5. Explique com suas palavras o que significa a expressão “quem o feio ama, bonito lhe parece”

C18- Por que tem diferença de bonito e feio.

PP – Professora pesquisadora

C19– criança 19

PP- 1. Você sabe dizer o nome do texto que você acabou de ler? Se sim, por que ele tem esse nome?

C19- A Coruja e a Águia. Porque fala da coruja e que a águia comia ela.

PP- 2. O que você entendeu pelo texto lido?

C19- Que(+++) a águia comia os filhotes da coruja e ela também.

PP- 3. Por que a coruja e a águia brigavam sempre?

C19- :Não sei.

PP- 4. O que elas fizeram para tentar parar de brigar?

C19- :Fazer as pazes.

PP- 5. Explique com suas palavras o que significa a expressão “quem o feio ama, bonito lhe parece”

C19- Que(.)tipo, nem sempre quem é feio pra uma pessoa, pode ser feio para outra.

PP – Professora pesquisadora

C20– criança 20

PP- 1. Você sabe dizer o nome do texto que você acabou de ler? Se sim, por que ele tem esse nome?

C20- A Coruja e a Águia. Por causa que o assunto é a coruja e a águia.

PP- 2. O que você entendeu pelo texto lido?

C20- Que a coruja...ela sempre brigava por causa(+++) que ela comia os filhotes ::, sei explicar não!

PP- 3. Por que a coruja e a águia brigavam sempre?

C20- Porque a águia sempre comia os filhotes da coruja e a coruja comia os da águia.

PP- 4. O que elas fizeram para tentar parar de brigar?

C20- Fizeram um acordo.

PP- 5. Explique com suas palavras o que significa a expressão “quem o feio ama, bonito lhe parece”

C20- (..) Sei não tia.