



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
POLO CAJAZEIRAS – PB**

MARIA CALIANA VIEIRA CARNEIRO

**COMPETÊNCIA LEITORA E CONTO POPULAR: UMA PROPOSTA DE
INTERVENÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II**

**CAJAZEIRAS – PB
2019**

MARIA CALIANA VIEIRA CARNEIRO

**COMPETÊNCIA LEITORA E CONTO POPULAR: UMA PROPOSTA DE
INTERVENÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II**

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 Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Dra. Rose Maria Leite de Oliveira

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

C289c Carneiro, Maria Caliana Vieira.
Competência leitora e conto popular: uma proposta de intervenção para o ensino fundamental II / Maria Caliana Vieira Carneiro. – Cajazeiras, 2019.
110f. : il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Letras - PROFLETRAS), UFCG/CFP, 2019.

1. Leitura. 2. Competência leitora. 3. Conto popular. 4. Estratégias de leitura. 5. Ensino fundamental- leitura. 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)

MARIA CALIANA VIEIRA CARNEIRO

**COMPETÊNCIA LEITORA E CONTO POPULAR: UMA PROPOSTA DE
INTERVENÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II**

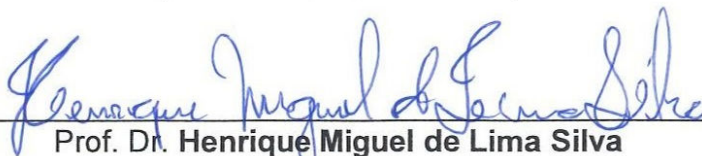
Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – Profletras - da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras na área de concentração *Linguagens e Letramentos*, linha de pesquisa *Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes*, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em: 25 / 04 / 2019

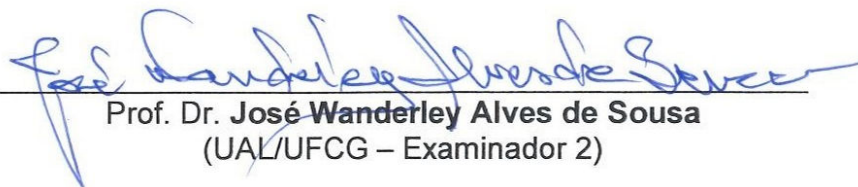
Banca Examinadora:



Prof.^a Dr.^a **Rose Maria Leite de Oliveira**
(UAL/UFCG - Orientadora)



Prof. Dr. **Henrique Miguel de Lima Silva**
(UFPB – Examinador 1)



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

Prof.^a Dr.^a **Maria Nazareth de Lima Arrais**
(UAL/UFCG – Suplente)

Dedico este trabalho, primeiramente a Deus, por ser meu Pai, verdadeiramente fonte de vida, a Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, por sua proteção e intercessão, à minha avó Ana, aos meus pais Francisco e Rosa, às minhas irmãs Rejane e Ana Zenaide, ao meu irmão Sérgio, ao meu amado esposo Eudo, e ao meu querido filho Alexandre.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por conceder-me força, coragem e perseverança para a realização de mais uma conquista em minha vida. Obrigada, Senhor, por ser luz em minha vida, a mão segura que me conduz e não permite que desanime perante os obstáculos da vida.

A Nossa Senhora, mãe santíssima e Imaculada, por sua proteção maternal, por envolver-me em seu manto sagrado nos momentos de angústia, confortando-me e intermediando graças a mim concedidas.

À minha avó, Ana, pelo carinho, incentivo e orações.

Ao meu pai, Francisco, pelo incentivo e apoio nesta jornada, por ser exemplo de dignidade e honestidade, em quem me espelho para seguir pelo caminho reto.

À minha mãe, Rosa, nome de flor, um ser delicado, mas que nomeia uma mulher forte, autêntica, guerreira. Através de uma educação pautada em princípios morais, éticos e religiosos, ensinou-me os verdadeiros valores da vida, ensinou-me a buscar meus objetivos, a lutar por meus sonhos, e, principalmente, ensinou-me a nunca desistir. Mulher sábia que sempre tem razão em seus conselhos e que ao longo da vida aprendi que o melhor é sempre a ouvir. Obrigada pelas orações, pelo apoio, incentivo e por sempre acreditar que é possível vencer.

Ao meu esposo, Eudo, pelo carinho, pela compreensão, pelo apoio nos momentos de desânimo e tristeza, e, principalmente, pelo incentivo, fundamental para a concretização dessa conquista.

Ao meu pequeno, Alexandre, pela compreensão e paciência em minhas ausências ao dormir, ao brincar. Obrigada, meu filho, pelo abraço apertado ao regressar das muitas viagens.

Ao meu irmão, Sérgio, companheiro das viagens, amigo de todas as horas. Contigo, ao longo das viagens, dividi alegrias, tristezas, angústias, medos. Recebi conselhos, discorremos sobre tantos assuntos em prazerosas conversas. Não sabes o quão duro foi viajar sem tua companhia, mas assim é a vida: imprevisível.

Às minhas irmãs, Ana Zenaide e Rejane, pelo carinho, apoio e amizade. Sempre solícitas para ajudar-me.

Aos colegas da turma IV, por compartilharem suas vivências ao longo do curso. Foram momentos inesquecíveis, enriquecedores e agradáveis que guardarei sempre.

Às colegas e amigas, Leuda e Gabriela, por compartilharem angústias, dificuldades e serem grandes incentivadoras para a concretização desse curso.

À gestora da Escola Municipal Amadeu José de Almeida, Gisélia, por autorizar o desenvolvimento desta pesquisa na referida instituição onde atua.

À colega e professora colaboradora, Lidiene, por aceitar participar deste trabalho.

À CAPES, pelo apoio e incentivo à minha qualificação profissional a qual repercutirá em minha atuação docente.

À coordenação do PROFLETRAS, pelo apoio dedicado a cada mestrando durante todo o curso.

Aos professores do PROFLETRAS, a minha gratidão por contribuírem para o meu crescimento intelectual.

Aos professores Dr. Henrique Miguel de Lima Silva e Dr. José Wanderley Alves de Sousa pelas valiosas contribuições para a finalização deste trabalho.

À minha orientadora, Dra. Rose Maria Leite de Oliveira, a quem dedico meu apreço e minha gratidão pela perseverança, paciência, segurança e motivação transmitidos em cada encontro, tornando possível a realização deste trabalho.

A minha gratidão a todos que contribuíram para a realização deste trabalho.

“Talvez eu seja um pouco de tudo que já li.
Um pouco de tudo que meu olhar já
aprendeu do mundo. Um pouco das belas
músicas. Um pouco daqueles que me são
queridos. Um pouco de múltiplos
sentimentos e algumas fraquezas. Talvez eu
seja um pouco do que você deixou em mim,
mas em essência, o muito da minha
essência, é algo delicado e misterioso”.

(Rubem Alves)

RESUMO

O presente trabalho tem como tema leitura e o desenvolvimento da competência leitora por meio de estratégias. O seu objetivo é investigar o processo de leitura enquanto importante ferramenta para o desenvolvimento de práticas cidadãs em aprendizes da língua. Para alcançar esse objetivo, discutimos as concepções de leitura presentes nas práticas escolares; analisamos e descrevemos as concepções de leitura subjacentes à teoria e à prática docente; e propomos contribuições ao professor a partir de uma intervenção pedagógica pautada numa proposta inovadora de ensino de leitura. À luz da abordagem interacionista, que tem como objeto de estudo a linguagem como prática social, a fundamentação teórica seguida nesta pesquisa está centrada nos estudos de Solé (1998), Oliveira (2010) e Marcuschi (2008), dentre outros. Trata-se de uma pesquisa etnográfica desenvolvida através da observação da prática e das concepções de língua, linguagem e leitura do sujeito colaborador. A natureza da pesquisa é qualitativa, já que ocorre a interpretação de dados em relação ao questionário e às aulas observadas. O *corpus* foi levantado em uma escola municipal da cidade de Lagoa, sertão paraibano, em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II. Os instrumentos utilizados para a realização dessa pesquisa foram um questionário e a ficha de observação de aulas. A análise dos dados nos fez concluir que, apesar de o professor colaborador ter consciência das concepções de língua e leitura, pautadas em abordagens produtivas de ensino, ainda não consegue estabelecer uma prática que contribua efetivamente para o desenvolvimento de habilidades necessárias ao leitor competente. Em vista disso, propomos uma intervenção com a pretensão de contribuir de forma positiva para o ensino da leitura, na forma de um Caderno Pedagógico, contendo atividades que envolvem a leitura através de estratégias pertinentes ao desenvolvimento da competência leitora utilizando o gênero conto popular. Essa escolha, no âmbito escolar, torna-se válida e importante, pois permite não só o desenvolvimento de um leitor profícuo, como também sua utilização pedagógica abrange as práticas voltadas para a escrita e para a oralidade.

Palavras-chave: Competência Leitora. Estratégias. Conto popular. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The present work has the theme reading and the development of reading competence through strategies. Its purpose is to investigate the reading process as an important tool for the development of citizen practices in language learners. To reach this goal, we discuss the conceptions of reading present in school practices; we analyze and describe the conceptions of reading that underlie teacher theory and practice; and we propose contributions to the teacher from a pedagogical intervention based on an innovative proposal for reading teaching. In the light of the interactionist approach, which aims to study language as a social practice, the theoretical foundation followed in this research centered in the studies of Solé (1998), Oliveira (2010) and Marcuschi (2008), among others. It is an ethnographic research developed through the observation of the practice of the collaborating subject, in order to analyze and describe the conceptions of language, reading and their approach in the classroom. The nature of the research is qualitative, since it occurs the interpretation of data in relation to the questionnaire and the classes observed. The corpus collected at a municipal school in the city of Lagoa, Sertão Paraíba, in a class from the 6th year of elementary school II. The instruments used to carry out this research were a questionnaire and an information sheet of observation of lessons. The analysis of the data has led us to conclude that although the collaborating teacher is aware of the conceptions of language and reading based on productive teaching approaches, he still cannot establish a practice that effectively contributes to the development of skills necessary for the competent reader. Therefore, its practice is still rooted in an approach to traditional teaching. In view of this, we propose an intervention with the intention of contributing positively to the teaching of reading, in the form of a Pedagogical Notebook, containing activities that involve reading through strategies pertinent to the development of reading competence using the popular genre. This choice, in the school context, becomes valid and important, as it allows not only the development of a proficient reader, but also its pedagogical use includes written and oral practices.

Keywords: Reading Competence. Strategies. Popular story. Elementary School.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	15
2.1 O QUE REGE OS PCN E A BNCC SOBRE O ENSINO DE LEITURA.....	21
2.2 ESTRATÉGIAS DE LEITURA E ENSINO.....	28
3 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LEITURA.....	42
3.1 GÊNERO CONTO POPULAR.....	45
4 METODOLOGIA.....	49
4.1 CAMPO DE PESQUISA.....	51
4.2 SUJEITO COLABORADOR DA PESQUISA.....	51
4.3 INSTRUMENTOS E TÉCNICA DE PESQUISA.....	51
4.4 LEVANTAMENTO DO <i>CORPUS</i>	52
4.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	53
5 ANÁLISE DO DISCURSO E DA PRÁTICA DOCENTE EM EVENTOS DE LEITURA.....	54
5.1 SOBRE O QUESTIONÁRIO: O QUE REVELOU O DISCURSO DO PROFESSOR.....	54
5.2 SOBRE A OBSERVAÇÃO DAS AULAS: O PROFESSOR E SUA PRÁTICA....	61
5.3 CONTRAPONTO ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA DO PROFESSOR....	62
6 SOBRE A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	65
7 CADERNO PEDAGÓGICO: PRÁTICAS LEITORAS NA ESCOLA A PARTIR DO GÊNERO CONTO POPULAR.....	68
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	97
APÊNDICES.....	99
ANEXOS.....	105

1 INTRODUÇÃO

A leitura proficiente é uma das competências essenciais, cada vez mais exigida pela sociedade contemporânea, para que os cidadãos possam atuar com eficiência nos mais diversos âmbitos sociais permeados por essa prática. O seu pleno domínio confere aos sujeitos, dentre outros benefícios, uma postura crítica perante os fatos do cotidiano, além de ser fonte inesgotável de conhecimento.

Fica a cargo da educação, mais especificamente, das instituições escolares, a responsabilidade por promover o desenvolvimento de tais habilidades, no entanto, tem-se constatado tanto na prática escolar quanto em avaliações externas, que muitos educandos, apesar de concluírem etapas do ensino, não conseguem interpretar, inferir sentidos, construir conhecimento através da interação com o texto.

Diante dessa realidade, ao longo das últimas décadas, muito se tem discutido a respeito do baixo desempenho de muitos educandos em relação às práticas da leitura. As dificuldades encontradas nesse processo têm gerado debates, pesquisas, métodos, todos visando o melhoramento desse aspecto do ensino, bem como dos resultados obtidos em exames a nível nacional.

Com o intuito de orientar e nortear os profissionais da educação em suas práticas, servindo como base e referência, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, BRASIL, 1998), defendendo primordialmente que é essencial uma educação voltada para a formação crítica do aluno.

Recentemente, foi aprovado pelo Ministério da Educação (MEC) um documento denominado Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), definindo o conjunto de aprendizagens necessárias ao alunado, para que possa desenvolver no decorrer da Educação Básica, práticas efetivas com o uso da língua. Esse documento estabelece para o componente Língua Portuguesa a incumbência de proporcionar ao aluno diversas experiências linguísticas que o tornem capaz de atuar criticamente nas mais variadas práticas sociais.

Apesar de o ato de ler com proficiência configurar-se como uma necessidade para toda e qualquer disciplina ou área de conhecimento, a responsabilidade de se trabalhar e aprimorar as habilidades e competências leitoras é atribuído, sobretudo, ao professor Língua Portuguesa. Em vista disso, uma das maiores inquietações dos

educadores de Língua Portuguesa refere-se ao insucesso de vários alunos nas atividades voltadas para a leitura.

Percebe-se, em muitos educandos, uma rejeição para a realização dessa atividade, em muitos casos, por conta de uma grande deficiência em compreender e interpretar as leituras que lhes são apresentadas seja nas tarefas corriqueiras em sala de aula ou nos exames impostos pelas instituições educacionais.

Nesse contexto, é necessário refletir sobre as estratégias e abordagens utilizadas pelos professores em suas práticas com a leitura, com o intuito de inová-las, aprimorá-las, tornando-as atividades cada vez mais significativas e pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem, possibilitando ao educando o conhecimento dessas estratégias em relação à leitura, para que ele possa atuar criticamente com competência e autonomia linguística perante os mais diversos textos que circulam na sociedade, requisito essencial para o exercício pleno da cidadania.

Por se tratar de um tema extremamente importante para a educação de um modo geral, essa foi a razão pela qual foi escolhido para, a partir da pesquisa, propor orientações relevantes e capazes de nortear o trabalho do professor de Língua Portuguesa através de uma intervenção, na forma de um Caderno Pedagógico.

É importante salientar que o uso das estratégias de leitura ultrapassa as fronteiras da disciplina de língua portuguesa, podendo e devendo ser também utilizadas pelos demais profissionais das outras áreas, uma vez que, a exigência e a necessidade das habilidades leitoras é algo comum a todas as disciplinas.

Para tanto, seguimos os seguintes questionamentos como elementos norteadores para o trabalho em desenvolvimento: Como acontecem as aulas de leitura na escola? Por que a maioria dos alunos não se interessa pelas aulas de leitura? Por que há tanta dificuldade por parte dos educandos em inferir os sentidos do texto? Como o gênero *conto popular* pode contribuir para a melhoria dos eventos de leitura realizados em sala de aula?

Tomando por base esses questionamentos para a realização dessa pesquisa, chegamos ao objetivo geral que se configura como sendo o de investigar o processo de mediação da leitura enquanto importante ferramenta para o desenvolvimento de práticas cidadãs em aprendizes da língua.

Enquanto objetivos específicos, apresentamos os seguintes: a) discutir as concepções de leitura presentes nas práticas escolares; b) analisar e descrever as concepções de leitura subjacentes à teoria e a prática de docentes colaboradores do 6º ano do Ensino Fundamental II, no município de Lagoa, PB; e c) propor contribuições para a melhoria dos eventos de leitura em sala de aula do Ensino Fundamental II, a partir de uma intervenção pedagógica, no formato de um Caderno Pedagógico.

A elaboração da proposta de intervenção tem como foco o trabalho com o gênero *conto popular*, por se entender que a junção do ensino de estratégias de leitura com o referido gênero contribui significativamente para o desenvolvimento da competência leitora.

Ao fazermos uso de um texto pertencente à literatura popular, oriundo das vozes da cultura popular, podemos despertar nos alunos o gosto pela prática leitora, o senso crítico e analítico, possibilitando-lhes, também, o aguçar da sua imaginação, expandir seus repertórios de leituras, valorizar a própria cultura, proporcionado pelo conhecimento do gênero *conto popular*. Esse gênero configura-se como um provável aliado ao desenvolvimento da competência leitora, assim como uma importante ferramenta de conhecimento cultural dos alunos.

À luz da Linguística Aplicada, a proposta aqui apresentada está fundamentada nas pesquisas e estudos realizados por Antunes (2003), Koch e Elias (2014), Martins (2006), Freire (2011), Solé (1998), Cafiero (2010), Leffa (1996), dentre outros, estabelecendo relações sobre as concepções de leitura e os seus mecanismos de compreensão.

Para uma abordagem com os gêneros, dialogamos com as ideias e conceitos de Marcuschi (2008), Köche e Marinello (2015). Esses estudos também estão orientados de acordo com a visão e as propostas dos PCN (BRASIL, 1998), bem como da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2017) e suas devidas orientações para o ensino de Língua Portuguesa. Para os procedimentos pedagógicos e didáticos recorreremos às propostas apresentadas por Solé (1998) e Oliveira (2010).

Como forma de proceder com as investigações a respeito da temática aqui abordada, esta pesquisa configura-se como sendo uma pesquisa etnográfica com uma abordagem qualitativa, por haver interesse em investigar as práticas

pedagógicas em relação à leitura através do gênero literário *conto popular*, bem como, buscar soluções para os problemas referentes ao desempenho satisfatório nas práticas de leitura em turmas do Ensino Fundamental II, mais especificamente os que compõem o 6º ano. O sujeito desta investigação é um professor de Língua Portuguesa da Escola Municipal de Ensino Fundamental Amadeu José de Almeida, situada na cidade de Lagoa – PB.

Os dados para este trabalho de investigação foram coletados através de um questionário, direcionado para o professor colaborador, além da observação da prática docente.

Ao final de todo esse processo investigativo e analítico, subsidiado pelos teóricos já citados, formulamos um conjunto de atividades, através do gênero literário *conto popular*, contendo estratégias pertinentes e direcionadas ao desenvolvimento da competência leitora dos discentes, resultando em um Caderno Pedagógico. Com base nesse trabalho, espera-se contribuir significativamente para o enriquecimento das práticas pedagógicas, principalmente dos profissionais que atuam na área de Língua Portuguesa.

Em relação à estrutura textual deste trabalho, ela está organizada em seis capítulos. Neste primeiro capítulo, expomos o tema desta pesquisa, sua relevância no âmbito escolar, os objetivos, a hipótese, a justificativa, o aporte teórico e todo o desenvolvimento deste estudo.

No segundo capítulo, apresentamos as concepções sobre leitura de acordo com a perspectiva sociointeracionista e suas contribuições para o ensino de Língua Portuguesa, a visão e orientações dos documentos legais vigentes que norteiam tanto os educadores como as instituições de ensino, quanto ao trabalho com a leitura, além de expor a relevância e utilização de estratégias que fomentam a compreensão leitora em todo o seu processo, ou seja, antes, durante e depois da leitura.

No terceiro capítulo, fazemos uma reflexão sobre a utilização dos gêneros textuais no ensino da leitura nas aulas de língua portuguesa, a partir de Marcushi (2008), além de traçarmos um percurso histórico do gênero *conto popular*, sua relevância cultural e, por fim, sua contribuição para o desenvolvimento da compreensão leitora.

No quarto capítulo, apresentamos a metodologia utilizada neste trabalho. Com esse intento, fazemos uma explanação sobre o tipo e a natureza da pesquisa adotada, sobre o campo de pesquisa escolhido, o sujeito colaborador da pesquisa, instrumentos de pesquisa, levantamento do *corpus* e as categorias de análise.

No quinto capítulo, apresentamos as análises do questionário aplicado ao professor participante da pesquisa, bem como a análise da observação das aulas do referido docente, confrontando o seu dizer com o seu fazer.

No sexto capítulo, apresentamos uma proposta de intervenção pedagógica, em forma de Caderno Pedagógico, fruto das inquietações surgidas a partir das análises dos dados como forma de contribuir para o melhoramento dos eventos de leitura em sala de aula em turmas do 6º ano, através de estratégias de leitura, utilizando o gênero *conto popular* para o desenvolvimento de atividades embasadas em Solé (1998) e Oliveira (2010).

Depois de todo esse percurso investigativo e analítico, chegamos então às considerações finais nas quais elencamos os resultados obtidos com a pesquisa, as reflexões suscitadas a partir das conclusões e verificamos se os objetivos foram alcançados. Em seguida, apresentadas as Referências que embasaram este estudo, os Apêndices, contendo os instrumentos da pesquisa, e, os Anexos com o parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa.

2 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Quando se investiga o trabalho com a língua no âmbito do ensino é de suma importância fazer uma reflexão a respeito dos conceitos adotados nas práticas pedagógicas sobre língua e linguagem, uma vez que, implícita ou explicitamente tais procedimentos são direcionados a partir de um embasamento teórico, condição necessária para se tornarem eficientes, como defende Antunes (2003, p. 40):

Não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos. Não tenho dúvidas: se nossa prática de professores se afasta do ideal é porque nos falta, entre outras muitas condições, um aprofundamento teórico acerca de como funciona o fenômeno da linguagem humana.

É visto que nas últimas décadas vem ocorrendo uma tomada de consciência em relação ao aperfeiçoamento tanto das teorias norteadoras do ensino quanto do reconhecimento em investir-se no aperfeiçoamento dos profissionais da educação, como forma de atender às necessidades educacionais atuais. Os documentos legais formulados com o objetivo de nortear o ensino denominados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, BRASIL, 1998) e, recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2017), apontam para que seja seguida a concepção interacionista no processo de ensino, uma vez que a linguagem é considerada uma “forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Segundo Oliveira (2010, p. 28):

O interacionismo vê o aprendizado como um processo de interação que envolve três fatores fundamentais: o aprendiz, os elementos de sua natureza biológica e o meio ambiente sociocultural em que ele está inserido. O aluno sob a perspectiva interacionista, não é mais visto como um ser passivo – ele passa a ser concebido como um sujeito ativo que, para construir seus conhecimentos, se apropria dos elementos fornecidos pelos professores, pelos livros didáticos, pelas atividades realizadas em sala e por seus colegas.

Nessa perspectiva conceitual, para Travaglia (2009), a linguagem pode ser vista de três formas distintas: como expressão do pensamento, como instrumento e meio para a comunicação e, por fim, como forma de interação.

Na primeira visão, a linguagem é considerada como meio pelo qual as pessoas expõem seus pensamentos, seguindo uma série de regras capazes de organizar e sistematizar de forma lógica o falar e o escrever bem, ou seja, tais regras correspondem ao que conhecemos como a gramática normativa ou tradicional.

Na segunda visão, pressupõe-se que a língua seja encarada como sendo apenas um código imutável diante das mais diversas situações interacionais e também alheia ao falante que dela faz uso. Dessa forma, contexto e falante ficam externos ao processo de produção da língua.

Ao se pautar o ensino de Língua Portuguesa por essa concepção, elege-se uma abordagem descontextualizada, estática, na qual o indivíduo perde a possibilidade de modificá-la de acordo com sua criatividade e/ou necessidade em meio à interação com os demais usuários da língua.

Na terceira visão, a linguagem como forma ou processo de interação, os sujeitos fazem uso da língua de acordo com o contexto, lugar social, momento histórico e ideológico, podendo agir sobre o interlocutor em uma dada situação comunicativa. Assim sendo, tanto a língua quanto o sujeito são susceptíveis a modificações no processo interativo da linguagem, uma vez que ambos não são considerados prontos, podendo a língua continuamente se (re)construir e o sujeito se completar e se construir nas suas falas.

Nesse prisma, Bakhtin (1986, p. 123) postula que:

A verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem.

Dessa maneira, como destaca Bakhtin (op.cit.), a língua é uma forma de atuação social, interacional e ideológica materializada através dos textos orais e

escritos e estes, por sua vez, são sistematizados de acordo com o estilo, conteúdo e propósito configurando assim o que conhecemos por gênero discursivo.

As concepções citadas estão diretamente ligadas ao ensino e estudo da língua. O ensino de Língua Portuguesa, por muito tempo, esteve totalmente pautado em uma abordagem mecanicista, centrada em regras ditadas pela gramática normativa. A língua configura, nessa perspectiva, como um código a ser aprendido com o mero intuito de ser codificado e decodificado.

Com o advento dos estudos da Pragmática, as abordagens e o ensino de Língua Portuguesa foram reorientados para trilhar por novos caminhos, com o intuito de elevar a qualidade do ensino e se obter resultados satisfatórios nos seus aspectos essenciais: a leitura e a escrita.

Baseando-se nessa nova forma de se pensar o ensino e em relação ao trabalho com a leitura, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam que:

O conhecimento atualmente disponível a respeito do processo de leitura indica que não se deve ensinar a ler por meio de práticas centradas na decodificação. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições. É disso que se está falando quando se diz que é preciso “aprender a ler, lendo” (BRASIL, 2001, p. 55).

Nessa perspectiva, é necessário haver uma reflexão por parte de educadores e instituições de ensino sobre as formas utilizadas para se desenvolver essa habilidade tão relevante. Portanto, dominar a leitura é essencial para obter sucesso tanto na vida acadêmica, como também na vida profissional. Tal competência requer do indivíduo um conjunto de habilidades que favorecerão a realização proficiente da leitura da palavra escrita.

No entanto, o ato de ler perpassa as fronteiras do texto escrito, sendo assim precedido pela leitura de mundo feita pelos indivíduos mesmo antes de adquirir a competência da leitura da palavra escrita e permanecendo ao longo de toda a vida do indivíduo.

É importante ressaltarmos que muitos são os conceitos que determinam o que seja leitura e o que está intrínseco a esse processo sociocognitivo. Conforme

expressa Freire (2011), o indivíduo, antes de adquirir a leitura da palavra, possui a leitura do mundo, porém, essa só se completa e se abre ao sujeito se este possuir o domínio da palavra.

Partindo da premissa de que ler não se resume em decodificar signos linguísticos, podemos dizer que ler é enxergar o mundo que nos rodeia. Leffa (1996) compara o ato de ler com olhar o mundo através de um espelho, acreditando assim que a leitura pode ser definida de maneiras diferentes, conforme o enfoque dado e o seu grau de generalidade com que se pretende defini-la.

Sob esta perspectiva o autor apresenta quatro definições de leitura: a geral, que concebe a leitura como um processo básico de representação; duas restritas, baseadas em um processo de extrair ou atribuir significado ao texto; e, por fim, a leitura como um processo de interação com o texto, que se configura como uma concepção conciliadora.

Diante disso, Leffa (1996, p. 24) conclui que:

Ler é um fenômeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com o texto, essencialmente um segmento da realidade que se caracteriza por refletir um outro segmento. Trata-se de um processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto.

Sendo assim, podemos perceber que a leitura é um processo que ocorre através da interação entre leitor e texto. Nesse processo interativo, o leitor busca satisfazer suas necessidades de acordo com os objetivos previamente determinados. De uma forma mais abrangente, Martins (1994, p. 33) defende que:

A leitura vai, portanto, além do texto (seja ele qual for) e começa antes do contato com ele. O leitor assume um papel atuante, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo. E o contexto geral em que ele atua, as pessoas com quem convive passam a ter influência apreciável em seu desempenho na leitura. Isso porque o dar sentido a um texto implica sempre levar em conta a situação desse texto e do seu leitor.

Assim, um fator determinante para a leitura é o contexto do leitor como também do texto. A compreensão da inserção e participação de ambos num dado momento histórico facilita o entendimento da leitura.

Koch e Elias (2014) ressaltam que a definição da leitura depende da concepção de sujeito, língua, texto e sentido e da perspectiva abordada. Assim, compreende-se que a leitura é uma atividade que envolve uma série de componentes: autor, leitor, texto e contexto. Quando a leitura é vista somente pelo ângulo do autor, torna-se apenas a compreensão das ideias expostas e impostas por seu idealizador, dessa forma, o leitor torna-se passivo e ao utilizá-la considera apenas a intenção de quem a produziu, deixando de lado, nesse caso, de haver uma troca ou complementação de conhecimento entre os envolvidos nessa trama.

Ao se considerar somente o texto, a leitura não passará de mera decodificação de um sistema, e para o leitor, bastará o conhecimento desse sistema presente em um suporte para o registro de um código: o texto. Quando a leitura enfoca a interação autor-texto-leitor, envolve o conhecimento linguístico, as experiências e os saberes do leitor que, ao entrarem em contato com o texto, produzirá novos conceitos, conhecimentos, dessa forma, a leitura não será somente uma simples atividade de decodificação e o leitor não será um sujeito passivo diante do texto, nem o texto um simples suporte de um código. A partir dessa integração autor-leitor-texto, a leitura resultará na construção de sentidos e essa construção de sentidos dependerá desses fatores, principalmente do leitor.

Como é visto, o campo de abrangência da prática leitora e sua compreensão é extremamente amplo e visto por prismas ora próximos, ora mais distantes. No entanto, defendemos aqui o ensino da leitura pela perspectiva interacionista. À luz desta mesma abordagem, Cafiero (2010, p. 86) argumenta que:

[...] a leitura é um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos. Isso significa dizer: o leitor – um sujeito que atua socialmente, construindo experiências e história – compreende o que está escrito a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos de mundo. Ou seja, o leitor é sujeito ativo do processo. Na leitura, não age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras, frases, porque ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida.

Ao se conceber a leitura dessa forma, é fundamental haver um redimensionamento na organização do seu ensino, por ser uma habilidade essencial e imprescindível para o desenvolvimento intelectual e social dos indivíduos. A leitura tem sido um grande desafio das escolas, uma vez que seu pleno domínio é requisito primordial para a aquisição do conhecimento nas demais áreas da educação.

Dada a sua importância é que são empreendidos esforços no intuito não só de compreender o seu conceito, mas também de procurar meios que tornem o ensino de tal competência mais eficiente, e, dessa maneira, poder atenuar as dificuldades encontradas pelos leitores para o desenvolvimento dessa habilidade linguística tão importante.

Para se alcançar tal intuito é necessário que o trabalho do professor de língua portuguesa esteja embasado em teorias coerentes com o desenvolvimento da competência leitora, além de ser imprescindível que o docente tenha pleno conhecimento das estratégias de leitura que possibilitam o ensino de habilidades linguísticas, e, conseqüentemente, o discente, ao compreendê-las, torna-se autônomo para expandir-se intelectualmente.

Neste contexto, Oliveira (2010, p. 29) defende que:

[...]. Facilitar o processo de aprendizagem engloba uma série de atos bastante complexos, dentre os quais figuram: oferecer um ambiente afetivo na sala de aula que seja favorável ao aprendizado; dar espaço para que a voz do estudante seja ouvida; sugerir estratégias de aprendizagem; recomendar leituras; transmitir informações relevantes para o processo de construção de conhecimento.

É importante salientar que o entendimento ou definição considerado neste trabalho, em relação aos termos habilidades e competências, estão em consonância com a ideia defendida por Ferrarezi e Carvalho (2017). Os autores, referindo-se às habilidades, pontuam que as possui é:

[...] “saber fazer” algo específico. Pode ser uma ação física ou mental, e indica uma capacidade adquirida por alguém. Desse modo, são exemplos de habilidades: analisar, aplicar, avaliar, correlacionar, correr, chutar, identificar, inferir (FERRAREZI; CARVALHO, 2017, p. 91).

Sobre o entendimento da competência Ferrarezi e Carvalho (op. cit.) afirmam:

Conjunto de habilidades desenvolvidas harmonicamente, caracterizando uma função específica. Sempre que dizemos “vou procurar um mecânico, mas tem de ser competente” [...] estamos nos referindo a um conjunto de saberes e a várias habilidades que garantem o exercício de uma função. Por isso a competência é associada a uma função (profissão): ser professor, médico, engenheiro, leitor, pedreiro, administrador [...]. Ela se manifesta na ação (p. 91).

Acerca do entendimento de competência, de forma mais ampla, a BNCC postula a definição deste termo como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

Assim, o trabalho docente com as competências dos alunos em todas as áreas do conhecimento começa desde os anos iniciais, sendo progressivamente amplificadas e aprimoradas.

Afunilando para a área das linguagens, no âmbito educacional, não há como falar em desenvolvimento da competência leitora sem nos reportarmos ao que apregoa os documentos legais vigentes, uma vez que eles configuram como sendo uma bússola norteadora tanto para os órgãos governamentais responsáveis pelas avaliações a nível nacional, quanto para as instituições de ensino que, ao formularem suas propostas pedagógicas, façam-nas de forma que contemplem um ensino que atenda às necessidades dos tempos atuais.

Em vista do que vem sendo exposto, faz-se necessário, então, abordarmos as contribuições desses documentos para o desenvolvimento educacional, focando principalmente o que defendem a respeito do ensino da leitura. Trataremos desse ponto na próxima seção.

2.1 O QUE REGE OS PCN E A BNCC SOBRE O ENSINO DE LEITURA

As discussões acerca das dificuldades com o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa ocorrem há algumas décadas, intensificando-se a partir da década de 80, com o surgimento e a divulgação de estudos e

pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem suscitados, tanto pela demanda dos novos tempos quanto pela ineficiência no ensino, para uma parcela considerável de alunos, em relação aos dois processos centrais exigidos pelo uso da língua no âmbito educacional e social: a leitura e a escrita.

Desde então, o foco principal dessa discussão tem sido direcionado, especialmente, para as duas fases do ensino fundamental. Na primeira fase, a dificuldade em alfabetizar; na segunda fase, em progredir no uso da linguagem nas mais diversas situações. Diante dessa realidade, programas de avaliação a nível nacional foram criados gradativamente, permitindo mensurar as insuficiências, quanto à aprendizagem, através de questões que exijam a competência leitora.

Através do processo que ficou conhecido como *virada pragmática*, tendo como um dos seus mais importantes pensadores, o sociolinguista norte-americano Dell Hymes, baseando-se em suas ideias e estudos, passou-se a considerar a língua e seu uso como sendo o foco principal a ser levado em conta nos estudos linguísticos. Um novo olhar também para a educação despontou com a divulgação dos estudos de Jean Piaget e de Lev Semionovitch Vigotsky: a concepção interacionista ou sociointeracionista.

Para Oliveira (2010, p. 30), o próprio nome dessa concepção já clarifica o que ela preceitua, pois “o interacionismo vê o aprendizado como um processo de interação que envolve três fatores fundamentais: o aprendiz, os elementos de sua natureza biológica e o meio ambiente sociocultural em que ele está inserido”.

A partir desses novos estudos mencionados, impulsionados por ideias inovadoras, mudanças significativas foram sendo provocadas nos conceitos, teorias e metodologias até então conhecidos e seguidos, pelos profissionais da educação, quanto ao ensino da leitura e da escrita, os quais configuram como dois pontos extremamente relevantes da educação, por se entender que:

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda, obriga a revisão substantiva dos métodos de ensino e a constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução (BRASIL, 1998, p. 23).

Assim, devido ao baixo desempenho escolar, em uma quantidade considerável de alunos, surgiu a necessidade de se repensar e reestruturar o ensino de Língua Portuguesa, visando encontrar maneiras que pudessem garantir uma aprendizagem efetiva, tanto da leitura quanto da escrita. No final da década de 90, são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, BRASIL, 1998) para, dentre outros objetivos, fomentar as discussões e reflexões tanto sobre as práticas pedagógicas, quanto sobre o desenvolvimento de competências necessárias a serem abordados, principalmente na educação básica.

Recentemente, outro documento voltado para o melhoramento educacional foi elaborado, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2017), “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 9), conforme consta no Plano Nacional de Educação (PNE, BRASIL, 2014), servindo de referência na formulação dos currículos desde as redes federais até as municipais.

Estes documentos seguem, como embasamento, o princípio que rege o artigo 205 da Constituição Federal sobre a educação, ao defender que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Para que os sujeitos possam pôr em prática o seu pleno exercício cidadão, através do que lhes proporciona a educação, mais especificamente utilizando-se da linguagem, precisam estar cientes de que por meio da “linguagem se expressam ideias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações” (BRASIL, 1998, p. 20).

Nesse contexto, com o advento de novos conceitos educacionais e com a necessidade de se reestruturar o ensino, foram elaboradas as matrizes de referência em consonância com as propostas formuladas por secretarias estaduais e municipais e educação, além da participação de profissionais da educação, com o

intuito de elencar as habilidades e competências que os alunos precisam dominar em cada ano escolar.

Em um entendimento voltado, mais especificamente, para a língua portuguesa, Carvalho (2014, p. 77) define matriz como:

Um conjunto de tópicos que descrevem capacidades inerentes ao ato de ler e compreender textos de gêneros diversos e está organizada de acordo com os níveis de ensino nos quais a avaliação externa sistêmica é aplicada para verificar o domínio dos estudantes sobre tais habilidades.

Como forma de nortear o trabalho do educador, em relação à disciplina de língua portuguesa, de acordo com cada nível do ensino, as matrizes estão organizadas em tópicos e cada tópico é dividido em descritores, que por sua vez, mostram as habilidades a serem desenvolvidas. Para o Ensino Fundamental II, estão organizados e dispostos da seguinte forma, como mostra o quadro a seguir:

Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
Descritores do Tópico III. Relação entre Textos	
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
Descritores do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7	Identificar a tese de um texto.

D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
Descritores do Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
Descritores do Tópico VI. Variação Linguística	
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Ministério da Educação (MEC). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocumentos/saeb_matriz2.pdf. Acesso: 28 fev. 2019.

Neste trabalho, são abordados com mais destaque, por estarem totalmente voltados ao que aqui se pretende o tópico relacionado aos procedimentos de leitura (tópico I) e o tópico que se relaciona com as implicações de gêneros e compreensão do texto (tópico II). A observação e o trabalho com esses dois tópicos são relevantes, uma vez que compreendem habilidades básicas para o desenvolvimento da competência leitora.

A importância em se basear em tais documentos reside no posicionamento dos PCN, ao defenderem que:

[...] para ser considerado competente em Língua Portuguesa, o aluno precisa dominar habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando, de maneira adequada e relevante, nas mais diversas situações sociais de comunicação. Para tanto, o aluno precisa saber interagir verbalmente, isto é, precisa ser capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, de produzir textos escritos, dos diversos gêneros que circulam socialmente (BRASIL, 2011, p. 19).

Através de atividades que envolvam a utilização e observação dos descritores, o professor consegue obter informações importantes a respeito das competências dos alunos. Além disso, sua utilização norteia o trabalho docente, uma vez que contemplam as principais habilidades, requisito imprescindível ao desempenho escolar satisfatório e proficiente, pois sua base enfoca capacidades discursivas tidas como essenciais em situações de leitura.

A leitura, por sua vez, é considerada como requisito fundamental para o desenvolvimento não só na disciplina de língua portuguesa, como também em outras áreas do conhecimento, e, conseqüentemente, para o exercício da cidadania.

Vale salientar que os descritores não englobam todo o currículo escolar, cabendo às instituições de ensino, aos responsáveis envolvidos nessa área, bem como ao professor, suprimir tais lacunas.

Para se formar leitores competentes, é preciso então que escolas e professores reflitam sobre as ações e concepções quanto ao ensino de leitura. Os Parâmetros Curriculares Nacionais defendem que:

É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler (BRASIL, 2017, p. 55).

Torna-se evidente que precisamos mudar alguns conceitos sobre o aprendizado inicial da leitura. É bastante comum observarmos a deficiência recorrente na leitura dos nossos alunos, os quais, em muitos casos, aprendem apenas a decodificar e a maioria não consegue superar os desafios de uma boa compreensão, levando para os anos escolares seguintes, as dificuldades em entender a escrita, sem muitas vezes se dar conta de que, o baixo nível de aprendizado, está muitas vezes relacionado ao fato de não saber realmente ler.

Um dos motivos para a incidência de tantos fracassos quanto ao ensino da leitura provém da forma como se aborda o texto em sala de aula. Para os PCN (BRASIL, 1998), o ensino de língua deve estar pautado, principalmente, no texto.

Desse modo, apontam que:

[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos - letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases - que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto (BRASIL, 1998, p. 23).

Da mesma forma, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2017) indica que o trabalho com a linguagem deve estar centralizado no texto, considerando-se as relações entre os contextos de produção para que assim se efetive o desenvolvimento de habilidades em atividades envolvendo a leitura e escrita.

Nessa perspectiva, o contato com os gêneros textuais exerce um papel preponderante no ensino, já que de acordo com o documento:

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências (BRASIL, 2017, p. 136).

Assim, uma perspectiva interacionista da leitura é assumida, na qual o leitor ativamente interpreta os mais diversos textos sejam eles orais, escritos e multissemióticos. O ensino deve seguir uma progressão partindo dos conhecimentos mais simples para os mais complexos. Pelo exposto, a BNCC explana que:

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura [...] as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana (BRASIL, 2017, p. 73).

Nesse sentido, muitas são as reflexões necessárias a nós docentes, com a finalidade de buscar novos meios para sanar ou amenizar os déficits de aprendizagem quanto ao componente Língua Portuguesa, principalmente no que concerne à leitura. Assim, o ensino precisa proporcionar aos nossos discentes a

descoberta da riqueza de conhecimentos oferecida por uma boa prática leitora, tornando-os capazes de pensar e interagir com mundo da escrita de modo positivo e benéfico, conseguindo um bom desempenho educacional.

A leitura, portanto, no âmbito escolar, é algo que só se aprende com uma prática efetiva em sala de aula, ou seja, considerando essa atividade cognitiva como objeto de aprendizagem. Para isso, é preciso oferecer aos alunos os mais variados tipos de textos, os quais possibilitam o despertar do discente pela leitura, por se identificar mais com um ou mais gêneros do que com outros. Com essa prática, teremos uma grande possibilidade de formarmos cidadãos leitores capazes de compreender os diferentes textos nas mais diversas esferas da sociedade.

Podemos depreender, de acordo com o exposto, que para se desenvolver a competência leitora dos discentes é preciso focar, inicialmente, na aprendizagem e domínio das habilidades exigidas para o entendimento textual, cabendo ao professor, munido de teorias e leituras concernentes ao ensino da leitura, mediar esse processo através de uma visão interativa, em que vários fatores devem ser considerados: autor, leitor, texto e contexto. Além disso, é necessário que o docente faça uso de estratégias de leitura em suas aulas, demonstrando aos discentes sua eficácia e importância nas atividades voltadas para a compreensão dos textos.

Por isso, a seguir, na próxima seção, faremos uma explanação a respeito da relevância dos usos das estratégias de leitura pertinentes ao ensino, além de elencar as ações que podem ser usadas antes, durante e depois da leitura.

2.2 ESTRATÉGIAS DE LEITURA E ENSINO

Muito se discute a respeito da leitura e das dificuldades encontradas no caminho para estabelecer essa atividade cognitiva como sendo uma realidade constante e proveitosa, principalmente no âmbito escolar, a começar pelos profissionais da educação, comunidade escolar, autores da área, avaliadores de provas externas e outros mais, por entenderem que a leitura se configura como sendo uma necessidade para o bom desempenho no processo de aprendizagem.

A leitura, ao lado da escrita, oferece ao sujeito possibilidades para poder atuar concreta e conscientemente desde o espaço escolar até a sociedade em que se

insere, constituindo-o como um ser capaz de compreender e de se posicionar perante as mais diversas situações do cotidiano.

Diante dessa realidade, Solé (1998, p. 32) pontua que:

Um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Isto é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem.

Ferrarezi e Carvalho (2017) apontam para outras problemáticas envolvendo a leitura no âmbito escolar: o espaço, o tempo e tratamento dado a essa atividade cognitiva tão relevante, nomeada por eles como “o mais significativo ato civilizador”. Os autores defendem a necessidade de se aumentar o tempo destinado à leitura nas instituições educacionais públicas, uma vez que esta atividade por si, já se configura como sendo um conteúdo.

Em relação ao espaço, ou seja, a existência ou não de bibliotecas nas escolas, ambiente fundamental para o contato com os livros, e, conseqüentemente, torna-se um aliado para o desenvolvimento do gosto pela prática da leitura. Sobre esse espaço, apresentam dados estatísticos que revelam uma defasagem na sua existência, pois, segundo suas pesquisas, realizadas a nível nacional, mais da metade das escolas públicas brasileiras não possuem bibliotecas.

Com relação ao tratamento dado à leitura, segundo ressaltam Ferrarezi e Carvalho (op.cit, p. 57):

Em nossas escolas, quando se lê um livro inteiro, um dos chamados “paradidáticos”, isso ocorre como uma atividade esporádica, seguida de alguma tarefa maçante, como um questionário ou um resumo desses que podem, facilmente, ser baixados da internet. Entre outros danos, essa prática destrói o valor da leitura como ato autossuficiente, o que é terrível.

Com essa abordagem, a leitura dificilmente se torna um hábito agradável, podendo até afastar ainda mais o discente que, muitas vezes, já não tem muita simpatia, dificuldade na compreensão ou interesse em se deter folheando páginas e mais páginas na palavra escrita. É inegável que a participação da família no desenvolvimento do gosto pela leitura assume uma posição de grande destaque e

importância, aproximando a criança, desde cedo, aos livros, à escuta de histórias. No entanto, muitos dos nossos alunos têm apenas na escola esse tipo de experiência. Diante disso, constatamos a enorme responsabilidade que recai sobre os profissionais da educação.

Para Ferrarezi e Carvalho (op. cit.), a escola deveria abordar a leitura em três fases. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental a leitura deve ser feita por prazer. Nessa fase, o aluno deve ser exposto a várias opções de textos para que assim ele possa ir se identificando com a leitura que mais lhe agrada, e dessa forma, a leitura irá se configurar como sendo uma atividade divertida.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, a leitura passa para uma segunda fase que é o prazer e a intuição. Nela o aluno passa a aprimorar as habilidades de compreensão através do conhecimento das estratégias de leitura, que permitirão um avanço na construção dos seus conhecimentos, já que o nível dos textos é levado para um patamar de maior dificuldade, ao mesmo tempo em que o indivíduo entra em uma relação mais significativa com a leitura, pois esta passa a ser vista pelos alunos, como uma prática funcional.

E, por fim, na terceira e última fase, abordada a partir do Ensino Médio, a leitura deve unir o prazer, a intuição com a teoria. Essa seria uma fase mais complexa, pois se conheceria teoricamente a tipologia textual, as técnicas avançadas de composição da escrita, os aspectos formais da arte literária e a análise metalinguística.

Torna-se evidente então que a escola, como responsável pela educação formal do aluno, precisa entender que “respeitar as fases de desenvolvimento da competência leitora dos alunos é algo de vital importância. Não fazê-lo, pode significar condenar os alunos a saírem da escola como não-leitores” (FERRAREZI; CARVALHO, 2017, p. 50).

Diante dessa necessidade ligada ao processo de ensino e aprendizagem, é importante fazermos uma reflexão a respeito das metodologias adotadas em relação ao trabalho com a leitura. É inegável a extrema importância que o educador assume nesse momento. Sua postura, como mediador, diante dessa habilidade a ser desenvolvida pelos alunos, precisa estar voltada para o ensino de estratégias que possibilitem meios ou caminhos para que os educandos consigam ler.

Oliveira (2010, p. 71) afirma que:

A função mediadora que o professor possui no desenvolvimento da competência de leitura dos estudantes é muito importante. Como mediador, cabe ao professor a tarefa de ajudar seus alunos a dominarem estratégias de leitura que lhes sejam úteis nos atos de interpretação textual. Essas estratégias são ações procedimentais estreitamente vinculadas aos conhecimentos prévios dos estudantes, as quais precisam ser abordadas em sala de aula.

Uma abordagem bastante comum entre professores de Língua Portuguesa é a leitura coletiva, através da qual cada aluno lê um parágrafo; caso ocorra um desvio na leitura, este pode ser corrigido pelo professor ou por outro aluno; na sequência faz-se a utilização de fichas que podem ser elaboradas pelo professor ou seguem-se as atividades presentes nos manuais didáticos, contemplando perguntas sobre os aspectos sintáticos, morfológicos, ortográficos, vocabular e de compreensão. Solé (1998) defende que esse procedimento está voltado para evidenciar os resultados da leitura, desprezando as estratégias para se chegar a essa compreensão. Nesse sentido a autora afirma que:

[...] quando a leitura é considerada um *objeto de conhecimento*, seu tratamento na escola não é tão amplo como seria de se desejar, pois em muitas ocasiões a instrução explícita limita-se ao domínio das habilidades de decodificação. A literatura a respeito indica que as intervenções destinadas a fomentar estratégias de compreensão – ativar o conhecimento prévio relevante, estabelecer objetivos de leitura, esclarecer dúvidas, prever, estabelecer inferências, autoquestionar, resumir, sintetizar, etc. – são muito pouco frequentes; também indica que uma estratégia de avaliação, como a resposta a perguntas sobre o texto lido, tende a suplantá-lo seu ensino (SOLE, 1998, p. 36).

Como é visto, são necessários procedimentos adequados para serem aplicados ao se trabalhar a leitura. Inicialmente é preciso ativar os conhecimentos prévios do aluno, pois dessa forma ele pode relacionar a leitura do texto como sua leitura de mundo. Além dessa estratégia, para que a prática da leitura não configure uma atividade vazia, o leitor precisa de objetivos em relação ao que se lê.

Partindo-se da concepção de que o ato da leitura é um “processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura” (SOLE, 1998, p.22); é essencial haver planejamento para que tal ato se efetive realmente.

Cafiero (2010) pontua que o professor pode direcionar suas proposições metodológicas em dois momentos do planejamento: o macro e o micro. O primeiro planejamento, o macro, refere-se às ações de um modo geral, em consonância com os documentos oficiais que orientam o ensino, o qual deve ser elaborado com a participação de todo corpo escolar, não ficando a cargo somente do professor de língua portuguesa em relação ao que precisa ser ensinado.

Para que esse planejamento contemple de forma adequada as aulas de leitura,

[...] deve-se questionar: como está sendo construída a importância da Língua portuguesa para os alunos ao longo do ensino fundamental? Em todos os anos (séries) trabalha-se com o ensino sistemático de leitura? Os alunos conseguem perceber que há continuidade? As capacidades de leitura são mesmo priorizadas ou são sacrificadas em nome de conteúdos que supostamente seriam mais importantes? (CAFIERO, 2010, p. 89).

A partir desses questionamentos e da reflexão suscitada, pode-se também direcionar, para cada ano do Ensino Fundamental, os gêneros textuais adequados para serem trabalhados e utilizados nas leituras.

O segundo planejamento, o micro, refere-se às capacidades que os alunos desenvolverão, a partir de métodos e materiais previamente pensados para esse fim. Cafiero (2010, p. 88) defende que, com os leitores iniciantes, “devemos começar pelos textos com estrutura sintática mais simples, com palavras conhecidas, com temas próximos do universo do aluno, para ir gradativamente ampliando as possibilidades de leitura com a introdução de textos mais complexos”.

Essa ampliação gradativa deve ser feita nos anos subsequentes e configura como um desafio para a educação, principalmente, para o professor de Língua Portuguesa, pois precisa “fazer os alunos lerem compreensiva e criticamente textos cada vez mais longos, de vários gêneros, de diversos temas, com frases e períodos complexos. Esse desafio pode ser encarado com o ensino sistemático de estratégias de leitura” (op. cit., p. 96).

O desenvolvimento da capacidade leitora requer o conhecimento de estratégias de leitura, que permitirão ao aluno sua progressão na aprendizagem de um modo geral. Como vem sendo mostrado ao longo deste trabalho, as possibilidades metodológicas envolvendo as estratégias de leitura são muitas, e, por

isso, há a necessidade de organizá-las de forma que o educador possa optar por cada uma de acordo com os seus objetivos, e, evidentemente de acordo com a necessidade do aluno.

Nesse contexto, O que se entende por *estratégia de leitura*? Convém destacarmos as definições apontadas por alguns autores sobre o que se entende por estratégias de compreensão leitora. Solé (1998, p. 70) considera que “são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”.

Aproxima-se desta, a definição dada por Oliveira (2010, p. 71), quando pontua que “são ações procedimentais estreitamente vinculadas aos conhecimentos prévios dos estudantes, as quais precisam ser abordadas em sala de aula”. Nessa mesma linha de pensamento, Cafiero (2010, p. 96) afirma que “estratégias são ferramentas cognitivas, mas que podem ser desenvolvidas por meio de atividades sistemáticas e bem planejadas”. Já Kleiman (2002, p. 49), ao se referir às estratégias de leituras, considera-as como “operações regulares para abordar o texto”.

Diante de tais concepções, outra questão que podemos destacar neste intermédio é: qual a relevância das estratégias de compreensão leitora para o ensino? Solé (1998, p. 72) destaca a importância de se ensinar estratégias de compreensão leitora, uma vez que isso é feito com o intuito de

[...] formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução. [...]. Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modifica-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes. [...]. Assim, o ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender.

Como é visto, os benefícios resultantes do trabalho envolvendo o ensino de estratégias leitoras são muitos e de uma relevância inegável. Para tanto, é preciso ter consciência dos conhecimentos necessários implicados nesse processo.

Segundo Oliveira (2010), a leitura e sua compreensão requerem do usuário certos conhecimentos imprescindíveis para que essa ação seja efetivamente realizada. São os *conhecimentos linguísticos* que se referem aos conhecimentos semânticos, sintáticos, morfológicos, fonológicos e ortográficos da língua; os *conhecimentos enciclopédicos* que se referem aos conhecimentos prévios, as experiências pessoais, culturais, e, por fim, os *conhecimentos textuais* que se referem aos elementos de textualidade, tipos e gêneros textuais.

Ainda nesse contexto, para que haja um trabalho consistente em relação à leitura, há a necessidade de propor objetivos em sua execução. Há um consenso entre vários autores que direcionaram seus estudos para o uso das estratégias de leitura, dentre eles Solé (1998), Oliveira (2010), Cafiero (2010), de que é preciso, em toda aula de leitura, o educador estabelecer objetivos para essa atividade, pois dessa forma, o aluno saberá que, quando realizamos uma leitura a fazemos com alguma intenção. A falta de direcionamento nas aulas de leitura, ou seja, de objetivos determinados, torna essa atividade desmotivadora e vazia de sentido para o aluno.

Por isso, Oliveira (2010, p. 67) defende que é dever do professor:

[...] informar aos alunos quais os objetivos da leitura que eles vão realizar. Afinal, sempre se lê um texto com algum objetivo. Se o professor não fizer isso, ele corre o risco de deixar acontecer uma situação, infelizmente, frequente: o aluno acaba lendo sem objetivos, apenas porque o professor lhe disse para ler. Quando os objetivos da tarefa pedagógica estão claros, possíveis resistências por parte dos estudantes tendem a ser minimizadas.

Nessa mesma perspectiva a respeito da utilização de objetivos no ato da leitura em sala de aula, Solé (1998, p. 41) afirma que:

[...] nossa atividade de leitura está dirigida pelos objetivos que pretendemos mediante ela. [...] A questão dos objetivos que o leitor se propõe a alcançar com a leitura é crucial, porque determina tanto as estratégias responsáveis pela compreensão, quanto o controle que, de forma inconsciente, vais exercendo sobre ela, à medida que lê.

Os objetivos em relação à leitura são muitos e ajudam a dar significação ao ato de ler. Eles também estão intrinsicamente ligados ao uso de estratégias para poder alcançá-los. Neste trabalho, mostraremos apenas aqueles que, indispensavelmente, precisam ser abordados em sala de aula e que mantêm uma estreita relação com as necessidades do cotidiano dos alunos. Considerando as ideias de Solé (1998), temos para:

- **Obter uma informação precisa:** com esse objetivo, a leitura é direcionada ao ponto que interessa ao leitor, havendo uma seleção tanto de informações quanto das partes do texto a serem lidos, uma vez que as informações que não interessam são desprezadas, valorizando somente às que estão de acordo com o que se pretende encontrar.
- **Seguir instruções:** nesse caso a leitura e sua compreensão proporcionam a realização de diversas ações, uma vez que é muito comum nos guiarmos, em determinadas tarefas, através de instruções.
- **Obter uma informação de caráter geral:** a leitura, com esse objetivo, é guiada pelo interesse e desejo do leitor por determinado assunto. O leitor se deterá na leitura que lhe suscitar curiosidade ou que atender suas necessidades. É também uma leitura que proporciona o desenvolvimento da criticidade do aluno, já que a faz de acordo com a sua vontade.
- **Aprender:** nesse objetivo, a postura do leitor em relação ao texto torna-se como a de um pesquisador que busca o máximo de informações sobre determinado assunto, através da leitura. Surgem então, por parte do leitor, questionamentos sobre o que sabe e sobre o que o texto mostra; o interesse por outras leituras como forma de complementar e/ou aprofundar os conhecimentos.
- **Revisar um escrito próprio:** como o próprio nome informa a leitura com esse objetivo serve para avaliar a escrita de textos.
- **Por prazer:** com esse intento, a leitura volta-se para textos literários, sua escolha associa-se com a experiência leitora do sujeito, quando a escolha fica a cargo dele mesmo, e de acordo com o que lhe é proposto adequadamente pelo professor, observando o nível da leitura e da compreensão do aluno.
- **Praticar a leitura em voz alta:** essa é uma prática muito comum em sala de aula, quando se lê o texto coletivamente. Com esse objetivo observa-se a

forma como o aluno, durante a leitura, faz a pronúncia, sua entoação, pontuação dentre outros aspectos.

- **Verificar o que se compreendeu:** no âmbito escolar, esse objetivo geralmente se realiza na forma de perguntas para a averiguação da compreensão do discente a respeito da leitura empreendida.

Diante do que foi exposto, para que a leitura tenha sentido para o aluno é preciso que seja estabelecido algum objetivo a ser alcançado e isso se torna possível através da recorrência às estratégias que contribuem para a compreensão daquilo que se lê. Portanto, é de extrema importância que o docente, em especial o que leciona Língua Portuguesa, tenha conhecimento desses procedimentos para utilizá-los em suas aulas de leitura, como forma de elevar a qualidade de sua prática e, conseqüentemente, o discente, ao conhecê-los e colocá-los em prática obtenha êxito ao se deparar com atividades que exijam compreensão leitora.

Conforme Solé (op. cit.), a utilização das estratégias acontece antes, durante e depois da leitura. A autora, referindo-se ao que pode ser realizado antes da leitura, aponta seis estratégias a serem considerados. A primeira estratégia traz as **ideias gerais** que exige do professor, inicialmente, uma reflexão sobre o que é leitura, pois, a partir de sua concepção, pode estabelecer critérios para direcionar suas metas quanto a ela. A segunda é a **motivação** a qual pode ser alcançada através de um bom planejamento.

Em consonância com o que foi exposto, Cafiero (2010, p. 94) afirma que:

Em uma aula de leitura, não pode ter improviso. O professor, ao entrar em sala de aula, precisa saber que tipo de dificuldades os textos podem impor a seu aluno. Ao preparar o texto que será lido em classe, o professor prevê sua atuação como mediador: conhecendo seus alunos e conhecendo o texto a ser lido, poderá propor estratégias de leitura que minimizem as dificuldades.

A terceira estratégia diz respeito aos **objetivos** os quais já foram descritos acima e têm como função o direcionamento ao que se pretende alcançar. De acordo com Oliveira (2010, p. 67), “quando os objetivos da tarefa pedagógica estão claros, possíveis resistências por parte dos estudantes tendem a ser minimizadas. Além disso, é importante fornecer-lhes uma razão para a leitura [...]”.

A quarta estratégia é composta pela **revisão e atualização do conhecimento prévio**. Nesse caso, é importante que o professor instigue o aluno a expor o que sabe sobre o assunto ou tema do texto. A quinta estratégia refere-se ao **estabelecimento de previsões sobre o texto**, tais previsões ou hipóteses podem ser feitas baseadas em títulos, ilustrações, subtítulos, cabeçalho dentre outros, dependendo do gênero.

A sexta e última estratégia é a **promoção de perguntas aos alunos sobre o texto** que permite o aluno, de acordo com o seu conhecimento prévio e sua intencionalidade perante o texto, indagar sobre o assunto tratado no texto. Cabe lembrar que, de acordo com o tipo de texto, as perguntas variam.

Solé (1998, p. 112) pontua que:

Se a formulação de perguntas sobre o texto que vai ser lido ajuda a melhorar a compreensão – de fato, sempre nos formulamos alguma pergunta, mesmo que seja inconscientemente ou tão geral como “será que eu vou gostar”? –, esta estratégia torna-se fundamental quando se pretende aprender a partir da leitura de textos.

Ainda em relação ao que pode ser feito nas atividades de pré-leitura, as quais podem ser propostas de várias maneiras, a atuação do professor é essencial para a realização de tais ações, como mostra Oliveira (op. cit., p. 67) ao pontuar que:

As atividades de pré-leitura podem tomar formatos diferentes, sempre com a intermediação do professor: uma breve exposição do professor sobre o tema, perguntas para serem respondidas pela turma ou individualmente, a exibição de um documentário, um debate entre os alunos, a elaboração de um campo associativo em formato de um mapa semântico para ativar vocabulário relacionado ao tema do texto. O formato, a duração e o grau de complexidade das atividades de pré-leitura dependem do texto a ser lido, das necessidades e do perfil dos alunos, e da criatividade do professor. O importante é que ele não deixe de preparar seus alunos para a leitura do texto escolhido.

Como vemos, são muitas as opções de atividades para se utilizar antes da leitura propriamente. Conforme Oliveira (2010), ao elencar de uma forma mais abreviada as estratégias de leituras possíveis e úteis a serem fomentadas na prática docente, **a predição** promove a ativação dos esquemas mentais dos alunos, ou

seja, suas vivências e experiências em sociedade que, ao longo da vida, o indivíduo vai construindo e guardando em sua memória, formulando parte do seu conhecimento prévio que influencia na sua interpretação ao fazer uma leitura.

Além das estratégias que podem ser usadas antes da leitura, há também as que podem ser usadas durante essa atividade cognitiva. Dessa forma, o professor tem a possibilidade de intermediar eventos de leitura tanto na forma de leitura compartilhada quanto a leitura individual. No entanto, para que o ensino efetivo das estratégias ocorra, segundo Solé (1998, p. 121):

[...] é preciso que os alunos compreendam e que usem compreendendo as estratégias apontadas. Do meu ponto de vista, isto só é possível em tarefas de leituras compartilhada, nas quais o leitor vai assumindo progressivamente a responsabilidade e o controle de seu processo”.

Diante disso, através de um trabalho interativo em sala de aula, é importante que o docente em sua abordagem durante a leitura contemple o uso das seguintes estratégias: **resumo** exposição de forma concisa sobre o que foi lido; **esclarecimento de possíveis dúvidas sobre a leitura; formular perguntas e estabelecer previsões sobre o texto** o que exige a leitura do texto para se chegar ao entendimento.

Segundo Solé (op. cit.), o ensino da leitura, com a recorrência a esses procedimentos, varia de acordo com as diferentes situações de leitura dependendo também dos objetivos, ou seja, não necessariamente precisa seguir essa sequência como um modelo fixo.

À medida que o aluno vai adquirindo domínio em relação aos procedimentos trabalhados na leitura em grupo, pode-se optar por leituras individuais para que ele ponha em prática o que foi aprendido anteriormente, através de textos previamente preparados pelo professor, de acordo com Solé (1998), com as seguintes estratégias:

- **Fixação de perguntas:** tais perguntas podem ser colocadas em parágrafos que permitam o uso dessa estratégia e também no final do texto. Essas indagações podem ser sobre informações explícitas ou seguimentos da história, de acordo com o tipo de texto, para que o aluno verifique a compreensão ao longo da leitura;

- **Textos com lacunas:** podem ser usadas para que o aluno depreenda qual o termo adequado para suprimir o que se encontra ausente.
- **Aventurar uma interpretação, reler o contexto prévio, buscar uma fonte especializada:** É muito comum, em sala de aula, a leitura ser acompanhada pelo destaque das palavras que os alunos desconhecem seu significado, ou a interrupção da ação para informar ao aluno o sentido do vocábulo. Essas são as estratégias para sanar tal dificuldade: o aluno pode supor o sentido da palavra, caso não resolva, ele deve reler a oração ou o parágrafo, e, por fim, deve buscar ajuda com o professor, dicionário ou um colega. Para Solé (op. cit.), a interrupção da leitura é algo que deve ser evitado, a não ser que, tais termos desconhecidos interfiram realmente no entendimento geral do texto durante a leitura.

Em consonância com o que foi exposto, sobre possíveis soluções para sanar a incompreensão ocasionada por palavras desconhecidas, Oliveira (2010) defende que, inicialmente, o leitor pode, por tentativas, descobrir o significado das palavras, caso não funcione, precisa buscar ajuda para entender. Essa estratégia o autor nomeia como **adivinhação contextual**, e indica uma atividade chamada *c/oze* para se demonstrar o uso desse procedimento. Nessa atividade, o professor “seleciona um texto e substitui algumas palavras por lacunas para que os alunos tentem preenchê-las com palavras que façam sentido” (OLIVEIRA, 2010, p. 73).

Mediante a explanação de possíveis e importantes estratégias para serem usadas como aliadas ao processo de compreensão leitora, chegamos ao terceiro e último momento: depois da leitura. A partir de três estratégias já expostas, com uma nomenclatura um pouco distinta: **identificação da ideia principal, elaboração de resumo e formulação de perguntas e respostas**.

Solé (1998), ao discutir esta terceira etapa, trata inicialmente, da distinção entre tema e ideia principal. Em relação ao tema seria o assunto do texto podendo ser representado por uma palavra, enquanto que a ideia principal é o que o autor considera como mais importante sobre esse assunto.

A autora afirma que o ensino da ideia principal “é uma condição para que os alunos possam aprender a partir dos textos, para que possam realizar uma leitura crítica e autônoma” (SOLÉ, 1998, p. 138).

De acordo com as ideias de Solé (op.cit), esse ensino pode seguir os seguintes procedimentos:

- Mostrar aos alunos o que é a uma ideia principal, além da importância para a aprendizagem através do texto lido.
- Rever os objetivos da leitura e os conhecimentos prévios que o texto prescinde.
- Destacar o tema e sua relação com os objetivos de leitura, observando o teor de informações que ele proporciona demonstrando que pode haver seleção de parágrafos, desprezando-se os que apresentarem redundâncias, caso ocorra, considerando os que atendam ao que se busca.
- Identificar a ideia principal em atividade compartilhada na qual o professor faz a leitura do texto mostrando aos alunos como as informações são organizadas, ou o porquê de uma frase escolhida conter a ideia principal enquanto os alunos leem silenciosamente.
- Expor aos alunos como se pode elaborar a ideia principal, caso não venha formulada no texto. Pode-se também mostrar aos alunos que as ideias podem ser construídas de acordo com o objetivo da leitura.

O estabelecimento do tema e da ideia principal está intimamente relacionado com a construção do resumo. Solé (op. cit., p. 148) afirma que:

O resumo exige a identificação das ideias principais e das relações que o leitor estabelece entre elas, de acordo com seus objetivos de leitura e conhecimento prévios. Quando estas relações não se manifestam, deparamo-nos com um conjunto de frases justapostas, com um escrito desconexo e confuso no qual dificilmente se reconhece o significado do texto do qual procede. Daí a importância de entender as vinculações e, simultaneamente, as diferenças entre resumo, ideia principal e tema. Embora sejam trabalhadas de forma conjuntas [...].

Diante do que foi exposto, para o ensino do resumo como forma de verificação e/ou aprimoramento da compreensão leitora, pode-se seguir algumas regras que ajudam a realizar essa tarefa, utilizando-se da **omissão, seleção, generalização e construção**.

Na omissão, as informações secundárias são desconsideradas. Na seleção, as informações redundantes são deixadas de fora. Já na generalização e construção

as definições são substituídas através da construção de um conceito global. Segundo a autora, com a opção por relatos de textos narrativos, inicialmente, e com o auxílio do professor, o resumo pode ser trabalhado na forma oral desde cedo, utilizando a estratégia de formulação de perguntas e respostas.

Nesta última forma de se trabalhar a compreensão leitora depois da leitura aqui apresentada, o uso de perguntas e respostas, Solé (op. cit.) sugere que as perguntas podem ser elaboradas na forma de:

- Pergunta cuja resposta é identificada de maneira direta no texto;
- Pergunta cuja resposta exige raciocínio, inferência, dedução;
- Pergunta baseada no texto cuja resposta se dá através do conhecimento e/ou opinião do aluno.

Conforme o que foi mencionado nesta seção, podemos depreender que para o desenvolvimento da competência leitora, é importante a utilização, por parte do docente, no processo de ensino, de estratégias adequadas de forma contínua para que gradativamente o discente possa dominar habilidades imprescindíveis à compreensão textual. Vale ressaltar outro elemento relevante para esse desenvolvimento são os conhecimentos do aluno em relação aos tipos e gêneros textuais. Nessa perspectiva, Oliveira (2010, p. 77) defende que:

O desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes passa pela prática das estratégias de leitura, que dependem, por sua vez, do desenvolvimento dos conhecimentos prévios dos estudantes. Um elemento importantíssimo para esse desenvolvimento são seus conhecimentos textuais. O professor precisa intermediar a interação entre os estudantes e os gêneros textuais.

Portanto, é imprescindível que o trabalho docente em relação ao desenvolvimento da competência leitora considere o uso das estratégias leitoras, uma vez que, configuram como formas diversificadas de se alcançar a compreensão textual, de acordo com os gêneros textuais abordados. Em face dessa necessidade em relação ao trabalho com a leitura e, conseqüentemente, com os gêneros textuais em sala de aula, é imprescindível que o professor, na sua qualidade de pesquisador, seja sabedor da intrínseca relação existente entre o ensino da leitura e os gêneros textuais, é o que apresentamos no capítulo a seguir.

3 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LEITURA

O uso da linguagem é uma ação constante na vida do ser humano. Através da interação verbal os sujeitos se comunicam por intermédio de algum gênero textual, de acordo com o contexto social e com a sua necessidade.

Na perspectiva do ensino de língua portuguesa, atrelado ao estudo dos gêneros, temos também a tipologia textual. Para Oliveira (2010, p. 77), é importante que na sua prática pedagógica, o professor tenha:

[...] consciência de que as características linguísticas que marcam uma narração ou uma descrição, por exemplo, não são as mesmas coisas que os textos concretos, que circulam na sociedade, como por exemplo, cartas, anúncios e panfletos, nos quais essas características são encontradas.

Dessa forma, é preciso que o docente, ao propor o trabalho com a leitura detenha claramente, em seu embasamento teórico, o conceito de tipo e gênero textual. Marcuschi (2008, p. 154) define tipo textual como sendo:

Uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais, abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecida como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Para o autor (op. cit.), apesar dessa quantidade em relação aos tipos de textos serem um número pequeno, não há propensão para aumentá-lo, sendo usada como critério classificatório a predominância das características de cada tipo nos textos. O entendimento do que seja gênero textual, Marcuschi (op. cit., p. 155) explana que são:

[...] os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e

estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas [...] os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

Há uma variedade considerável de gêneros, seja na modalidade oral ou escrita, que se realizam diariamente nos eventos comunicativos. Usamos os mais diversos tipos desses gêneros sem ao menos nos darmos conta de diferenciá-los e a todo instante eles estão disponíveis pelas redes sociais cada vez mais difundidas e acessíveis à população.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) defendem que:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas (BRASIL, 1998, p. 23).

É importante ressaltar que, na escola, para se efetivar um trabalho significativo e produtivo, faz-se necessário que o educando tenha contato com vários gêneros textuais, para que, linguisticamente, possa além de compreender as peculiaridades, usos e funções de cada um, tornar-se apto para deles fazer uso.

Segundo Marcuschi (2008, p. 161):

Os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle no dia a dia. [...]. Os gêneros são também necessários para a interlocução humana.

Nesse contexto linguístico, abrangendo todas as áreas, temos em nossa língua, a possibilidade de trabalhar a leitura dentro de um leque de opções dependendo da necessidade que nos impulsiona. É inegável o crescimento considerável na quantidade dos gêneros textuais de acordo com a necessidade do seu uso, sendo eles adequados de acordo com a situação imposta seja na forma

oral ou na escrita. Se compararmos a quantidade de gêneros que existiam há tempos atrás com as existentes na atualidade, podemos perceber um número elevado principalmente em relação à comunicação usada na forma escrita.

Podemos atribuir esse surgimento ao desenvolvimento tecnológico. Sempre se criam novas formas de interação pelas redes sociais, novos gêneros surgem para poder atender às exigências vigentes como confirma Marcuschi (2010, p. 21) ao pontuar que:

[...] os grandes suportes tecnológicos da comunicação tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet, por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão por sua vez propiciando e abrigando gêneros novos bastante característicos.

Uma observação importante sobre o surgimento desses novos gêneros é que quase sempre se baseiam em outro gênero já existente. Um dos gêneros que parecem imunes ao tempo é a carta, gênero de caráter informativo que, ao se adaptar, gerou outros gêneros e sobreviveu ao tempo. O e-mail é um exemplo de gênero contemporâneo, surgido no âmbito do advento das novas tecnologias que se destacam por se assemelharem à carta. O mais simples dos e-mails remete, pelo menos ao bilhete, outro gênero que já não se envia nem se recebe como fora em outrora.

A despeito dos gêneros tecnológicos, assim chamados por terem surgidos mediante aporte tecnológico e por circularem em meios marcados pelo uso de recursos criados pelo homem para facilitar e ampliar as possibilidades de comunicação temos outros gêneros, que embora menos presentes na sua forma original, têm profundo potencial pedagógico é o caso do conto popular.

Esse gênero tem sido pouco valorizado e utilizado nas aulas de língua portuguesa, entretanto possui forte apelo educativo ao conseguir atrair a atenção dos alunos com seus enredos repletos de imaginação. Além disso, constitui-se numa narrativa próxima da realidade do aluno e do professor, construído com elementos que remetem tanto à realidade, quanto aos encantamentos que as memórias guardam da infância, de outros tempos e da ancestralidade que cerca cada indivíduo.

Nesse sentido, é necessário aproximar a literatura do cotidiano do aluno reconhecendo que a escola é o lugar propício para promover um diálogo sobre a sua própria cultura. Diante disso, é importante que a escola valorize as descobertas culturais locais e/ou regionais proporcionadas pelo conhecimento da literatura popular vivenciada e registrada por meio do gênero conto popular. Sobre o gênero em questão, discorreremos na seção que segue.

3.1 GÊNERO CONTO POPULAR

O conto popular é um gênero textual originado na antiguidade, não havendo uma exatidão do seu surgimento, motivo pelo qual é considerado como um dos mais antigos, pertencente à tipologia narrativa advindo da cultura oral. Ao longo dos tempos, essas histórias foram sendo disseminadas, tendo como meio principal a memória dos contadores, uma vez que a realidade que propiciou tanto o seu surgimento quanto a sua propagação era ambiente de pessoas que, em sua maioria, não tinham conhecimentos da palavra escrita.

Por se perceber que se essas narrativas não fossem registradas poderiam ser perdidas, os estudiosos e folcloristas iniciaram um valioso trabalho de coleta. Dentre os mais conhecidos destacamos Charles Perrault, com os contos populares franceses; os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, na Alemanha. Vale ressaltar que provém desses irmãos o registro de contos mundialmente conhecidos como: Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve Cinderela com seus enredos que encantam até hoje.

No Brasil, destacamos os nomes de Câmara Cascudo e Sílvio Romero, por suas significativas contribuições em coletar as histórias que fazem parte do imaginário popular brasileiro. Este último, fez uma coleta de narrativas por várias regiões do Brasil, em um importante trabalho que apresenta, nas narrativas, as influências e contribuições advindas de outras culturas, de outros países.

Apesar de o conto popular ser originalmente apresentado na modalidade oral da língua, na contemporaneidade está também apresentado na modalidade escrita, reunido, como já ressaltamos, em coletâneas, no entanto, em sua narrativa estão muito presentes as marcas da oralidade nas falas dos personagens e nos diálogos dentro do texto.

Segundo Azevedo (2007) existe textos marcados pela cultura escrita e outros pela oral, neste último caso o diálogo direto marcado pelo discurso falado recuperando uma situação de orador diante de uma plateia. Textos diretos, concisos e dependentes de uma plateia, quando estão na modalidade oral na qual o contador faz uso da linguagem corporal para chamar a atenção de seus expectadores, são características próprias dos contos populares.

Sobre esta manifestação popular, Lima (2005, p. 68) diz que:

O conto, na sua mais viva realidade, que é o momento mesmo de sua transmissão, retém marcas peculiares e se deixa identificar pela comunidade narrativa, fazendo-o de maneira não exclusiva, mas em conexão solidária com a vertente inteira da linguagem popular, em sua rica orquestração. Neste sentido, o conto é um registro dentre outros que ao nível oral e gestual se pronuncia, em cumprimento de uma função ligada à sociabilidade.

Cascudo (2003, p. 13), importante folclorista brasileiro, assim caracterizou o conto de tradição oral:

[...] é preciso que o conto seja velho na memória do povo, anônimo em sua autoria, divulgado em seu conhecimento e persistente nos repertórios orais. Que seja omisso nos nomes próprios, localizações geográficas e datas fixadoras do caso no tempo.

Para o autor essas são as condições para que um texto seja denominado como sendo um conto popular propriamente dito. Além disso, Cascudo (op. cit., p.13) também considera que “o conto popular revela informação histórica, etnográfica, sociológica, jurídica, social”. Os contos populares são resultados de várias narrativas que se mesclam vindas de outras histórias. Toda essa aglutinação é suscetível também de apropriações por parte de autores e mais autores, conferindo a esses escritos recriações contendo marcas culturais próprias de cada esfera circundante, adaptações discursivas, entrelaçamento de histórias tornando essa representação cultural maleável, não estagnada, pois sempre é possível recriá-la de acordo com a intenção de quem a refaz.

Nesse sentido, Alcoforado (2008, p. 131) defende que:

O texto oral, ao reverter-se em discurso de certa formação social, assumido pela voz de um transmissor local, incorpora a visão de mundo do seu transmissor, atualizando-se com motivações temáticas pertinentes ao novo contexto sociocultural para garantir-lhes a vigência funcional. À medida que veicula valores, modo de existência, expectativas de vida, traços particulares identificadores de determinados segmentos sociais, torna-se uma categoria de experiência cultural representada através de formas e de temas, com suas características próprias.

Diante disso, o uso do conto popular pode configurar como uma ferramenta válida para aproximar o aluno tanto do próprio gênero quanto da literatura popular compreendida como uma literatura de tradição oral ou escrita. Essa literatura é uma ferramenta pedagógica de incentivo à leitura que exprime o espírito nacional de um povo, como é expressa na particularidade das suas crenças, dos seus valores tradicionais e do seu viver histórico, é conhecida ainda pelas suas vastas formas de arte, direcionadas pelo uso que o povo faz dela.

A sua utilização, assim como o uso de qualquer outra literatura, pode proporcionar o despertar de um olhar crítico em relação à nossa realidade além de incitar a imaginação do leitor, tornando a leitura lúdica e prazerosa podendo despertar o interesse dos alunos por essa atividade e com isso constitui-se um excelente recurso a ser utilizado por professores em suas aulas, para promover o gosto pela leitura e melhorar assim o estudo da língua em sua materialidade.

Nesse sentido, Cafiero (2010, p. 88) defende que “devemos começar pelos textos com estrutura sintática mais simples, com palavras conhecidas, com temas próximos do universo do aluno, para ir gradativamente ampliando as possibilidades de leitura com a introdução de textos mais complexos”

Dessa forma, podemos entender que a utilização dos contos populares nas aulas de leitura pode ajudar as práticas pedagógicas e trabalhar com os alunos elementos dos textos literários próprios dos textos narrativos, bem como reconhecer as marcas da oralidade presentes na linguagem escrita dos contos. Segundo Koch e Marinello (2015), em sua estrutura o conto popular apresenta-se da seguinte forma:

- **Situação inicial** na qual as personagens são situadas em um determinado tempo e espaço, apresentando, quase sempre, um problema que gera o conflito.
- **Motivo** que configura como sendo o porquê dos problemas sendo a partir dele que a narrativa se constrói.

- **Motivação** são situações curtas relacionadas ao cerne da narrativa que podem influenciar ações das personagens, mas ao serem recontadas podem sofrer alterações.
- **Resolução dos conflitos ou conclusão** é a retomada do equilíbrio através do fim dos conflitos.

Outro ponto relevante é a temática abordada nos contos populares que pode ser usada como ponto de partida para discussões, debates, uma vez que, conforme Koch e Marinello (2015, p. 50) tratam:

[...] do comportamento e dos conflitos do homem, do confronto entre fortes e fracos, pobres e ricos, e do triunfo do bem sobre o mal; aborda também a cobiça e a exploração do ser humano por seu semelhante e a importância dos valores morais: honestidade, bondade, solidariedade etc.

Portanto, a utilização do gênero conto popular promove o desenvolvimento do pensamento crítico, colaborando com a formação de leitores capazes de ler não só a palavra escrita, mas também o mundo que os rodeia. Além de tudo isso, a utilização do gênero conto proporciona, ao leitor, o conhecimento da cultura popular, constituindo-se também como um excelente texto para leitura por deleite por conter, em suas narrativas, o mistério, o humor ao suscitar o riso, podendo também instigar a imaginação e o poder criativo, dentre outros benefícios. A recorrência ao conto popular, no âmbito escolar, torna-se válido e importante, pois permite não só o desenvolvimento de um leitor profícuo, como também sua utilização pedagógica abrange as práticas voltadas para a escrita e para a oralidade.

4 METODOLOGIA

Por se tratar de uma atividade e necessidade humana que busca conhecer a realidade, a ação de pesquisar origina-se de inquietações e insatisfações com um determinado aspecto da realidade.

Dessa forma, o presente trabalho configura-se como uma pesquisa etnográfica com uma abordagem qualitativa. Mattos e Castro (2011, p. 51) defendem que a pesquisa etnográfica:

[...] estuda preponderantemente os padrões mais previsíveis das percepções e comportamento manifestos em sua rotina diária dos sujeitos estudados. Estuda ainda os fatos e eventos menos previsíveis ou manifestados particularmente em determinado contexto interativo entre as pessoas ou grupos. [...] observa-se os modos como esses grupos sociais ou pessoas conduzem suas vidas com o objetivo de revelar o significado cotidiano, nos quais as pessoas agem. O objetivo é documentar, monitorar, encontrar o significado da ação.

Além do caráter etnográfico, quanto à forma de interpretação dos dados, a abordagem desta pesquisa é qualitativa, uma vez que, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 34):

[...] procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. [...]. O pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam.

Portanto, esse tipo de pesquisa busca compreender a relação dinâmica que ocorre entre os sujeitos e o meio social em que se inserem, procurando nesse vínculo, o entendimento dos fatos e atribuindo-lhes os sentidos cabíveis. Além disso, e considerando-se que as concepções teóricas e abordagens metodológicas, adotadas no ensino, são determinantes para se construir habilidades imprescindíveis ao bom desempenho dos educandos, em relação à leitura, os dados deste estudo são descritivos, pois, de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 52):

Tal pesquisa observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos. Assim, para coletar tais dados, utiliza-se de técnicas específicas, dentre as quais se destacam a entrevista, o formulário, o questionário, o teste e a observação.

A partir dessa investigação, foi possível para o pesquisador observar a prática docente quanto ao tratamento e espaço concedidos à leitura, bem como as estratégias usadas nos eventos de leitura. Sendo assim, realizou-se neste estudo a observação do sujeito professor, em sua prática em sala de aula, bem como se obteve informações através de um questionário a ele direcionado.

Por meio dessas informações, foi desenvolvida a análise dos dados que permitiu relacionar o discurso e a prática do docente colaborador no âmbito do trabalho com leitura em sala de aula. Tal análise subsidiou a proposição e elaboração de um material didático-pedagógico com vistas ao melhoramento das práticas de leitura em contexto de ensino.

4.1 CAMPO DE PESQUISA

O campo de realização dessa pesquisa foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Amadeu José de Almeida, localizada na Rua Francisco Alves dos Santos, S/N, Bairro Alto do Cruzeiro, na pequena cidade de Lagoa, interior do Sertão paraibano, contendo aproximadamente 4.679 habitantes.

A referida escola foi criada pela lei nº 268/2009 em 13 de janeiro de 2009, é mantida e administrada pelo Poder Público Municipal. Sua atuação é voltada para o Ensino Básico, mais especificamente para o Fundamental II e o seu funcionamento é somente no turno matutino. Atende 194 alunos que estão distribuídos do sexto ao nono anos da seguinte forma: duas turmas do 6º, duas turmas do 7º, duas do 8º e uma do 9º ano.

Quanto ao quadro de funcionários, a escola dispõe de 23 (vinte e três) profissionais distribuídos nos seguintes cargos: 01 (uma) diretora e 01 (uma) vice-diretora, 01 (uma) coordenadora, 01 (uma) inspetora, 01 (uma) secretária escolar, 10 (dez) professores, 01 (um) vigia, 03 (três) merendeiras e 04 (quatro) auxiliares de serviços gerais.

Em relação ao material didático disponível na escola há 02 (dois) computadores (01 (um) de mesa e 01 (um) portátil, com internet somente para o de mesa), 01 (um) data show, 02 (duas) caixas de som, 01 (uma) impressora e 01 (uma) TV.

Quanto à estrutura física, a instituição possui 06 (seis) salas de aula, 04 (quatro) banheiros, 01 (uma) sala da secretaria, 01 (uma) sala para os professores, 01 (uma) cozinha, 01 (um) depósito e 01 (uma) sala de leitura. Há também dois espaços: um, que é menor e coberto com telhado, onde os alunos fazem as refeições, e, no outro, que é maior e descoberto, onde são realizadas as aulas práticas de Educação Física.

4.2 SUJEITO COLABORADOR DA PESQUISA

O sujeito colaborador dessa investigação, é um docente da disciplina de Língua Portuguesa, de turmas do Ensino Fundamental II, da Escola Municipal Amadeu José de Almeida, Lagoa – PB. O educador colaborador está concluindo o curso de licenciatura plena em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, leciona nas turmas de 6º e 7º e possui cinco anos de experiência na profissão. No decorrer da análise, nos referimos ao docente como P, sendo essa uma maneira de cumprirmos com o compromisso em manter sigilo quanto à sua identidade.

4.3 INSTRUMENTOS E TÉCNICA DE PESQUISA

A fim de dar procedimento à pesquisa, foram elaborados como instrumentos de investigação: uma ficha de observação das aulas e um questionário aplicado ao docente colaborador.

A ficha de observação das aulas considerou, inicialmente, dados referentes ao local da pesquisa, a turma envolvida, assunto da aula e identificação do pesquisador. Nesta ficha, vários aspectos concernentes ao que se pretende nesse estudo foram considerados em relação ao trabalho do docente com a leitura, tais como: concepção de leitura, espaço nas aulas direcionado à leitura, prioridade em relação ao desenvolvimento de habilidades necessárias à compreensão leitora, uso

de estratégias de leitura, uso de gêneros textuais adequados ao ano e, especificamente, o trabalho com conto popular.

Em relação ao questionário, ele foi elaborado contendo, em sua apresentação, trazendo primeiramente, uma contextualização dos motivos e objetivos de utilizá-lo. Em seguida, foram obtidas informações pessoais e profissionais como: nome, telefone, e-mail, formação acadêmica, dados sobre a atuação profissional e o tempo de experiência na área da educação.

Após essa identificação, foram lançadas as perguntas que se referem aos seguintes pontos: saber qual a concepção sobre língua e leitura; quais estratégias são usadas nas aulas de leitura; qual o espaço que a prática leitora ocupa nas aulas; quais os critérios para a escolha dos gêneros trabalhados em sala e se desenvolve algum trabalho com o gênero conto popular.

4.4 LEVANTAMENTO DO *CORPUS*

Para procedermos com o levantamento do *corpus*, necessários à pesquisa, a instituição de ensino aqui considerada, na pessoa da gestora, incluindo o professor colaborador, sujeito envolvido na pesquisa, foram convidados, oficialmente, a participar desse estudo. Por envolver sujeitos, a pesquisa foi submetida e aprovada¹ pelo comitê de ética da UFCG/CFP, e os sujeitos participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) concordando em dela participar.

Após as devidas autorizações, foi entregue o questionário para que o professor pudesse responder.

Foi concedido um prazo suficiente para respondê-lo e, em seguida, em uma data combinada entre pesquisador e professor, o questionário foi devolvido completamente respondido.

Da mesma forma, ocorreu em relação às observações das aulas. Previamente acordado entre educador e pesquisador, foram observadas um total de oito aulas, as quais foram distribuídas em três dias de observação: no primeiro dia, foram observadas três aulas, no segundo dia foram duas aulas e, no terceiro dia, foram três aulas.

¹ O Projeto de Pesquisa foi aprovado com processo sob número 2.786.417.

4.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Para efeito de análise, e em consonância com os objetivos pretendidos nessa pesquisa, foram elaboradas as seguintes categorias: a) concepção de língua, linguagem e leitura à luz da abordagem interativa; b) uso de estratégias de leitura; e c) práticas de ensino embasadas no uso dos gêneros textuais, em especial, o gênero *conto popular* enquanto ferramenta para o desenvolvimento da competência leitora.

Cabe ressaltar que, como forma de nortear a análise dos dados desta pesquisa, tomamos como critérios principais de inclusão: a) o professor colaborador atuar em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Lagoa – PB²; e b) O professor colaborador atuar há 05 anos ou mais no ensino de língua portuguesa.

² O referido município possui apenas duas escolas que oferecem o ensino fundamental, sendo uma na modalidade do ensino fundamental I, e a outra na modalidade do ensino fundamental II.

5 ANÁLISE DO DISCURSO E DA PRÁTICA DOCENTE EM EVENTOS DE LEITURA

Neste capítulo, temos o propósito de alcançar os seguintes objetivos traçados nessa pesquisa: discutir as concepções de leitura presentes nas práticas escolares, analisar e descrever as concepções de leitura subjacentes à teoria e à prática do docente colaborador da pesquisa, bem como descrever o espaço dados aos gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa.

Para tanto, direcionamos um questionário para o sujeito colaborador da pesquisa com o intuito de termos acesso ao discurso proferido pelo docente. Além disso, observamos oito aulas considerando aspectos ligados aos objetivos da pesquisa, para então, podermos empreender esta análise na qual confrontamos prática e discurso. Inicialmente, analisaremos o discurso, em seguida faremos a descrição da prática, e, por fim, faremos a comparação entre o dizer e o fazer.

5.1 SOBRE O QUESTIONÁRIO: O QUE REVELOU O DISCURSO DO PROFESSOR

Conforme já mencionamos, ao professor colaborador foi direcionado um questionário composto por dez questões, e, com ele, procuramos fazer um levantamento sobre que concepções de língua, linguagem e ensino de leitura que embasam as práticas do docente em sala de aula.

Assim como Travaglia (2009, p. 21), acreditamos que:

[...] a maneira como o professor concebe a linguagem e a língua, pois o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação.

Seguindo essa perspectiva, no questionário, começamos indagando ao docente “Qual a sua concepção sobre língua e linguagem em suas práticas docentes”? A tal indagação P respondeu da seguinte forma:

“O termo língua designa um sistema de signos utilizados como meio de comunicação entre os membros de uma localidade. A linguagem está relacionada a fenômenos comunicativos que podem aparecer de diversas formas, sendo as variedades e variações linguísticas. Por haver essa variação na linguagem de uma região para outra, atento na elaboração de aulas que abordem essas variações, onde os alunos aprendem que a linguagem é um produto social e que está em constante mudança, de forma que cada grupo social se apropria dessa linguagem de maneira diferente e modificando-o de acordo com as necessidades comunicativas daquele grupo”.

Podemos depreender por essa resposta que P, em seu discurso, tem um conhecimento teórico sobre língua e linguagem. Quanto à língua, sua visão assemelha-se a segunda concepção postulada por Travaglia (2009, p. 22) ao percebê-la “como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação”.

Por essa perspectiva, P restringe a significação abrangente da língua, simplificando-a para uma mera função comunicativa. Já em relação à linguagem, o discurso de P demonstra estar voltado para uma visão sociointerativa, na qual considera a linguagem não como uma forma estanque de comunicação, e sim, suscetível a constantes mudanças exigidas pelo contexto social e histórico, além de fazer referência à variação linguística, característica tão marcante da nossa língua e que configura uma estreita relação com a quarta competência elencada na BNCC (2017, p. 87): “compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.” Entretanto, verificamos nessa análise, um distanciamento entre as duas concepções, pois, enquanto a primeira está centrada no estruturalismo, a segunda está voltada para o interacionismo.

Ainda em relação às concepções que subsidiam a prática docente de P, a questão seguinte foi construída para saber: “Qual a sua concepção sobre leitura”? a qual foi respondida da seguinte maneira:

“Leitura é uma prática social de interação que permite a produção de sentidos através da compreensão e interpretação dos signos linguísticos, na qual o leitor, por meio dos seus conhecimentos prévios, dialoga com o texto, tecendo ideias e inferindo-lhe sentidos”.

Nessa resposta, P apresenta uma visão interacionista da leitura, uma vez que a concebe como sendo uma relação entre texto e leitor, como afirma Solé (1998, p. 22): “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura”.

Além de ressaltar esse caráter interativo da leitura, P também aborda o fato de se considerar o uso dos conhecimentos prévios, nesse processo cognitivo, como aliado na compreensão e interpretação dos textos.

Arelada à relevância em se saber quais os conceitos sobre língua, linguagem e leitura, na quarta pergunta indagamos a P o seguinte: “Por meio de sua prática, que habilidades você considera relevante desenvolver em seus alunos em relação à leitura”? Para tal pergunta, P apresentou a seguinte resposta:

“Levando em consideração que atualmente os alunos não sentem prazer na leitura, e muitas vezes, ou sempre, eles o fazem apenas por obrigação. Devemos, antes de tudo, tornar a leitura atraente, e não apenas uma avaliação curricular. Com isso, essa prática leitora deve propiciar ao aluno a compreensão do que lê, fazendo inferência e buscando significados, através de seu repertório prévio de conhecimentos. Em resumo, a compreensão textual é uma das principais competências de leitura, uma vez que é por meio dela que o aluno poderá entender o conteúdo abordado e se posicionar de forma positiva ou negativa diante o que lê”.

A resposta dada por P, nessa questão, demonstra uma postura consciente perante um quadro frequente entre alunos, que é o desinteresse pela leitura, um obstáculo difícil, porém possível de se transpor. Ao longo do seu discurso, P valoriza o conhecimento prévio, uma vez que, com frequência, faz referência a essa importante estratégia que segundo Solé (1998) contribui para a compreensão da leitura.

Contudo, P não deixa claro, em sua resposta, as habilidades relevantes e compreendidas em sua prática, já que para se chegar à compreensão efetiva dos textos, o aluno precisa desenvolver habilidades que o encaminhem para isso.

Ainda em relação à prática leitora, as questões cinco e seis foram: “Qual o espaço que a prática leitora ocupa em suas aulas”? “Em sua prática docente, quais os procedimentos ou estratégias utilizadas nas aulas de leitura”? P respondeu respectivamente:

“A leitura é a parte principal da aprendizagem, pensando nessa competência, quinzenalmente, é feito uma roda de leitura onde os alunos expõem suas experiências de leitura para os colegas. Além disso, semanalmente é trabalhado os gêneros textuais que envolvem leitura, compreensão e produção”.

“Como estratégias de leitura, utilizo, antes de tudo, a leitura silenciosa, em que os alunos podem observar e analisar as palavras desconhecidas. Em seguida, faço a leitura em voz alta, fazendo questionamentos referentes ao texto, de forma que, ao terminar a leitura eles consigam compreender e fazer sua própria análise e interpretação”.

No que tange à resposta atribuída por P, quanto ao espaço dedicado à leitura, verificamos que, por meio da leitura, oportuniza o trabalho com todos os eixos do ensino apregoado pela BNCC (BRASIL, 2017): leitura, oralidade e escrita. Quanto ao uso de estratégias, P faz uso de algumas estratégias pouco produtivas para o desenvolvimento da competência leitora do aluno.

Conforme defendemos ao longo desta pesquisa, é importante que o docente trabalhe com estratégias antes, durante e depois da leitura.

Fica evidente, nessa análise, a completa ausência de estratégias antes da leitura propriamente, uma vez que P exige a leitura dos textos, sem antes fazer uma predição. A partir dessa constatação, é perceptível uma incoerência no discurso de P, pois ao longo das demais respostas, sempre faz referência ao conhecimento prévio do aluno, desconsiderando essa estratégia ao se falar do ato de ler.

Para Antunes (2003, p. 67) “muito, mas muito mesmo, do que se consegue apreender do texto faz parte de nosso conhecimento prévio, ou seja, é anterior ao

que está lá”, portanto, é de extrema importância que o docente explore e ative os conhecimentos dos discentes.

Continuando nossa análise, percebemos que P afirma fazer uso das duas formas de abordar a leitura: a silenciosa e a compartilhada. Na primeira forma, P usa a estratégia de destacar os vocábulos desconhecidos, entretanto, não especifica como os alunos devem ter acesso ao significado dessas palavras.

Em seguida, P propõe a leitura compartilhada, na qual faz indagações referentes ao texto como forma de ajudar os alunos a compreenderem a leitura, esse seria o momento durante da leitura.

Para o momento depois da leitura, P não especifica qual o tipo de atividade, no entanto, ao usar os termos *“compreender e fazer sua própria análise e interpretação”*, subentendemos, então, que faça uma atividade escrita. Em nenhum momento, P se refere a estratégias como: hipóteses, previsões, questionamentos sobre o título, subtítulo, imagens e muitos outros meios que podem auxiliar os alunos a serem motivados para a leitura, ativarem seus conhecimentos e saberem qual o objetivo da leitura.

Além do nosso intuito em saber a respeito das concepções e abordagens de língua, linguagem e leitura, bem como por concordamos com o que postula Marcuschi (2008, p.154) “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto”. Indagamos, nas questões sete e oito, a respeito da prática com os gêneros textuais das seguintes formas: “Quais são os critérios para a escolha dos gêneros textuais a serem trabalhados em sala de aula”? “Você desenvolve algum trabalho, em sala de aula, que contemple o gênero textual conto popular”? Tais perguntas foram assim respondidas respectivamente:

“Procuro trabalhar com gêneros que estejam mais próximos da vivência dos alunos, tanto os escritos quanto os orais, e também de acordo com a série”.

“Sim, no 2º bimestre desenvolvi uma sequência didática, em que foi trabalhado o conto popular, no 6º ano, contemplando a leitura, compreensão e retextualização dos contos, com foco principal na oralidade e na variação linguística, uma vez que, o gênero conto popular é originalmente da modalidade oral”.

Ao considerar a escolha do gênero, tomando por parâmetro os que têm proximidade com realidade dos alunos, P demonstra estar em consonância com o que defende os PCN (1998) em relação à progressão linguística, na qual o docente precisa focar seu trabalho, ou seja, do mais simples ao mais complexo. Entretanto, há de se considerar a necessidade em apresentar vários gêneros textuais aos discentes, não se limitando somente àqueles que façam parte de sua vivência.

Quanto ao uso dos contos populares, P apresenta um uso adequado e proveitoso com as atividades envolvendo o gênero, focando os três eixos do ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura.

Um ponto importante a se observar na prática docente é a utilização do livro didático. Pensando nisso, foi direcionada a nona questão: “O livro didático adotado pela sua escola apresenta propostas de trabalho centradas no bom desempenho das habilidades leitora do aluno, bem como aborda contos populares? Você costuma utilizá-lo? Se sim, de que forma”? P respondeu o seguinte:

“Sim. O livro “Para viver junto” 6º ano das autoras Costa, Lousada, Marchetti, Soares e Prado traz ótimas propostas de leitura que promovem um bom desenvolvimento da leitura, como também, aborda o conto popular, como proposta de leitura, compreensão e produção de texto, que proporciona ao aluno um conhecimento mais aprofundado sobre o gênero. Dessa forma, utilizo sempre o livro didático, complementando com outros materiais que possam facilitar a aprendizagem do aluno. Também o utilizo porque é um material que o aluno já tem em mãos, porem sempre agrego leituras complementares e outras fontes de pesquisas”.

Ao referir-se ao livro didático, P apresenta referências positivas, mas não informa se o livro contempla o trabalho com as habilidades, estratégias, nem especifica como o gênero conto popular é abordado. Embora seja assídua a recorrência ao livro didático, afirma buscar outras fontes como forma de suprir as falhas e as necessidades que se apresentam em sua prática.

Por fim, pedimos que P descrevesse: “de forma breve, uma atividade aplicada por você, em sala de aula, que explore o trabalho com a leitura”.

“Ao observar, logo no início do ano letivo, que alguns alunos do 6ºano estavam com bastante dificuldade na leitura, elaborei um pequeno projeto de sala, denominado “caixa dos gêneros: formando leitores”, no qual seriam colocados diversos gêneros, dentro de uma caixa, com suas principais características e definições. A cada segunda-feira era sorteado um gênero para ser discutido na aula seguinte. Os alunos organizados em dupla (de forma que um pudesse ajudar o outro) faziam a leitura do gênero, após esse momento, era explicada sobre as características do gênero, sua função, interlocutores, suporte, linguagem etc. em seguida, as duplas liam novamente o texto procurando encontrar essas características. Logo após era feita a compreensão e interpretação do texto. E por fim, o grupo produzia um novo texto, atendendo as características do gênero em estudo. Os textos produzidos por eles eram expostos em uma árvore denominada “Árvore dos gêneros”.

Nesse último ponto do questionário, verificamos que P diversifica sua prática com atividades criativas. O projeto descrito se configura como uma oportunidade para que o aluno tenha acesso a vários gêneros.

De acordo com Oliveira (2010, p. 86):

O trabalho explícito com os gêneros textuais é indispensável nas aulas de leitura. Na prática docente, o professor precisa apresentar aos alunos gêneros diversos para eles se familiarizarem com formas distintas que os textos tomam para circular na sociedade.

No entanto, em seu discurso, quanto à abordagem com a leitura, mostra novamente, que há ausência de estratégias leitoras, principalmente as usadas antes da leitura. Não fica claro, no discurso de P, se a utilização das estratégias é omitida de sua prática por desconhecimento ou por não as considerar importantes no trabalho com a leitura.

A seguir, na próxima seção, faremos a descrição das aulas que foram observadas.

5.2 SOBRE A OBSERVAÇÃO DAS AULAS: O PROFESSOR E SUA PRÁTICA

O período de observação das aulas se deu ao longo de duas semanas, totalizando uma quantidade de 08 (oito) aulas, na turma do 6º ano A. No primeiro dia de observação foram observadas três aulas consecutivas. P recepcionou gentilmente o pesquisador e tratou logo de explicar a turma o motivo da presença na sala. Feita as apresentações, P iniciou sua aula e anunciou o conteúdo a ser trabalhado naquele dia: letra e fonema. Logo após, dirigiu-se ao quadro e, em silêncio, construiu um esquema como forma de explicar o assunto.

Terminadas as anotações na lousa, P expõe o conteúdo demonstrando através do esquema. Alguns alunos participaram e interagiram ao longo da primeira aula, P lançou perguntas e esses poucos alunos responderam. O que diziam, muitas vezes, não dava para ouvir por causa dos barulhos provocados por conversas paralelas.

Ao final das explicações, P copiou o exercício na lousa, pois a maioria dos alunos não tem o livro didático.

Após copiar a atividade, composta por três questões, P ficou se movimentando pela sala, atendendo ao chamado dos alunos com dificuldades na resolução da tarefa. Essa ação se repetiu durante mais uma aula. E na última aula, P fez a correção de duas formas: oralmente e escrita. A participação na correção foi praticamente a mesma. Concluída a correção, os alunos foram embora.

No segundo dia observamos duas aulas. P iniciou a aula com a frequência e, aproveitou para fazer a entrega de um trabalho. Ao terminar, avisou a turma que os alunos aprovados no trabalho deveriam sair e os que obtiveram nota baixa, permaneceriam em sala para fazerem a recuperação.

Em seguida entregou as provas e o conteúdo explorado foi: tipos de frases e linguagem verbal e não verbal, e o gênero textual abordado foi a tirinha. Nas duas tirinhas que faziam parte da prova, a primeira exigia do aluno uma compreensão do que ele leu, enquanto que a segunda, foi usada somente voltada para a gramática.

No terceiro e último dia, observamos três aulas consecutivas. P iniciou a aula indicando a página do livro didático e entregou a cópia do texto aos alunos que não receberam livro. O texto trabalhado foi um conto popular dos Irmãos Grimm: “O sapateiro e os duendes”. P pediu que os alunos fizessem a leitura silenciosa e, em

nenhum momento, antes ou durante a leitura, realizou mediação por meio de estratégias.

Após os alunos terminarem a leitura, P pediu que os alunos ficassem em duplas e perguntou sobre um texto, um conto popular “Os dois papudos”, o qual tinha sido lido anteriormente e indicou uma questão do livro para ser copiada e respondida. A questão pedia para os alunos fazerem uma comparação entre os dois textos quanto aos seguintes aspectos da narrativa: características e ações dos personagens, tempo e espaço.

A maioria não entendeu como deveria fazer a tarefa, além disso, o barulho na sala, em muitas ocasiões, atrapalhou o andamento das aulas, e por isso, P passou a explicar a cada grupo o que deveria ser feito. P aguardou o tempo passar ora sentado, ora atendendo ao chamado dos alunos. Ao final das aulas, P avisou que a resposta da tarefa será compartilhada na próxima aula, em forma de apresentação.

Na próxima seção, faremos a comparação entre o que foi dito por P e sua atuação em sala de aula.

5.3 CONTRAPONTO ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA DO PROFESSOR

À luz do discurso apresentado e através das observações da prática em sala de aula, verificamos que P, em relação às concepções de língua e linguagem, demonstra um certo distanciamento, pois diz que segue uma perspectiva próxima ao interacionismo, uma vez que, considera a linguagem como *“um produto social e que está em constante mudança, de forma que cada grupo social se apropria dessa linguagem de maneira diferente e modificando-o de acordo com as necessidades comunicativas daquele grupo”* (P), no entanto, em sua prática, ao trabalhar os conteúdos de forma mecânica e descontextualizada, demonstra uma visão estruturalista, na qual a língua, segundo Travaglia (2009, p. 22):

[...] é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código, portanto, deve ser dominado pelos falantes para que a comunicação seja efetivada.

Ainda em relação ao discurso e à prática, P afirma que: *“Por haver essa variação na linguagem de uma região para outra, atento na elaboração de aulas que abordem essas variações”*. Mesmo com essa afirmação, ao trabalhar o conteúdo de letra e fonema, procede de forma tradicional, seguindo uma proposta da gramática normativa. No entanto, P poderia demonstrar as diferenças em vários fonemas da nossa língua de acordo com a variação regional o que iria condizer com o que disse no questionário.

Observamos quanto a concepção da leitura que P a concebe como *“uma prática social de interação [...] na qual o leitor, por meio de seus conhecimentos prévios, dialoga com o texto”* [...], mas, na prática, essa relação entre leitura e conhecimento prévio só aparece em um único momento quando P faz referência a outro texto lido, demonstrando uma distância preocupante entre o discurso e a prática.

Prosseguindo nesse intento analítico, quanto aos eventos de leitura em sala de aula, podemos depreender que o espaço dado à leitura ainda carece de atenção, já que ao longo de uma semana de aula os alunos não tiveram nenhuma atividade voltada para a leitura.

Em seu discurso, P afirma que *“a leitura é a parte principal da aprendizagem”*, entretanto, na prática não se realiza com essa visão, o que também nos mostra que a leitura não é considerada como objeto de conhecimento, contrapondo o que defende a BNCC (BRASIL, 2017) ao compreender o texto como objeto de ensino.

Em relação ao tratamento dado à leitura, P não faz uso de estratégias para o momento antes da leitura: previsões, hipóteses, questionamentos, ativação dos conhecimentos prévios, exposição do objetivo da leitura. A ausência destas ações relaciona-se com uma constatação feita por P, na resposta da quarta pergunta, em relação ao desinteresse dos educandos pela leitura.

Para Solé (1998, p. 92): [...] *“planejando bem a tarefa de leitura e selecionando com critério os materiais que nela serão trabalhados, tomando decisões sobre as ajudas prévias”* [...], o professor poderá implicar importantes ações para que os alunos se sintam motivados a participarem das leituras.

Durante uma aula em que explora a leitura, P diz: *“utilizo, antes de tudo, a leitura silenciosa, em que os alunos podem observar e analisar as palavras desconhecidas. Em seguida, faço a leitura em voz alta, fazendo questionamentos*

referentes ao texto”. Na prática vemos que faz uso apenas da leitura silenciosa, não havendo mediação docente nem antes nem durante a leitura. Somente após a leitura, P faz uso da palavra para explicar a atividade proposta.

Por fim, quanto à escolha do gênero e uso dos contos populares, com base no texto usado na aula de leitura, descrito na seção anterior, o discurso e a prática de P estão em consonância. Um dos motivos que impulsionou a escolha do gênero por P deve-se ao fato de fazer parte do livro didático adotado pela escola, sendo esse um recurso didático “*sempre*” usado.

Podemos constatar que, durante a aula de leitura, alguns poucos alunos, mesmo sem a mediação do professor, demonstraram interesse e prazer em ler a narrativa. Isso se deve ao fato de que, segundo Köche (2015, p. 52): “o conto popular utiliza uma linguagem espontânea, clara e de fácil compreensão”. Dessa forma, P poderia utilizar esse gênero como uma oportunidade de envolver toda a turma em uma atividade interativa e produtiva linguisticamente.

Diante da análise aqui empreendida, constatamos que a prática do docente colaborador, em muito difere do seu discurso. Acreditamos que a ausência de um diálogo entre teoria e prática empobrece e prejudica o ensino. Durante o processo de observação das aulas, percebemos uma falta de objetivo e motivação para as atividades. Sendo também essa a mesma percepção quanto à leitura do conto popular: sem interatividade nem estratégias ao abordá-la.

Os achados da análise dos dados possibilitaram-nos assim lançar um olhar crítico sobre as práticas que envolvem o processo de leitura na escola. Vimos que já se tem caminhado no sentido de ressignificar o trabalho com leitura em sala de aula, no entanto, ainda há muito que fazer, conforme vimos na análise dos dados levantados para essa investigação.

Em vista desse quadro, esta análise configurou-se como inspiração para a elaboração de uma proposta de intervenção que auxilie a prática docente quanto ao ensino da leitura e, conseqüentemente, contribua para o melhoramento dos eventos de leitura, por meio de estratégias aplicadas ao gênero *conto popular*, como forma de promover o desenvolvimento das habilidades leitora dos educandos.

6 SOBRE A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A proposta de intervenção está embasada na perspectiva sociointeracionista da língua, na qual os sujeitos interagem através da linguagem seja ela oral ou escrita, manifestada em diversos gêneros, trocando experiências e construindo conhecimentos de acordo com suas necessidades, transmitindo informações, costumes, características, crenças e culturas ao longo dos tempos. Tal concepção interacionista da língua está centrada no que postula, em seus estudos, o teórico russo Mikhail Michailovicht Bakhtin (2003, p. 262) ao afirmar que:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se, à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Em vista dessa concepção, o trabalho pedagógico com a língua precisa estar pautado no texto e, necessariamente, também precisa levar em consideração a variedade de gêneros que existem e são requisitados a todo o momento, uma vez que, como defende Oliveira (2010, p. 84), “apresentar gêneros textuais diversos aos estudantes é essencial para o desenvolvimento de sua competência comunicativa e de suas habilidades de ler e produzir textos”

Nesse sentido, este trabalho utiliza o gênero *conto popular* como instrumento para o desenvolvimento da competência leitora em alunos do 6º ano do Ensino Fundamenta II. A partir da proposta que aqui apresentamos, fazendo uso de um texto pertencente à literatura popular, defendemos que com a utilização desse gênero, oriundo das vozes da cultura popular, pode despertar nos alunos o gosto pela leitura, o senso crítico e analítico, possibilitando também aos discentes, por meio dessa leitura, o aguçar da sua imaginação, expandir seus repertórios de leituras, valorizar a própria cultura, ocasionado pelo conhecimento proporcionado por essa leitura.

Em conjunto com o gênero já mencionado, abordamos também a importância de o professor fazer uso de estratégias de leitura para que, por meio delas, que servirão como auxílio no ato da leitura, os alunos tornem-se competentes leitores.

Como embasamento teórico para as estratégias esta proposta seguiu os postulados de Solé (1998) e Oliveira (2010).

Com vistas a contribuir significativamente para a melhoria dos eventos de leitura em sala de aula do Ensino Fundamental II, a proposta de intervenção pedagógica que apresentamos, consiste em um Caderno Pedagógico composto por atividades elaboradas a partir do gênero *conto popular*.

O caderno está organizado em quatro módulos, com atividades que visam o desenvolvimento de habilidades leitoras. O conto escolhido faz parte de uma coletânea, resultado de um importante trabalho, realizado pelo folclorista sergipano Sílvia Romero.

Essa escolha se justifica porque, através do conhecimento da figura do folclorista, do gênero *conto popular* e da leitura de um dos textos que por ele foi registrado, podemos resgatar o gosto por ouvir, contar e recontar essas narrativas que fazem parte da nossa cultura, tendo também a possibilidade em se conhecer as várias modificações que ao longo do tempo e, de acordo com a cultura ou época, foram acontecendo com essas histórias. O caderno contendo todas as atividades que propomos encontra-se disposto nos apêndices.

The background of the page is a faded, artistic illustration. It depicts a woman with long, flowing red hair, wearing a blue and white patterned dress. She is standing in a rural or folk setting. To her left is a large, grey, textured rock or wall with several dark, circular holes. Behind her are stylized trees with thin branches and red blossoms. To the right, there are colorful, abstract shapes in shades of blue, green, and purple, possibly representing foliage or a fence. The overall style is reminiscent of traditional folk art or naive painting.

CADERNO PEDAGÓGICO
PRÁTICAS LEITORAS NA ESCOLA A PARTIR
DO GÊNERO CONTO POPULAR

7 CADERNO PEDAGÓGICO: PRÁTICAS LEITORAS NA ESCOLA A PARTIR DO GÊNERO CONTO POPULAR

APRESENTAÇÃO

É inegável que a escola possui um papel preponderante na formação de leitores competentes. Para tanto, o professor precisa estar ciente de que sua prática, quanto à promoção de eventos de leituras significativas em sala de aula, precisa estar ancorada em uma abordagem interativa quanto ao ensino e, consequentemente, no desenvolvimento de um leitor ativo.

Nessa perspectiva, a função mediadora do professor é essencial na relação que o aluno vai estabelecer com os textos, pois, através da utilização de estratégias de leitura adequadas a cada momento, de acordo com o objetivo proposto, o discente desenvolve, gradativamente, habilidades que lhe permite evoluir na construção dos seus saberes através da leitura.

Com base no que vem sendo exposto a respeito da importância da leitura, e, principalmente, da relevância e necessidade de os alunos saírem do Ensino Fundamental com proficiência em leitura, a proposta de intervenção elaborada neste trabalho tem o objetivo de apresentar a importância e o uso de estratégias de leitura as quais podem ser usadas em todos os momentos da leitura como forma de alcançar a compreensão do que se lê. Por meio dos recursos estratégicos, embasados em Solé (1998), a presente proposta é direcionada para turmas de 6º ano do Ensino Fundamental.

Para o desenvolvimento dessa proposta, o gênero escolhido foi o *conto popular*. Através do conto Maria Borradeira, que faz parte de uma coletânea do folclorista Sílvia Romero, pretendemos, além mostrar as características do gênero, propor um conjunto de atividades centradas em três momentos da leitura: antes, durante e depois. A opção por esse gênero justifica-se por fazer parte da cultura popular, configurando como uma forma de resgatar e valorizar memórias do povo com sua imaginação criativa ao destacar em suas narrativas temas presentes no cotidiano dos discentes. A narrativa escolhida é uma variante de um conto mundialmente conhecido, o que permite ao leitor, conhecer variações que podem ocorrer de acordo com contexto.

O caderno está organizado em quatro módulos. O primeiro, intitulado “Conhecendo o Gênero Conto Popular” no qual apresentaremos o gênero e as suas características por meio de imagem, questionamentos e de um conto, para que juntamente com os alunos, possamos construir o conceito.

No segundo módulo, nomeado “A leitura em sala de aula: antes da leitura”, desenvolveremos uma série de estratégias cabíveis para preparar o aluno para a leitura propriamente.

No terceiro módulo, intitulado “A leitura em sala de aula: durante a leitura”, nesse módulo, apresentaremos uma série de atividades estratégicas como forma de auxiliar o entendimento do aluno quanto à leitura.

No quarto módulo, intitulado “A leitura em sala de aula: depois da leitura”, desenvolveremos uma série de questões com o intuito de proporcionar uma interpretação envolvendo o estudo do texto e do gênero.

Por fim, apresentaremos sugestões de leituras e atividades como forma de aproveitar mais ainda o gênero estudado.

MÓDULO I

CONHECENDO O GÊNERO CONTO POPULAR

Neste primeiro módulo, inicialmente, são ativados os conhecimentos prévios dos alunos por meio de indagações pertinentes ao que se pretende alcançar e por uso de imagem. Em seguida, são apresentadas as características do gênero conto popular. As atividades desse módulo serão desenvolvidas em aproximadamente duas aulas de 45 (quarenta e cinco minutos).

Objetivo Geral:

Compreender o gênero conto popular e suas peculiaridades

Objetivos específicos:

- Ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre os contos populares
- Conhecer o gênero conto popular e suas características

Material necessário

- Notebook
- Datashow
- Caixa de som
- Pincel
- Lousa



1º MOMENTO

Diante da complexidade que compreende o ato de ler, o processo de ensino e aprendizagem precisa ser planejado de forma que possibilite o alcance dos objetivos traçados.

Professor,

Neste primeiro momento priorize as estratégias que antecipam a leitura verbal. Inicie com perguntas que direcionem o discente a ativar seus conhecimentos a partir da imagem abaixo. Tais questionamentos devem ser feitos oralmente. De acordo com as respostas dos alunos, se você achar conveniente, você pode anotar de forma organizada e sucinta na lousa. Apresente a imagem por meio do Datashow.



<http://www.infoescola.com/curiosidades/contadores-de-historias/>

Sugerimos os seguintes questionamentos para esse primeiro momento:

- O que a imagem sugere?
- Quem gosta de ouvir histórias?
- E de contar histórias?
- Em seu cotidiano há o costume de contar histórias?

Com esses questionamentos e o diálogo por eles suscitados, está sendo dada a oportunidade aos alunos de exporem de forma espontânea suas vivências, seus conhecimentos prévios, seus gostos e preferências em relação às histórias ou leituras. Essa interação também permite que os alunos desenvolvam ou aprimorem suas habilidades orais.

Uma forma de enriquecer esse momento, professor, é você também relatar suas vivências por meio de histórias, suas experiências em relação a contá-las ou ouvi-las, pois essa atitude pode motivá-los a participarem dessa atividade interativa. Além disso, pode também trazer pessoas da comunidade para uma “Roda de contação de histórias”.



2º MOMENTO

Inicie esse momento com a exposição do texto de Moacir Scliar *Era uma vez um conto*. O conto se apresenta...

Olá!

Não, não adianta olhar ao redor: você não vai me enxergar. Não sou uma pessoa como você. Sou, vamos dizer assim, uma voz. Uma voz que fala com você ao vivo, como estou fazendo agora. Ou então que lhe fala dos livros que você lê.

Não fique tão surpreso assim: você me conhece. Na verdade, somos até velhos amigos. Você já me ouviu falando de Chapeuzinho Vermelho e do Príncipe Encantado, de reis, de bruxas, do Saci-Pererê. Falo de muitas coisas, conto muitas histórias, mas nunca falei de mim próprio. É o que eu vou fazer agora, em homenagem a você. E começo me apresentando: eu sou o Conto. Sabe o conto de fadas, o conto de mistério? Sou eu. O Conto.

Vejo que você ficou curioso. Quer saber coisas sobre mim. Por exemplo, qual a minha idade.

Devo lhe dizer que sou muito antigo. Porque contar histórias é uma coisa que as pessoas fazem há muito, muito tempo. É uma coisa natural, que brota de dentro da gente. Faça o seguinte: feche os olhos e imagine uma cena, uma cena que se passou há muitos milhares de anos. É de noite e uma tribo dos nossos antepassados, aqueles que viviam nas cavernas, está sentada em redor da

fogueira. Eles têm medo do escuro, porque no escuro estão as feras que os ameaçam, aqueles enormes tigres, e outras mais. Então alguém olha para a lua e pergunta: por que é que às vezes a lua desaparece? Todos se voltam para um homem velho, que é uma espécie de guru para eles. Esperam que o homem dê a resposta. Mas ele não sabe o que responder. E então eu apareço. Eu, o Conto. Surjo lá da escuridão e, sem que ninguém note, falo baixinho ao ouvido do velho:

– Conte uma história para eles.

E ele conta. É uma história sobre um grande tigre que anda pelo céu e que de vez em quando come a lua. E a lua some. Mas a lua não é uma coisa muito boa para comer, de modo que lá pelas tantas o grande tigre bota a lua para fora de novo. E ela aparece no céu, brilhante.

Todos escutam o conto. Todo mundo: homens, mulheres, crianças. Todos estão encantados. E felizes: antes, havia um mistério: por que a lua some? Agora, aquele mistério não existe mais. Existe uma história que fala de coisas que eles conhecem: tigre, lua, comer – mas fala como essas coisas poderiam ser, não como elas são. Existe um conto. As pessoas vão lembrar esse conto por toda a vida. E quando as crianças da tribo crescerem e tiverem seus próprios filhos, vão contar a história para explicar a eles por que a lua some de vez em quando. Aquele conto.

No começo, portanto, é assim que eu existo: quando as pessoas falam em mim, quando as pessoas narram histórias – sobre deuses, sobre monstros, sobre criaturas fantásticas. Histórias que atravessam os tempos, que duram séculos. Como eu.

Aí surge a escrita. Uma grande invenção, a escrita, você não concorda? Com a escrita, eu não existo mais somente como uma voz. Agora estou ali, naqueles sinais chamados letras, que permitem que pessoas se comuniquem, mesmo à distância. E aquelas histórias – sobre deuses, sobre monstros, sobre criaturas fantásticas – vão aparecer em forma de palavra escrita.

E é neste momento que eu tenho uma grande ideia. Uma inspiração,

vamos dizer assim. Você sabe o que é inspiração? Inspiração é aquela descoberta que a gente faz de repente, de repente tem uma ideia muito boa. A inspiração não vem de fora, não; não é uma coisa misteriosa que entra na nossa cabeça. A boa ideia já estava dentro de nós; só que a gente não sabia. A gente tem muitas boas ideias, pode crer.

E então, com aquela boa ideia, chego perto de um homem ainda jovem. Ele não me vê. Como você não me vê. Eu me apresento, como me apresentei a você, digo-lhe que estou ali com uma missão especial – com um pedido:

– Escreva uma história.

Num primeiro momento, ele fica surpreso, assim como você ficou. Na verdade, ele já havia pensado nisso, em escrever uma história. Mas tinha dúvidas: ele, escrever uma história?

Como aquelas histórias que todas as pessoas contavam e que vinham de um passado? Ele, escrever uma história? E assinar seu próprio nome? Será que pode fazer isso? Dou força:

– Vá em frente, cara. Escreva uma história. Você vai gostar de escrever. E as pessoas vão gostar de ler.

Então ele senta, e escreve uma história. É uma história sobre uma criança, uma história muito bonita. Ele lê o que escreveu. Nota que algumas coisas não ficaram muito bem. Então escreve de novo. E de novo. E mais uma vez. E aí, sim, ele gosta do que escreveu. Mostra para outras pessoas, para os amigos, para a namorada. Todos gostam, todos se emocionam com a história.

E eu vou em frente. Procuro uma moça muito delicada, muito sensível. Mesma coisa:

– Escreva uma história.

Ela escreve. E assim vão surgindo escritores. Os contos deles aparecem

em jornais, em revistas, em livros.

Já não são histórias sobre deuses, sobre criaturas fantásticas. Não, são histórias sobre gente comum – porque as histórias sobre as pessoas comuns muitas vezes são mais interessantes do que histórias sobre deuses e criaturas fantásticas: até porque deuses e criaturas fantásticas podem ser inventados por qualquer pessoa. O mundo da nossa imaginação é muito grande. Mas a nossa vida, a vida de cada dia, está cheia de emoções. E onde há emoção, pode haver conto. Onde há gente que sabe usar as palavras para emocionar pessoas, para transmitir ideias, existem escritores.

Alguns deles – grandes escritores – você vai conhecer agora. O José Paulo Paes, que já morreu, escrevia poemas, escrevia artigos, escrevia contos... Ele adorava crianças e adorava palavras: e, por causa disso, escreveu “A Revolta das Palavras”. Você já imaginou isso, as palavras se revoltando? Pois é. Se o Conto pode falar, as palavras podem se revoltar, não é verdade? Isso é o que José Paulo Paes diz. E depois tem o Milton

Hatoum.

Ele é do Norte, de Manaus. E escreve uma linda história que se passa em Xapuri, no Acre. E o Marcelo Coelho, que é jornalista, fala sobre o primeiro dia na escola. Lembram disso? Lembram do primeiro dia na escola? O Marcelo vai ajudar vocês a lembrar. Já o Drauzio Varella é médico, um grande médico que é também escritor. Mas os médicos, e os escritores, também tiveram infância, também fizeram travessuras, e é disso que o Drauzio vai falar para vocês.

E, já que eles estão aqui, posso ir embora, porque agora vocês estão em muito boa companhia. Vou em busca de outros garotos e outras garotas. Para quem vou me apresentar:

– Eu sou o Conto.

SCLIAR, Moacir. **Era uma vez um conto**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002. Coleção Literatura em minha casa.

Após a leitura e discussão, continue indagando os alunos sobre seu conhecimento a respeito do gênero conto popular.

Sugerimos as seguintes perguntas:

- O que é um conto popular?
- Você conhece algum conto popular?
- Onde encontramos esses textos?
- De que temas podem tratar os contos populares?

Realizados esses questionamentos e as socializações em relação ao conhecimento prévio dos discentes, eles podem deduzir que o objetivo da aula é o conhecimento do gênero conto popular. Para que possam ampliar seus conhecimentos sobre o gênero, quanto ao conceito e características, apresente as informações necessárias de forma sucinta e organizada.

O quadro abaixo pode ajudá-los.

Características do conto popular		
	Caraterísticas	Exemplos
Ação	Narrativa Breve; Geralmente sem intrigas andarias;	Luta do em contra o mal; Feitos corajosos dos quais resultam, em prêmio pela coragem, bondade, beleza...
Tempo	Localizado num passado indefinido.	Era uma vez... Em tempos que já lá vão... No tempo em que os animais falavam...
Espaço	Geralmente indeterminado	Num castelo; num palácio; numa aldeia; numa terra distante.
Personagem	Número reduzidos de pessoas; Normalmente tem nome; São personagem-tipo (representantes de um determinado grupo social).	O rei, a princesa, o lenhador, o jovem audacioso, a madrasta, a mãe o velho, o sapateiro.
Temas	Vivência do dia a dia; Costumes; Dilemas normais.	O namoro, o casamento, a velhice, a morte, o amor, o ódio, a superstição, a perseguição, a desconfiança, a preguiça.
Narrador	Apesenta-se na terceira pessoa com verbos no pretérito perfeito, mais que perfeito e imperfeito do indicativo.	
Linguagem	Espontânea e de fácil compreensão.	

Fonte: Costa, Cibele Lopresti. Para viver juntos; português, 6º ano. São Paulo: Edições SM, 2015.

3º MOMENTO

Concluídos os devidos esclarecimentos sobre as características do gênero, neste momento, os alunos já estão familiarizados com o conto e podem fazer no caderno, os registros necessários sobre conceito, características, dentre outros aspectos do conto. Na sequência, apresente um vídeo que mostra o conto popular *A onça e o sapo*, de Sílvio Romero. O vídeo encontra-se disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NLpcpu5qg4s>. Mas antes, é importante que o professor, oriente os alunos a observarem a relevância da entonação e da postura corporal ao se contar uma história. Ao final, os alunos podem relacionar o que aprenderam, ao longo da aula, com o conto narrado.

Como sugestão de atividade, os alunos podem fazer uma pesquisa sobre histórias que os seus pais, avós ou vizinhos saibam e pedem para ouvi-las. Fazem o registro da narrativa escolhida e se preparam para, em uma ocasião previamente determinada pelo professor, apresentarem para a classe ou para a comunidade escolar.

MÓDULO II

A leitura em sala de aula: **ANTES DA LEITURA**

Neste módulo, são abordadas as estratégias que podem ser usadas antes da leitura as quais auxiliam a compreensão dos alunos. Com esse intuito, para a elaboração dos momentos que seguem, são retomadas as ideias defendidas por Solé (1998) as quais indicam a importância em se abordar, em sala de aula, a noção geral sobre o texto, a motivação para a leitura, os objetivos determinados, questionamentos sobre o que o aluno sabe, ou seja, seu conhecimento prévio, a formulação de hipóteses com base em títulos, subtítulos, ilustrações, cabeçalho etc, para que dessa forma os alunos, em conjunto com o professor, consigam compreender as estratégias que podem ajudá-los na compreensão leitora.

A proposta desse módulo será desenvolvida em dois momentos, em aproximadamente uma aula de 45 (quarenta e cinco minutos) e tem como objetivos:

Objetivo Geral

Compreender o texto através do uso de estratégias utilizadas antes da leitura.

Objetivos específicos

- Formular hipóteses sobre o texto baseadas no título;
- Ampliar os conhecimentos através da apresentação do autor e da obra.

Material necessário

- Notebook
- Datashow
- Cópias dos textos
- Pincel
- Lousa

1º MOMENTO

Breve conversa sobre o autor e o livro do qual o texto faz parte



<http://conhecendoahistoriasilvioromero.blogspot.com/p/fotos.html>

Sílvio Vasconcelos da Silveira Ramos Romero nasceu em Lagarto, Sergipe, em 21 de abril de 1851. Cursou Direito em Recife e foi diplomado em 1873. Nos anos de 1970 colaborou como crítico literário em vários periódicos pernambucanos e cariocas. Em 1878 publicou seus dois primeiros livros: A Filosofia no Brasil e Cantos do fim do século, além de contos Populares do Brasil, em 1885. Foi um importante escritor nessa área, contribuindo de forma significativa para o enriquecimento da

cultura popular brasileira. Por produzir várias obras que abordam temas voltados à cultura popular, é considerado um grande folclorista.

O texto a ser lido faz parte da obra *Contos Populares do Brasil*. Neste livro, Silvio Romero faz uma coleta de contos em três estados brasileiros de regiões diferentes: Sergipe, com uma quantidade significativa, seguido por Pernambuco e Rio de Janeiro. Em sua coletânea, teve a preocupação em dividir as narrativas de acordo com sua origem, mostrando as variações ocorridas ao longo do tempo e as modificações na própria história.

O livro está dividido em três seções: a primeira seção é composta por textos de origem europeia; a segunda seção é composta por textos de origem indígena; a terceira seção é composta por textos de origem africana e mestiça.



2º MOMENTO

Depois das devidas explanações sobre o autor e o livro, o conto a ser lido, *Maria Borralheira*, deve ser entregue aos alunos. Para que os seus conhecimentos prévios sejam ativados e também para que eles possam fazer previsões, levantar hipóteses sobre o texto. É importante que o professor faça uso de indagações a respeito do título.

Todo esse momento que antecipa a leitura configura uma importante prática, pois “para que o leitor seja efetivamente um leitor ativo que compreende o que lê, deve poder fazer algumas previsões com relação ao texto”, segundo Solé (1998, p.116).

Sugerimos as seguintes perguntas:

- Você conhece alguma pessoa chamada Maria?
- O nome Maria é comum, ou seja, muito usado?
- Quando não conhecemos alguém ou não sabemos o seu nome, como costumamos chamar?
- Você sabe o que é borralho?
- É uma borralheira?
- Como você acha que é Maria Borralheira?
- Você acha que o texto vai falar sobre o quê?

- Por que você acha que o texto recebeu esse título?

Professor,
Depois desses questionamentos, peça aos alunos que, individualmente, releiam o título, reflitam, levantem hipóteses e as escreva em seu caderno.

Após esse momento de predição, realize a leitura do texto *Maria Borralheira*, conduzindo o ato de ler nas duas formas: silenciosa e compartilhada, utilizando as estratégias de compreensão.

Segue o texto na íntegra.

MARIA BORRALHEIRA
(Sergipe)

Havia um homem viúvo que tinha uma filha chamada Maria; a menina, quando ia para a escola, passava por casa de uma viúva, que tinha duas filhas. A viúva costumava sempre chamar a pequena e agradá-la muito. Depois de algum tempo começou a lhe dizer que falasse e rogasse a seu pai para casar com ela. A menina pegou e falou ao pai para casar com a viúva, porque ela era “muito boa e agradável”.

O pai respondeu: “Minha filha, ela hoje te dá papinhas; amanhã te dará fel”. Mas a menina sempre vinha com os mesmos pedidos, até que o pai contratou o casamento com a viúva. Nos primeiros tempos ainda ela agradava a pequena, e, ao depois, começou a maltratá-la.

Tudo o que havia de mais aborrecido e trabalhoso no trato da casa era a órfã que fazia. Depois de mocinha era ela que ia à fonte buscar água, e ao mato buscar lenha; era quem acendia o fogo, e vivia muito suja no borralho. Daí lhe veio o nome de Maria Borralheira. Uma vez para judiá-la a madrasta lhe deu uma tarefa muito grande de algodão para fiar e lhe disse que naquele dia devia ficar pronta. Maria tinha uma vaquinha, que sua mãe lhe tinha deixado; vendo-se assim tão atarefada, correu e foi ter com a vaquinha e lhe contou, chorando, os seus trabalhos.

A vaquinha lhe disse: “Não tem nada; traga o algodão que eu engulo, e

quando botar fora é fiado e pronto em novelos”. Assim foi. Enquanto a vaquinha engolia o algodão, Maria estava brincando. Quando foi de tarde, a vaquinha deitou para fora aquela porção de novelos tão alvos e bonitos! [...]. Maria, muito contente, botou-os no cesto e levou-os para casa. A madrasta ficou muito admirada, e no dia seguinte lhe deu uma tarefa ainda maior. Maria foi ter com a sua vaquinha, e ela fez o mesmo que da outra vez. No outro dia a madrasta deu à mocinha uma grande tarefa de renda para fazer; a vaquinha, como sempre, foi que a salvou, engolindo as linhas e botando para fora a renda pronta e muito alva e bonita. A madrasta ainda mais admirada ficou.

Doutra vez mandou ela buscar um cesto cheio d’água. Maria Borralheira saiu muito triste para a fonte, e foi ter com a vaquinha que lhe encheu o cesto, que ela levou para casa. Daí por diante a madrasta de Maria começou a desconfiar, e mandou as suas duas filhas espiarem a moça. Elas descobriram que era a vaquinha que fazia tudo para a Borralheira. Daí a tempos a mulher se fingiu pejada e com antojos e desejou comer a vaquinha de Maria. O marido não quis consentir; mas por fim teve de ceder à vontade da mulher que era uma tarasca desesperada.

Maria Borralheira foi e contou à vaca o que ia acontecer; ela disse que não tivesse medo, que, quando fosse o dia de a matarem, Maria se oferecesse para ir lavar o fato; que dentro dele havia de encontrar uma varinha, que lhe havia de dar tudo o que ela pedisse; e que depois de lavado o fato, largasse a gamela pela corrente abaixo e a fosse acompanhando; que mais adiante havia de encontrar um velhinho muito chagado e com fome; lavasse-lhe as feridas e a roupa, e lhe desse de comer, que mais adiante havia de encontrar uma casinha comuns gatos e cachorrinhos muito magros e com fome, e a casinha muito suja, varresse o cisco e desse de comer aos bichos, depois de tudo isso voltasse para casa. Assim mesmo foi. No dia que a madrasta de Maria quis que se matasse a vaquinha, a moça se ofereceu para ir lavar o fato no rio. A madrasta lhe disse com desprezo: “Oxente! Quem havia de ir senão tu, porca”? Morta a vaca, a Borralheira seguiu com o fato para o rio; lá achou nas tripas a varinha de condão, e guardou-a. Depois de lavado o fato botou-o na gamela e largou-a pela correnteza abaixo, e foram acompanhando. Adiante encontrou um velhinho muito chagado e morto de fome e sujo. Lavou-lhe as feridas, e a roupa, e deu-lhe de

comer. Este velhinho era Nosso Senhor. Seguiu com a gamela. Mais adiante encontrou uma casinha muito suja e desarrumada, e com os cachorros e gatos e galinhas muito magros e mortos de fome. Maria Borralheira deu de comer aos bichos, varreu a casa, arrumou todos os trastes e escondeu-se atrás da porta. Daí a pouco chegaram as donas da casa, que eram três velhas tatas.

Quando viram aquele benefício, a mais moça disse: “Manas, faíamos; faíamos, manas: permita a Deus que quem tanto bem nos fez lhe apareçam uns chapins de ouro nos pés”. A do meio disse: “Manas, faíamos, manas; permita a Deus que quem tanto bem nos fez lhe nasça uma estrela de ouro na testa”. A mais velha disse: “Faíamos, manas: permita a Deus que quem tanto bem nos fez, quando falar lhe saiam faíscas de ouro da boca”.

Maria, que estava atrás da porta, apareceu já toda formosa com os chapins de ouro nos pés, e estrela de ouro na testa, e quando falava saíam-lhe da boca faíscas de ouro. Amarrou um lenço na cabeça, fingindo doença, para esconder a estrela, e tirou os chapins dos pés, e foi-se embora para casa. Quando lá chegou, entregou o fato e foi para o seu borralho. Passados alguns dias, as filhas da madrasta lhe viram a estrela e perceberam as faíscas de ouro que lhe saíam da boca, e foram contar à mãe. Ela ficou com muita inveja, e disse às filhas que indagassem da Borralheira o que é que se devia fazer para se ficar assim.

Elas perguntaram e Maria disse: “É muito fácil; vocês peçam para irem também uma vez lavar o fato de uma vaca no rio; depois de lavado botem a gamela com ele pela correnteza abaixo e vão acompanhando; quando encontrarem um velhinho muito feridente, metam-lhe o pau, e deem muito; mais adiante, quando encontrarem uma casa com uns cachorros e gatos muito magros, emporcalhem a casa, desarrumem tudo, deem nos bichos todos, e escondam-se atrás da porta, e deixem estar que, quando vocês saírem, hão de vir com chapins e estrelas de ouro.” Assim foi.

As moças contaram à mãe, e ela lhes deu um fato para irem lavar no rio. As moças fizeram tudo como Maria Borralheira lhes tinha ensinado. Deram muito no velhinho, emporcalharam a casa e deram muito nos bichos das velhas, e se esconderam atrás da porta. Quando as donas da casa chegaram e viram aquele destroço, a mais moça disse: “Manas, faíamos, manas: permita a Deus que quem tanto mal nos fez lhe apareçam cascos de cavalo nos pés”. A do meio disse:

“Permita Deus que quem tanto mal nos fez lhe nasça um rabo de cavalo na testa”. A terceira disse: “Permita Deus que quem tanto mal nos fez, quando falar lhe saia porqueira de cavalo pela boca”. As duas moças, quando saíram de detrás da porta já vinham preparadas com seus enfeites. Quando falaram ainda mais sujaram a casa das velhinhas. Largaram-se para casa, e quando a mãe as viu ficou muito triste. Passou-se. Quando foi depois, houve três dias de festa na cidade, e todos de casa iam à igreja, menos a Borralheira que ficava na cinza. Mas, depois de todos saírem, ela logo no primeiro dia pegou na sua varinha de condão e disse: “Minha varinha de condão, pelo condão que Deus vos deu, dai-me um vestido da cor do campo com todas as suas flores”. De repente apareceu o vestido. Maria pediu também uma linda carruagem.

Aprontou-se e seguiu. Quando entrou na igreja, todos ficaram pasmados, e sem saber quem seria aquela moça tão bonita e tão rica. Aí uma das filhas da madrastra disse à mãe: “Olhe, minha mãe, parece Maria”. A mãe botou-lhe o lenço na boca por causa da sujidade que estava saindo, mandando que ela se calasse, que as vizinhas já estavam percebendo. Acabada a festa, quando chegaram em casa, Maria já estava lá velha, metida no borralho. A mãe lhes disse: “Olhem, minhas filhas, aquela porca ali está, não era ela, não; onde ia ela achar uma roupa tão rica”? No outro dia foram todas para a festa e Maria ficou; mas quando todas se ausentaram, ela pegou na varinha de condão e disse: “Minha varinha de condão, pelo condão que Deus vos deu, dai-me um vestido de cor do mar com todos os seus peixes, e uma carruagem ainda mais rica e bela que a primeira”. Apareceu logo tudo, e ela se aprontou e seguiu. Quando lá chegou, o povo ficou esbabacado por tão linda e rica moça, e o filho do rei ficou morto por ela. Botou-se cerco para a pegar na volta, e nada de a poderem pegar. Quando as outras pessoas chegaram em casa, Maria já lá estava metida no seu borralho. Aí uma das moças lhe disse: “Hoje vi uma moça na igreja que se parecia contigo, Maria”! Ela respondeu: “Eu! [...]. Quem sou eu para ir à festa? [...] Uma pobre cozinheira”! No terceiro dia, a mesma coisa; Maria então pediu um vestido da cor do céu com todas as suas estrelas, e uma carruagem ainda mais rica. Assim foi, e apresentou-se na festa. Na volta o rei tinha mandado pôr um cerco muito apertado para agarrá-la; porém ela escapuliu, e na carreira lhe caiu um chapim do

pé, que o príncipe apanhou. Depois o rei mandou correr toda a cidade para ver se achava-se a dona daquele chapim, e o outro seu companheiro. Experimentou-se o chapim nos pés de todas as moças e nada. Afinal só faltavam ir à casa de Maria Borracheira. Lá foram. A dona da casa apresentou as filhas que tinha; elas, com seus cascos de cavalo, quase machucaram o chapim todo, e os guardas gritaram: “Virgem Nossa Senhora! Deixem, deixem! [...]” “Perguntaram se não havia ali mais ninguém. A dona da casa respondeu: “Não, aí tem somente uma pobre cozinheira, porca, que não vale a pena mandar chamar”. Os encarregados da ordem do rei respondem que a ordem era para todas as moças sem exceção e chamaram pela Borracheira. Ela veio lá de dentro toda pronta como no último dia da festa; vinha encantando tudo; foi metendo o pezinho no chapim e mostrando o outro. Houve muita alegria e festas; a madrasta teve um ataque e caiu para trás, e Maria foi para palácio e casou com o filho do rei.

MÓDULO III

A leitura em sala de aula: **DURANTE A LEITURA**

Este módulo está organizado a partir da leitura silenciosa que tem a função de familiarizar o leitor com a narrativa. Na sequência, será a leitura compartilhada, na qual o professor, por meio de estratégias, medeia a compreensão do texto. Dessa maneira, estará sendo concedida aos alunos a oportunidade de se tornarem leitores ativo. Além disso, esse modo de abordar a leitura possibilita também que o professor observe as dificuldades e os avanços dos alunos no desenvolvimento de habilidades necessárias ao leitor competente.

As atividades deste módulo serão desenvolvidas em aproximadamente duas aulas de 45 (quarenta e cinco minutos cada) e têm como objetivos:

Objetivo geral:

Compreender o texto através da utilização de estratégias durante a leitura.

Objetivos específicos:

- Verificar as previsões sobre o texto;
- Reconhecer pistas linguísticas para melhor compreensão do texto;

- Identificar informações explícitas;
- Identificar informações implícitas.

1º MOMENTO

Professor,

Nesse momento, retome as indagações feitas antes de iniciar a leitura e as associe aos trechos que você lerá juntamente com os alunos, para que possam confirmar ou refutar suas previsões.

Após os alunos fazerem um primeiro contato com o texto com a leitura silenciosa, o professor pode conduzir a leitura compartilhada, iniciando pelo trecho a seguir, pois ele permite que os alunos verifiquem se o que eles haviam previsto em relação ao título se confirma ou não.

- a) *“Tudo o que havia de mais aborrecido e trabalhoso no trato da casa era a órfã que fazia. Depois de mocinha era ela que ia à fonte buscar água, e ao mato buscar lenha; era quem acendia o fogo, e vivia muito suja no borralho. Daí lhe veio o nome de Maria Borralheira. Uma vez para judiá-la a madrastra lhe deu uma tarefa muito grande de algodão para fiar e lhe disse que naquele dia devia ficar pronta. Maria tinha uma vaquinha, que sua mãe lhe tinha deixado; vendo-se assim tão atarefada, correu e foi ter com a vaquinha e lhe contou, chorando, os seus trabalhos”.*

- Por que o texto recebeu este título? A sua hipótese foi confirmada ou não.

Ao socializarem suas respostas, o professor pode acrescentar que o termo borralheira também se aplica à pessoa que quase não sai de casa. Ao dar essa informação, o professor pode pedir que os alunos façam associação com o texto.

- Por esse parágrafo, você conseguiu entender o que é borralho? Sua previsão se confirmou?
- A respeito do que a história trata é o que você imaginava?

Em seguida, o professor convida os alunos a fazerem a leitura do trecho

- b) “O pai respondeu: “Minha filha, ela hoje te dá papinhas; amanhã te dará fel”. Mas a menina sempre vinha com os mesmos pedidos, até que o pai contratou o casamento com a viúva. Nos primeiros tempos ainda ela agradava a pequena, e, ao depois, começou a maltratá-la”.
- Você imaginava que o texto fizesse referência à maldade de uma madrasta com a sua enteada?

É importante lembrar que essas perguntas são sugestões, cabendo a você, professor, modificá-las ou apresentar novas perguntas de acordo com o que julgar necessário.



2º MOMENTO

Professor,
Nesse segundo momento, durante a leitura, questione os alunos a respeito de possíveis palavras ou expressões que não saibam seu sentido.

Durante a leitura, é possível que os alunos se deparem com palavras ou expressões desconhecidas. Nesse caso, a mediação do professor é muito importante, pois permitirá que o aluno veja e aprenda as possíveis formas de solucionar essas dificuldades.

Segundo Solé (1998), estratégias como: observar se a palavra ou expressão é importante para a compreensão, pois caso não seja a leitura pode prosseguir, caso seja importante, é preciso saber seu sentido; pedir que os alunos releiam o fragmento, uma vez que essa releitura pode proporcionar a compreensão; por fim, caso nenhuma funcione, é preciso recorrer a uma fonte segura que pode ser um colega, o professor ou o dicionário.

Ao conduzir a leitura, o professor pode mediar o entendimento das expressões ou palavras destacadas:

- a) “Daí a tempos a mulher se **fingiu pejada e com antojos** e desejou comer a vaquinha de Maria. O marido não quis consentir; mas por fim teve de ceder à vontade da mulher que era uma **tarasca** desesperada”.
- b) “Quando viram aquele benefício, a mais moça disse: “Manas, faíemos; faíemos, manas: permita a Deus que quem tanto bem nos fez **lhe apareçam uns chapins de ouro** nos pés”.
- c) “A terceira disse: “Permita Deus que quem tanto mal nos fez, quando falar **lhe saia porqueira de cavalo** pela boca”.
- d) “A mãe botou-lhe o lenço na boca **por causa da sujidade** que estava saindo, mandando que ela se calasse, que as vizinhas já estavam percebendo. Acabada a festa, quando chegaram em casa, **Maria já estava lá velha**, metida no borralho”.
- e) “Apareceu logo tudo, e ela se aprontou e seguiu. Quando lá chegou, o povo **ficou esbabacado** por tão linda e rica moça, e o filho do rei ficou morto por ela. **Botou-se cerco** para a pegar na volta, e nada de a poderem pegar. Quando as outras pessoas chegaram em casa, Maria já lá estava metida no seu borralho”.

3º MOMENTO

Professor,

Indague os alunos a respeito das informações explícitas ao longo da leitura.

Durante a leitura, também é importante questionar sobre as informações explícitas, que estão presentes no texto, uma vez que, a resposta ao que se pergunta configura-se como um dos requisitos imprescindíveis à compreensão

daquilo que se está lendo, sendo essa também uma habilidade a ser desenvolvida pelos educandos ao longo do ensino fundamental.

Sugerimos as seguintes perguntas:

- Como a madrasta conseguiu casar-se com o pai de Maria Borracheira?
- De que maneira a madrasta trata Maria Borracheira antes e após o casamento?
- Quem ajuda Maria Borracheira nos momentos difíceis? O que esse ser faz em especial?
- A vaca na história é um ser comum? Por quê?
- Quais as tarefas que a madrasta impõe à enteada?
- O que a madrasta resolve fazer com a vaquinha amiga de Maria? Por quê?
- Como a madrasta consegue convencer o marido?
- O que a vaca mandou Maria fazer depois de lavar o fato?
- Qual sentimento a madrasta e suas filhas nutriam por Maria?
- Ao perguntarem a Maria sobre o que deviam fazer para conseguirem a estrela e as faíscas de ouro, o que Maria lhes mandou fazer?

4º MOMENTO

Professor,

No decorrer da aula, direcione a leitura para um nível mais elevado de esforço que é a interpretação. Formule indagações que suscitem respostas interpretativas.

No contínuo da leitura, há, além das informações explícitas, há também a necessidade de os alunos desenvolverem a habilidade de depreender as informações implícitas em todo e qualquer texto. Esse tipo de informação implica em uma leitura mais profunda, pois exige que o leitor relacione o texto com suas vivências. É a união da leitura de mundo com a leitura do texto. Ao intermediar a

leitura, o professor pode chamar a atenção dos alunos para os trechos destacados e as questões relacionadas abaixo:

- a) *“Havia um homem viúvo que tinha uma filha chamada Maria; a menina, quando ia para a escola, passava por casa de uma viúva, que tinha duas filhas. A viúva costumava sempre chamar a pequena e agradá-la muito. Depois de algum tempo começou a lhe dizer que falasse e rogasse a seu pai para casar com ela. A menina pegou e falou ao pai para casar com a viúva, porque ela era **“muito boa e agradável”**.”*
- O narrador, ao apresentar a situação inicial do conto popular, destaca as ações da madrasta em relação à menina Maria. Qual o verdadeiro sentido dessa passagem?
- b) *“O pai respondeu: **“Minha filha, ela hoje te dá papinhas; amanhã te dará fel”**. Mas a menina sempre vinha com os mesmos pedidos, até que o pai contratou o casamento com a viúva. Nos primeiros tempos ainda ela agradava a pequena, e, ao depois, começou a maltratá-la”.*
- O que o pai de Maria quer dizer com essas expressões?
 - Geralmente as pessoas usam esse tipo de provérbio com que intenção?
 - O que você tem a dizer da maneira como Maria é tratada pela madrasta?
 - Onde você vive há alguma madrasta como essa?
- c) *“Elas perguntaram e Maria disse: **“É muito fácil; vocês peçam para irem também uma vez lavar o fato de uma vaca no rio; depois de lavado botem a gamela com ele pela correnteza abaixo e vão acompanhando; quando encontrarem um velhinho muito feridente, metam-lhe o pau, e deem muito; mais adiante, quando encontrarem uma casa com uns cachorros e gatos muito magros, emporcalhem a casa, desarrumem tudo, deem nos bichos todos, e escondam-se atrás da porta, e deixem estar que, quando vocês saírem, hão de vir com chapins e estrelas de ouro.”***
- Qual a intenção de Maria ao ensinar as ações ao contrário para as duas filhas da madrasta?

- Como você caracteriza Maria Borralheira por tudo o que ela faz e sofre?
- d) *Quando lá chegou, o povo ficou esbabacado por tão linda e rica moça, e o filho do rei **ficou morto por ela**. Botou-se cerco para a pegar na volta, e nada de a poderem pegar. Quando as outras pessoas chegaram em casa, Maria já lá estava metida no seu borralho”.*
 - Você já ouviu alguém usar essa expressão? Com que sentido ela foi usada?
 - Há outras situações possíveis de usar essa mesma expressão? Quais?

Durante a leitura, ao se fazer um percurso objetivando a verificação das previsões e hipóteses levantadas, compreensão das e informações explícitas e das expressões ou vocábulos necessários, bem como da inferência às informações implícitas, o docente estará contribuindo de forma significativa na formação de um leitor ativo.

MÓDULO IV

A leitura em sala de aula: DEPOIS DA LEITURA

A proposta deste módulo é direcionada para depois da leitura. Assim como nos demais módulos, é formulado segundo as ideias e as estratégias apresentadas por Solé (1998). Vale lembrar que não há uma forma fixa de se fazer uso das estratégias de leitura, pois como salienta a autora “não é possível estabelecer limites claros entre o que acontece antes, durante e depois da leitura. [...] estamos falando de um leitor ativo e daquilo que pode ser feito para incentivar a compreensão durante o processo de leitura” (SOLÉ, 1998, p.133), sendo esse o nosso intuito com essa proposta: promover eventos de leitura que proporcionem, para os educandos, o desenvolvimento da competência leitora.

Esta parte deverá ser desenvolvida em dois momentos, em aproximadamente duas aulas de 45 (quarenta e cinco minutos), cujos objetivos são:

Objetivo geral:

Compreender o texto através da utilização de estratégias depois da leitura.

Objetivos específicos:

- Identificar o tema do conto;
- Refletir sobre os valores morais presentes no conto;
- Sintetizar ideias do texto e/ou de parte do texto;
- Reconhecer as características do gênero conto popular;
- Identificar os suportes que veiculam o gênero conto popular
- Conhecer versões de um mesmo conto coletado por diferentes autores em épocas distintas.

1º MOMENTO

Professor,

Ao concluir a leitura compartilhada, você terá a oportunidade de, por meio de sua intervenção e com o auxílio de estratégias adequadas aos objetivos, propor atividades que auxiliem os alunos a compreenderem o texto.

Nesse primeiro momento, com os alunos dispostos em círculo, o professor irá propor uma atividade oral e em seguida a escrita, organizando as falas dos alunos e o tempo, de modo que todos tenham a chance de se expressar, deixando claro para os discentes que a intenção é identificar as ideias principais do texto, no caso, as ações principais. Essa atividade resultará no resumo da história.

- Quem consegue dizer o que conta a história?
- Qual o título da história?

Professor,

Caso os alunos sintam dificuldade em responder, você pode ajudá-los coma as seguintes perguntas:

- Quem é Maria?
- O que acontece com ela?
- E o que acontece com a madrasta e suas filhas?

2º MOMENTO

Professor,

É importante também questionar os alunos sobre os demais aspectos do texto lido: suporte, características do gênero, tema, etc.

As indagações que serão dirigidas pelo professor aos alunos são essenciais para a realização de reflexões necessárias que promoverão efetivamente a compreensão do texto. É possível que o professor relembre questões já abordadas a fim de reativar o conhecimento prévio dos alunos. A atividade que segue deve ser feita na forma escrita. Sugerimos as seguintes questões:

- Qual a finalidade do gênero conto popular?
- Qual o tema da narrativa?
- O que você pensa a respeito da forma como a madrasta trata Maria Borracheira?
- O que motiva alguém a agir da maneira como a madrasta agia com Maria?
- Você conhece outras histórias que tratem desse assunto?
- Como você descreve o pai de Maria Borracheira a partir de sua postura perante o que sua esposa faz com sua filha? Você acha que ele sabia dos fatos que ocorriam?
- Marque as alternativas onde podemos encontrar contos populares:
 - Bula de remédio
 - Internet
 - Livros de contos
 - Livros científicos

- Livros didáticos
 - Notícia
 - Receita culinária
 - Livros de autoajuda
 - Livro de folclore
 - Anúncio publicitário
- É possível saber quando se passa a narrativa?
 - Onde se passa a história?
 - Há descrição de lugar?
 - O que mostra a apresentação do texto?
 - Quem são os personagens da narrativa?
 - O narrador participa da história ou apenas observa?
 - Qual o desfecho da história?
 - Você daria outro desfecho?
 - Qual seria?
 - Quanto à linguagem do conto, o que você diria?
 - A história desse conto é semelhante com alguma que você já conhecia?
 - Há diferenças entre essas histórias? Quais?

A partir de todos esses questionamentos e as reflexões suscitadas, o professor poderá, no decorrer dessa atividade, verificar e avaliar o nível de compreensão dos alunos através das respostas concedidas por eles.

Sugerimos que essas perguntas e suas devidas respostas sejam trabalhadas também na forma escrita, o que dará condições para que o docente use também como forma de avaliar a aprendizagem dos alunos. Por sua vez, os alunos podem também levantar suas próprias perguntas, o que segundo Solé (1998, p. 155): “é uma estratégia essencial para uma leitura ativa”. Vale salientar que a forma de avaliação fica a critério do docente, uma vez que ele a faz de acordo com as necessidades, objetivos e de acordo com a sua realidade.

FIQUE POR DENTRO!

Professor,

Esta é uma sugestão de atividade como forma de enriquecer sua prática e o conhecimento dos alunos. Propomos a escolha de uma versão do conto trabalhado para uma leitura comparativa, na qual será possível encontrar muitas diferenças. Você tem total liberdade para adequá-la.

Você sabia que o conto que lemos *Maria Borralheira* é uma versão brasileira? Como já vimos, foi coletada por Silvio Romero. Mas há muitas versões desse conto mundialmente conhecido. Segundo Silvio Romero, ele é o conto mais conhecido do mundo. A origem desse conto é europeia, podendo ser encontrada, dentre outras versões, com os seguintes títulos:

- O sapatinho de cetim e A Gata Borralheira (versão portuguesa)
- Cinderela (versão francesa)

Professor,

Ao concluirmos esta proposta, pensada e elaborada mediante a necessidade de melhoramentos nos eventos de leitura, em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, esperamos que suas atividades sejam eficazes quanto ao desenvolvimento da competência leitora, além de auxiliá-lo em sua prática de forma proveitosa, e, acima de tudo, suscite a reflexão quanto a importância em se aplicar o uso de estratégias no processo de ensino da leitura.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização de um ensino profícuo é o que pode promover a formação de cidadãos hábeis a atuar criticamente na sociedade. Para que essa formação se efetive, é imprescindível que os alunos, ao longo de sua vida escolar, tornem-se leitores competentes capazes de compreenderem os mais diversos tipos de textos que circulam na sociedade. Diante dessa assertiva, cabe à escola e aos professores a responsabilidade por essa formação. Vale salientar que no quesito leitura, a imposição maior recai sobre os profissionais de língua portuguesa, muito embora a leitura seja relevante para toda e qualquer disciplina.

Com base na pesquisa aqui empreendida, verificamos através das observações das aulas, que esse ensino almejado e eficiente, nas aulas de Língua Portuguesa, capaz de promover o desenvolvimento das habilidades leitoras em alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Amadeu José de Almeida, na cidade de Lagoa-PB, ainda não é uma realidade.

O docente precisa ser consciente de que é por meio de sua prática, subsidiada por um embasamento teórico consistente, que poderá desenvolver habilidades necessárias para que o educando consiga evoluir intelectualmente. Esse conhecimento teórico é imprescindível e torna-se válido somente quando o professor o põe em prática, ou seja, há de existir uma concatenação entre teoria e prática. No entanto, constatamos uma discrepância, uma incoerência entre o discurso do professor e sua atuação durante a análise dos dados.

Por meio do questionário, observamos que o docente demonstra ter consciência de uma perspectiva interacionista, quanto às concepções de linguagem e leitura, uma vez que considera as variações e funções sociais de ambas. Entretanto, não consegue estabelecer uma ligação com sua prática, como vimos através das observações.

Em relação ao uso de estratégias de leitura, demonstra um conhecimento parcial, uma vez que não aborda efetivamente estratégias voltadas para o momento antes da leitura.

Ao observarmos a prática, constatamos que o discurso não condiz com a mesma. Inicialmente, a leitura não é privilegiada em sala de aula, sendo a maior parte do tempo destinado ao estudo gramatical de forma descontextualizada.

Em seguida, verificamos que os eventos de leitura não são apresentados como uma atividade interativa; a leitura é, muitas vezes, tratada como mera decodificação. O professor colaborador, nos eventos de leitura em sala de aula, não apresentou uma postura mediadora na qual, juntamente com os discentes, por meio de estratégias leitoras, poderia proporcionar uma atividade significativa através da leitura, podendo assim, desenvolver habilidades pertinentes à promoção de um leitor competente.

Quanto ao uso do gênero conto popular como aliado ao desenvolvimento da competência leitora, constatamos ser uma rica fonte de leitura prazerosa e acessível, principalmente em se tratando de leitores iniciantes, como é o caso do sexto ano. Ao abordá-lo de forma competente, por meio de estratégias adequadas, configura como um excelente aliado na promoção de eventos de leitura produtivos, além de possibilitar o envolvimento e descoberta do educando quanto a sua própria cultura e de outros lugares.

Conforme o exposto, destacamos a pertinência do objetivo geral de nossa pesquisa que se propôs a investigar o processo de leitura enquanto importante ferramenta para o desenvolvimento de práticas cidadãs em aprendizes da língua. Por conseguinte, ao alcançarmos a concretização desse objetivo, consideramos que a metodologia utilizada nessa pesquisa foi adequada e propiciou a realização dos objetivos traçados.

Diante disso, esperamos que através da proposta de intervenção elaborada, o produto final deste trabalho, fruto das inquietações e constatações realizadas durante a pesquisa, possa contribuir consideravelmente para a melhoria dos eventos de leitura em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental.

Por fim, salientamos que as reflexões a respeito do trabalho com a leitura são sempre abertas a novas discussões, envolvendo novas práticas e direcionamentos. Esperamos que esta propicie aos educadores um olhar consciente e coerente para com o trabalho pedagógico envolvendo a prática leitora voltada realmente para uma formação de autênticos e competentes leitores.

REFERÊNCIAS

- ALCOFORADO, D. F. X. Literatura oral e popular. Boitató – **Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL**. Número especial – ago-dez de 2008.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: Encontro & Interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AZEVEDO, R. **Conto popular, literatura e formação de leitores**. Revista Releitura. Belo Horizonte. 2007.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Estética da Comunicação Verbal**. 4. ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martin Fontes, 2003.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; RIBEIRO MACHADO, V. **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. PDE: **Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAFIERO, D. **Letramento e leitura: formando leitores críticos**. In: ROJO. Roxane (Org.). Explorando o ensino: Língua Portuguesa. Brasília/DF: PDE, 2010.
- CASCUDO, L. C. 1898-1986. **Literatura oral no Brasil**/ Luís da Câmara Cascudo. – 2. Ed – São Paulo: Global, 2006.
- CASCUDO, L. C. **Contos tradicionais do Brasil**. São Paulo: Global, 2003.
- DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R. M.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- FERRAREZI Jr., C. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica** / Celso Ferrarezi J., Robson Santos de Carvalho. – 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção Questões da Nossa Época; 22).
- KOCH, I. V. **Ler e compreender: os sentidos do texto** / Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias. – 3. Ed., 10ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

KÖCHE, V. S. **Gêneros textuais: práticas de leitura escrita e análise linguística** / Vanilda Salton Köch, Adriane Fogali Marinello. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura** - Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LIMA, F. A. S. **Conto popular e comunidade narrativa** – 2ª. ed. São Paulo: Terceira Margem; Recife: Fundaj, Editora Massangana, 2005.

MARCUSCHI, L. A. (1946). **Produção textual, análise de gêneros e compreensão** / Luiz Antônio Marcuschi. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, M. H. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção Primeiros Passos; 74).

MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (orgs). **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Autores. 298 p. <http://books.scielo.org>. Acesso em: 10 mar. 2019.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROMERO, S. 1851-1914. **Folclore brasileiro Contos populares do Brasil** / [coligidos por] Sílvia Romero. – Belo Horizonte: ed. Itatiaia; 2009.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura** / Isabel Solé; trad. Cláudia Shilling – 6. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa ação**. São Paulo: Cortez, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática** / Luiz Carlos Travaglia. – 14. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

SITES CONSULTADOS

<http://byblosfera.blogspot.com/2014/11/cinderela-conto-de-charles-perrault.html>. Acesso em: 10 mar. 2019.

<https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/4ZWGGebDTkqzmHPA9WZjqmACn6mVgmdtfVjRnQFeqZPxAer3ehw7YGnumJa/tema-da-aula>. Acesso em: 10 mar. 2019.

APÊNDICES



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

Caro (a) professor (a),

A pesquisa intitulada “Competência leitora e conto popular: uma proposta de intervenção para o Ensino Fundamental II” será desenvolvida por mim, Prof^a. Maria Caliana Vieira Carneiro, sob a orientação da Prof^a. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), e se configurará como requisito para obtenção do título de mestre.

A referida proposta objetiva propor contribuições para a melhoria dos eventos de leitura em sala de aula do Ensino Fundamental II, em turmas do 6º ano, utilizando-se do gênero conto popular enquanto ferramenta para o desenvolvimento da competência leitora, com vistas a produzir um material de apoio didático para professores de Língua Portuguesa.

Dessa maneira, visando conhecer um pouco a sua trajetória profissional, o tratamento dado à leitura e ao gênero textual conto popular, na sua ação docente, gostaria de contar com a sua colaboração no preenchimento do instrumento abaixo, assumindo o compromisso de manter a sua identidade preservada.

Questionário

01. Identificação e dados profissionais

Nome: _____	
Faixa etária: () 20-29 () 30-39 () 40-49 () 50 em diante	
Telefone de contato: _____	
E-mail: _____	
Formação acadêmica: _____	
Local e ano de conclusão: _____	
Possui Pós-graduação: _____	
() Sim	Curso: _____
	Instituição: _____
	Ano de conclusão: _____
() Não	
Quais as séries/anos em que leciona atualmente: _____	
Qual é o tempo de atuação como professor (a) _____	
Há quanto tempo leciona na Rede Municipal de Educação de Lagoa: _____	
Qual a sua jornada de trabalho, referente à sua atuação como professor (a) (horas diárias): _____	

02. Qual é a sua concepção sobre língua e/ou linguagem que permeia a sua prática docente?

03. Qual a sua concepção sobre leitura?

04. Por meio de sua prática, que competências você considera relevantes desenvolver em seus alunos em relação à leitura?

05. Em sua prática docente, quais os procedimentos ou estratégias utilizadas nas aulas de leitura?

06. Qual o espaço que a prática leitora ocupa em suas aulas?

07. Quais são os critérios para a escolha dos gêneros textuais a serem trabalhados em sala de aula?

08. Você desenvolve algum trabalho, em sala de aula, que contemple o gênero textual conto popular?

09. O livro didático adotado pela sua escola apresenta propostas de trabalho centradas no bom desempenho das habilidades leitora do aluno, bem como aborda contos populares? Você costuma utilizá-lo? Se sim, de que forma?

10. Descreva, de forma breve, uma atividade aplicada por você, em sala de aula, que explore o trabalho com a leitura.

Grata pela contribuição!



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

FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA³

ESCOLA DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA _____

TURMA DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA _____

PESQUISADORA: _____

ASSUNTO DA AULA OBSERVADA: _____

DATA DA OBSERVAÇÃO: _____

ASPECTOS A CONSIDERAR	SIM	NÃO	PARCIALMENTE
1.1 Compreende a leitura enquanto atividade interativa e de formação cidadã.			
1.2 Privilegia a prática da leitura nas aulas.			
1.3 Apresenta objetivos para a leitura			
1.4 Trabalha o desenvolvimento de habilidades necessárias para a compreensão leitora			
1.5 Utiliza estratégias de leitura			
1.6 Seleciona gêneros textuais adequados para o sexto ano			
1.7 Aborda o gênero conto popular nas aulas de leitura			

OBSERVAÇÕES: _____

³ Ficha de observação de aula prevista pelo Projeto de Pesquisa COMPETÊNCIA LEITORA E CONTO POPULAR: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II para fins de coleta de dados em turma do 6º ano do município de Lagoa-PB.

ANEXOS

UFCG – HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Competência leitora e Conto Popular: uma proposta de intervenção para o Ensino Fundamental II

Pesquisador: MARIA CALIANA VIEIRA CARNEIRO

Área Temática:

Versão:1

CAAE: 93499118.5.0000.5182

Instituição Proponente: UFCG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.839.851

Apresentação do Projeto:

O projeto se propõe a apresentar contribuições pertinentes para o desenvolvimento de competências e habilidades leitoras em estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II, apontando a necessidade de o docente fazer uso de estratégias voltadas para a leitura, capacitando o estudante a ter uma aprendizagem eficaz a partir do gênero literário Conto Popular.

Objetivo da Pesquisa:

Propor contribuições para a melhoria dos eventos de leitura em sala de aula do Ensino Fundamental II a partir de uma intervenção; verificar as concepções de leitura subjacentes à teoria e a prática do docente no 6º ano do Ensino Fundamental II; comparar o dizer e o fazer da prática docente sobre leitura no 6º ano do Ensino Fundamental II, elaborando uma proposta de intervenção com práticas de leitura a partir do gênero Conto Popular.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No que diz respeito aos riscos, a pesquisadora afirma que a pesquisa pode apresentar riscos mínimos aos sujeitos envolvidos tais como: constrangimento ao responder o questionário proposto. Entretanto, ela apresenta formas de minimizar o desconforto dos participantes, pois o sujeito terá a opção de negar sua participação na pesquisa ou manter a sua identidade em sigilo, sem que isso lhe cause qualquer prejuízo, caso aceite dela participar. No que diz respeito aos benefícios, a pesquisa trará o benefício de explorar, de modo investigativo, as práticas com a leitura em sala de aula.

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

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa relevante, pois se propõe a verificar as concepções de leitura subjacentes à teoria e à prática do dizer e do fazer docente, e, ao final, elaborar uma proposta de intervenção com sugestões metodológicas para o trabalho com a leitura, a partir do gênero literário Conto Popular, para que dessa forma, os alunos tenham domínio sobre essa prática social e possam atuar criticamente no meio social em que se inserem

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresentou todos os documentos adequadamente

Recomendações:

Recomendo que a pesquisadora esclareça os benefícios para o público alcançado e ajuste cronograma, haja vista que a coleta está prevista para o mês de agosto de 2018.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existe inadequações éticas que impeçam a realização da pesquisa.

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_1107059.pdf	11/07/2018 08:42:33		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	09/07/2018 21:10:47	MARIA CALIANA VIEIRA CARNEIRO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	20/06/2018 14:19:31	MARIA CALIANA VIEIRA CARNEIRO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	20/06/2018 14:17:51	MARIA CALIANA VIEIRA CARNEIRO	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_DA_PESQUISA.docx	20/06/2018 14:14:16	MARIA CALIANA VIEIRA CARNEIRO	Aceito
Outros	TERMO_DIVULGACAO_RESULTADOS.pdf	20/06/2018 14:13:04	MARIA CALIANA VIEIRA CARNEIRO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_RESPONSABILIDADE.pdf	20/06/2018 14:12:11	MARIA CALIANA VIEIRA CARNEIRO	Aceito
Declaração de Instituição e	TERMO_DE_ANUENCIA.docx	20/06/2018 14:11:51	MARIA CALIANA VIEIRA CARNEIRO	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

Infraestrutura	TERMO_DE_ANUENCIA.docx	20/06/2018 14:11:51	MARIA CALIANA VIEIRA CARNEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.docx	20/06/2018 14:11:25	MARIA CALIANA VIEIRA CARNEIRO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	20/06/2018 14:10:38	MARIA CALIANA VIEIRA CARNEIRO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 23 de Agosto de 2018

Assinado por:

Andréia Oliveira Barros Sousa

(Coordenador)

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