UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – *CAMPUS* DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL

TANIA SALETE FUHR GRIEBELER

“DESVENDANDO O UNIVERSO DA LEITURA”: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O 3º ANO DO NÍVEL FUNDAMENTAL.

CASCAVEL – PR
2024

TANIA SALETE FUHR GRIEBELER

“DESVENDANDO O UNIVERSO DA LEITURA”: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O 3º ANO DO NÍVEL FUNDAMENTAL.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras), área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Rita Maria Decarli Bottega

CASCAVEL – PR

2024

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Fuhr Griebeler, Tania Salete
"DESVENDANDO O UNIVERSO DA LEITURA": UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O 3º ANO DO NÍVEL FUNDAMENTAL. / Tania Salete Fuhr Griebeler; orientadora Rita Maria Decarli Bottega. -- Cascavel, 2024.
103 p.

Dissertação (Mestrado Profissional Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2024.

1. Ensino Fundamental I. 2. Leitura. 3. Interpretação textual. 4. Proposta didática. I. Decarli Bottega, Rita Maria, orient. II. Título.

TANIA SALETE FUHR GRIEBELER

“DESVENDANDO O UNIVERSO DA LEITURA”: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O 3º ANO DO NÍVEL FUNDAMENTAL.

Esta dissertação foi julgada adequada como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras), área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste.

COMISSÃO EXAMINADORA

_____

Profa. Dra. Rita Maria Decarli Bottega
Orientadora (Unioeste – Profletras/Cascavel)

_____

Profa. Dra. Franciele Maria Martiny
1º Membro Efetivo (Universidade Latino-Americana - Unila)

_____

Profa. Dra. Greice Castela Torrentes
2º Membro Efetivo (Unioeste – Profletras/Cascavel)

Cascavel – PR

2024

AGRADECIMENTOS

GRATIDÃO, uma palavra tão simples, mas de significados extraordinários. Como já dizia Ivo Mozart (2013) “Agradecer também faz parte da oração”.

Tenho muito a agradecer, primeiramente a Deus que concedeu todos os dias o dom da vida, a coragem e a persistência para não desistir.

Ao meu marido, que me apoiou desde a faculdade até hoje, para eu não desanimar dos meus objetivos.

A minha família, na figura principal da minha mãe, que mesmo com o Nível fundamental I incompleto, viu no Mestrado uma oportunidade de avanço profissional e pessoal para mim. Ao meu pai (in memoriam), que mesmo sem sua presença física, sempre me apoiou em minhas decisões e carreira.

Aos meus amigos, que entre brincadeiras e risadas, apoiaram-me incondicionalmente.

À diretora da escola, que de forma humana e acolhedora, me incentivou para que eu pudesse conciliar o Mestrado e o meu emprego como professora 50 horas na Escola Municipal.

Ao PROFLETRAS, me fez ter a imensa satisfação de conviver novamente com uma professora incrível que conheci na universidade, a profa. Dra. Rita que me escolheu como orientanda, meu eterno agradecimento pelas sábias palavras e por, principalmente, se preocupar com a nossa saúde mental.

Aos demais professores desse mestrado, gratidão por tantos ensinamentos e dedicação ao ofertarem um ensino gratuito e de qualidade.

Ainda, estendo meus agradecimentos às professoras Dra. Greice e Dra. Francieli que se dispuseram a participar da banca de qualificação e do momento da defesa, concedendo suas contribuições nesse trabalho.

“Talvez ensinar a língua também signifique ensinar que a vida não está pronta, não está acabada e que sempre há um horizonte para aquilo que virá.”

(Wanderely Geraldi, 2009)

GRIEBELER, Tania Salete Fuhr. **“Desvendando o universo da leitura”: Uma proposta didática para o 3º ano no Nível Fundamental.** 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2024.

RESUMO

A leitura e a intepretação de textos são consideradas um grande desafio em todos os anos escolares, principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental I, pois a partir da Educação Infantil, segundo a BNCC (2017), o aluno deverá ser alfabetizado na perspectiva do letramento até o final do 2º ano, sendo capaz de compreender o sistema de leitura e escrita e a partir do domínio desse processo, possa compreender e se posicionar diante do que lhe é apresentado. Por isso, o tema dessa pesquisa engloba a leitura e a interpretação de textos fundamentada na seguinte questão: De que forma apresentar uma proposta didática pautada na leitura e interpretação de textos para alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I? O objetivo geral desse estudo é, elaborar uma proposta didática de leitura e interpretação de textos literários e não literários, consonante com a concepção interacionista de linguagem e aplicável em turmas do 3° ano do Ensino Fundamental I. Para tanto, os objetivos específicos são: a) discutir o arcabouço teórico que fundamente a construção das atividades que serão elaboradas, bem como realizar revisão bibliográfica sobre concepções de língua, leitura e alfabetização e letramento; b) caracterizar os níveis de leitura para a elaboração da proposta de trabalho (decodificação, compreensão, interpretação e retenção nos textos selecionados para a unidade didática); c) elaborar atividades de leitura, enquanto prática de letramento, a partir de textos de diferentes gêneros textuais. Os aspectos metodológicos atenderam aos pressupostos da Linguística Aplicada, correlacionados à pesquisa qualitativa e aos métodos de investigação da pesquisa-ação. O aporte teórico abordou a concepção de linguagem interacionista (BAKHTIN, 1988) em sua relação com o ensino e com a concepção de leitura (GERALDI, 2002, RIOLFI *et al.,* 2014), os objetivos e os níveis de leitura (GERALDI, 2002), as perspectivas de alfabetização e letramento (SOARES, 2007) e a função do docente como mediador das práticas de leitura e interpretação de textos no ambiente escolar (KOCH; ELIAS, 2010). Para cumprir com os objetivos e exigências do PROFLETRAS, a pesquisa apresenta uma proposta pedagógica de leitura e interpretação de textos intitulada “Desvendando o universo da leitura” que é composta de 11 textos, sendo todos relacionados com os gêneros textuais previstos no currículo da AMOP (2019) (Associação dos Municípios do Oeste do Paraná) para o período de aproximadamente 22 aulas. Como proposta, é passível de ser adaptada para outros anos escolares, considerando o ano e o desenvolvimento dos alunos.

Palavras-chave: Ensino Fundamental I; Leitura; Interpretação textual; Proposta didática.

GRIEBELER, Tania Salete Fuhr. **“Descubriendo el universo de la lectura”: Una propuesta didáctica para el 3º de Educación Primaria.** 2024. Disertación (Maestria Profesional en Letras) – Universidad Estatal del Oeste de Paraná, Cascavel, 2024.

RESUMEN

La lectura e interpretación de textos es considerada un gran desafío en todos los años escolares, especialmente en los primeros años de la Escuela Primaria I, ya que desde la Educación Infantil en adelante, según BNCC (2017), el estudiante debe estar alfabetizado desde la perspectiva del letramiento al finalizar el segundo año, siendo capaces de comprender el sistema de lectoescritura y a partir del dominio de este proceso, siendo capaz de comprender y posicionarse frente a lo que se les presenta. Por ello, la temática de esta investigación abarca la lectura e interpretación de textos a partir de la siguiente pregunta: ¿Cómo presentar una propuesta didáctica basada en la lectura y la interpretación de textos para estudiantes de tercer año de Educación Primaria I? El objetivo general de este estudio es desarrollar una propuesta didáctica para la lectura e interpretación de textos literarios y no literarios, acorde con la concepción interaccionista del lenguaje y aplicable en las clases de tercer año de Educación Primaria I. Para ello, los objetivos específicos son: a) discutir el marco teórico que sustenta la construcción de las actividades que se desarrollarán, así como realizar una revisión bibliográfica sobre conceptos de lengua, lectura, alfabetización y letramiento; b) caracterizar los niveles de lectura para la elaboración de la propuesta de trabajo (decodificación, comprensión, interpretación y retención en los textos seleccionados para la unidad didáctica); c) desarrollar actividades de lectura, como práctica de letramiento, a partir de textos de diferentes géneros textuales. Los aspectos metodológicos respondieron a los supuestos de la Lingüística Aplicada, correlacionados con los métodos de investigación cualitativos y de investigación-acción. El aporte teórico abordó la concepción del lenguaje interaccionista (BAKHTIN, 1988) en su relación con la enseñanza y la concepción de la lectura (GERALDI, 2002, RIOLFI et al., 2014), los objetivos y niveles lectores (GERALDI, 2002) y los niveles lectores, alfabetización y perspectivas de la alfabetización y letramiento (SOARES, 2007) y el papel del docente como mediador de las prácticas de lectura e interpretación de textos en el entorno escolar (KOCH; ELIAS, 2010). Para cumplir con los objetivos y requerimientos del PROFLETRAS, la investigación presenta una propuesta pedagógica de lectura e interpretación de textos titulada “Desvelando el universo de la lectura” la cual está compuesta por 11 textos, todos ellos relacionados con los géneros textuales previstos en el Plan de estudios AMOP (2019) (Asociación de Municipios del Oeste de Paraná) por un período de aproximadamente 22 clases. Como propuesta, se puede adaptar a otros años escolares, considerando el año y el desarrollo de los estudiantes.

Palabras clave: Educación Primaria I; Lectura; Interpretación textual; Propuesta didáctica.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e dissertações que exploram a prática da leitura e interpretação de texto.....15
Quadro 2 - Representação esquemática do processo de inferência e interpretação 38
Quadro 3 - Representação esquemática das etapas do processo de leitura.....40
Quadro 4 - Características do leitor crítico.....44
Quadro 5 - Campos de atuação e gêneros discursivos do currículo da AMOP.....66
Quadro 6 - Descrição entre gênero discursivo, texto e autor.....67

LISTA DE SIGLAS

AMOP	Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BRASIL	Portal do Ministério da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE/CEB	Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
COVID-1	Infecção respiratória aguda causada pelo Corona vírus
LA	Linguística Aplicada
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
UNICEF	Fundo das Nações Unidas

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS 13
1 ASPECTOS TEÓRICOS 19
1.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM 19
1.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA 28
1.3 MOTIVAÇÕES E NÍVEIS DE LEITURA 33
1.4 ALFABETIZAÇÃO LETRAMENTO 45
2 METODOLOGIA DE PESQUISA 53
2.1 PERSPECTIVA METODOLÓGICA 53
2.2 TIPO DE PESQUISA, MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO E SUJEITOS DA PESQUISA 54
2.3 CONTEXTO, SUJEITOS E *CORPUS* DA PESQUISA 58
2.3.1 CONTEXTO DA PESQUISA 58
2.3.2 SUJEITOS DA PESQUISA 60
3 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA 64
CONSIDERAÇÕES FINAIS 96
REFERÊNCIAS 99
REFERÊNCIAS DA PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA 102

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A leitura é um dos componentes fundamentais do ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) desde o Ensino Fundamental I até o Ensino Médio. Mas, considerando o ciclo de alfabetização, o tema dessa pesquisa centrou-se na leitura para alunos do Nível Fundamental I, concentrou-se na elaboração de uma proposta didática que auxilie na promoção da proficiência de leitura e interpretação de textos literários e não literários, por meio da leitura e estudo-do-texto.

A problematização dessa pesquisa decorre de minha[1] experiência profissional que se iniciou em meados de 2016, no município de Santa Helena – Paraná, com uma turma de 3º ano. Nos anos de 2020 e 2022, no município de Pato Bragado, novamente atuei com turmas de 3º ano.

Durante esse período em salas de aula do Ensino Fundamental, vivenciei experiências enriquecedoras para o meu desenvolvimento profissional. Em algumas situações, os alunos possuíam facilidade em ler e interpretar textos e em contrapartida, inúmeras circunstâncias desafiadoras em que eles possuíam muitas dificuldades que comprometiam sua proficiência leitora.

No ano de 2021, recebi o convite para ser professora substituta, essa oportunidade possibilitou-me adentrar em variadas turmas e conhecer de forma breve a realidade dos alunos de diferentes turmas. Neste mesmo ano, a pandemia da COVID-19 paralisou as atividades presenciais na escola e retornou no mês de setembro com aulas remotas. Durante esse período, exercendo tal função, participei da aplicação e correção de avaliações aplicadas aos alunos do 1º ao 5º ano, nas quais foi possível observar a grande defasagem e dificuldade dos alunos em questões que envolviam a leitura e interpretação de textos. É necessário considerar que, apesar da pandemia acentuar essa adversidade, alguns alunos já possuíam tais dificuldades.

Nesse sentido, a dificuldade deles se manifestava nas questões cujo objetivo era analisar o próprio texto, ou seja, a chamada leitura estudo-do-texto, conforme denominação empregada por Geraldi (2003; 2011)[2].

---

[1] Como apresento as minhas experiências, opto por usar a primeira pessoa.

[2] O autor, nas duas obras (Portos de Passagem e O texto em sala de aula), apresenta quatro formas da entrada do texto em sala: leitura busca-de-informações, leitura estudo-do-texto, leitura- pretexto e leitura-fruição. Neste trabalho, o foco é o estudo-do-texto.

Diante dessas inquietações, surgiu a pergunta de pesquisa: De que forma apresentar uma proposta didática pautada na leitura e interpretação de textos para alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I? Para responder à questão, busquei, inicialmente, acesso aos trabalhos produzidos na universidade sobre o tema.

Ao realizar a pesquisa no banco digital de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), buscando por "interpretação de texto e leitura no Ensino Fundamental", apareceram 40 resultados para essa temática. Os resultados eram bem abrangentes e abordavam outras temáticas mais gerais ligadas à leitura, interpretação e produção de textos com todas as turmas dos anos iniciais ou turmas específicas. Destacam-se os trabalhos que possuem maior proximidade com a pesquisa ora desenvolvida, buscando perceber as aproximações e distanciamentos.

Dessa forma, essa pesquisa torna-se relevante porque aborda a temática da leitura e interpretação de textos no 3º ano dos Anos Iniciais, sendo que o terceiro ano precede o ciclo de dois anos da alfabetização. O ciclo compreende um tempo de dois anos, visto a complexidade da alfabetização, em que os alunos constroem os saberes fundamentais para o domínio da leitura e da escrita alfabética.

Tal ciclo foi criado pelo MEC entre 2004 e 2006 com o objetivo de ampliar o Ensino Fundamental para nove anos, em virtude da Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Quando foi criado, o ciclo compreendia os três primeiros anos do Ensino Fundamental. O intuito era garantir a inserção da criança de maneira mais qualificada possível, na cultura escrita, garantindo sua alfabetização plena[3].

Alguns dos resultados encontrados na pesquisa no Banco Digital de Teses e Dissertações da Capes, estão listados abaixo. Destaca-se que apenas uma dissertação contemplava a leitura e interpretação de textos no 3º ano do Ensino Fundamental, porém é anterior ao registro na Plataforma Sucupira. Os trabalhos encontrados estão organizados no quadro, apresentado a seguir.

[3] Fonte: Ministério da Educação. Elementos conceituais e metodológicos do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental, 2012.

Quadro 1 - Teses e dissertações que exploram a prática da leitura e interpretação de texto:

CARVALHO, ROBSON SANTOS DE. **AVALIAÇÃO DAS PROVAS DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTO COM FOCO NAS HABILIDADES DE LEITURA**, 2014, 281 f. Doutorado em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte.	Nesta tese, investiga-se o desempenho de alunos em itens de provas de interpretação de textos, com foco nas habilidades de leitura, elaborados por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, durante cursos de formação continuada, realizados nas redes municipais de onze cidades do sul de Minas Gerais, no período de 2007 a 2011. A pesquisa demonstra haver relações entre o desempenho dos alunos nos testes com o modo de construção dos itens que compõem tais avaliações.
SILVA, MIRIA ALVES DE LAET. **ENSINO E APRENDIZAGEM DE LEITURA:** MOBILIZAÇÃO DOS DESCRITORES DA PROVA BRASIL EM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS**,** 2015. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Jataí.	O objetivo foi analisar se as propostas de leitura e interpretação do texto escrito, apresentadas aos alunos pelo Livro Didático de Português – LDP – Tudo é linguagem, das autoras Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, Editora Ática, Ensino Fundamental II – anos finais, contemplam os descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil, entendendo que o desenvolvimento das competências e habilidades, propostas pela matriz, coadunam com práticas significativas de leitura.
PEREIRA, ALBENIZE CRISTINA. **LEITURA LITERÁRIA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO NA SALA DE AULA: CÍRCULO HERMENÊUTICO DE PAUL RICOEUR**, 2018, 142 f. Mestrado Profissional em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ, Natal.	O estudo é de natureza interpretativa e interventiva e tem por objetivo melhorar o desempenho de leitura dos alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental II, do Colégio Estadual do Campo “Dr. Antônio Pereira Lima”, do Distrito Panema, do município de Santa Mariana, Paraná. A proposta interventiva foi alicerçada na Teoria da Interpretação (1976), de Paul Ricoeur, mais precisamente no trabalho com o círculo hermenêutico ricoeuriano que contempla três etapas de leitura: conjectura, interpretação e apropriação. As oficinas obtiveram um resultado positivo, pois os alunos venceram as três etapas do círculo hermenêutico.

Fonte: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Organizado pela pesquisadora.

Essas pesquisas evidenciam a importância da leitura e interpretação de textos na sala de aula, como observado em Carvalho (2014), que propõe o estudo sobre leitura através de avaliações com foco nas habilidades, ao passo que em Silva (2015), tem como foco a leitura nos descritores da Prova Brasil. Por outro viés, Pereira (2018) desenvolve a leitura por meio das atividades de produção textual. Observa-se, portanto, que nenhum estudo citado aborda a leitura e interpretação de textos no 3º ano do Ensino Fundamental.

Pelo exposto, os trabalhos apresentados anteriormente não abrangem o 3º ano do Ensino Fundamental I, bem como, não sugerem uma proposta didática que aborde vários textos para serem trabalhados. Nossa pesquisa tem interesse nessas questões relevantes aplicadas a um ano escolar específico, 3º ano, momento crucial para solidificação das habilidades de alfabetização e letramento, tão necessárias para os anos subsequentes.

Levamos em consideração que a leitura, muitas vezes, passou a ser vista como uma atividade automática, ou seja, textos lidos por mera obrigação, sem agregar sentido para os alunos e assim, geralmente, fazem com que os eles percam o interesse e possuam dificuldade em realizar questões de interpretação, porque ler,

> [...] não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que o seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO *apud* GERALDI, 2003, p.59).

Nesse sentido, o leitor se posiciona diante do texto, atribuindo-lhe sentido, porque a partir de outras leituras, compara com o que leu, interpreta, discute e faz relações com suas vivências. Aprendemos a ler muito antes de ingressar na escola e esse processo se perpetua fora dela. A criança faz suas próprias descobertas sobre o código escrito e seu uso. Essas novas informações são incorporadas ao seu conhecimento, porém não ocorrem de forma espontânea ou natural, são contextualizadas nas situações vivenciadas pela criança nas atividades que realiza no ambiente escolar. Ler, portanto, é uma atividade essencial e a escola desenvolve um papel primordial, como afirma Cagliari (1998, p.148): “a atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura”. Ressaltamos, ainda, que a leitura é a forma pela qual as diferentes disciplinas apresentam os seus conteúdos, como por exemplo, Ciências, História e Geografia.

Nessa perspectiva, um leitor experiente tem automatizada a habilidade de decodificar as informações presentes no texto, lendo de forma mais rápida (sem soletrar) as linhas escritas. A criança em processo de alfabetização está se familiarizando com o código escrito e, por isso, o professor precisa intervir para que ela possa decifrar e, posteriormente, estabelecer o significado, visto que “é importante perceber que o uso eficaz da decodificação exige que se possa combinar a informação

procedente das regras de correspondência com a informação procedente do texto e do conhecimento prévio do leitor" (SOLÉ, 1998, p. 61). Por isso, a importância da leitura como prática cotidiana para os alunos, pois acrescenta informações ao seu repertório, à medida em que percebe outros textos.

Porém, em algumas situações, os estudantes foram condicionados à falsa ideia de que as respostas se encontram todas no texto, ou seja, que uma única leitura do aluno seria capaz de responder questões sobre o texto com facilidade, sem que reflita criticamente sobre o texto.

Diante de todos esses desafios, o Programa Profletras vem ao encontro da prática docente porque objetiva capacitar os professores de LP para o exercício da docência no Ensino Fundamental, visando contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País. Para cumprir as exigências do programa, solicita-se que seja elaborada uma proposta de unidade didática que irá aliar todo o conhecimento adquirido anteriormente e durante a realização do Mestrado, com a prática em sala de aula. A unidade didática a ser proposta nesta dissertação tem caráter propositivo.

Por isso, é de suma importância a proposta de unidade didática de leitura e interpretação de textos para a formação docente no Programa, porque são dois elementos fundamentais que interferem na formação do aluno, nas mais diferentes disciplinas. Ainda, o trabalho desenvolvido no 3º ano é de extrema importância, em virtude de dar continuidade ao ciclo de alfabetização e, dessa forma, contribuir na construção da proficiência leitora dos alunos.

Para tanto, o objetivo geral desta pesquisa é elaborar a proposta didática intitulada "Desvendando o universo da leitura", de leitura e interpretação de textos literários e não literários para alunos do 3° ano do Ensino Fundamental I. Os objetivos específicos abarcaram: a) discutir o arcabouço teórico que fundamente a construção das atividades que serão elaboradas; b) organizar as atividades de leitura da proposta didática a partir de níveis de leitura, organizando-as numa sequência de complexidade; c) elaborar atividades de leitura, enquanto prática de letramento, a partir de textos de diferentes gêneros textuais.

Com o intuito de organizar este texto, ele foi organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, aborda-se os aspectos teóricos, discutindo conceitos inerentes a concepção de linguagem, a concepção de leitura, as motivações e níveis de leitura e as concepções de alfabetização e letramento.

O segundo capítulo, trata dos aspectos metodológicos utilizados, que abordam os pressupostos da Línguística Aplicada (doravante LA), relacionados à pesquisa qualitativa e aos métodos de investigação da pesquisa-ação. Para encerrar este capítulo, os sujeitos dessa pesquisa são apresentados. O terceiro capítulo apresenta a unidade didática destinada a alunos de 3º ano do Nível Fundamental.

1 ASPECTOS TEÓRICOS

Passamos à apresentação dos aspectos teóricos que orientam a nossa pesquisa. Apresentam-se as concepções de linguagem e leitura, os tipos e níveis de leitura. Ainda, vamos expor os conceitos de alfabetização e letramento que se fazem relevantes, visto que a proposta se dirige a alunos do ciclo de alfabetização.

1.1. CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

A língua não é uma atividade individual, mas um legado histórico-cultural da humanidade, de modo que se configura em um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal e social dos locutores (BAKHTIN,1988). Tais locutores vivem e evoluem historicamente na comunicação verbal concreta e, portanto, a língua não é apenas um sistema linguístico abstrato e psíquico individual dos falantes. Os enunciados são produzidos a partir das situações de enunciação, sendo ela um produto da interação verbal, determinada pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui as condições de vida da comunidade linguística (BAHKTIN, 1986, p.121), comparando-se,

> Como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pelas situações da enunciação e por seu auditório. A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação. (BAKHTIN, 1986, p.125).

O autor aponta para uma análise geral do pensamento filosófico e linguístico da época e apresenta duas orientações: o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato. No subjetivismo individualista, a enunciação é monológica e expressa a consciência individual, os desejos, intenções, impulsos criadores, gostos do sujeito, onde o psiquismo individual constitui a fonte da língua. A língua é vista como um processo interrupto de construção, materializada nos atos individuais de fala e assim, é um produto acabado e estável, pronto para ser usado.

No objetivismo abstrato, a língua é um sistema imóvel que permanece inalterado em cada enunciação, pois nela há elementos que estão sempre presentes, independentemente do contexto e dos sujeitos, como por exemplo, os traços

fonéticos, gramaticais e lexicais que caracterizam a unicidade da língua e garantem a compreensão de todos os envolvidos nesses atos.

Essa orientação é entendida como objetivista, porque exclui qualquer possibilidade de subjetivação (relação da linguagem com o sujeito) e, abstrata, pois entende o estudo da linguagem desvinculado da interação. A língua ainda é vista, como uma estrutura imutável e de formas linguísticas normativamente idênticas, submetidas às leis objetivas do próprio sistema/da própria estrutura.

Bakhtin critica essas duas orientações e considera o contexto sócio-histórico dos sujeitos, concebendo a língua como uma prática interativa. Aliada a essa concepção, esta dissertação está embasada nessa teoria, desconsiderando, portanto, o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato, pois entende-se "a língua como um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores".* (BAKHTIN, 1986, p.147, *grifos do autor*).

O autor afirma que assim, tanto a estrutura da enunciação, bem como, da atividade mental é de natureza social, pois a língua não é constituída de um sistema abstrato de formas linguísticas e de uma enunciação monológica isolada, mas sim pelo fenômeno da interação verbal que é realizada através da enunciação ou enunciações. Bakhtin sustenta que a interação verbal é a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1986, p.123). A enunciação se constitui através da interação entre o locutor e o interlocutor, organizados socialmente, dessa forma,

> Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN,1986, p.113).

Por isso é importante discutir em sala de aula que a palavra tem um caráter social, ou seja, foi escrita por alguém historicamente situado, numa determinada situação, em resposta a outros enunciados daquela época. Portanto, o escritor se coloca na relação com o outro (leitor/ouvinte) por meio da palavra.

A estrutura que compõe a enunciação é puramente social, assim sendo, torna-se somente efetiva entre os falantes. A palavra é sempre outra palavra, um encontro

entre palavras. Dessa forma, o pensamento do indivíduo é relacional, é composto por um “outro” pensamento numa relação coletiva.

Nesse sentido, Geraldi (2011) afirma que é por meio da interlocução que a língua existe, pois está inserida na sociedade e no interior de seu funcionamento, é possível procurar estabelecer as regras necessárias. Desse modo,

> Em consequência, as ações praticadas com a linguagem são, a cada passo, “ditadas” pelos objetivos pretendidos, o que pode levar a um locutor a representar de modo distinto uma mesma realidade em função dos interlocutores a que dirige suas falas ou em função da ação sobre eles pretende realizar. Dado que a fala se realiza entre homens, as ações que com ela praticam os incidem sempre sobre o outro, pois através delas representamos, e apresentamos a nossos interlocutores uma certa construção da realidade, para com isso interferiram sobre seus julgamentos, opiniões, preferências (GERALDI, 2011, p.27, *grifo do autor*).

Assim sendo, as ações que se fazem com a linguagem vão ao encontro com os atos de fala e, portanto, os sujeitos praticam uma ação que interfere nos valores, opiniões e formas de ver o mundo dos demais interlocutores.

Foi a partir dos pressupostos defendidos por Bakhitn, que Geraldi definiu as concepções de linguagem numa relação mais próxima ao ensino de LP, ainda em 1984, com a primeira publicação da obra *O texto na sala de aula,* cuja proposta foi de apresentar uma concepção de linguagem que pudesse nortear o ensino, nos seus eixos de leitura, produção de texto, gramática e avaliação. O autor, então, apresenta três concepções de linguagem (as quais são retomadas em obras futuras e, também, por outros autores, oportunamente apresentados). São elas: a linguagem como expressão do pensamento, instrumento de comunicação e como forma de interação social. Esta última, defendida pelo autor, considera a linguagem enquanto atividade constitutiva, coletiva, histórica e social. A linguagem é marcada pela história, pois sempre está em um fazer contínuo e se constituindo

> [...] como trabalho constitutivo dos sistemas de referências e dos sujeitos cujas consciências se formam precisamente pelo conjunto de categorias que vão incorporando, enquanto signos, nos processos interlocutivos de que participam” (GERALDI, 2003, p.14).

A primeira concepção apresentada pelo autor, a linguagem como expressão do pensamento, “ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que

não conseguem se expressar não pensam" (GERALDI, 2003, p.34). Na mesma direção, Travaglia (2018, p. 21) aponta que a língua é considerada correta porque é estruturada em regras, normatizada e precisa, e, por isso, as variedades linguísticas são consideradas erros. A língua é imutável e sem variação, visto que, a variação implica uma flexão no pensamento, algo que é inaceitável nessa concepção. O ensino da linguagem é pautado na gramática normativa.

Em consonância a essa concepção, Possenti (1997, p. 64), reitera que são todas aquelas gramáticas em que o conteúdo corresponde a um conjunto de regras que devem ser seguidas e, por isso, são destinadas a ensinar os sujeitos a falarem e a escreverem corretamente. Por isso, valoriza a forma de falar e escrever da "norma culta".

Portanto, em grande parte das vezes, ensina-se por meio de exercícios que façam com que os alunos interiorizem as normas ligadas à variedade padrão. A eles cabe apenas assimilar de maneira passiva as prescrições dos exercícios ou simplesmente repetir atividades.

A linguagem como expressão do pensamento orientou muitos professores, na década de 60 e subsequentes, a realizarem uma prática preocupada somente com o ensino de conceitos normativos, voltados para o domínio da metalinguagem e centrando o processo de ensino na transmissão de conhecimentos (Zanini, 1999). Assim, o texto era visto "como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte se não captar essa representação mental [...]". (KOCH, 2002, p. 16).

Dessa forma, o texto é constituído da representação do pensamento do produtor e é visto como um produto. O ouvinte não pode questioná-lo, mas, exercer um papel passivo diante dele, ou seja, somente recebendo suas informações e procurando localizar as informações dadas pelo produtor, repetindo-as.

Ainda, em relação à linguagem como expressão do pensamento, Cazarin (1995, p.5) pontua que, a aprendizagem para essa concepção é por meio da gramática e é tida como garantia para dominar a linguagem oral e escrita, porque se acredita que a prática de exercícios gramaticais leva os alunos à incorporação do conteúdo e, que a gramática normativa deve ser um núcleo de ensino.

O professor era visto como detentor do conhecimento e o aluno um sujeito passivo que recebia esse saber sem interferir. O texto seria um produto do pensamento do autor e o leitor somente deveria captar essa representação mental.

Assim sendo, a leitura e a escrita seriam testes de capacidades, pois quem os realiza dominando as regras da gramática normativa, é um indivíduo considerado dotado de pensamento lógico.

A segunda concepção por Geraldi (2003) é a linguagem como instrumento de comunicação

> [...] essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais. (GERALDI, 2003, p.34).

Portanto, nessa concepção, a linguagem é concebida como uma ferramenta que é empregada para transmitir uma mensagem, uma informação, utilizando a variedade padrão e desprezando-se das demais variedades linguísticas. Há uma associação daquela variedade à tradição gramatical, especialmente no trabalho com as estruturas linguísticas, a partir do qual se vê a possibilidade de desenvolver a expressão oral e a escrita.

Na mesma direção ao apresentado por Geraldi (2003), Koch (2002, p.14), alega que esta concepção está ligada com a teoria da comunicação, na qual a língua é vista como um código que transmitirá uma combinação ao receptor, ou seja,

> O sujeito é (pré) determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito, sendo que o papel do decodificador e essencialmente passivo.

Assim sendo, ao leitor basta a decodificação do que está explícito e isto não o conduz à reflexão sobre o texto. Observa-se que, a variedade padrão da língua é o instrumento usado para transmitir a mensagem e fazer com que o leitor desenvolva a oralidade e a escrita. Posto isso, as variedades da língua são desprezadas e estuda-se o uso interno da língua, deixando de lado o contexto social.

Em relação a essa concepção, Travaglia (2018, p.22) afirma que a linguagem “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".

Nessa perspectiva, a leitura é um processo de decodificação, passando do código escrito para o código oral. Acredita-se que, caminhando letra por letra, palavra por palavra, o leitor chega, sem problemas, ao conteúdo do texto lido. Está muito clara aqui a noção de que o *"leitor chega"* ao sentido, que está pronto e dado (grifos da autora).

Nesta concepção, não se abre espaço para o diálogo entre o interlocutor e o texto, pois basta encontrar as respostas já expostas no texto do livro didático e a atividade estará concluída.

Nesse sentido, Menegassi (2005, p. 19-20) apontam como exemplos de atividades dessa concepção: a) "perguntas prontamente identificadas no texto; b) consulta ao dicionário; c) leitura em voz alta; d) atividades em que o texto se torna pretexto para a proposição de diversas atividades gramaticais".

Por último, a terceira concepção é a linguagem como forma de interação verbal que segundo Geraldi (2003, p.34) é

> [...] mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

Assim, Geraldi (2003), expressa que essa concepção emprega a linguagem não só para expressar o pensamento ou para transmitir conhecimentos, mas também para agir, atuar sobre o outro e sobre o mundo. Dessa forma

> A evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas nos leva a admitir que somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e descontextualizada, pode de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino de língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante (ANTUNES, 2003, p.41).

Portanto, segundo o autor, a língua é definida em duas tendências: uma centrada na língua enquanto sistema em potencial, como um conjunto abstrato de signos e de regras, desassociada de suas condições de realizações e outra centrada na língua enquanto atuação social, como atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, vinculada às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização (ANTUNES, 2003, p.42).

Esta concepção vai ao encontro do que se deseja em termos de utilização da língua em sala de aula, conforme apresenta Cazarin (1995, p.5-6):

> A preocupação básica é levar ao aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social – isso é feito mediante a compreensão, a análise, a interpretação e a produção de textos verbais.

Dessa maneira, o ensino da língua materna[4] faz com que o aluno não tenha somente conhecimento da gramática de sua língua, mas, acima de tudo, a utilização da língua como instrumento de interação social e que desenvolverá a capacidade de refletir de forma crítica. Koch (2002, p.9), pautada nessa concepção interacionista de linguagem defendida por Geraldi (2011), afirma que

> Aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de ação, ação individual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes.

Por conseguinte, Riofli (2006) considera a linguagem como algo que caracteriza o ser humano, por se tratar de uma atividade exclusiva do homem e a partir do momento que a constitui, organiza seu mundo e suas relações sociais. A linguagem é observada, analisada e descrita com relação a sua estrutura e modos de funcionamento em diferentes tempos e espaços, porque exige uma experiência de vida na cultura que proporcionará ao sujeito um repertório que o auxiliará na análise dos enunciados que circulam.

A autora faz inúmeras reflexões sobre a estrutura e os modos de funcionamento da linguagem na prática do ensino de LP. Afirma que, através de ações lúdicas, é possível despertar o interesse pela linguagem, para isso, professores e alunos

> [...] devem realizar operações sobre e na linguagem, calculando os efeitos de sentido que desejam produzir e, ainda, aproximando-se dos modos pelos quais vários efeitos de sentido são constituídos numa determinada sequência discursiva. O prazer de se aventurar no trabalho com a linguagem vem do

[4] Os documentos que norteiam as escolas brasileiras, o português é tido como língua materna de todos os estudantes, embora seja necessário considerar as línguas indígenas, de sinais, de imigrantes, de origem afro e diversas outras (fronteira).

> reconhecimento de que as palavras não têm relação de semelhança direta com as coisas que indicam. No percurso da interpretação deparamos com o delírio, a ironia, os equívocos e outras surpresas do sistema linguístico que tornam nosso trabalho de "decifração" extremamente empolgante (RIOLFI *et al*., 2014, p.36).

Assim, considerar a linguagem como forma de interação entre os sujeitos é levar em consideração o ensino de LP sob uma outra ótica, ou seja, por meio de uma prática interacionista que aproxime os alunos da realidade da língua.

Atualmente, os documentos oficiais reforçaram essa necessidade de um ensino centrado na língua como forma de interação social. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998, já apontavam para a importância de um aluno que

> [...] compreende o que lê; que possa aprender também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 1998, p.54).[5]

Em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), assume a competência enunciativo-discursiva de linguagem, isto é, uma linguagem dialógica e interativa que toma o texto como unidade de trabalho. Para realizar um ensino de língua baseado nessa concepção, o referido documento sugere o trabalho com textos ao mencionar que

> Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p.67).

Portanto, trabalhar a partir do texto, considerando os contextos de produção e os elementos relacionados a eles nas diferentes linguagens. Aliada a isso, Ritter (2010) trata a linguagem como acontecimento, em que o processo de produção de discursos é essencial e o uso social da linguagem passa a ser objeto de estudo. O autor leva em consideração a linguagem como lugar de interação humana, em que não cabe mais uma visão monológica e imanente da língua, ou seja, na competência

[5] Os PCNs foram substituídos, mas a concepção interacionista já aparecia anteriormente.

discursiva, o objetivo do ensino da língua materna é conceber a língua em um contexto de uso, de funcionamento, de interação social, no qual seus usuários sejam sujeitos.

Para a autora, a visão sociointeracionista concebe a leitura como uma prática discursiva e a leitura como produção de sentidos, pois o sentido também está além do texto, assim,

> Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam (BRASIL, 1998, p.35-36).

O que foi exposto anteriormente em relação à concepção interacionista de linguagem demonstra que o texto é a unidade básica do ensino e deve-se assumir o trabalho com os gêneros para a formação de leitores e produtores de textos. Esse processo interativo de produção de sentidos, desperta no aluno uma atitude de reação ao texto e "no enfoque bakhtiniano, faz parte da natureza da palavra querer ser ouvida, buscar sempre a *réplica do diálogo*, instaurando assim, o caráter dialógico da linguagem, já que o discurso sempre se organiza em função do *outro"* (RITTER, 2010, p.67, *grifos da autora*).

Assim, essa concepção considera o texto, porque visa a linguagem em sua prática social, ou seja, a relação da língua com os sujeitos. Por meio do ensino/aprendizagem na perspectiva interacionista, pretende-se valorizar as práticas de leitura, oralidade e escrita, que tenham o texto e a interação como centrais, pois, como aponta Geraldi (2003, p.33)

> o deslocamento que uma concepção interacionista da linguagem produz pode contribuir para a construção de outras alternativas, sem que isto signifique o abandono de conhecimentos historicamente produzidos em troca do senso comum de interpretações momentâneas (2003).

O ensino de LP no 3º ano se torna desafiador, porque tem por obrigatoriedade consolidar o ciclo de alfabetização, levando em consideração um aluno que precisa ser instigado a ler, escrever e interpretar. A partir do que foi apresentado, preconiza-se o ensino de uma língua dinâmica que acontece por meio de interações verbais, ou seja, pela linguagem como forma de responder a algo, inserida em determinada

situação. Isso é importante para a seleção dos textos que vão compor a proposta didática, bem como, para a proposição das atividades sobre os textos selecionados.

1.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA

Uma das primeiras concepções de leitura defendidas, segundo Menegassi (2002), é a estruturalista que compreendia a leitura como decodificação e assim, uma vez realizada essa ação, o leitor apenas decifrava e, por conseguinte, seria capaz de juntar todas as palavras, mesmo as que não conhecia, trazendo ao texto um conteúdo como o pretendido pelo autor que o produziu. Esse conceito de leitura

> [...] influencia o ensino de língua materna desde os primeiros anos de escolaridade até o final do Ensino Médio. Os processos ascendentes de leitura alicerçam os métodos de alfabetização que se preocupam com letras, sílabas, para se chegar às palavras e só então poderem ser lidas; estão na base de propostas de leitura dos textos apresentados nos manuais didáticos, os quais solicitam respostas a um questionário com perguntas prontamente identificada no texto; estão na orientação que se dá ao aluno para que ele consulte um dicionário ao encontrar no texto alguma palavra desconhecida; e estão, também, na postura de professores que, por exemplo, solicitam ao aluno leitura em voz alta, para aprender a decodificar com rapidez e entonação adequada (MENEGASSI a*pud* Bezerra, 2005, p.18).

Essa concepção, portanto, está centrada no nível da decodificação com respostas prontas que não conduziam os alunos à reflexão, apenas ao domínio do código escrito, em um nível, apenas, de entender as palavras isoladamente. Dessa forma, não ocorria uma relação entre leitor e texto.

Esse vínculo leitor e texto foi preconizada com a concepção pragmática que se importa com a leitura como um processo de interação. Essa concepção se preocupa com o porquê o autor diz o que diz.

Em relação a leitura, por sua vez, Leffa (1999, p.13), classifica as linhas teóricas que tratam da leitura em três grandes abordagens:

> (1) as abordagens ascendentes, que estudam a leitura da perspectiva do texto, onde a construção do sentido é vista basicamente como um processo de extração; (2) as abordagens descendentes, com ênfase no leitor e que descrevem a leitura como um processo de atribuição de significados; e, finalmente, (3) as abordagens conciliadoras, que pretendem não apenas conciliar o texto com o leitor, mas descrever a leitura como um processo interativo/transacional, com ênfase na relação com o outro.

O autor afirma que historicamente a leitura deu ênfase inicial ao texto, passou para a ênfase no leitor e chegou a uma ênfase no processo que envolve o texto e o leitor. Primeiramente a leitura na perspectiva do texto, buscava fazer adaptações ao leitor, porque era necessário respeitar as suas limitações.

Nesse nível, a leitura era vista como um processo passivo, no qual todas as informações são importantes e são processadas porque tudo está no texto. Ler é extrair significados e um mesmo texto produz sempre os mesmos significados, considerando os leitores de um mesmo nível de competência. Segundo Leffa (1999, p.19) “ler é basicamente decodificar, palavra que na teoria da leitura significa passar do código escrito para o código oral”.

Entretanto, o próprio autor tece algumas críticas sobre essa perspectiva e considera que cada caminho traçado pelo leitor são diferentes leituras e, assim, torna-se difícil argumentar que o significado está apenas no texto. Mesmo sendo o mesmo texto, a trajetória do leitor sobre este torna-o diferente.

A próxima abordagem considera o leitor como soberano e é tratada por Leffa (1999) explicitando que o texto não traz um sentido novo ao leitor, mas o faz buscar em sua memória um sentido que já existe. Ler, envolve o uso de estratégias e cada tipo de leitura faz com que o leitor utilize estratégias diferentes, porque ninguém lê sem um objetivo.

O autor também critica essa perspectiva, ao argumentar que o leitor não pode ser considerado o soberano absoluto na construção do significado, já que “como o significado não é extraído, mas atribuído, o leitor tem o poder de atribuir o significado que lhe aprouver.” (LEFFA, 1999, p.28).

Por fim, a leitura não é uma atividade individual, pois o significado não está no texto nem no leitor, mas sim, no processo de interação social que ocorre no ato da leitura. Quando acontece a interação, as pessoas mudam e ao mesmo tempo a sociedade que estão inseridas também. Com relação à leitura, essa transformação ocorre porque ler é “desvelar o desconhecido.” (LEFFA, 1999, p.31).

A leitura, ainda segundo o autor, não é vista apenas como uma atividade mental, mas como social que leva em consideração o outro, sendo esse, um colega de aula, uma autoridade de quem se solicita um esclarecimento ou o próprio autor do texto. Para pertencer ao público, Leffa aponta que “pode exigir uma certa preparação, às vezes proposta por uma edição especial do texto com introduções e notas sobre o

autor, a época em que viveu, as circunstâncias em que foi produzido o texto.” (1999, p.30).

Nessa perspectiva, o que é dito e escrito pelos membros de uma comunidade discursiva pressupõe o conhecimento compartilhado que envolve a história da comunidade, realizações passadas, objetivos, escritos, estatutos que regem essa comunidade. Portanto, as relações não estão nas fontes de conhecimento individuais, mas nas convenções que se realizam entre os membros de um grupo, porque para se tornar leitor ou escritor, o leitor passa por um processo de aculturação, pois

> como se vê, que a leitura não é um ato solitário, mas coletivo, exercido dentro de uma comunidade que tem suas regras e convenções. Ler é um verbo de valência múltipla: não se lê apenas adverbialmente, mas também direta e indiretamente, de modo acusativo e ablativo. Isto é, o leitor não lê apenas muito ou pouco; ele lê algo com alguém e para alguém (LEFFA, 1999, p.34).

Na direção da leitura entre o estabelecimento do texto com o leitor, essa pesquisa é embasada a partir da perspectiva interacionista, que compreende o ato de ler como um processo que integra tanto as informações da página impressa, bem como, as informações que o leitor traz para o texto. Deste modo, a construção de sentido do texto acontece por meio do processo de interação que existe entre leitor e texto, produzindo um processo de interação.

Assim, ler é uma atividade dialógica, pois se constitui como um processo de interação que se realiza entre o leitor e o autor, mediado pelo texto, em um determinado momento histórico social, como afirma Terzi (1990, p.15):

> A leitura é uma atividade complexa devido aos múltiplos processos cognitivos utilizados pelo leitor ao construir o sentido de um texto, já que ela não se dá linearmente, de maneira cumulativa, em que a soma do significado das palavras constituiria o significado do texto.

Considerando o fato de que alguns alunos possuem dificuldades em leitura e interpretação, Riofli *et al.* (2014) considera que a tarefa do profissional é a de ensinar ao aluno, sobretudo, a recuperar as pistas textuais que compõem a direção argumentativa do texto para que os alunos realmente leiam os textos. O aluno necessita mobilizar seu repertório de conhecimentos sobre a língua para que possa, com propriedade, se aproximar do texto, desse modo, com objetivo de não apenas perceber o contorno das letras e seu sentido isolado.

Assim, “desse leitor espera-se que processe, critique, contradiga ou avalie a informação que tem diante de si, que a desfrute ou a rechace, que dê sentido e significado ao que lê” (SOLÉ, 1998, p.21). Neste sentido, o ato de ler implica seguir o percurso de recuperar pistas interpretativas do texto, considerando seus elementos extratextuais e perceber os elementos da construção de sua linha interpretativa.

Portanto, implica a tarefa do leitor de estar atento a um amontoado de condições que tanto dizem respeito ao texto propriamente dito, quanto ao modo como este se coloca diante dele. Por isso, é tão complexa a tarefa do professor, porque o ato de ensinar a ler tem como propósito ajudar o aluno a compreender que a leitura em si é um tipo de pesquisa vista como questionamento e rearticulação da rede textual que nos cerca.

Assim sendo, a leitura é um ato político, marcado por uma preocupação efetiva em questionar, afastar-se de um pré-entendimento e ser afetado a ponto de ser moldado pelo que está sendo lido. Riofli *et al*. (2014, p.63) afirma que “ler é um ato criador, sendo que o leitor, ao ser afetado por um escrito, passa a ter um papel ativo: formula outros textos possíveis com base no que foi lido”. Ou seja, o conhecimento de mundo é de suma importância na construção do conhecimento do aluno, visto que, um dos problemas no processo de leitura é a relação entre a interpretação e a decodificação, já que,

> Ler é um ato complexo que correlaciona informações visuais e não visuais (conhecimentos linguísticos do leitor, conhecimentos sobre o tema), e cujo objetivo é alcançar significado expresso linguisticamente. Ler é uma atividade cognitiva complexa, é um processo constante de geração e verificação de hipóteses a partir de diversos indicadores. Quando lemos, fazemos suposições previas sobre o que será dito no texto. Estabelece-se uma relação entre o que já sabemos e a informação que o texto nos traz. O leitor é um processador ativo da informação do texto, leva seus esquemas de conhecimento para integrar novos dados (TEBEROSKY, TOLCHINSKY, 1995).

O leitor realiza previsões sobre o texto em função do contexto e do co-texto. Para chegar a ler, o sujeito confronta suas previsões tendo como base as características qualitativas e quantitativas do texto para posteriormente, começar a decodificar. Esse processo se inicia com a alfabetização e tem continuidade nos anos seguintes após o 3º ano, pois o aluno irá se deparar com muitas leituras dentro e fora do ambiente escolar.

É importante destacar a importância de uma prática de leitura em sala de aula que considere o conhecimento do aluno como parte integrante do conhecimento, assim,

> [...] a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe, sobre a língua: características do gênero, do portador do sistema de escrita, etc. (BRASIL, 1998, p.53).

É, portanto, uma prática de leitura desafiadora e interessante, que será capaz de dar autonomia e independência aos alunos, pois eles “aprenderão fazendo” (grifos da autora), já que, somente será uma prática pedagógica eficiente se despertar e cultivar o desejo de ler nos alunos. Essas práticas pedagógicas eficientes, acontecem por meio da prática de leitura de diversos textos, em que o ouvinte se aproxima do interlocutor na busca de informações. Assim sendo, “ler deveria ser um verbo intransitivo” (RIOFLI, 2014, p.101), pois não necessita de um complemento, já tem um sentido completo. Isso ocorrerá com a intervenção do professor numa prática de leitura que conduza os alunos para outros mundos possíveis, propiciando a reflexão sobre a realidade, além de despertar sonhos e curiosidades.

Esse vislumbre de leitura é metaforizada por Geraldi (2003, p.166) como os fios de um bordado que se entrelaçam no produto do trabalho de produção

> [...] e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas — se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história — se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado.

Dessa forma, a leitura se realiza a partir do encontro entre autor e leitor, cada qual com suas concepções, que se unem no entrelaçar das linhas do texto, num movimento constante de retomada das estratégias de dizer. O texto é, portanto, o objeto e o local onde o encontro de autor e leitor se dá. Conseguir perceber as formas de escrita, construir uma “caminhada interpretativa”, como expõe Riolfi *et al.* (2014),

aliado ao domínio do código escrito é o desafio que se apresenta para o trabalho com a leitura em sala de aula para alunos de 3º ano.

1.3 MOTIVAÇÕES E NÍVEIS DE LEITURA

A leitura, de acordo com a concepção de linguagem e de leitura escolhida, é uma prática que envolve o leitor e o autor mediado pelo texto, porque o leitor não é um agente passivo, mas procura, a partir do texto lido, comparar com outros textos e experiências de mundo para atribuir-lhe sentido (GERALDI, 2011, p.72). Nessa perspectiva, o autor defende que a leitura pode ser realizada em sala de aula com diferentes objetivos, ou seja, atendendo a diferentes funções: busca-de-informações, estudo -do- texto, pretexto e fruição. Todas elas estão presentes no ambiente escolar, e atendem a diferentes finalidades:

> 1) Busca-de-informações: realizada com intuito de extrair informações de um texto pode concentrar-se tanto em aspectos superficiais como em níveis mais profundos. Interessante frisar que não apenas textos de caráter predominantemente informativo, como textos jornalísticos ou de cunho 'científico', prestam-se a esse tipo de interlocução. Também textos literários podem ser examinados, em uma etapa inicial do trabalho, tendo em vista a obtenção de informações, tais como autor, forma de elaboração do texto, tema, etc.
> 2) O estudo-do-texto: caracterizado por um movimento em que o leitor se debruça sobre determinado escrito, a fim de apreender sua configuração, esse tipo de leitura é ato de apreensão e reflexão, do qual participam não apenas os aspectos formais de um texto (sua organização, número de parágrafos, seleção vocabular etc.), mas também aqueles referentes a seu conteúdo (ponto de vista, coerência etc.)
> 3) Um pretexto para fazer uma atividade indireta: tipo de interlocução em que o texto se apresenta como um disparador de outras ações, tanto leituras como atividade de outro caráter, como redação.
> 4) A fruição: tipo de leitura cujo cerne é o prazer, é obtida não apenas com textos literários, como tendemos a acreditar, mas em qualquer tipo de redação em que a leitura se mostre um fim em si e não esteja veiculada a nenhuma demanda externa, como a obrigatoriedade de preencher uma ficha de leitura ou realizar um resumo. (GERALDI, 2011, p.73-76).

Esses tipos de leitura apontadas por Geraldi (2011), exemplificam algumas possibilidades de entradas no texto na sala de aula. O leitor pode ir ao texto em busca de uma resposta, como se estivesse perguntando ao texto. Essa leitura-busca-de informações, segundo Geraldi (2003), refere-se ao desejo do leitor de buscar maiores informações para defender ou abandonar uma tese, pois o querer saber mais, leva o leitor a buscar outras propostas. A partir da compreensão dessas posições, ele estabelecerá novas interpretações e decidirá a maneira como as manuseia.

Esse texto também poderá ser escutado, pois será uma leitura que vai além da resposta pontual, mas que procura retirar dele tudo que lhe é possível. A leitura–estudo-do-texto confronta as palavras do autor com as do leitor, pois somente as palavras do autor não produzirão sentido. Quando o leitor não confronta o autor, não possibilita um enriquecimento de seus sistemas de referências e compreensão do mundo, aceitando assim, passivamente o que é proposto pelo autor.

E mesmo sendo possível perguntar e escutar o texto, a leitura também pode ser usada na produção de outras obras, incluindo outros textos. É chamada por Geraldi (2003) como leitura-pretexto. Em várias disciplinas escolares, o texto encontra-se como pretexto para o aprendizado de um conceito, de uma fórmula ou mesmo de definições.

A leitura-fruição tem o objetivo do contato com o texto sem perguntas definidas e sem atividades a serem realizadas. É uma relação gratuita de estar com os textos para fruir com a leitura.

Ao incorporar essas distintas práticas de leitura em nosso cotidiano com os alunos do 3º ano, percebemos que grande parte deles, tem problemas em compreender os textos, pois buscam na primeira leitura, respostas imediatas para os questionamentos. A busca de informações exige dos educandos uma leitura atenta em que será necessário retomar e reler o texto. Como os alunos, em sua maioria, possuem dificuldades para extrair informações básicas dos textos, isso acarretará impasses muitos maiores para compreender os detalhes das configurações textuais, dificultando a leitura de textos de maior complexidade nos anos escolares posteriores.

O contato com textos também ocorre com leituras de textos como pretexto, ou seja, usados para ensinar, por exemplo, ortografia. Porém esse tipo de leitura, muitas vezes, está presente em várias disciplinas. Assim, o pretexto da utilização de um determinado texto para atividades, leva grande parte dos alunos de 3º ano a vislumbrarem os textos como pretextos para introduzir um conteúdo ou realizar uma atividade avaliativa, sem muitas vezes, perceberem a leitura como uma prática significativa.

Ao considerar os anos de alfabetização, a leitura fruição desempenha um papel fundamental de contribuir na formação do leitor, pois os alunos passam a ter contato com os mais diversos tipos de texto e se encantam pela leitura e escrita. Essa sensibilidade ao mundo das letras ocorre por significativas práticas de leitura em sala

de aula, quando há a hora da história e na biblioteca, ao retirar uma vez por semana, livros para leitura em casa.

O trabalho possui como foco a leitura-estudo-do-texto, ou seja, uma leitura mais detalhada do texto em questão, que será relido, entendido em seus pormenores, observado nas defesas de pontos de vista que faz, para somente depois, o aluno poder construir um posicionamento a partir do que foi lido. Comumente, é a leitura denominada no ambiente escolar, como leitura acompanhada de interpretação. Na escola, há diferentes denominações para o trabalho de leitura-estudo-do-texto. Às vezes, é chamada de interpretação textual, outras, de compreensão ou atividades de entendimento do texto. Todas elas abarcam a noção de ler e, a partir da leitura, realizar atividades em que o texto passe a ser entendido, escrutinado, retomado, revisado e entendido em seus pormenores.

Com relação aos tipos de leitura, Riolfi *et al.*, (2014, p. 64) cita que é necessário enfrentar o preconceito de que exista um “texto ideal” porque todo o tipo de texto permite a análise do projeto textual que se desprende da sua materialidade linguística. Dessa forma, é possível aproveitar os textos que estão inseridos no cotidiano dos alunos para que identifiquem os percursos da escrita, relacionando com os efeitos de sentido.

A partir desses pressupostos, essa investigação enfatiza a importância do estudo-do-texto como recurso para a aprendizagem da leitura e interpretação de textos para alunos. Riolfi *et al*. (2014) defende que se deve oferecer aos alunos a oportunidade de entrar em contato com uma gama de textos que contemple suas diferentes ambições. Por isso, é fundamental o papel do professor, pois uma boa leitura advém de intervenções, para que o aluno leia de modo que transcenda o texto e “faz-se necessário, dessa forma, planejar sequências didáticas que levem o aluno a retornar para as questões suscitadas pelo texto, sem se limitar somente a seguir palavras da esquerda para a direita e de cima para baixo” (RIOFLI *et al*., 2014, p.51).

Nessa mesma direção, para que a leitura seja significativa, Menegassi (1995) aborda o texto como um todo e a leitura pode ser dividida em quatro etapas: decodificação, compreensão, interpretação e retenção.

A decodificação é a primeira etapa e, a partir do momento em que o signo linguístico é decodificado, decorrerá o processo de leitura (MENEGASSI, 1995, p.86). Sem essa etapa, as demais etapas não se concretizam. Ocorre assim, o reconhecimento do código escrito e sua ligação com o significado pretendido no texto.

Quando o leitor se depara com uma palavra, automaticamente associa ao significado que tem internalizado, numa relação do significante com o significado.

O autor menciona que há dois níveis de decodificação: um dos níveis se refere ao significado que o leitor tem armazenado em sua memória, sendo que este deverá ser coerente com o texto lido. Esse nível, remete à próxima etapa do processo de leitura, a compreensão.

O outro nível é o fonológico, em que o leitor apenas consegue pronunciar, por intermédio da voz ou da leitura silenciosa, a palavra que está lendo. O autor aponta que,

> A primeira fase da leitura é a leitura silenciosa, em que o leitor entra em contato com o texto, identificando o gênero textual, no caso, um conto. Nesse momento, a etapa da decodificação se estabelece, ao observar:
> - o vocabulário utilizado pela autora;
> - as construções sintáticas apresentadas no texto;
> - a construção dos parágrafos;
> - a organização composicional do texto;
> - a distribuição das informações nos parágrafos. (MENEGASSI, 2010, p.56)

Em sala de aula, a decodificação ocorre quando o professor, antes mesmo de entregar o texto, apresenta o gênero que será abordado na aula, incita a curiosidade dos alunos sobre o tema do texto e somente após, o texto será entregue para que os alunos o observem, façam a primeira leitura, encontrando assim palavras desconhecidas.

O professor após a leitura inicial, poderá solicitar a leitura em voz alta ou ele irá ler o texto, indagando os alunos sobre pontos como a estrutura do gênero, vocabulário, parágrafos. O primeiro contato com o texto tem por objetivo explorá-lo de modo ao leitor ter condições de desvendar mais detalhes nas etapas seguintes.

Assim, com esse trabalho, origina a possibilidade da etapa de compreensão se constituir, diferentemente da etapa de decodificação com uma simples manifestação fonológica. A partir dessa estratégia, o leitor crítico conseguirá recuperar e produzir significados no processamento da decodificação, para que ocorra a manifestação da compreensão.

O nível da compreensão ocorre quando o leitor capta as informações do texto, retirando dele as ideias principais. Ou seja, é captar sua temática, resumi-lo e, para isso, o leitor deverá reconhecer as informações e tópicos principais do texto, além de dominar as regras sintáticas e semânticas presentes no texto.

É necessário que o leitor conheça as regras textuais do gênero em questão e assim “mergulhará nele e irá retirar a sua temática e as suas ideias principais” (MENEGASSI, 2010, p.20). Em virtude da importância dessa etapa, ela deverá ser muito bem aplicada e desenvolvida, a fim de que o leitor aprenda a trabalhar com diversos textos. A partir disso, o autor menciona que a compreensão deve ser estimulada constantemente, através de diversos textos nas várias disciplinas escolares.

Assim como a decodificação é observada em níveis diferentes, a compreensão é entendida como compreensão literal em que o leitor capta as informações principais de maneira explícita e a de nível inferencial, que permite incursões no texto. São aquelas,

> [...] informações que nem sempre estão em nível superficial, mas que são possíveis de construção a partir das pistas textuais deixadas pelo autor, por isso são produzidas inferências textuais, isto é, que nascem e são construídas no texto. Nesse nível de compreensão, o leitor deve ir ao texto, buscar pistas que evidenciem uma possível resposta, porém não está explícita na materialidade linguística do texto. (MENEGASSI, 2010, p.47).

Essa busca por pistas é construída por meio da relação que o leitor faz com o texto e as informações que possui em seu conhecimento prévio. Nesse sentido, Menegassi (2010), cita a inferência que é produzida sobre a informação do texto e recorre aos conhecimentos prévios que o leitor possui internalizados. O objetivo de leitura, é encontrar respostas e, por conseguinte, o leitor produz sentidos, dispondo da interação como elemento principal da leitura.

As etapas estão entrelaçadas, portanto, é necessário que o aluno decodifique o texto para que o compreenda. A compreensão acontece quando o aluno já conhece o texto que leu e, a partir de agora, terá condições para adentrar as entrelinhas, ou seja, o que está implícito. Isto é possível quando o professor questiona os alunos sobre o gênero textual em questão, levantando hipóteses e buscando conduzir os educandos para que façam o levantamento textual das informações relevantes presentes no texto.

A chegada nesse nível prepara o leitor para desenvolver estratégias e habilidades de leitura, que oferecerão outras possibilidades de produção de sentido, que o conduzirão à terceira etapa: a interpretação.

Na interpretação, é necessário que o leitor utilize sua capacidade crítica, ou seja, fará julgamentos sobre o que está lendo. Quando o leitor compreende e faz uso dos conhecimentos anteriores, está se conectando com os conteúdos que o texto apresenta, ampliando seu repertório de conhecimentos e informações. Dessa forma,

> A interpretação pode ou não ser dirigida. Ao tomar um texto em que o autor deixa claro suas intenções, a interpretação é dirigida, mesmo que inconscientemente. De outro lado, um texto em que as intenções não estão demarcadas possibilita variadas interpretações, ocasionando, algumas vezes, representações errôneas. Portanto, deve o leitor ser consciente da polissemia textual, isto é, das várias possibilidades de sentidos que um texto oferece. (MENEGASSI, 2010, p.50).

Por conseguinte, cada leitor possui internalizado, conhecimentos prévios que o conduz a realizar interpretações diferentes, em virtude da posição sócio-histórico-ideológica que ocupa frente ao texto. O autor salienta, mais uma vez, a relevância das inferências, porque, no processo de interpretação são extremamente importantes, pois são as pontes de sentido que o leitor faz com o texto, entre o texto e consigo. O autor expõe uma representação esquemática desse processo.

Quadro 2 - Representação esquemática do processo de inferência e interpretação

a) O texto oferece ao leitor determinada informação:

TEXTO ⟶ LEITOR

b) O leitor também leva ao texto suas informações sobre o tema:

TEXTO ⟵ LEITOR

c) Nessa troca de informações, nasce a interação entre autor-texto-leitor, em que o autor é representado pelo texto, dialogando com o leitor e este com o autor:

AUTOR/TEXTO ⟵ ⟶ LEITOR

d) Nesse diálogo, o leitor produz sentidos ao texto que não estão explicitamente demarcados na materialidade linguística, dando origem à nova informação, que não existia antes dessa relação, nem no texto, nem ao leitor:

AUTOR/TEXTO ⟵ ⟶ LEITOR > NOVA INFORMAÇÃO

e) Essa nova informação passa a ser analisada, refletida e julgada, para que a interpretação se estabeleça:

NOVA INFORMAÇÃO > ANÁLISE> REFLEXÃO = JULGAMENTO

f) O julgamento emitido, que é o ponto de vista do leitor, isto é, seu discurso próprio, apresenta-se como um novo texto:

TEXTO DO LEITOR

Fonte: Menegassi (2010, p.51).

As inferências são entendidas como as pontes de sentido e são construídas a partir das informações oferecidas pelo autor, que se somam aos conhecimentos prévios do leitor. Todavia, extrapolam e constroem uma nova informação através da análise das informações, compreendendo assim o nível da interpretação. Correlacionando com os demais níveis, “a interpretação é uma etapa posterior à compreensão, que, por sua vez, depende da etapa de decodificação” (MENEGASSI, 2010, p.53).

Por fim, o autor apresenta a retenção, etapa essa, responsável pelo armazenamento das informações mais importantes na memória do leitor. Isso pode ocorrer em dois níveis. O primeiro resulta do processamento da compreensão, neste caso, o leitor não faz uso da interpretação e armazenará na sua memória a temática e as informações principais do texto lido.

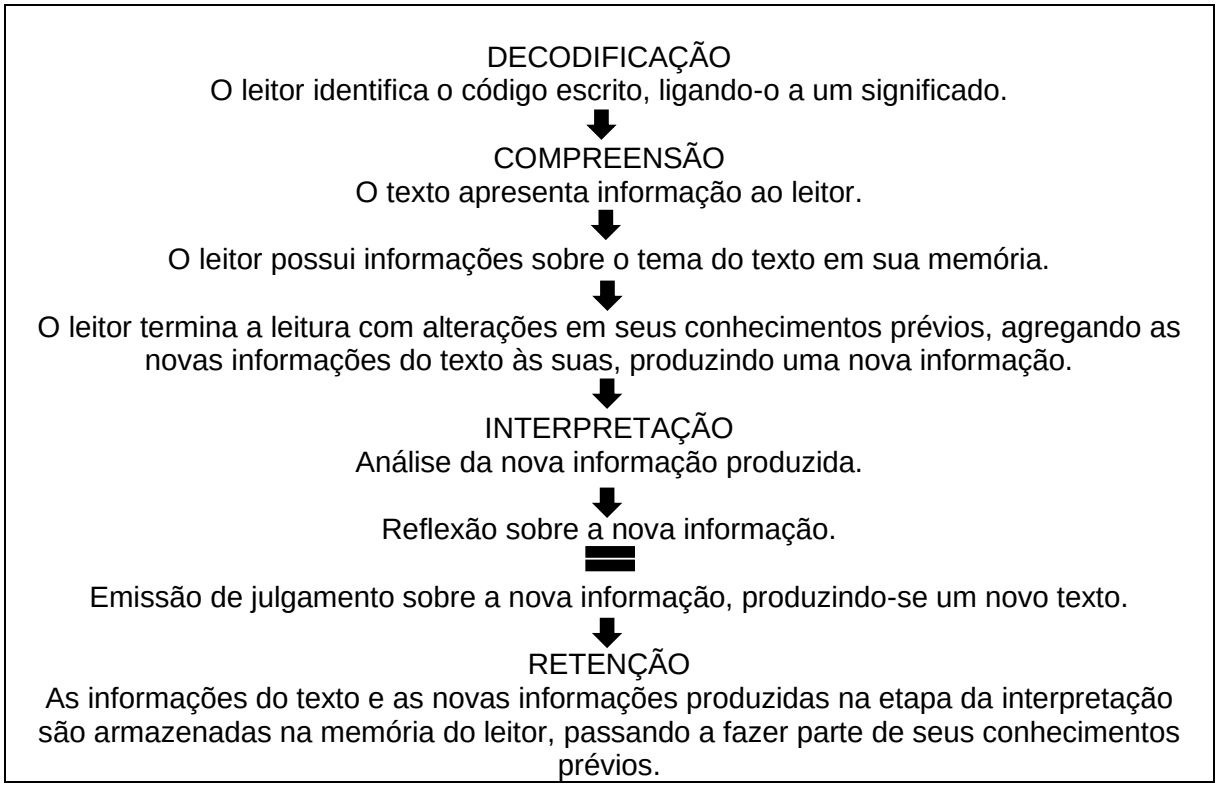
Já o segundo nível, vem do processamento da interpretação, que abarca um processo mais amplo que a compreensão. A retenção de informações na memória do leitor é sempre maior na interpretação, porque são alterados os conhecimentos prévios do leitor. Nesse processo, não são acrescidas apenas informações textuais novas, mas informações que resultaram do julgamento realizado pelo leitor sobre o que leu, alterando seu ponto de vista sobre o tema e possibilitando a construção de um novo texto.

Isso acontece em sala de aula a partir do momento que o professor busca retomar o texto que foi lido e relaciona com os demais textos, de maneira que os educandos assimilem informações novas e julguem as que já possuíam.

As etapas, conforme Menegassi (2010), são apresentadas com fins didáticos e, no processo de leitura, dependem umas das outras para sua realização, tornando possível um conjunto de estratégias e habilidades necessárias para o leitor crítico.

De maneira sistematizada, o autor apresenta um quadro que aborda as principais características de cada nível de leitura:

Quadro 3 - Representação esquemática das etapas do processo de leitura.



Fonte: Menegassi (2010, p.55).

As quatro etapas são parte de um processo para que a leitura[6], na sua forma de estudo-do-texto, seja proveitosa e crie sentido para o aluno. Desse modo, sugere-se uma proposta didática que defenda a importância da leitura e interpretação de textos de maneira significativa na vida dos alunos. Ao se discutir esse assunto evidencia-se que é necessário ampliar o repertório dos educandos, pois,

> [...] depois de escrito, o texto tem uma existência independente do autor. Entre a produção do texto escrito e a sua leitura, pode passar muito tempo, as circunstâncias da escrita (contexto de produção) podem ser absolutamente diferentes das circunstâncias da leitura (contexto de uso), fato esse que interfere na produção de sentido (KOCH; ELIAS, 2010, p.32).

Por esta razão, consideramos importantes os quatro níveis, pois o momento da produção do texto (data, época, contexto histórico), farão parte do reconhecimento e

[6] Além das etapas mencionadas, Menegassi (2010) aborda as estratégias fundamentais para realizar a compreensão para o trabalho em textos sendo elas: seleção, antecipação, inferência e verificação, sistematizadas a partir de estudos realizados por pesquisadores em Psicolinguística, como Goodman (1987) e Smith (1991). Neste trabalho, fizemos a opção pelos quatro níveis apresentados e aplicá-los à leitura de textos para o 3º ano do Nível Fundamental.

leitura dos aspectos relacionados à decodificação do texto. Tanto os níveis como as estratégias são ferramentas na formação e desenvolvimento do leitor.

Durante a leitura, além da decodificação do texto, é o momento para a compreensão e interpretação do texto lido, ou seja, é o reconhecimento da temática e das informações principais desse texto. Para finalizar, se retém as informações adquiridas com a leitura.

São processos que não estão isolados, mas dependem uns dos outros para sua concretização. Dessa forma, durante a leitura são acionados vários mecanismos para que os alunos refletiam sobre o texto, reconheçam as informações principais e retomem seus conhecimentos prévios, assim sendo, compreendem e interpretam o texto na íntegra.

A leitura não se dá por finalizada quando o texto acaba, pois, há muito o que ser discutido, assim o leitor extrapola o texto retendo as informações novas, bem como, aquelas em que ele as julgou e discutiu.

Essas etapas descritas acima, são importantes no processo de formação e desenvolvimento do leitor, porque os alunos possuem muita dificuldade em desembaraçar-se do emaranhado de palavras de um texto, pois, em grande parte, não tiveram atividades de leitura e interpretação que os preparassem para pensar sobre o texto, interagir com ele e o compreender.

Nesse sentido, o papel do professor na estruturação de perguntas, influencia no desenvolvimento da leitura e consequentemente, direciona a compreensão do texto, pois como afirma Terzi (1990, p.124), o tipo de pergunta utilizado pelo professor e a maneira como é empregado, influenciam no desenvolvimento de leitura dos alunos, isto é, o direcionamento dado através das perguntas apresentadas, possibilita levar os alunos a uma gama variada de progressos em leitura.

Não é ler por ler, mas sim, ser um tipo de leitura similar à prática do arqueólogo, que deve localizar os fragmentos preciosos em grande extensão de matéria bruta. Na mesma direção dos níveis de leitura apresentados por Menegassi, Soares (2007, p. 242), afirma que

> [...] a leitura competente de um texto depende da compreensão e interpretação, ou seja, a interpretação depende da compreensão e consequentemente, a compreensão somente se completa com a interpretação. Segundo a autora, compreender um texto é entender o que foi escrito: captar o significado das palavras, identificar os fatos e ideias que

> estão no texto. Interpretar um texto é estabelecer conexões entre os fatos e ideias que estão subentendidas no texto.

Como já foi dito e está reiterado pela autora, o nível da compreensão se refere ao primeiro reconhecimento das ideias principais do texto, onde o leitor precisa apreender o que está explícito no texto, para que possa entender o texto em sua íntegra. A partir do nível da interpretação, que é considerada uma etapa mais avançada, exigindo uma leitura mais crítica de ideias que estão explícitas e implícitas.

A prática de leitura em sala de aula é algo a ser construído entres professores e alunos, porque a escolha de materiais interfere diretamente no desenvolvimento do gosto da leitura, nessa perspectiva, Riofli *et al*. (2014, p.50) sustenta a ideia de que

> [...] a seleção de materiais de leitura feita a partir de) um delicado calibramento dos seguintes elementos: a) cultura para a leitura que já foi construída pela turma até o início de cada ano letivo, b) acervo de texto já consagrados pela cultura escolar, em especial no que se refere a autores, épocas ou mesmo a textos mais expressivos e, c) acervo de textos informativos.[7]

A maneira como o professor escolhe os materiais e conduz a aula de leitura, tem de ter relação também com o que ele gosta, para que o aluno seja alcançado por meio do exemplo do professor. Riofli *et al*. (2014, p.51), destacando ainda, que o professor precisa

> [...] respeitar e considerar o momento do desenvolvimento do aluno como leitor. Contar com a existência de um circuito do material impresso, que cria um microcosmo na sala de aula regido pela liberdade de escolha de leitura. Considerar que nem sempre quantidade é qualidade. Pode-se ler muito, mas continuar a ler muito mal.

Por isso, a importância de uma prática docente eficiente que inclui, segundo Menegassi (2010, p.91) algumas estratégias, como alterar algumas partes do texto para avaliar o nível de atenção do aluno e para posteriormente solicitar explicações

[7] O 3º ano, a que a proposta se dirige, foram realizadas leituras de livros dos contos clássicos e algumas de suas readaptações e poesias. Na escola, há um acervo de livros das histórias clássicas e de aventura, gibis, livros de poesias e readaptações de obras clássicas. Grande parte do acervo pertence às coletâneas enviadas pelo governo por meio do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e que os alunos do 3º ano costumam ler.

orais ou escritas sobre os procedimentos empregados para localizar, explicar e corrigir erros no texto.

Outra estratégia no ensino da leitura é a utilização de textos completos e não apenas fragmentos textuais. A utilização de fragmentos, muitas vezes não possui coerência entre as partes recortadas. Segundo o autor, é recomendável trazer o máximo possível de textos em sua íntegra para que o leitor que está em formação, além de conhecer todo o sentido do texto, também possa manuseá-lo como se procede naturalmente na sociedade.

Além disso, é preciso a realização de situações de leituras próximas das situações reais, ou seja, que se assemelhem ao que o aluno encontra na sociedade em que vive. Os alunos, assim, se apropriam dos procedimentos necessários e, quando surgir uma situação de leitura, que exija dele uma posição de leitor competente, estará pronto para enfrentá-la.

Outro aspecto a ser considerado surge no momento de discussão na sala de aula, porque o texto será passível de várias interpretações e a mediação do professor orientará o diálogo do aluno com o texto, para mostrar que toda leitura coerente tem a possibilidade de ser aproveitada e considerada.

Durante a leitura, por meio das indagações, o professor poderá mensurar o nível de conhecimento prévio do aluno sobre o assunto do texto e, assim, o auxiliará na compreensão do que está sendo lido. Para isso, Menegassi (2010), propõe a síntese de textos, como elaboração de títulos ou resumos para que o leitor compreenda e sintetize o conteúdo do texto.

Outro aspecto está ligado com o nível da retenção, pois o texto traz inúmeras informações que serão armazenadas pelos leitores e, o levantamento das informações servirá para dar sentido à leitura e para demonstrar seu uso efetivo na sociedade, não apenas para a produção de um momento único, que servirá apenas para mostrar que eles possuem armazenada a informação solicitada.

Após interpretar um texto, o aluno expandirá seus conhecimentos, ampliará suas informações, bem como, reformulará os conceitos e esquemas sobre a temática do texto e impreterivelmente, expandirá sua bagagem cultural.

Menegassi (2010), ressalta que todas as estratégias de leitura auxiliam na formação de alunos que saibam manipular os textos a partir de suas leituras e produções de sentidos, tornando-se cidadãos que compreendam, interfiram e alterem a sociedade à sua volta, com objetivo de construir uma sociedade melhor.

Com relação à progressão da leitura, Menegassi (2010), distingue a formação e o desenvolvimento do leitor. Segundo o autor, a formação do leitor está relacionada com a aquisição do código escrito. Portanto, a interação com as leituras não vai além do texto e, as perguntas, possuem como única resposta parear as informações obtidas no texto. Em contrapartida, o desenvolvimento do leitor considera que já exista a formação e, que o leitor domine o sistema linguístico. Desse modo, as perguntas já não buscam mais respostas literais, mas sim, respostas que levem o aluno a produzir sentidos diversificados, os relacionando com sua vida, portanto, uma leitura que faça sentido.

O autor, ainda afirma que é preciso desenvolver um leitor crítico e, esse trabalho passa por uma série de estratégias / habilidades e diversidade de gêneros textuais. Para que esse leitor se constitua, são necessárias características próprias que são orientadas pelo material didático e pelo professor. Para tanto, Menegassi (2010, p.41-42), assume a noção de leitor crítico e declara que ele apresenta as seguintes características:

Quadro 4 - Características do leitor crítico:

- Concebe a leitura como uma prática social, não apenas uma prática escolar;
- Vê os escritos da escola como passiveis de questionamentos;
- Seleciona o material para uso objetivo do tempo;
- Examina rigorosa e criteriosamente a publicidade e propaganda;
- Abala o mundo das certezas, tanto próprio, quanto do outro;
- Elabora e dinamiza conflitos;
- Organiza sínteses;
- Desenvolve posicionamento diante dos fatos e das ideias que circulam através dos textos;
- Analisa e examina as evidências apresentadas e, à luz dessa análise, julga-as criteriosamente para chegar a um posicionamento diante delas;
- Leva à produção ou construção de um outro texto: o texto do próprio leitor, a leitura como réplica;
- Toma posição frente ao texto;
- Analisa sua própria leitura;
- Emprega estratégias: seleção, antecipação, inferência e verificação;
- Toma decisões diante das dificuldades de compreensão;
- Arrisca-se diante do desconhecido;
- Busca no texto a comprovação para justificativas, validando sua leitura com elementos discursivos;
- Seleciona o que lê e utiliza estratégias que atendem às suas necessidades;
- Pratica constantemente a leitura de textos que circulam socialmente;
- Aprende lendo;
- Considera a experiência prévia indispensável para construir o sentido;
- Sabe que não há leituras autorizadas, mas apenas reconstruções de significados;
- Determina objetivos e intenções para a leitura;

- Sabe que a leitura é lugar de produção de sentido, lugar de constituição de significado, a partir da relação leitor-texto;
- Considera as marcas de sua individualidade e o contexto sócio-histórico;
- Sabe que o texto não está acabado, não é produto, é dispositivo de produção;
- Sabe que a leitura é variável, que o texto tem lacunas a serem preenchidas;
- Produz diferentes leituras do mesmo texto, dependendo do momento, das relações com o contexto;
- Avalia o processo de leitura, sabendo que na interpretação surge um novo texto;
- Mescla as ideias do texto às suas;
- Não encontra somente o sentido desejado pelo autor;
- Sabe que, a cada leitura, o que já foi lido muda de sentido, torna-se outro.

Fonte: Menegassi (2010)

Desse modo, o leitor crítico é ativo, porque processa e examina o texto, tendo um objetivo que guia a leitura e sabendo que o texto não é neutro. Para formar um leitor crítico, é fundamental trabalhar uma série de estratégias e habilidades de leitura através dos níveis de leitura e de diferentes gêneros, para desenvolver a capacidade discursiva e a interação sujeito e texto. O leitor, assim, recria culturalmente práticas discursivas como prática sociais de comunicação, vinculando a leitura com situações reais de comunicação.

Ao discutir as concepções de linguagem e leitura, bem como, os níveis e motivações de leitura, é necessário debater sobre a alfabetização e letramento, porque compreendem processos importantes na formação e desenvolvimento dos educandos, desde os ciclos de alfabetização até a vida adulta. Especificamente, no 3º ano, a alfabetização é consolidada e o aluno parte para novos conhecimentos.

1.4 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E MULTILETRAMENTO

Antes mesmo de adentrar em uma sala de aula, a criança é inserida em um universo dominado por letras e símbolos. Na escola, ela passa a compreender o sistema alfabético e escrito, através da alfabetização que se,

> [...] refere à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidade para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual (TFOUNI, 1995, p.9).

A alfabetização é, portanto, o processo em que os sujeitos são inseridos em práticas de leitura e escrita. Ao falar sobre alfabetização, é inevitável considerar os métodos utilizados na educação brasileira, que passaram por inúmeras

transformações. Até os anos 60, predominava no ensino de LP, a perspectiva gramatical, ou seja, ensinar a respeito da língua. Eram escolas destinadas aos burgueses, falantes do dialeto de prestígio social e nesse processo de escolarização se esperava além da alfabetização, o conhecimento de regras e normas do dialeto (SOARES, 2007, p.101).

O uso das cartilhas foi um fator marcante na história, porque embora em épocas diferentes, apresentavam a mesma composição: letras, sílabas, palavras e frases curtas para facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita (CAGLIARI ,1998, p.64).

As primeiras cartilhas se baseavam nos métodos sintéticos, iniciando o ensino da leitura e da escrita com a apresentação das letras e seus nomes. Após, eram ensinadas as famílias silábicas e a ler palavras formadas com essas sílabas, por fim, eram ensinadas apenas frases isoladas. Em relação à escrita, enfatizavam-se a caligrafia, a cópia, os ditados e a formação de frases, a ortografia e o desenho correto das letras (MORTATTI, 2006, p. 10).

Foi após esse período, de maneira mais intensa, que as camadas populares reivindicaram seu direito à escolarização e, com a Lei nº 5.692/71, foi introduzida a qualificação para o trabalho e, a gramática é deixada de lado, para que se dê ênfase à teoria da comunicação. Assim, não se trata apenas de levar o conhecimento linguístico, mas de desenvolver habilidades de expressão e compreensão de mensagens (SOARES, 2007, p.101). Isso fez com que o ensino da leitura e escrita se tornasse algo mecânico, que somente reproduzia “modelos”, como destaca Soares (2007, p.81, grifos da autora):

> [...] o resultado é que o processo de aquisição da língua escrita, na escola, é, desde o primeiro momento, um processo de *desaprendizagem* da escrita com as funções de interação autor/leitor, de intersubjetividade, e de aprendizagem de uma escrita que, em vez de interação, é reprodução de um modelo escolar de texto, é “prestação de contas” do autor a um leitor que nada mais espera senão reconhecer, no texto produzido, esse modelo, que, em vez de possibilidade de intersubjetividade, é, ao contrário, negação da subjetividade de autor e leitor, porque um e outro se negam como sujeitos, na escrita/leitura do texto.

Dessa maneira, apenas se reproduziam modelos de alfabetização que negavam a interação, desconsiderando a relação entre leitor e texto para tornar essa prática significativa no contexto do aluno. O foco era a decodificação do texto e isso era, na época, considerado o sucesso da leitura do texto por parte do aluno.

Apesar de muitas crianças serem alfabetizadas, não compreendiam o que liam, se tornando analfabetas funcionais, desarticulando a função social que a leitura e escrita desempenhavam na sociedade. Nesse sentido, anos se passaram até que Paulo Freire, por meio dos seus estudos, viu a necessidade de atribuir sentido para a educação, em especial à alfabetização de jovens e adultos, decorrente da importância desse processo na formação das pessoas:

> [...] para que a ideia de alfabetização ganhe significado, deve ser situada dentro de uma teoria de produção cultural e encarada como parte integrante do modo pela qual as pessoas produzem, transformam e reproduzem significado. A alfabetização deve ser vista como um meio que compõem e afirmam os momentos históricos e existenciais da experiência vivida que produzem uma cultura subalterna ou vivida. Daí ser ela um fenômeno eminentemente político e dever ser analisada dentro do contexto de uma teoria de relações de poder e de uma compreensão da reprodução e da produção social e cultural (FREIRE; MACEDO, 1990, p.90).

Dessa forma, Freire e Macedo, apontam a importância do processo de alfabetização como relevante na vida do sujeito, por isso, da necessidade de ser uma prática enriquecedora. Assim, ela não pode ser vista como o desenvolvimento de habilidades que visem à aquisição da língua padrão dominante, porque esse modo de ver rejeita as práticas significativas dos grupos linguísticos subalternos. Freire foi um grande defensor da educação emancipadora das classes populares e afirma que a alfabetização deve ser realizada na língua do povo, porque é por meio da língua nativa que os alunos nomeiam seu próprio mundo e estabelecem uma relação com a classe dominante e,

> [...] só assim que a alfabetização cobra sentido. É consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências. Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa assim de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação. Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na justa significação: como uma força de transformação do mundo. Só assim a alfabetização tem sentido. Na medida em que o homem, embora analfabeto, descobrindo a relatividade da ignorância e da sabedoria, retira um dos fundamentos para a sua manipulação pelas falsas elites. Só assim a alfabetização tem sentido (FREIRE; MACEDO, 1990, p.107).

A alfabetização é vista como transformadora na vida dos sujeitos, porque faz com que refletiam sobre o que leem e escrevem, transformando a si e ao mundo.

Em se tratando de mudanças, surge no meio escolar, a noção de letramento e, segundo Soares (2007), o seu surgimento ocorreu devido à necessidade de denominar um novo fenômeno. Mesmo que minimamente o analfabetismo tenha sido superado, era preciso que os estudantes fossem além de simplesmente ler e escrever, mas fazer o uso social dessa leitura e escrita. Kleimann (2005, p.21), reitera a importância do letramento e considera que,

> [...] abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da Internet.

Esse termo desempenha uma dimensão que vai muito além da habilidade de alfabetização, mas é mais heterogêneo e circunda o contexto escolar, familiar e social. Começou a ser usado no meio acadêmico como forma de distinguir-se da alfabetização, pois essa se destacava por competências individuais.

Nesse sentido, Rojo (2012, p.36) afirma que o conceito de letramento abre o horizonte para entender os contextos sociais e sua relação com as práticas escolares e, possibilita a investigação da relação entre práticas não escolares e o aprendizado da leitura/escrita.

Desse modo, para corresponder as demandas da sociedade atual, é preciso que as pessoas sejam alfabetizadas e letradas. Vários documentos oficiais postulam tais conceitos, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que a partir de 2012, promovia cursos para professores alfabetizadores, a fim de atender a meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelecia a obrigatoriedade de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2014).

Segundo esse documento,

> [...] estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações; significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares a ela; como é capaz de compreender igualmente princípios básicos de outras linguagens como a matemática, as artes e outras ciências. Tem-se subjacente a essa compreensão o conceito de alfabetização na perspectiva do letramento (SILVEIRA *et al*., 2016, p.12).

Alfabetizar, desse modo, compreende a integração entre ler, escrever e produzir textos com autonomia, levando em consideração as outras linguagens. Segundo a BNCC (2017)[8], o processo de alfabetização deve se iniciar no 1º ano do Ensino Fundamental, por volta dos 6 anos de idade e ser finalizado integralmente, até o 2º ano. Por isso, da necessidade da continuidade do trabalho no 3º ano, a fim de propiciar o desenvolvimento da alfabetização e, de oferecer condições para que os alunos desenvolvam a proficiência leitora.

Riofli *et al. (*2014) considera que o aluno é capaz de decodificar um texto, mas não consegue compreender o significado do que "lê". A leitura bem-sucedida decorre de intervenções sistemáticas no trabalho de ensino, por isso, é necessário ensiná-lo a executar operações que, por parecerem óbvias, não são pontuadas. Em se tratando do 3º ano, o acompanhamento da professora é fundamental, uma vez que na turma há alunos em diferentes níveis de compreensão leitora.

É importante refletir sobre o que os alunos leem, pois, antes de construir uma "nação de leitores", os alunos precisam reconhecer, ler e interpretar um texto literário (RIOFLI *et al.,* 2014). Daí a importância da escola, porque "pelo menos nas últimas décadas vem se constituindo na principal via de acesso à leitura e à escrita." (GALVÃO, 2004, p.149-150).

Pensar alfabetização na perspectiva do letramento significa considerar as categorias de alfabetização e letramento com suas especificidades, como bem pontua Soares (2003, p.13), ao dizer que letramento é a "imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito", enquanto, a alfabetização é a

> [...] consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (SOARES, 2003, p.13).

Dessa forma, a alfabetização integra a compreensão do código, as relações entre as palavras e os sons. Apesar da distinção entre alfabetização e letramento, são termos que são indissociáveis no contexto escolar. O aluno inicia o processo de

[8] A Base Nacional Comum Curricular é um documento norteador que foi antecedido pelos PCN´s (1998).

alfabetização nos primeiros anos escolares e, mesmo após estar alfabetizado, permanece inserido nas práticas sociais de leitura e escrita da sociedade.

Nesse sentido, a proposta pedagógica curricular da AMOP[9] fundamenta a alfabetização na concepção interacionista e dialógica de linguagem, em uma perspectiva de letramento,

> [...] que considera a função social da linguagem, revelada nos gêneros do discurso que se inserem nos diferentes campos de atuação, inclusive com o uso de gêneros que correspondem ao letramento digital, os quais correspondem ao desenvolvimento das competências necessárias para usar os equipamentos digitais com proficiência, assim como, compreender as atividades de leitura e escrita presentes nas mídias (AMOP, 2019, p.251).

Tal documento postula ainda, a importância da função social da linguagem através do trabalho com os gêneros. Afirmando que, o processo de alfabetização é indissociável do letramento e considera os gêneros discursivos em suas mais variadas funções e campos de atuação, porém, não ignora o trabalho que a aquisição do código exige.

Compreende-se que a alfabetização é o ato de se tornar “alfabetizado”, enquanto o letramento é “a condição de ser letrado”, ou seja, é uma ação de “letrar-se ou se tornar letrado” (SOARES, 2007). Dessa forma,

> [...] a grande diferença entre alfabetização e letramento e entre alfabetizado e letrado [...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2007, p.39-40).

Portanto, não há como dissociar alfabetização de letramento, porque a entrada da criança no mundo da escrita ocorre por meio desses dois processos, como afirma Soares (2003, p.114):

> [...] pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização-, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de

[9] A Associação dos Municípios do Oeste do Paraná é um foro político representativo dos 58 municípios da região Oeste do Paraná e interage com as administrações públicas municipais oferecendo suporte em áreas técnicas estratégicas para o bom andamento das atividades públicas, especialmente junto às prefeituras de menor porte. É o caso dos departamentos de Planejamento e Projetos, de Educação, Jurídico e Tributário, que dão subsídios aos gestores na execução de ações voltadas à melhoria da qualidade de vida da população.

> leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a linguagem escrita- o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e, este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Assim, olhar a alfabetização sob a perspectiva do letramento é entender que não é somente a aprendizagem de um código, memorizar relações entre letras e sons, mas compreender que a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se na leitura e produção de práticas sociais de leitura e escrita.

No tocante às práticas sociais, surge em 1996, resultante de um colóquio de um grupo de pesquisadores dos EUA, um manifesto chamado *A Pedagogy of Multiliteracies — Designing Social Futures* ("Uma pedagogia dos multiletramentos — desenhando futuros sociais"). O grupo afirmava,

> [...] a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma "pedagogia") os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte — mas não somente — devidos às novas tics, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade (ROJO, 2012, p.12, *grifos da autora*).

Distintamente do conceito de letramento, o conceito de multiletramentos considera a multiplicidade cultural das populações e a semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. São textos produzidos, sejam eles impressos ou digitais, imagens e arranjos de diagramação que fazem significar os textos contemporâneos. São chamados de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, porque incorporam muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e, que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para se fazer significar. Rojo afirma que os estudos são unânimes ao apontar as seguintes caraterísticas aos multiletramentos:

> (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p.23).

Considerando a inserção dessas novas modalidades, a BNCC procura contemplar a cultura digital, as diferentes linguagens e diferentes letramentos, considerando-as de baixo nível de hipertextualidade até a hipermídia. Apontando que,

> [...] essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um "usuário da língua/das linguagens", na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais ("economias criativas", "cidades criativas" etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição (BRASIL, 2017, p.68, grifos dos autores).

O currículo da AMOP não trata especificadamente do termo multiletramento, mas contempla o letramento como os textos não verbais ou multissemióticos. Defende a alfabetização em uma perspectiva de letramento, considerando a função social da linguagem por meio dos gêneros do discurso que se inserem nos diferentes campos de atuação, incluindo o uso de gêneros que correspondem ao letramento digital, que contribuem no desenvolvimento das competências necessárias para usar os equipamentos digitais com proficiência, assim como, compreender as atividades de leitura e escrita presentes nas mídias (AMOP, 2019, p.252).

Diante disso, a alfabetização e letramento são essenciais na formação e desenvolvimento do leitor, desde o ciclo propriamente dito de alfabetização, até a fase adulta desse sujeito. São conceitos que estruturam o ensino de LP para que os alunos não sejam apenas decifradores, mas que se tornarem leitores competentes no processo de leitura crítica.

Por isso, na proposta de unidade didática, sugere-se o trabalho com variados textos, tais como: poema, texto instrucional, anúncio publicitário, entrevista, carta do leitor, notícia, tira, texto de divulgação científica, contos de fadas, receita e textos multissemióticos. Estes, foram selecionados levando em consideração o desenvolvimento que se espera que os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I estejam.

Em virtude de uma gama de textos possíveis de serem trabalhados, optou-se por livros de narrativas encontrados na biblioteca da escola ou adquiridos em sebos e páginas da internet, desvinculando-se do livro didático.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

2.1 PERSPECTIVA METODOLÓGICA

A pesquisa é um processo formal e sistemático que, se desenvolve a partir de um método científico, cujo objetivo fundamental é descobrir respostas para problemas por meio do emprego de procedimentos científicos (LOSE; SOUSA, 2019). Segundo as autoras,

> [...] pesquisar envolve várias fases que vão desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados, e pode ser dividida em dois grandes tipos que são complementares: pesquisas de base (também chamadas de pesquisas puras), aquelas que objetivam o conhecimento em si; e pesquisas aplicadas que buscam as contribuições práticas decorrentes desse conhecimento (LOSE; SOUSA, 2019, p.21).

Assim sendo, a pesquisa aplicada está concentrada em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Empenha-se na elaboração de diagnósticos, na identificação de problemas e busca de soluções, pois responde a uma demanda de sujeitos ou instituições. (THIOLLENT, 2009, p.36).

Considerando, portanto, o contexto de sala de aula como campo de reflexão e prática, esta pesquisa se baseia nos pressupostos da Linguística Aplicada, doravante LA, pois tendo em vista as dificuldades na leitura e interpretação de textos apresentadas pelos alunos, é necessário buscar por soluções efetivas que contribuam no processo de ensino aprendizagem, no momento específico de formação escolar, que é o 3º ano.

O objeto de investigação da LA é a linguagem, que é vista como uma prática social dentro de um contexto específico. Ao relacionar a linguagem como constitutiva da vida institucional, a LA é formulada como área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula (MOITA LOPES,1996, p. 18).

Sobre a LA ter essa função, Smith (2000, grifos do autor) destaca que é:

> [...] uma concepção [de linguística aplicada] menos centrada na linguística, mais interdisciplinar e voltada para problemas, pode ser identificada onde a linguística aplicada é vista como uma espécie de "zona de embreagem" entre prática e teoria, e onde o linguista aplicado é visto como um mediador entre

> prática e uma variedade de possíveis fontes disciplinares, sem que a prioridade seja necessariamente dada à linguística (no caso do ensino de línguas, por exemplo, psicologia da aprendizagem, educação geral, sociologia, antropologia, estudos políticos e história, todas elas poderiam ser vistas como desempenhando um papel ao lado da linguística no processo de resolução de problemas).

Assim, a LA está voltada para a resolução de problemas que envolvem diretamente o ser humano, pois não está centrado na teoria, mas na mediação entre teoria e prática. Segundo Moita Lopes (1996, p.331), o pesquisador em LA compreende o mundo social como constituído por vários significados que o homem constrói sobre ele (por meio da linguagem nas relações e interações) e no acesso aos fatos através da interpretação desses vários significados que o constituem. Desse modo, encontra no paradigma qualitativo, a opção privilegiada para desenvolver investigações.

Portanto, ao professor cabe o desafio de lidar com a teoria e a prática, com a finalidade de promover o ensino aprendizagem dos seus alunos. Segundo Travaglia (2018, p.2),

> O professor que domina esse conhecimento entre teoria e prática, tem melhores condições de decidir o que é pertinente trabalhar com os seus alunos e como estruturar as atividades que os ajudem a atingir um maior domínio da língua e a ter uma maior e melhor competência comunicativa.

É necessário, assim, aliar os conteúdos previstos no currículo com o desenvolvimento dos alunos, levando em consideração o conhecimento prévio e suas dificuldades. Não é um conhecimento pronto e acabado, mas construído em sala de aula.

2.2 TIPO DE PESQUISA E MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

Nesse sentido, ao trabalhar com a LA, se aborda uma pesquisa qualitativa que leva em consideração uma abordagem interpretativa do mundo, em que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos (DENZIN; LINCOLN, 2006).

A pesquisa qualitativa, não busca um conceito pronto e acabado, ou até mesmo saber a verdade, nem comparar realidades distintas, mas sim, compreender os

fenômenos de modo distinto e, a partir dessas compreensões, produzir novos saberes (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.52).

A sala de aula atual é esse espaço de troca de informações entre professor e aluno, diferentemente do ensino tradicional, em que o professor era o detentor do conhecimento e os alunos “folhas em branco”, o ensino, atualmente valoriza os conhecimentos prévios dos alunos, com o objetivo de produzir novos conhecimentos.

Assim sendo, diferentemente da pesquisa quantitativa, a qualitativa fundamenta-se no pressuposto de que, um fato não pode ser compreendido apenas por meio de critérios de quantificação, pois isso desconsideraria aspectos importantes que influenciam no arranjo do fenômeno observado. Segundo Lüdke e André (1986, p.11-13, grifo das autoras),

> A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. (...) Os dados coletados são predominantemente descritivos. (...) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. (...) O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. (...) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima.

O contexto da sala de aula é o ambiente em que o professor/pesquisador realizará sua pesquisa. Por isso, em muitos casos, a pesquisa qualitativa é válida, porque em uma sala de aula existem muitos sujeitos que constantemente estão interagindo. No caso desta pesquisa, contamos com a experiência de vários anos como professora do Nível Fundamental I, no qual foi possível perceber a dificuldade dos alunos em realizarem a leitura e demonstrarem o que entenderam do texto lido. Tratamos, assim, da qualidade das respostas que os alunos dão aos textos lidos e não na quantidade de respostas elaboradas por eles. A pesquisa qualitativa, portanto, é mais adequada à intervenção que esta pesquisa fará no ensino de LP.

Alterar a prática pedagógica em sala de aula, a partir de uma proposta de ensino e pesquisa, tem proximidade com a pesquisa-ação, que é uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, com o objetivo de que possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, com isso, o aprendizado dos alunos (TRIPP, 2005, p.445).

A pesquisa-ação se configura como “uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta” (ENGEL, 2000, p.182). Portanto, facilmente aplicada em sala de aula, porque auxilia os professores na resolução dos problemas, os envolvendo na pesquisa, tanto se configura como um instrumento eficiente, bem como, propicia o desenvolvimento profissional do professor.

Dessa forma, os docentes são impulsionados a não viverem na sombra de outras pesquisas, mas sim de “transformar suas próprias salas de aula em objetos de pesquisa” (ENGEL, 2000, p.185). Diretamente ligado a esse contexto, o objetivo da pesquisa-ação se assemelha ao do PROFLETRAS, porque os alunos do programa são professores que perceberam na sua prática docente inúmeros desafios, porém além de detectar os problemas, buscam soluções para inovar no processo de ensino aprendizagem. Engel (2000, p.184) afirma que,

> No ensino, a pesquisa-ação tem por objeto de pesquisa as ações humanas em situações que são percebidas pelo professor como sendo inaceitáveis sob certos aspectos, que são suscetíveis de mudança e que, portanto, exigem uma resposta prática. Já a situação problemática é interpretada a partir do ponto de vista das pessoas envolvidas, baseando-se, portanto, sobre as representações que os diversos atores (professores, alunos, diretores etc.) têm da situação.

Desse modo, a pesquisa-ação é relevante para que o professor diante dos inúmeros desafios em sala de aula, possa elaborar práticas significativas, pois, pesquisa-ação é um instrumento valioso, ao qual os professores podem recorrer, com o intuito de melhorarem o processo de ensino-aprendizagem, pelo menos no ambiente em que atuam (ENGEL, 2000, p.189).

O autor aponta que, essa ação ocorre por meio de fases que compreendem: a definição de um problema, a pesquisa preliminar (subdivide-se em: revisão bibliográfica, observação em sala de aula e levantamento das necessidades), a hipótese, o desenvolvimento de um plano de ação, a implementação do plano de ação, a coleta de dados para avaliação dos efeitos da implementação do plano de ação, a avaliação do plano de ação e a comunicação dos resultados.

A primeira fase compreende a definição de um problema, ou seja, algo que intriga o pesquisador e que considerando o ensino, pode ser melhorado. Isso é possível por meio da observação e reflexão do pesquisador em seu ambiente de trabalho.

Ao observar a prática docente, surgem um conjunto de situações problemáticas que podem ser objeto de pesquisa, por isso, cada uma delas deve ser submetida a uma análise prévia, para que seja verificado seu grau de relevância, prática ou de viabilidade.

Nesta pesquisa, observa-se muitas dificuldades no 3º ano, porém uma das mais expressivas e que impacta outras atividades escolares é a leitura e interpretação de textos. A unidade didática visa propor atividades que estimulem os alunos a lerem e, por meio de atividades, desenvolvam sua proficiência leitora.

Após a definição do problema, inicia-se a pesquisa preliminar que entende inicialmente a revisão bibliográfica, que tem por objetivo verificar o que poderá ser apreendido com pesquisas semelhantes. Na sequência, encontra-se a observação em sala de aula, para que se possa entender o que está acontecendo e por fim, o levantamento das necessidades dos alunos.

A revisão bibliográfica é de extrema importância na pesquisa, já que é preciso ler sobre o tema e, buscar bases teóricas que reforcem a pertinência desse assunto nos bancos acadêmicos, aliando a vivência de sala de aula com a leitura de artigos, em prol da solução de problemas reais.

Buscou-se pesquisar no banco digital da CAPES, as dissertações que tratavam do tema desta pesquisa, bem como, leituras de livros e artigos para descrever os conceitos e os atrelar com a unidade didática. Apesar da proposta de unidade didática ser propositiva, a observação em sala de aula auxiliou na escolha do tema.

A partir da pesquisa preliminar, o pesquisador formulará uma ou mais hipóteses a serem testadas e, desenvolverá um plano de ação, bem como sua implementação. Mesmo não sendo aplicada, a unidade didática deve ser cuidadosamente elaborada a fim de alcançar êxito e concretizar os objetivos propostos.

Com a finalização do plano, o professor-pesquisador adentrará a próxima etapa, denominada de coleta de dados. Tais dados serão necessários para a próxima fase, a avaliação do plano de ação, que consiste em analisar e interpretar dados para verificar em que medida o plano de ação foi eficaz. Para finalizar o ciclo, comunicam-se os resultados, tornando pública sua experiência.

Considerando como propositiva, a unidade didática tem por finalidade contribuir no ensino de LP no 3º ano, para tornar significativa a prática docente pessoal, bem como, colaborar com os demais professores interessados no assunto. Por isso, esta pesquisa estará disponível em plataformas digitais.

2.3 CONTEXTO, SUJEITOS E *CORPUS* DA PESQUISA

2.3. 1 Contexto da pesquisa

A unidade didática foi organizada levando em consideração uma escola municipal, que se localiza no município de Pato Bragado, Oeste do Paraná. De acordo com o livro *"Porto Britânia a Pato Bragado - memórias e histórias", de* Antônio M. Myskiw, Lúcia T. M. Gregory e Valdir Gregory (2004), como a maioria dos municípios do extremo Oeste Paranaense, foi colonizado pela Companhia Madeireira Rio Paraná – MARIPÁ, fundada em 1946, por colonizadores alemães da região do extremo sul do país, entre eles Willy Barth, que segundo os primeiros moradores da cidade, foi quem indicou o nome do município no ano de 1955. Conforme os dados do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2022), a população estimada de Pato Bragado era de 5.733 habitantes.

Conforme dados obtidos no Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola está situada no centro urbano de Pato Bragado. É composta por alunos das zonas urbana e rural. A Escola Municipal Marechal Deodoro – Educação Infantil e Ensino Fundamental, foi fundada em 1957, conforme comprovação em livros de chamada e de matrícula. Atendendo aos dispositivos do artigo 1º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a escola chamava-se Grupo Escolar Marechal Deodoro. Inaugurada oficialmente em 1º de março de 1961 com a mesma denominação.

Em 07 de novembro de 1979, através da resolução nº 1.779/79, a escola mudou a nomenclatura para Escola Municipal Marechal Deodoro - Ensino de Pré-Escolar e 1º Grau. Até então a Educação Infantil não era citada em nenhum documento, mas funcionava provisoriamente com crianças de 6 anos. Em 19 de fevereiro de 1982, sua nomenclatura novamente é mudada para Escola Municipal Marechal Deodoro – Ensino de Pré-Escolar e de 1º Grau.

No final da década de 80, ocorreu um movimento de mães para que a Educação Infantil fosse ampliada para crianças menores de 06 anos. No início da década de 90, as professoras Jenecir Elsner Rebelatto e Rosane Schneider, juntamente com as mães e o vereador Sérgio Kinschowski, alugaram a antiga instalação da Igreja Batista, onde havia um espaço para o atendimento provisório de 60 crianças de 04 e 05 anos de idade. A Prefeitura de Marechal Cândido Rondon

forneceu uma professora. No ano seguinte, a Educação Infantil passou a funcionar junto a Escola Municipal Marechal Deodoro.

A escola em questão, é mantida por meio da Prefeitura Municipal com verbas recebidas do FNDE (Fundo Nacional Desenvolvimento Educacional), FUNDEF, PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) e através de contribuição da APMF (Associação de Pais, Mestres e Funcionários), que contribuem voluntariamente através de taxas e promoções realizadas durante o ano.

Possui um amplo espaço físico, contando com uma área de 6.800m² desta, 5345,15m² em área construída. Está dividida em dois blocos, no bloco I onde são atendidas as turmas de Educação Infantil e, 1º ao 5º ano e, no bloco II funciona o ensino Pré-Escolar.

O bloco I possui 22 salas de aula, 1 sala de direção, 2 salas de coordenação, 1 sala de professores, 1 sala de secretaria, 1 laboratório de informática, 1 laboratório de ciências, 2 sala de recursos para atendimento educacional especializado, 1 sala de Educação Especial, 1 sala para atendimento da Psicóloga, 1 cozinha, 1 biblioteca, sanitários dentro e fora do prédio, sanitário adequado para portadores de necessidade especial ou mobilidade reduzida, 1 ginásio de esportes coberto com banheiros e chuveiros, refeitório, despensa, almoxarifado, auditório, lavanderia, pátio aberto e pátio coberto.

O bloco II possui 8 salas de aula, 1 sala de coordenação, 1 sala de professores, 1 brinquedoteca, 1 almoxarifado, 1 cozinha, sanitários para alunos e professores, cozinha, lavanderia, pátio aberto, parquinho com grama sintética e parquinho de areia.

No que se refere ao setor de Recursos Humanos, atualmente atuam na escola 40 professores; 20 educadores infantis; 5 coordenadores; 1 diretora; 14 agentes de apoio; 2 funcionários administrativos; 1 nutricionista; 1 fonoaudióloga, 1 psicóloga, 1 assessor de departamento e 16 estagiários. Há um total de 724 alunos, distribuídos entre os níveis e modalidades, sendo:

- Ensino Pré-escolar creche (2 a 4 anos);
- Educação Infantil (4 e 5 anos);
- Ensino Fundamental (1º ao 5º ano);
- Educação Especial (Classe Especial, Sala de Recurso Multifuncional I e II);

No que diz respeito ao grau de escolaridade das famílias, observou-se que os pais, na maioria apresentam escolaridade baixa, sendo fundamental incompleto a

maior incidência. Já para as mães, observa-se que o grau de escolaridade predominou o ensino médio completo. No âmbito geral, as famílias possuem um bom nível econômico e social e, na sua maioria, possuem acesso à internet.

2.3.2 Sujeitos da pesquisa

A unidade didática foi planejada para ser aplicada a turmas do 3º ano. Usamos como turma-referência uma com 18 alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I, com idade entre 8 e 9 anos, no ano de 2022. Dentre esses alunos, grande parte estavam alfabetizados e 6 alunos encontravam-se em processo de alfabetização e, que são acompanhados na sala de reforço no contraturno escolar. Praticamente, todos os alunos frequentam assiduamente as aulas, alguns alunos moram no interior do município, mas grande parcela reside na zona urbana.

Na grade curricular dos alunos, segundo o PPP da escola, há seis aulas semanais de Língua Portuguesa e Matemática, duas aulas de Geografia, História, Educação Física e Ciências e, uma aula por semana de Ensino Religioso, Inglês, Informática, Arte e Leitura.

As aulas de Leitura são realizadas na biblioteca e, nessa aula, o planejamento consiste na leitura/troca de livros e análise/interpretação de textos, entregues pela professora. As aulas são ministradas nas turmas de Educação Infantil ao 5º ano.

Em um momento específico da aula, a professora solicita aos alunos que tragam o livro escolhido, cujos dados são anotados em uma ficha. O livro deverá ser devolvido na próxima aula e, caso o discente esqueça de trazer, os pais são comunicados com bilhetes. Em caso de extravio, a família deverá fazer a devolução com o mesmo título ou outra história.

Não há uma bibliotecária responsável e a organização do espaço fica a cargo da professora de leitura e das estagiárias. Na escola, não há projetos de leitura e os alunos leem na biblioteca ou em sala de aula.

As salas de aula contam com “cantinhos da leitura” e os livros estão dispostos em prateleiras suspensas, organizados de acordo com a faixa etária que determinada sala abriga. Além disso, os professores realizam leituras de livros individualmente e no coletivo.

Nas aulas de LP, utiliza-se o livro didático da Coleção Ápis Mais, da Editora Ática[10], livro este que pertence ao acervo do PNLD, além de textos retirados de outros livros e de pesquisas na internet.

Esta escola, bem como as demais que integram a região Oeste do Paraná, que integram a AMOP, segue o currículo proposto por essa associação, o qual foi elaborado a partir das diretrizes norteadoras da BNCC.

Segundo a BNCC de LP, as práticas de linguagem integram a oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica. Em um contexto amplo para o Ensino Fundamental I, o eixo da leitura que,

> [...] compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, p.71, 2017).

Em consonância, o currículo da AMOP aborda novamente essas práticas de linguagem e aponta que, é necessário compreender tais práticas como decorrentes da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com variados gêneros discursivos, compreendendo a sua função social e o conteúdo, através dos níveis de leitura – decodificação, compreensão, interpretação e retenção – e pelas imagens estáticas ou de movimento, os recursos multissemióticos, conforme os variados campos de atividade humana.

Segundo o currículo, a primeira etapa do processo de leitura é a decodificação sendo que

> [...] nessa etapa, o aluno primeiramente decodifica os símbolos que organizam o texto. É uma leitura superficial que, apesar de incompleta, é necessária para que se compreenda o que o texto diz, pois é só dominando essa etapa que ele conseguirá, posteriormente, interpretar o texto. (AMOP, 2019, p.263).

[10] TRINCONI, A. Ápis Mais: Língua Portuguesa: 4º ano/ Ana Trinconi, Terezinha Bertin, Vera Marchezi. São Paulo: Editora Ática S.A., 2021.

Assim sendo, apesar do leitor apenas identificar as informações fornecidas pelo texto, não modificando sua visão de mundo, essa etapa é muito importante, principalmente na alfabetização e deve conduzir o aluno para as outras etapas.

Adiante, se encontra a compreensão em que o leitor deverá ativar seu conhecimento prévio, sabendo do que se trata o texto e se necessário, ser capaz de resumi-lo, pois, é nessa etapa “que o aluno deve ler o texto globalmente, fazer inferências a partir dos conhecimentos que já possui registrados em sua memória”. (AMOP, 2019, p.264).

A partir desses conhecimentos, o aluno extrapola o texto, pois, estará no nível da interpretação e o relacionará com o seu cotidiano. O leitor se posiciona frente ao texto e amplia seus conhecimentos.

Para finalizar, o documento elucida que a retenção,

> [...]diz respeito ao armazenamento das informações mais importantes na memória de longo prazo. Essa etapa pode concretizar-se em dois níveis: após a compreensão do texto, com o armazenamento da sua temática e de seus tópicos principais; ou após a interpretação, em um nível mais elaborado”. (MENEGASSI; CALCIOLARI,2002 *apud* AMOP, 2019, p.264).

Pelo exposto, os níveis de leitura utilizados no Currículo da AMOP são os expostos por Menegassi e já apresentados neste trabalho.

Portanto, todas as etapas são primordiais e indissociáveis e nesse documento, a leitura é compreendida em sua dimensão crítica e, como uma prática social que vai além da decodificação mecânica de um texto, nesse sentido,

> Entende-se que um leitor crítico é aquele que analisa o texto lido e se posiciona diante de seu conteúdo, conhecendo e relacionando-o à sua realidade e aos fatos e fenômenos sociais relevantes para a sociedade. Ao fazer isso, o faz com coerência, considerando as questões contextuais e os sujeitos envolvidos na produção e na circulação do texto. Não basta, para a formação do leitor crítico, trabalhar atividades que se resumam em encontrar as informações explícitas e implícitas no texto, construir inferências, localizar tema, argumentos, formular hipóteses, fazer antecipações sobre o texto e outros aspectos de natureza textual. É preciso ir, além disso, compreender os elementos discursivos e ideológicos que constituem cada dizer. Os aspectos textuais nominados são importantes para que o leitor dialogue com o texto, relacionando-o ao seu contexto (AMOP, 2019, p.172).

Portanto, a proposta da unidade didática visa contribuir na formação do leitor crítico, compreendendo o texto em sua totalidade. Esta pesquisa se baseia nos pressupostos da Linguística Aplicada, associados à pesquisa qualitativa e aos

métodos de investigação da pesquisa-ação. Conta como *corpus* e sujeitos de pesquisa uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Marechal Deodoro, localizada no município de Pato Bragado – PR. Como é de caráter propositiva não há coleta e geração de dados. A turma escolhida e descrita anteriormente, serviu como turma-referência para a elaboração das atividades da proposta didática. No entanto, as atividades propostas, destinadas ao 3º ano poderão ser aplicadas em outras turmas e realidades escolares, sendo que o professor poderá fazer as adaptações necessárias.

A unidade didática tem como título “Desvendando o universo da leitura” e, tem como previsão 22 aulas (considerando duas aulas para cada texto). É composta por 11 textos, (7 literários e 4 não literários)[11], todos relacionados com os gêneros textuais previstos no currículo da AMOP. Seguimos, portanto, as orientações destinadas aos textos para o 3º ano. A leitura dos textos é proposta a partir dos quatro níveis de leitura apresentados por Menegassi (2010) e já expostos anteriormente: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. Para cada um dos níveis, constam atividades específicas e eles são trabalhados numa sequência progressiva.

[11] Para essa classificação de literário e não literário, adotei como critério o trabalho estético com a linguagem.

3. UNIDADE DIDÁTICA “DESVENDANDO O UNIVERSO DA LEITURA”

Este capítulo tem por finalidade apresentar a unidade didática, intitulada “Desvendando o universo da leitura”, atendendo aos objetivos específicos: b) apresentar as atividades de leitura da proposta didática a partir de níveis de leitura, organizando-as numa sequência de complexidade; c) elaborar atividades de leitura, enquanto prática de letramento, a partir de textos de diferentes gêneros textuais. Tais objetivos, são integrantes do objetivo geral que é o de “elaborar uma proposta de unidade didática de leitura e interpretação de textos literários e não literários”.

“Desvendando o universo da leitura” é direcionada para os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I, a partir de atividades que contribuam de maneira significativa à prática de leitura e interpretação de textos dos alunos, numa gradação de compreensão de questões sobre os textos, contando com aproximadamente 22 aulas. No município de atuação, o currículo adotado é o Currículo Básico da AMOP (PARANÁ, 2019) e, os conteúdos previstos para o eixo da leitura, no 3º ano do Ensino Fundamental I, compreendem a leitura em sua dimensão crítica como uma prática social e de letramento, a partir das etapas de leitura propostas e apresentadas Menegassi (2010).

O eixo da leitura, tanto neste documento como na BNCC (BRASIL,2017), preconiza que a leitura deve ser trabalhada em paralelo com os demais eixos (escrita/produção de texto, oralidade e variedade linguística e o da análise linguística e reescrita). Porém, os objetivos dessa pesquisa se direcionam aos conteúdos relativos à prática de leitura, de forma a propor uma unidade didática que vise a contribuir na resolução de alguns problemas envolvendo a leitura e interpretação de textos.

A unidade didática é constituída de textos literários e não literários, visto a necessidade de ativar diferentes conhecimentos prévios que envolvem a memória cognitiva do leitor a respeito do tema. Assim sendo, a leitura em sala de aula precisa contemplar não somente os textos literários, mas também os demais gêneros que circulam na sociedade.

O trabalho com diferentes gêneros tem por objetivo demonstrar ao aluno, desde o processo inicial de alfabetização, que não se lê todos os textos da mesma maneira, em virtude das diferentes funções sociais que eles exercem. A leitura em sala de aula precisa considerar as relações entre o gênero, conteúdo e seu contexto, valores

ideológicos materializados no discurso e diferentes visões de mundo explicitadas em cada gênero.

Em seu processo formativo de leitor, o aluno necessita fazer antecipações por meio dos seus conhecimentos prévios sobre o gênero textual e, dessa forma, confirmará suas antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, bem como encontrar informações explícitas e implícitas, de acordo com a etapa de aprendizagem e as possibilidades de leitura oferecidas aos alunos (BRASIL, 2017, p. 49).

A BNCC ressalta que as habilidades desenvolvidas em LP não são genéricas e descontextualizadas, mas ocorrem através da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Esses campos de atuação são divididos em: Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública. Segundo o documento:

> Compreende-se, então, que a divisão por campos de atuação tem também, no componente Língua Portuguesa, uma função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares. (BRASIL,2017, p.85)

Levando em consideração o 3º ano do Ensino Fundamental, o currículo da AMOP propõe os Campos de Atuação, que são as esferas nas quais os textos circulam, sendo definidos quatro campos: Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa, Campo de Atuação da Vida Pública, Campo da Vida Cotidiana e Campo Artístico-Literário.

Aliada a BNCC (BRASIL, 2017), a AMOP considera o ensino de LP por meio dos gêneros discursivos, que acontecem em diferentes campos da atuação humana, sendo que, esses campos “se interpenetram e se retroalimentam, por isso um mesmo gênero do discurso pode manifestar-se em diversos campos” (AMOP, 2019, p.190).

Tendo como referência a tabela do currículo da AMOP e considerando que tal currículo norteia o trabalho do Ensino Fundamental I da Secretaria de Educação do Município de Pato Bragado, acrescentou-se uma coluna, contendo os textos

escolhidos para a unidade didática, separados por campos. São textos diversos que se relacionam a cada campo e, respectivamente, aos gêneros que compõem o campo.

O quadro a seguir, esboça os campos de atuação e gêneros textuais do 3º ano, bem como, a partir dos gêneros, elencou-se alguns deles que estão presentes na proposta didática.

Quadro 5 - Campos de atuação e gêneros discursivos do currículo da AMOP e textos da proposta didática.

CAMPOS	GÊNEROS DISCURSIVOS	GÊNEROS DISCURSIVOS ESCOLHIDOS
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Contos de fadas, fábulas, poemas, poemas visuais concretos, tiras e peças teatrais (digitais ou impressos).	• Poema visual; • Contos de fadas (reconto); • Tira.
CAMPOS DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Gráficos, entrevistas, relatos de experimentos, textos de divulgação científica (digitais ou impressos), infográfico e tabelas.	• Entrevista; • Texto de divulgação científica.
CAMPOS DA VIDA PÚBLICA	Cartas do leitor destinadas ao público infantil (revista infantil), entrevistas, anúncios publicitários (digitais ou impressos), notícias, textos de campanha de conscientização, Estatuto da Criança e do Adolescente e abaixo assinados.	• Carta do leitor; • Texto de campanha de conscientização; • Notícia.
CAMPOS DA VIDA COTIDIANA	Cartas do leitor destinadas ao público infantil (revista infantil), diários, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), aviso, cardápios, agendas, listas, bilhetes e recados.	• Instrução de montagem; • Receita.
	Textos multissemióticos	• Narrativa ficcional.

Fonte: Currículo da AMOP, organizado pela pesquisadora.

A partir da seleção dos textos que compõem a proposta didática, o quadro abaixo lista os textos e autores escolhidos, apresentados a partir do gênero a que pertencem. Com relação às atividades, a ordem dos textos será a mesma que está sendo apresentada no quadro.

Quadro 6 - Descrição entre gênero discursivo, texto e autor:

Gênero discursivo	Título	Autor (a)
Poema visual	Como é ser um pato	Fábio Bahia
Instrução de montagem	A vassoura	Malcolm Bird e Heloísa Prieto
Anúncio publicitário	28 de setembro – Dia Mundial do Combate à Raiva / Vai deixar seu amigo morrer de raiva?	Prefeitura de Campos – RJ e de São Paulo.
Entrevista	Entrevista com Maurício de Sousa	Revista Istoé
Carta do leitor	Fala aqui	Revista Ciência Hoje das Crianças
Notícia	Equipe da Secretaria de Educação conhece modelos de gestão do ensino integral aplicados na região	Prefeitura de Pato Bragado
Tira	Banho	Revista Recreio
Texto de divulgação científica	Dúvida cruel 80 respostas para as perguntas mais cabeludas.	Mari Fulfaro, Iberê Thenório
Contos de fadas	Chapeuzinhos coloridos	José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta
Textos multissemióticos	A queda dos moais	Blandina Franco e Patricia Auerbach
Receita	Cuidado com o menino	Tony Blundell- Tradução Ana Maria Machado

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Passamos agora à apresentação da proposta didática, composta por uma unidade intitulada “Desvendando o universo da leitura”; cada módulo apresenta inicialmente, os dados do autor do texto a ser analisado, alguns contam com textos de introdução sobre o tema, bem como, exemplos do gênero textual.

Após essa conversa inicial com os alunos, de exposição do texto, apresenta-se o texto principal e as questões sobre ele, elaboradas a partir dos níveis de leitura. Para finalizar, sugerem-se textos para ampliar o assunto. Os textos complementares constam-se como sugestões e não apresentam questões sobre eles. A unidade didática é uma proposta de atividades para, aproximadamente, 22 aulas.

Como cada turma tem suas peculiaridades, o número de aulas pode ser alterado e a proposta adaptada.

Módulo 1: Como é ser um pato, poema visual de Fábio Bahia.

DEBATE INICIAL

Para iniciar as discussões, ler para os alunos algumas informações sobre o autor em questão:

> Fábio Bahia é graduado em Letras/ Inglês pela UNEB, o autor é um grande apreciador de variados gêneros literários, tem por hábito publicar comentários e resenhas críticas das obras que lê. Desde o período escolar e acadêmico, produziu textos em prosa pelos quais sempre fora elogiado. Com o tempo, resolveu se aventurar em poesia, logrando êxito. Teve alguns dos seus trabalhos publicados no Brasil e na Espanha.
> Adaptado de: https://www.recantodasletras.com.br/autor.php?id=207473

Os alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental I conhecem vários contos clássicos pois, desde a primeira infância, alguns educandos, ouvem essas histórias no seio familiar e/ou em sala de aula.

Para iniciar as discussões sobre o poema visual que será trabalhado, é importante relembrar essas histórias infantis, principalmente a história do Patinho Feio que é referenciada indiretamente no poema.

Para introdução do assunto, o professor poderá ler a história em uma roda de conversa e abrir espaço para uma discussão breve para que os alunos possam expor suas considerações sobre a história. A história está disponibilizada no link: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-pra-mim/livros/versao_digital/o_patinho_feio_versao_digital

Após esse momento, o professor anuncia que o conteúdo da aula será sobre poemas visuais. Para tanto, sugerimos que o professor apresente alguns poemas tradicionais e visuais. Recordar com os alunos a estrutura de um poema: versos, estrofes e rimas.

Especificadamente sobre os poemas visuais, explicar que eles integram palavras com imagens, atribuindo sentido para o poema. No final da explicação, mostrar alguns exemplos de poemas tradicionais e visuais:

a) As Borboletas, de Vinicius de Moraes;
   Disponibilizado no link: https://www.ideiacriativa.org/2013/

b) Sobre Boa música, de Fábio Bahia;
   Disponibilizado no link: https://recantodasletras.com.br/poesiasconcretas/68719br/poesias.
c) Um estranho objeto que guarda a preciosa chuva, de Fábio Bahia;
   Disponibilizado no link: https://recantodasletras.com.br/poesiasconcretas/68719br/poesias.

TEXTO A SER ANALISADO

Após os debates iniciais, solicitar que os alunos leiam o poema “Como é ser um pato”, e, logo em seguida, o professor também fará a leitura. Neste momento, indagá-los sobre o que entenderam do texto. Solicitar que os educandos observem o trecho “Não preciso me tornar um cisne pra ser bonitão” e a partir dos seus conhecimentos prévios e da leitura feita anteriormente, observar se eles perceberão a intertextualidade do poema com a história do Patinho Feio.

O poema visual “Como é ser um pato”, está disponibilizado no link: https://escritorfabiobahia.medium.com/.

Atividades referentes ao poema visual *Como é ser um pato*, de Fábio Bahia:

1- Como a imagem do poema foi formada?

2- Retire do texto uma passagem que demonstra quem narra o texto.

3- Que elementos no texto demonstram a vida de um pato?

4- No trecho “Desengonçado no chão; voando, um avião”, os patos podem realmente voar? Faça uma breve pesquisa e registre seus resultados conforme solicitado.

5- No trecho da pergunta anterior, o autor faz uma comparação que seu voo é como um avião. Qual foi a intenção dessa comparação?

6- Na passagem “Ao menor sinal de perigo, um disparo: “quá, quá, quá”. O que significa o “quá, quá, quá”?

7- Observe o trecho: “Quando nasci, acreditem ou não, eu já sabia nadar”, faça uma breve pesquisa para descobrir se os patos realmente nascem sabendo essa habilidade. Registre sua descoberta.

SUGESTÃO PARA AMPLIAR O ASSUNTO:

O autor Vinícius de Moraes compôs a música “O pato”. Uma possbilidade para abranger o conteúdo anterior é escutar a música com os alunos e após, perguntar sobre as diferenças entre o poema e a letra da música, como por exemplo, discutir sobre o provável destino que ambos tiveram no poema e na música.

A música “O pato”, de Vinicus de Moraes está disponibilizada no link: https://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/o-pato.

Posteriormente, reunir os alunos novamente para uma roda de conversa. Debater que mesmo, não sendo um cisne, o autor afirma que é “bonitão”, relacionando assim, com algumas características humanas. Todos os seres humanos possuem qualidades e defeitos que os tornam únicos e especiais.

Outra sugestão consiste na dinâmica “Uma pessoa especial”, em que é necessário colocar um espelho dentro de uma caixa. Em uma roda, discutir que todas as pessoas da escola são importantes. Em seguida, mostrar a caixa e dizer que a foto de uma pessoa muito importante da escola está ali dentro. Mostrar a foto para cada aluno, um por um e, pedir que eles não comentem a imagem observada. Após, solicitar que os alunos falem sobre o que sentiram.

Módulo 2: A vassoura, texto integrante da obra "Manual da Bruxa", de Heloísa Prieto, ilustrado por Malcolm Bird.

DEBATE INICIAL

Ler para os alunos algumas informações sobre a autora e sobre o ilustrador do texto que será trabalhado:

> Heloisa Prieto é autora de 92 obras de ficção e fantasia voltadas para públicos diversos. Detentora dos principais prêmios de literatura brasileira, teve diversas obras adaptadas para o teatro, cinema e televisão.
> As ilustrações de Malcolm Bird apareceram em várias revistas e jornais. Criou vários cartões comemorativos, quadrinhos e livros. Escreveu e ilustrou "O manual da bruxa" e conseguiu torná-lo um grande sucesso internacional.
> Adaptado de: https://heloisaprieto.com/
> https://www.casadellibro.com/libros-ebooks/malcolm-bird/100384.

Explicar que, esse tipo de texto tem como principal característica passar informações de modo a instruir o leitor a fazer algo, como por exemplo, uma receita, montar um móvel, manusear ou usar um eletrodoméstico.

Mostrar aos educandos alguns exemplos de texto instrucionais, como as dobraduras que estão disponibilizadas no link: https://dicaspaisefilhos.com.br/diversao/brincadeiras/origami-dobraduras-de-papel-para-criancas/.

TEXTO A SER ANALISADO

Em seguida, fazer a leitura do texto "A vassoura", indagando aos alunos como os autores se utilizaram do gênero instrucional e que, de certa forma, o texto também é literário.

O texto "A vassoura", de Heloísa Prieto e Michael Bird está disponibilizado em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?pagina=espaco%2Fvisualizar_aula&aula=24703&secao=espaco&request_locale=es.

Atividades referentes ao texto *A vassoura*, de Heloísa Prieto e Malcolm Bird:

1- Quais elementos demonstram que o texto possui características do gênero instrucional?

2- Quais as características da personagem demonstram que ela é uma bruxa?

3- Segundo o autor, quais são as utilidades de adquirir uma vassoura?

4- Quais são as duas versões de vassoura?

5- O que faria uma vassoura não prestar, como ocorre no último quadrinho?

6- O texto não possui falas de personagens, então o que a expressão da bruxa no penúltimo quadrinho indica?

7- O que aconteceu com a bruxa no último quadrinho? Como você acha que isso aconteceu?

8- Na passagem “Como preparar sua vassoura mágica”, o que torna essa vassoura especial?

9- As pessoas possuem medos. Você conhece alguém que tem medo de altura?

SUGESTÃO PARA AMPLIAR O ASSUNTO:

Uma maneira de ampliar a leitura é indagar os alunos, em uma roda de conversa, se conhecem histórias em que aparecem bruxas e como são suas características. Apresentar imagens de bruxas dos contos de fadas que estão disponíveis no link: https://noticias.uol.com.br/tabloide/album/2013/05/15/conheca-algumas-das-bruxas-mais-famosas-da-ficcao-e-vote-na-sua-favorita.htm?mode=list.

Conversar que tais características fazem com que essa personagem seja vista como “má”, porém e se ela fosse boa, como seria? Uma sugestão de leitura é a história “A bruxinha que era boa” (1954), de Maria Clara Machado, disponibilizada no link: https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=v_3nkjkS2dE.

A fim de trabalhar com textos multissemióticos, outra sugestão é o filme “A convenção das bruxas” (2020), que apresenta o universo das bruxas, disponibilizado no link: https://www.youtube.com/watch?v=2DeoAxTNGl8.

Como os textos instrucionais têm como característica principal os verbos no imperativo, é interessante trabalhar a atividade “Encontre o par.” Ressaltando também aos alunos, que a classe de palavra ‘verbo’, corresponde às ações, estados ou fenômenos da natureza. Esta atividade está disponibilizada no link: https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/3ano/linguaportuguesa/receita-analise-de-verbos-do-modo-imperativo/3826.

O objetivo da atividade é ligar cada ação (verbo no infinitivo) à sua respectiva ordem (verbo no imperativo), formando assim o par adequado. A atividade pode ser iniciada com a leitura coletiva das palavras apresentadas. A seguir, convidar um aluno para que se dirija até o quadro e circule uma das ações lá presentes. Na sequência, uma outra criança deverá selecionar a ordem correspondente à ação indicada pelo colega anterior, ou seja: se foi selecionada a ação “MEXER”, essa deverá ser ligada à ordem “MEXA”.

Módulo 3: Dia mundial de combate à raiva, campanhas publicitárias da Prefeitura Municipal de Campos- Rio de Janeiro e da Prefeitura de São Paulo.

DEBATE INICIAL

Para iniciar o debate, solicitar antecipadamente, que cada aluno traga uma foto do seu animal de estimação, caso não tenha, ver a possibilidade de algum familiar ou amigo possuir. No início da aula, abordar o tema da campanha publicitária e solicitar que cada aluno apresente seu animal de estimação para os colegas. Expor as fotos em um mural da sala de aula.

TEXTOS A SEREM ANALISADOS

Após a exposição das fotos, entregar e conversar sobre as campanhas publicitárias:

Disponível em: https://cczcampos.com.br/2022/09/28/dia-28-09-comemora-o-dia-mundial-da-raiva-saiba-a-importancia-da-data/6685/

Disponível em:
https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/penha/noticias/?p=52558

Atividades referentes às *campanhas publicitárias,* da Prefeitura de Campos- RJ e São Paulo:

1- Você conhece a doença da raiva? O que ela faz?
2- Você tem animais de estimação em casa? Quais?
3- O que a sigla CCZ significa?
4- A campanha publicitária é formada pela linguagem verbal e não verbal. O que a expressão do cachorro na primeira campanha indica?
5- Que diferença há entre as expressões dos animais das duas campanhas?
6- Na sua opinião, por que foi criado um dia para o combate dessa doença?
7- A expressão *"Vai deixar seu amigo morrer de raiva"* na campanha 2, tem duas formas de ser entendida. Quais são elas?
8- Em sua cidade, existem campanhas de vacinação para cães e gatos? Você e seus pais levam os bichinhos?

SUGESTÃO PARA AMPLIAR O ASSUNTO:

Uma sugestão de leitura é a notícia '*Casos de raiva em animais crescem no Paraná',* quem vem ao encontro com a última pergunta. A notícia pode ser lida em conjunto com os alunos e após discutir o que entenderam.

CASOS DE RAIVA EM ANIMAIS CRESCEM NO PARANÁ, DIZ AGÊNCIA DE DEFESA AGROPECUÁRIA

AO TODO, SÃO 101 CASOS REGISTRADOS NO ESTADO; 91 DELES EM BOVINOS, SEGUNDO DADOS DA AGÊNCIA.

Por g1 PR — Curitiba 11/09/2022 07h14.

Pelo menos 101 casos de raiva em animais foram registrados no estado em 2022, de acordo com dados da Agência de Defesa Agropecuária do Paraná (Adapar). Do total, 91 deles foram em bovinos.

A maior parte dos casos foi registrada na região oeste do estado.

A raiva é uma doença transmitida por morcegos que se alimentam do sangue animal, segundo a agência. A contaminação também pode acontecer por meio de um arranhão ou contato com a saliva. O vírus ataca o sistema nervoso.

A Adapar explica que todos os mamíferos podem pegar a doença, inclusive humanos. A raiva não tem cura e a vacina é a única forma de prevenção.

Em Cascavel, 47 animais morreram por raiva em 41 propriedades. Segundo a Adapar, o surto começou em 2021 após um período de 15 anos sem registro.

"Em 2021, a população de morcegos começou a crescer e os animais acabaram ficando sem a proteção da vacinação, já que, não havendo casos, os produtores deixaram de vacinar. A vacina contra a raiva não é uma vacina obrigatória, mas só de orientação a ser feita em regiões onde estejam acontecendo os problemas", explica Luciana Monteiro, veterinária e fiscal de Defesa Agropecuária.

Em uma propriedade familiar de Cascavel, a raiva matou um boi que o produtor rural Rogério Karvat engordava para consumo. Ele conta que quando os sintomas apareceram, não pensou que pudesse ser a doença.

Disponível: https://g1.globo.com/pr/parana/caminhos-do-campo/noticia/2022/09/11/casos-de-raiva-em-animais-cresce-no-parana-diz-agencia-de-defesa-agropecuaria.ghtml

Perguntas sobre a notícia:

1) Qual é o título da notícia?

2) Circule onde se encontra essa notícia e a data em que foi publicada.

3) Copie o subtítulo da notícia.

4) Como a doença da raiva é transmitida?

Em uma roda de conversa, discutir a importância da vacinação nos animais domésticos. Para debater mais o tema, convidar previamente um veterinário para falar sobre a vacinação. Para isso, em conjunto com os alunos, elaborar algumas questões para que no dia marcado, sejam feitas ao veterinário convidado.

Para salientar o cuidado com os animais, neste caso, domésticos, é interessante visitar uma ONG de proteção da cidade ou de municípios vizinhos, de maneira a conscientizar os alunos da importância do zelo pela vida dos nossos animais.

Módulo 4: "O mundo precisa de mais turmas da Mônica com Maurício de Sousa", entrevista da Revista Isto é.

DEBATE INICIAL

Para abordar a entrevista, é importante incitar o conhecimento prévio dos alunos sobre as histórias em quadrinhos e sobre o autor Maurício de Sousa, lendo a biografia do autor.

> Maurício Araújo de Sousa é um cartunista, empresário e escritor brasileiro. É um dos mais famosos cartunistas do Brasil, sendo o criador da Turma da Mônica e membro da Academia Paulista de Letras, ocupando a cadeira nº. 24. É o mais famoso e premiado autor brasileiro de história em quadrinhos.
>
> Adaptado de https://www.ebiografia.com/mauricio_de_sousa/.

TEXTO A SER ANALISADO

Após a introdução sobre o tema, entregar a entrevista com Maurício de Sousa para que os alunos possam ler em conjunto com o professor ou em grupos, dramatizando a organização de perguntas e respostas.

A entrevista com Maurício de Sousa na íntegra está disponibilizada no link: https://istoe.com.br/o-mundo-precisa-de-mais-turmas-da-monica/.

Atividades referentes à *entrevista com Maurício de Sousa,* da Revista Isto é:

1- Quem é o entrevistador e quem é o entrevistado?
2- Como é possível identificar no texto o entrevistador e o entrevistado?
3- Encontre o trecho que explica o porquê do título da notícia.
4- O que significa a expressão "virar gente de verdade"?
5- De que forma a Turma da Mônica se adaptou ao mundo da internet?
6- Quais são os outros produtos da marca Turma da Mônica?
7- As histórias em quadrinhos são escritas seguindo apenas um cunho religioso?
8- Encontre no texto a passagem que trata da questão religiosa.
9- Na entrevista, Maurício disse que a internet contribuiu para a divulgação da

Turma da Mônica em países que não falam o idioma português. Qual foi a estratégia para fazer com que os expectadores desses países compreendam o que as animações exibem?

10- De que forma a atuação de Maurício de Sousa pode despertar nas novas gerações a uma maior aceitação do outro?

SUGESTÃO PARA AMPLIAR O ASSUNTO:

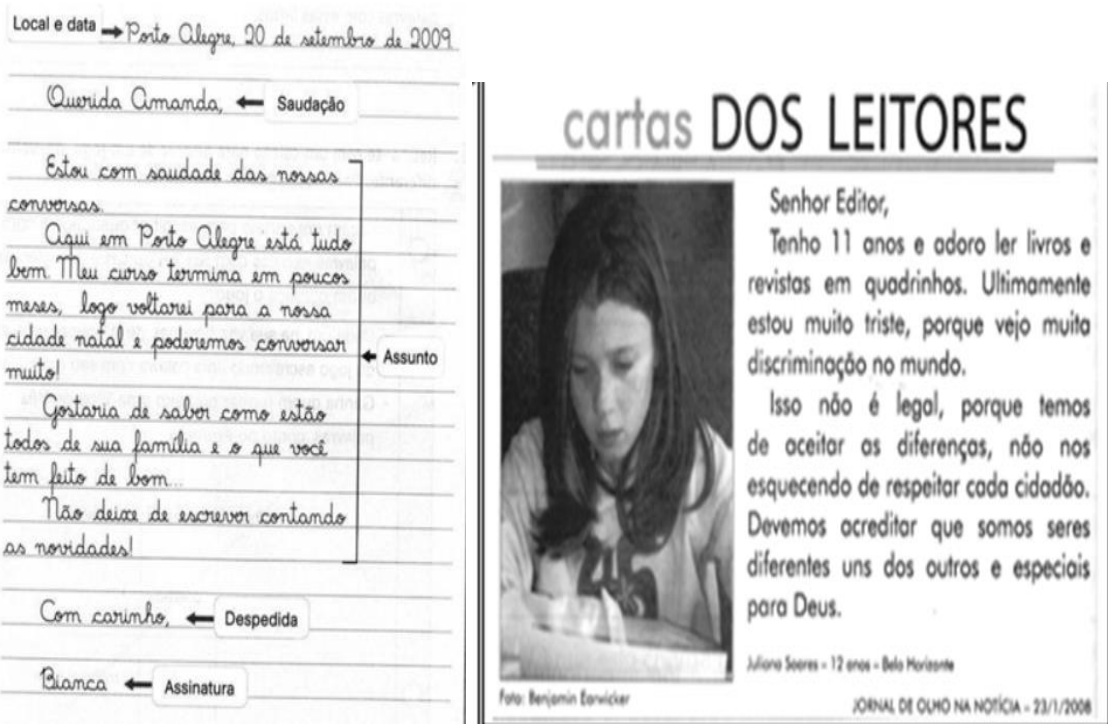
Como sugestão, para complementar o assunto sobre a história da Turma da Mônica, é interessante apresentar o vídeo de produção dos quadrinhos feito pelo Studio 1101, que foi conhecer o processo de produção de HQ na Maurício de Sousa Produções, link de acesso: https://www.youtube.com/watch?v=U6MY4gC1r7I.

Módulo 5: Fala aqui!, Carta do Leitor da Revista Ciência Hoje para Crianças.

DEBATE INICIAL

Para iniciar o debate, o professor perguntará aos alunos se eles têm contato com revistas. Mostrar alguns exemplares de revistas, como as que trazem informações sobre moda, carros e venda de produtos. Algumas capas estão disponibilizadas no link: https://braziljournal.com/a-epoca-das-revistas-passou/.

Em uma roda de conversa, discutir com os educandos sobre a estrutura de uma carta do leitor, mostrar alguns exemplos e debater que a carta do leitor se assemelha com a carta pessoal.



Disponível em: https://brainly.com.br/tarefa/43524606

TEXTO A SER ANALISADO

Em seguida, entregar aos alunos as cartas do leitor que serão analisadas para desenvolver as atividades.

As cartas do leitor da Revista Ciência Hoje para Crianças Zum, zum, zum na CHC, Natureza Online e Gatos e unicórnios? Estão disponibilizadas no link https://chc.org.br/80dição/346/.

Atividades referentes as *cartas do leitor Fala aqui!,* da Revista Ciência Hoje para Crianças:

1- Como é o início de cada carta?
2- Sobre quais temas as crianças escreveram?
3- Como a gente sabe o local em que residem as crianças?
4- Quais são as informações necessárias para escrever uma carta do leitor?
5- Quem escreveu os títulos das cartas do leitor? O que elas revelam?
6- Quais são os temas que você gosta de estudar e pesquisar?

SUGESTÃO PARA AMPLIAR O ASSUNTO:

Ler algumas reportagens de revista CHC selecionadas pelo professor e discutir com os alunos sobre quais mais gostaram.

Módulo 6: "Equipe da Secretaria de Educação conhece modelos de gestão do ensino integral aplicados na região", notícia do site da Prefeitura Municipal de Pato Bragado.

Ler em conjunto com os alunos a notícia, perguntar se já tinham ouvido falar sobre o termo "escola integral".

EQUIPE DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONHECE MODELOS DE GESTÃO DO ENSINO INTEGRAL APLICADOS NA REGIÃO

Conforme a Secretária de Educação e Cultura, do Município de Pato Bragado, a professora Cristiane Scheuermann Bonatto, a equipe conheceu o sistema de educação integral do ensino municipal de Cascavel, compreendendo os infantis de 4 e 5 anos e ensino fundamental de 1º a 5º ano.

Publicado: 13/04/2023 10:16:02.

A secretária de Educação e Cultura de Pato Bragado, Cristiane Bonatto, diretora e coordenadora dos infantis 4 e 5, da Escola Municipal Marechal Deodoro, respectivamente Carine Schmidtke e Adriana Inês Boll, presidente do Conselho Municipal de Educação, Agnei Elisangela Frozza Dillenburger, técnico dos sistemas da Secretaria, Maurício Alves de Moraes e a assessora pedagógica, Cristiane Vanessa Klein, visitaram na terça-feira (11), as unidades escolares e os setores da Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Cascavel. Conforme a secretária Cristiane, a equipe conheceu o sistema de educação integral do ensino municipal daquele município, compreendendo os infantis de 4 e 5 anos e ensino fundamental de 1º ao 5º ano. Ela conta que, conforme determinação do governo federal, Pato Bragado terá que ter, já em 2024, pelo menos 25% dos alunos matriculados no ensino integral. "Neste sentido, a visita ocorreu para conhecer a forma de aplicação do ensino integral

naqueles educandários, estudar e adequar à nossa realidade da forma mais adequada e de qualidade", explica, acrescentando que a educação integral não será obrigatória e sim, opcional, contemplando sempre os pais que mais necessitam.

Disponível em: https://patobragado.atende.net/cidadao/noticia/equipe-da-secretaria-de-educacao-conhece-modelos-de-gestao-do-ensino-integral-aplicados-na-regiao.

Atividades referentes à *notícia "Modelos de gestão do ensino integral",* da Prefeitura Municipal de Pato Bragado:

1- Como é possível identificar que esse texto se trata de uma notícia?
2- Quem foram as pessoas que se dirigiram para Cascavel?
3- O que conheceram lá?
4- Qual foi o objetivo da visita?
5- O que vai ser implantado em Pato Bragado?

SUGESTÃO PARA AMPLIAR O ASSUNTO:

Em virtude da obrigatoriedade do ensino integral nos municípios, em Pato Bragado isso acontecerá de forma gradativa a partir de 2024. Para tanto, a sugestão é discutir com os alunos quais oficinas no contraturno poderiam ser oferecidas pela escola.

Módulo 7: "O banho", tirinha da Revista Recreio

DEBATE INICIAL

Para iniciar o debate, ler em conjunto com os alunos a reportagem que explica que os animais tomam banho para se higienizar e repelir parasitas, disponibilizada no link: https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/terra-da gente/noticia/2019/02/04/animais-tomam-banho-para-se-higienizar-e-repelir-parasitas.ghtml.

Após a leitura do texto, o professor, em uma roda de conversa, poderá discutir com os alunos algumas questões:

a) Vocês sabiam que os animais tomavam banho?
b) Por que as aves se limpam?
c) Quais são os tipos de banho?

TEXTO A SER ANALISADO

Entregar a tirinha para os alunos lerem e após discutir o que entenderam. A tira está disponibilizada no link: https://acessaber.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Atividade-de-portugues-Vocativo-6%C2%BA-ano-Respostas.pdf.

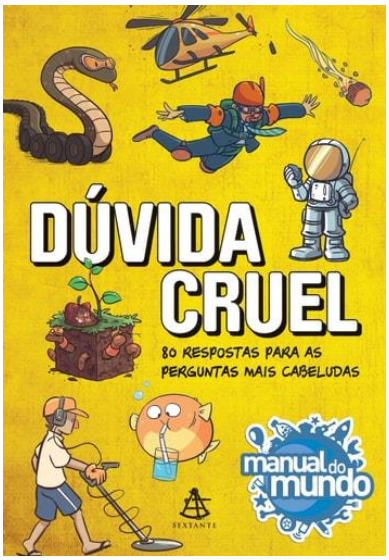
Atividades referentes à *tira "O banho",* da Revista Recreio:

1- Quem é o Antoninho? Quem é o Samuel?
2- Existia de fato um predador?
3- Porque o Samuel fez o som *GRR*?
4- Porque a mamãe anta diz no último quadrinho "Obrigada Samuel"?
5- O que a expressão do filhote demonstra?
6- O que a onomatopeia do primeiro quadrinho revela?
7- O que a expressão do filhote demonstra?
8- No segundo quadrinho, observa-se a real intenção da mãe, qual foi sua ideia?
9- Como a mãe anta organizou esse plano?
10- Era realmente necessário entrar na água com a vinda do predador?

SUGESTÃO PARA AMPLIAR O ASSUNTO:

Após a leitura dos textos, perguntar aos alunos se gostam de tomar banho e qual personagem da Turma da Mônica não gosta de tomar banho. Ler com os alunos a tirinha do Cascão e comentar sobre ela, disponibilizada no link: https://www.facebook.com/SabespOficial/posts/10163849482645074/

Módulo 8:* Por que os dias de semana têm a palavra "feira"? do livro *Dúvida Cruel: 80 respostas para as perguntas mais cabeludas, texto de divulgação científica do autor Iberê Thenório e Mariana Fulfaro.



Disponível em: https://www.kobo.com/br/pt/ebook/duvida-cruel-1

DEBATE INICIAL

Ler para os alunos a biografia dos autores:

Iberê Thenório é um apresentador, jornalista e youtuber brasileiro, conhecido por fundar o canal Manual do Mundo, casado com Mariana de Assis Fúlfaro. Mariana de Assis Fúlfaro é uma youtuber brasileira. Casada com Iberê Thenório, é diretora executiva do canal do marido, Manual do Mundo. Adaptado de: https://brasil.bettshow.com/speakers/ibere-thenorio https://br.linkedin.com/in/mariana-fulfaro-3584a022

Abordar inicialmente com os alunos que o conhecimento pode ser compreendido através do senso comum e científico. Explicar que o senso comum compreende as crenças que são produzidas por uma determinada cultura e transmitidas pela tradição, tomadas como plenamente verdadeiras.

Já o conhecimento científico, está diretamente associado com o método científico e está preocupado com a verificação da verdade, ou seja, com a comprovação de que uma hipótese ou crença a respeito de alguma coisa é verdadeira.

Mostrar aos alunos alguns exemplos de frases de senso comum para verificar se as conhecem.

- Comer manga com leite faz mal;
- Deixar as sandálias de cabeça para baixo ou abrir o guarda-chuva dentro de casa é um sinal de mau agouro;
- Cortar os cabelos na lua crescente para que cresçam mais rápido;
- Usar cores relacionadas a desejos na passagem do ano novo.

Explicar que muitas informações do senso comum podem ser comprovadas cientificamente e que, na escola, os alunos aprendem a partir de conhecimentos com base científica. Questionar os educandos sobre algumas perguntas para que discutam entre os colegas:

- Como os gatos conseguem cair sempre em pé?
- Por que bater os cotovelos dá choque?
- Como as minhocas cavam a terra se elas são tão moles?
- Por que sentimos enjoo em alto mar?

Após os alunos discutirem suas opiniões, entregar as respostas para as perguntas anteriores e dizer que tais perguntas e respostas encontram-se no livro *Dúvida Cruel: 80 respostas para as perguntas mais cabeludas.*

Perguntar aos alunos por que os dias da semana têm a palavra “feira”? Após, entregar aos alunos o poema *Semana Inteira*, de Sérgio Caparelli para realizar a leitura. O poema está disponibilizado no link: https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/1ano/lingua-portuguesa/mudando-consoantes-para-formar-outra-palavra/2690.

Indagar os alunos sobre o termo “feira” e seus dois sentidos, de acompanhar o nome dos dias da semana e, de um espaço que comercializa produtos alimentícios.

Perguntar se sabem a etimologia dessa palavra no contexto dos dias da semana. Mostrar a eles a tabela e perguntar a eles se há diferença entre os nomes dos dias da semana em diferentes países. A tabela está disponibilizada no link: https://studhistoria.com.br/historia-das-coisas/a-origem-do-nome-dos-dias-da-semana/.

TEXTO A SER ANALISADO

Após a leitura dos textos acima que iniciam o debate, realizar a leitura do texto principal, que se encontra no livro Dúvida Cruel: 80 respostas para as perguntas mais cabeludas, de Iberê Thenório e Mariana Fulfaro, 2018.

Atividades referentes ao texto: *Por que os dias da semana têm a palavra "feira"?* de Iberê Thenório e Mariana Fulfaro.

1- Esse texto foi escrito a partir de informações do conhecimento científico ou do senso comum?

2- Os nomes dos dias da semana possuíam outros nomes, qual é a origem desses nomes?

3- Quem foi o responsável pela substituição dos nomes?

4- Sublinhe no texto os nomes dos dias da semana antes de terem a palavra "feira".

5- Organize uma tabela de como eram os nomes antes da imposição da Igreja Católica e como são na atualidade.

SUGESTÃO PARA AMPLIAR O ASSUNTO:

Entregar aos alunos alguns textos selecionados do livro: *Dúvida Cruel: 80 respostas para as perguntas mais cabeludas.* Os alunos se reunirão em duplas para ler e representar em forma de desenho. Após, apresentar tais textos para os colegas.

Módulo 9: "Chapeuzinhos Coloridos", adaptação de contos clássicos, de José Roberto Torero e Marcus Aurelius *Pimenta.*

DEBATE INICIAL

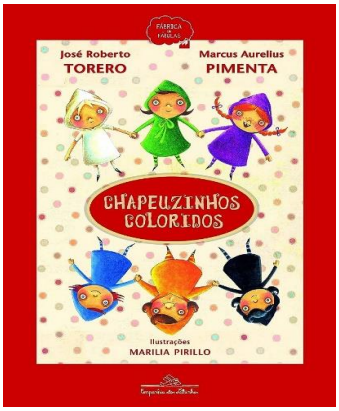
Em um primeiro momento, ler a biografia dos autores:

José Roberto Torero é autor de diversos livros, é bacharel em jornalismo e letras pela USP. Seu livro de estreia, O Chalaça, ganhou o prêmio Jabuti na categoria romance. Marcus Aurelius Pimenta é formado em jornalismo, é também roteirista de longa-metragens, programas educativos, séries de animação e documentários. Adaptado de: https://www.companhiadasletras.com.br/colaborador/00503/jose-roberto-torero https://www.cmc.com.br/feiradolivro2018 /conteudos/marcus-aurelius-pimenta/

Ler a história da Chapeuzinho Vermelho para que os alunos relembrem, disponibilizada no link: http://algumashistoriasinfantis.blogspot.com.br/2011/08/chapeuzinho-vermelho.html.

TEXTO A SER ANALISADO

Apresentar outras versões da Chapeuzinho Vermelho, a partir da leitura do livro Chapeuzinhos Coloridos. Em cada aula, será realizada a leitura de uma versão. Para a realização das atividades, o professor poderá estar formando duplas e disponibilizando o livro físico, ou poderá estar conduzindo os alunos para a sala de informática para acessar o livro no formato digital.



Atividades referentes à história das *Chapeuzinhos Coloridos*, de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta

1) Quais são as versões da Chapeuzinho que são apresentadas no livro?
2) Complete o quadro a seguir para comparar a cor da Chapeuzinho com as suas características físicas:

CHAPEUZINHO	CARACTERÍSTICAS FÍSICAS
Azul	
Cor de Abóbora	
Verde	
Branco	
Lilás	
Preto	

3) Quais partes da história se assemelham com a versão original?
4) Uma característica comum a todas as histórias são as cantorias que Chapeuzinho Vermelho faz a adentrar a floresta. Organize o quadro a seguir, relacionando a cor da Chapeuzinho com a cantiga e a situação que é observada na letra da cantiga:

COR DA CHAPEUZINHO	CANTIGA	SITUAÇÃO
Azul		
Cor de Abóbora		
Verde		
Branco		
Lilás		

Preto		

5) Relacione a cor da Chapeuzinho com o que cada uma levava na cesta:

a) Chapeuzinho Azul ( ) Torta de abóbora com chantili
b) Chapeuzinho Cor de Abóbora ( ) Torta de limão
c) Chapeuzinho Verde ( ) Jabuticabas
d) Chapeuzinho Branco ( ) Revistas com fofoca
e) Chapeuzinho Lilás ( ) Suspiros
f) Chapeuzinho Preto ( ) Torta de amoras azuis

6) Preencha o quadro que relaciona o que acontece no final da história com cada personagem:

COR DA CHAPEUZINHO	O que aconteceu com:			
	CHAPEUZINHO	VOVÓ	LOBO	CAÇADOR
Azul				
Cor de Abóbora				
Verde				
Branco				
Lilás				
Preto				

7) Marque V para verdadeiro e F para falso: De acordo com o início da história original da Chapeuzinho Vermelho, quais elementos da narrativa coincidem em todas as histórias:

a) ( ) Todas as histórias, assim como a original, tem como espaço a floresta.
b) ( ) Diferentemente da versão original, nas histórias da Chapeuzinhos Coloridos, a cor da Chapeuzinho se assemelha as suas características físicas ou psicológicas.
c) ( ) Tanto na versão original como na Chapeuzinhos Coloridos, quem fez o capuz da Chapeuzinho é a vovó.
d) ( ) Assim como na versão original como nas histórias das Chapeuzinhos Coloridos, a mãe de Chapeuzinho pede a ela que leve doces para a vovó.

SUGESTÃO PARA AMPLIAR O ASSUNTO:

Assistir com os alunos ao filme “Deu a louca na Chapeuzinho”. A história tem como trama o roubo de um livro de receitas e variados suspeitos: Chapeuzinho

Vermelho, Lobo Mau, a Vovó e o Lenhador. Link do filme: https://www.youtube.com/watch?v=XH7KJTofMjg.

Módulo 10: "A queda dos moais", narrativa ficcional de Blandina Franco e Patricia Auerbach.

DEBATE INICIAL

Ler para os alunos a biografia das autoras:

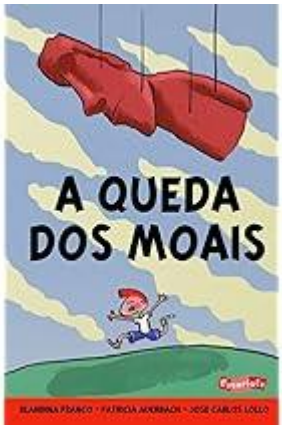
Blandina Franco iniciou suas publicações para a infância após os quarenta anos. Entre as premiações, foi finalista por duas vezes ao prêmio Jabuti de melhor livro infantil e ganhou uma "Menção Honrosa Prémio Bologna Ragazzi Digital Award" na Feira de Bolonha. Patrícia Auerbach estudou arquitetura e trabalhou como diretora de arte e professora de história da arte. Hoje é autora e ilustradora de livros infantis, arte-educadora e uma mãe que adora brincar. Adaptado de: https://www.companhiadasletras.com.br/colaborador/02015/blandina-franco. https://www.companhiadasletras.com.br/ colaborador/02015/patrícia-auerbach

Indagar os alunos sobre lugares que já visitaram e que gostariam de conhecer. Perguntar se já ouviram falar sobre a ilha de Páscoa, explicar que a ilha é um território do Chile e é uma ilha vulcânica remota na Polinésia. Seu nome original é Rapa Nui. Ela é famosa por seus sítios arqueológicos, que incluem as quase 900 estátuas monumentais chamadas moais, criadas pelos habitantes durante os séculos XIII a XVI. Os moais são figuras humanas esculpidas com cabeças gigantes que, muitas vezes, ficam sobre enormes pedestais de pedra, chamados ahus[12]. Mostrar algumas imagens, disponíveis no link: https://www.historiadomundo.com.br/curiosidades/o-misterio-dos-moais.htm.

TEXTO A SER ANALISADO

[12] Referência: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ilha_de_P%C3%A1scoa.

Explorar com os alunos o livro: *A queda dos moais*, que consiste em uma história de ficção em que os moais foram encontrados caídos. Indagar os alunos sobre algumas hipóteses que poderiam ter ocasionado esse mistério. Ler conjuntamente o livro que demandará algumas aulas para ser concluído.



Disponível em: https://www.amazon.com.br/Queda-dos-Moais-Blandina-Franco/dp/8583820708.

Para a realização das atividades, o professor poderá estar formando duplas e disponibilizando o livro físico, ou poderá estar conduzindo os alunos para a sala de informática para acessar o livro no formato digital no link de acesso: https://pt.scribd.com/document/650242371/A-Queda-Dos-Moais-Divulgacao1.

Atividades referentes ao livro *A queda dos Moais,* de Blandina Franco e Patricia Auerbach:

1) O livro se difere dos demais livros por narrar a história de uma forma diferente. Quais textos são apresentados neste livro?

2) A história é dividida em três momentos: antes, durante e após. Relacione os momentos com seus respectivos acontecimentos:

a) Antes ( ) Programação da semana cultural.
b) Durante ( ) Organização da viagem.
c) Após ( ) Feedback da viagem.

3) Qual mistério envolve a Ilha de Páscoa? No final da história esse mistério é resolvido?

4) Preencha o quadro a seguir com as reações dos membros da família antes, durante e após a viagem:

	Antes	Durante	Após
Joaquim			
Irmã			
Pai			
Mãe			

5) Por que, segundo o Joaquim, esse roteiro foi considerado do *"Clube Pais Sem Noção"?*

6) De acordo com o livro, os pacotes de turísticos apresentados no final da história, tem o perfil dos membros do *"Clube dos Pais sem Noção*". Por que esses pacotes são considerados desse clube?

7) Você viajaria nos próximos destinos dessa agência de turismo?

8) Joaquim se comunica com a vó através de um e-mail, como você se comunica com sua avó?

SUGESTÃO PARA AMPLIAR O ASSUNTO:

Roteiro de passeio digital

Os alunos serão motivados a conhecer novos lugares a partir de roteiros digitais de passeios. Um desses passeios é o Parque das Aves, localizado em Foz do Iguaçu e considerado o maior viveiro de aves do Brasil.

Projetar na sala de aula a imagem do mapa que se encontra no site: https://www.parquedasaves.com.br/mapa/. Indagar os alunos se já visitaram esse parque, caso a resposta seja negativa, perguntar se a partir desse roteiro digital se sentiram motivados a conhecer.

Solicitar que os alunos escrevam o passo a passo para visitar o parque, ou seja, que organizem um roteiro de passeio obedecendo as cores dos caminhos e os respectivos animais que encontramos.

Módulo 11: "Cuidado com o menino", literatura infanto-juvenil, de Tony Blundell, tradução de Ana Maria Machado.

DEBATE INICIAL

Ler, inicialmente, algumas informações sobre os autores:

Tony Blundel estou artes na Harrow School of Art e na Exeter College of Art, em Londres. Atualmente, ilustra livros para crianças e, com seus desenhos, colabora com várias revistas. Tony gosta muito de fotografia, de grilos e de colecionar livros e sucata. Ana Maria Machado é a sexta ocupante da Cadeira nº 1, eleita em 24 de abril de 2003, na sucessão de Evandro Lins e Silva e recebida em 29 de agosto de 2003 pelo acadêmico Tarcísio Padilha. Presidiu a Academia Brasileira de Letras em 2012 e 2013. Adaptado de: https://www.moderna.com.br/literatura/livro/cuidado-com-o-menino https://www.academia.org.br/ academicos/ana-maria-machado/biografia

Iniciar a aula indagando os alunos se conhecem algumas receitas, se auxiliam os pais na preparação dos alimentos em casa.

TEXTO A SER ANALISADO

Ler aos alunos a história: "Cuidado com o menino".

Disponível em: https://www.amazon.com.br/Cuidado-Com-Menino-Tony-Blundell/dp/8516055671.

Para a realização das atividades, o professor poderá estar formando duplas e disponibilizando o livro físico, ou poderá estar conduzindo os alunos para a sala de informática para acessar o livro no formato digital.

Atividades referentes ao livro "***Cuidado com o menino",*** **de Tony Blundell, tradução de Ana Maria Machado:**

1) Ao se deparar com o lobo, qual foi a expressão e fala do menino?
2) Qual era a intenção do lobo? Copie o trecho do livro que demonstra sua intenção.
3) Essa história é uma narrativa, mas no decorrer da história, se observa outro gênero textual, qual é esse gênero? Descreva sua estrutura.
4) O menino fala ao lobo que é necessário cozinhá-lo antes, por quê?
5) Você considera perigoso adentrar a floresta por um atalho como o menino da história fez?
6) Na receita de "Sopa de menino", quais ingredientes não são de comer?
7) A quantidade dos ingredientes da "Sopa de menino" serviria um lobo faminto?
8) Por que na receita de "Pastelão de menino", o lobo já estava mal-humorado?
9) O que acontece com o lobo ao trazer as mercadorias para a receita de "Pastelão"?
10) Ao trazer os ingredientes para o "Bolo de menino", por que o lobo voltou sem folego? E o que acontece com os ingredientes logo após?
11) O que você acha que poderia teria acontecido se o lobo não tivesse esquecido o sal?
12) Qual é a versão que o menino conta sobre o lobo?
13) Qual foi a real intenção do menino ao solicitar os ingredientes para o lobo?
14) O que aconteceu com o lobo no final da história?
15) Por que o nome do livro é "Cuidado com o menino"?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a conclusão da graduação, percebi a necessidade de descansar a mente após longas noites de estudo. Um ano após a conclusão, dediquei-me a realizar algumas pós-graduações referentes a minha atuação profissional. Mas, um desejo inquietante foi tomando forma e senti que precisava ir em busca do meu sonho: ser mestre.

Da inscrição ao momento da defesa, foram meses de espera, ansiedade que por fim, resultaram em completa êxtase com a divulgação do resultado final. Porém, mesmo antes de iniciar as aulas do mestrado, surgiram algumas adversidades e apesar das aulas serem remotas, abdiquei do tempo com a minha família e tive que fazer vários ajustes na minha carga horária da jornada de trabalho de 50 horas semanais. Mas, hoje, escrevo as considerações finais grata por não ter desistido em meio à tormenta, pois, o Profletras, foi uma oportunidade para ver com outros olhos o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula.

As disciplinas que cursei, contribuíram para o meu desenvolvimento profissional enquanto professora da educação básica no nível do Fundamental I, pois, refletia-se sobre a teoria e a prática de sala de aula o tempo todo. Com as vivências do Mestrado, tornou-se mais clara a afirmação de que a LP necessita desenvolver o senso crítico dos alunos a partir do uso e domínio concreto da língua, sendo que, isso deve ocorrer em meio a práticas de leitura e escrita, contribuindo com o processo de ensino aprendizagem.

Nas primeiras aulas, os professores questionaram sobre algumas dificuldades encontradas no âmbito escolar ao ministrar aulas de LP. Dentre muitos problemas, uma das minhas inquietações se referia à leitura e interpretação de textos dos alunos. Por isso, este tema foi o objeto de estudo e contou com a elaboração de uma proposta didática voltada para o 3º ano do Ensino Fundamental, pois atuava na época com uma turma deste ano.

Para elaborar tal proposta, foi necessário recorrer a alguns aspectos metodológicos e uma fundamentação teórica consistente. Tais itens, serviram de base para construir uma pesquisa que acredita no desenvolvimento de um leitor que recorre à decodificação, compreensão, interpretação e retenção para realizar uma leitura e interpretação de textos de forma proficiente e satisfatória.

A introdução do trabalho, reforça as problematizações observadas ao longo dos anos de docência, bem como, o fato de algumas atividades de leitura serem superficiais e sem promover as aprendizagens esperadas por parte dos alunos. Por isso, essa proposta foi elaborada com o intuito de oportunizar aos alunos condições para que retomem o texto, para fazer uma leitura mais aprofundada a partir de debates, leituras de outros textos e questões diversas.

A fundamentação teórica, explicita qual a linha de pesquisa adotada e está entrelaçada com a prática pedagógica vivenciada em salas de aula do 3º ano. A teoria defendida, concebe a leitura como uma prática que envolve o leitor e o autor, mediado pelo texto, porque o leitor não é um agente passivo, mas procura a partir do texto lido, comparar com outros textos e experiências de mundo para atribuir-lhe sentido (GERALDI, 2011, p.72).

Faz se necessário discutir, nesse contexto, a alfabetização e letramento, pois o Ensino Fundamental I é o marco inicial desses processos. Por isso, desenhou-se uma linha do tempo desde as cartilhas até os dias atuais, por meio da perspectiva do letramento.

O professor é um pesquisador nato, pois se depara frequentemente com variadas situações no seu cotidiano e procura sanar as dificuldades, contando com o que sabe, até aquele momento. Desse modo, a teoria está intrínseca na sua prática docente e partindo desse pressuposto, este trabalho é uma pesquisa-ação, pois me deparei com uma situação e procurei mecanismos que auxiliassem na resolução do problema.

O desafio de elaborar uma proposta pedagógica, me fez repassar a minha prática diária em sala de aula, porque muitas vezes o comodismo faz com que os alunos apenas respondam perguntas simples e breves, que não os fazem questionar e refletir sobre o texto. Desse modo, a proposta foi pensada para que fosse um material que oferecesse diferentes textos e proposições de perguntas, considerando os níveis de leitura: decodificação, compreensão, interpretação e retenção (MENEGASSI, 2010). Estes níveis, por sua vez, também se apresentam no Currículo da AMOP, destinado ao ensino do 3º ano do Nível Fundamental I.

Dessa forma, não se buscou elaborar um material pronto e acabado, mas que fosse suscetível às mudanças e pudesse ser aperfeiçoado sempre que necessário, bem como, adaptado para outros anos escolares, conforme as especificidades de

cada turma e interesses do professor, na condução dos trabalhos com a leitura em sala de aula.

Acredito que a minha prática docente, após toda essa experiência do mestrado, seja mais significativa e enriquecida de conhecimentos, pois é uma proposta voltada à realidade dos educandos e enfoca uma das grandes dificuldades dos alunos, que é a leitura e a compreensão/interpretação de textos.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Proposta pedagógica curricular Ensino Fundamental (anos iniciais).** (Coordenação: Adriana Gonzaga Cantarelli, *et al.*) - Cascavel: Assoeste, 2019. Disponível em: https://educacao.amop.org.br/abrir_arquivo.aspx/Proposta_Pedagogica_Curricular_Ensino_Fundamental_Anos_Iniciais?cdLocal=2&arquivo=%7B5AB47E77-B7A2-A3A0-E27A-484ABDD663B5%7D.pdf. Acesso em 01 mar.2023.

ANTUNES, I. **Aula de Português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. A interação verbal. In: _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.
=Q233CC3

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf. Acesso em 02 set. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC/SEB, 2014. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e programas/programas/bolsas-e-auxilios/lista-de-programas/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-da-idade-certa-2013-pnaic-1. Acesso em: 20 nov.2023

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em 03 out.2022.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **A investigação qualitativa em educação.** Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização sem o ba, bé, bi, bó, bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAZARIN, E. A. **Princípios gerais para uma metodologia do ensino de língua portuguesa.** Coleção Cadernos Unijuí, 1995, p. 5-6.

DENZIN, N; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação**. Educar**. Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf. Acesso em: 05 nov. 2022.

FREIRE, P.; MACEDO, D.1921- **Alfabetização:** leitura da palavra leitura do mundo. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GALVÃO, A.M.O. Leitura: algo que se transmite entre as gerações? In RIBEIRO, V.M. (Org.). **Letramento no Brasil: r**eflexões a partir do INAF 2001. 2. ed. São Paulo: Global, 2004, p.125- 154.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

_____. **Linguagem e Ensino:** exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KLEIMAN, A. B. (2005). Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? Cefiel/Unicamp & METFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização.** 8. ed.- São Paulo, Cortez, 2006. – (Coleção Questões da Nossa Época; v.47).

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; ELIAS, V.M. Leitura, texto e sentido. In: _____. (Org.)**. Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 2.ed. São Paulo: Ática, 2003.

LOSE, A. D. M; SOUSA L. B. **Metodologia do trabalho científico:** Elaboração de projeto. Salvador: UFBA, Faculdade de Educação; Superintendência de Educação a Distância, 2019. 90 p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisas em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOITA LOPES, L. P. da. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: ____. (Org.). **Oficina de Linguística Aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MENEGASSI, R.J. **Compreensão e interpretação no processo de leitura**: noções básicas ao professor. Revista UNIMAR, 1995, p.85-94.

_____. Avaliação de leitura. In: _____. (Org). **Leitura e ensino.** Maringá: Eduem, 2005. p. 99-118.

_____. **O leitor e o processo de leitura**. Maringá: Eduem, 2010.

_____; CALCIOLARI, A. C. **A leitura no vestibular**: a primazia da compreensão legitimada na prova de Língua Portuguesa. Maringá: UEM – Acta Scientiarum, v. 24, n. 1, p. 81-90, 2002.

RIOLFI, C. *et al*. **Ensino de Língua Portuguesa**. (Coleção Ideias em ação, coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho). São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SILVEIRA, E. *et al*. **Alfabetização na perspectiva do Letramento:** letras e números nas práticas sociais. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Revista Brasileira de Educação**, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf. Acesso em: 02 dez. 2022.

_____. **Alfabetização e Letramento**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. **Além da alfabetização**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

TERZI, S. B. **A interação em sala de aula e sua influência no esquema de perguntas e respostas das crianças**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, n. 16, p. 115-125, jul./dez. 1990.

TFOUNI, L. V. **Escrita, alfabetização e letramento.** São Paulo: Cortez, 1995.

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

TRAVAGLIA, L.C. A complexidade da língua, as muitas teorias linguísticas e o ensino. IN: BASTOS, N.B. (Org). **Língua Portuguesa***:* história, memória e intersecções lusófonas. São Paulo: EDUC: IP-PUC-SP, 2018.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n.3, p.443- 466, 2005.

REFERÊNCIAS DA PROPOSTA DIDÁTICA

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **ABL.** Biografia de Ana Maria Machado. Disponível em: https://www.academia.org.br/academicos/ana-maria-machado/biografia. Acesso em: 19 ago. 2023.

ASSOCIAÇÃO NOVA ESCOLA. **Nova Escola.** Análise de verbos no modo imperativo. Disponível em: https://novaescola.org.br/planos-de aula/fundamental/3ano/linguaportuguesa/receita-analise-de-verbos-do-modo-imperativo/3826. Acesso em: 20 set.2023**.**

ACESSA SABER. **Brainly.** Atividade de Língua Portuguesa. Disponível em: https://acessaber.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Atividade-de-portugues-Vocativo-6%C2%BA-ano-Respostas.pdf. Acesso em: 08 out.2023.

ACESSA SABER. **Brainly**. Carta do leitor. Disponível em: https://brainly.com.br/tarefa/43524606. Acesso em: 05 set.2023.

ACESSA SABER. **Brainly.** Chapeuzinho Vermelho. Disponível: https://acessaber.com.br/wpcontent/uploads/2017/05/atividade-de-portugu%c3%aas-interpreta%c3%a7%c3%a3o-de-texto-5%c2%ba-ano. Acesso em: 20 de set.2023

BETT. **Beet.** Biografia de Iberê Thenório. Disponível em: https://brasil.bettshow.com/speakers/ibere-thenorio. Acesso em 28 ago.2023.

BLUNDELL, T. **Cuidado com o menino.** Tradução: Ana Maria Machado. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2007.

CASA DEL LIBRO. **Casa del libro.** Biografia de Malcolm Bird. Disponível em: https://www.casadellibro.com/libros-ebooks/malcolm-bird/100384. Acesso em: 20 ago.2023.

CENTRO DE CONTROLE DE ZOONOSES**. Prefeitura de Campos**. Dia 28/09 comemora o dia mundial da raiva, saiba a importância da data. Disponível em: https://cczcampos.com.br/2022/09/28/dia-28-09-comemora-o-dia-mundial-da-raiva-saiba-a-importancia-da-data/6685/. Acesso em 22 ago.2023.

CHC PARA CRIANÇAS. **Fala aqui.** Edição 346. Disponível em: https://chc.org.br/. Acesso em: 03 ago.2023.

COMPANHIA DAS LETRAS. **Companhia das Letras**. Biografia de José Roberto Torero. Disponível em: https://www.companhiadasletras.com.br/colaborador/00503/jose-roberto-torero. Acesso em: 10 jul.2023.

COMPANHIA DAS LETRAS. **Companhia das letras.** Biografia de Patrícia Auerbach. Disponível em: https://www.companhiadasletras.com.br/ colaborador/02015/patricia-auerbach. Acesso em: 25 ago.2023.

COLÉGIO MIGUEL DE CERVANTES. **Colégio Miguel de Cervantes.** Biografia de Marcus Aurelius Pimenta. Disponível em: https://www.cmc.com.br/feiradolivro2018%20/conteudos/marcus-aurelius-pimenta/. Acesso em: 25 set.2023.

E BIOGRAFIAS. **E biografias**. Biografia de Maurício de Sousa. Disponível em: https://www.ebiografia.com/mauricio_de_sousa/. Acesso em: 08 ago.2023.

EPTV. **G1 Notícias**. Animais tomam banho para se higienizar e repelir parasitas. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/terra-da-gente/noticia/2019/02/04/animais-tomam-banho-para-se-higienizar-e-repelir-parasitas.ghtml. Acesso em: 08 set.2023.

GRUPO COMPANHIA DAS LETRAS. **Companhia das letras**. Biografia de Blandina Franco. Disponível em: https://www.companhiadasletras.com.br/ colaborador/02015/blandinafranco. Acesso em: 25 ago.2023.

GIGI. **Ideias criativas.** Poema “As borboletas”. Disponível em: https://www.ideiacriativa.org/2013/08/plano-de-aula-atividade-sensorial.html. Acesso em: 10 set.2023.

HELLEN REIS MOURÃO. **Encena.** As bruxas dos contos de fada. Disponível em: https://encenasaudemental.com/personagens/as-bruxas-dos-contos-de-fadas-aspectos-sombrios-da-alma-feminina/. Acesso em: 20 set.2023.

HELOÍSA PRIETTO. **Sobre a autora.** Biografia de Heloísa Prietto. Disponível em: https://heloisaprieto.com/.Acesso em: 04 set.2023.

HISTÓRIA DO MUNDO. **História do mundo**. Moais. Disponível em: https://www.historiadomundo.com.br/curiosidades/o-misterio-dos-moais.htm. Acesso em: 05 set.2023.

HISTÓRIAS PARA DORMIR. **Histórias para dormir**. O patinho feio. Disponível em: https://historinhaspradormir.com.br/o-patinho-feio/. Acesso em: 20 set.2023.

LINKEDIN. **Linkedin.** Biografia de Mariana Fulfaro. Disponível em: https://br.linkedin.com/in/mariana-fulfaro-3584a022. Acesso em: 21 set.2023.

NOVA ESCOLA**. Nova escola**. Mudando consoantes. Disponível em: https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/1ano/lingua-portuguesa/mudando-consoantes-para-formar-outra-palavra/2690. Acesso em: 16 ago.2023.

NOVA ESCOLA. **Nova Escola**. Prova Brasil de Língua Portuguesa. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/170/prova-brasil-5o-ano-implicacoes-suporte-genero-ou-enunciador-compreensao-texto. Acesso em: 27 ago. 2023.

PARANÁ CAMINHOS DO CAMPO. **G1 Notícias**. Casos de raiva em animais crescem no Paraná. Disponível em: https://g1.globo.com/pr/parana/caminhos-do-campo/noticia/2022/09/11/casos-de-raiva-em-animais-cresce-no-parana-diz-agencia-de-defesa-agropecuaria.ghtml. Acesso em 02 out.2023.

PARQUE DAS AVES. **Parque das Aves.** Mapa do parque. Disponível em: https://www.parquedasaves.com.br/mapa/. Acesso em 26 set.2023.

PEDRO ARBEX. **Brazil Journal**. A época das revistas. Disponível em: https://braziljournal.com/a-epoca-das-revistas-passou/. Acesso em: 01 de jul.2023.

POEMA CONCRETO. **Facebook**. Sobre boa música**.** Disponível em: https://www.facebook.com/poema.concreto/ . Acesso em: 05 set.2023.

RECANTO DAS LETRAS. **Sobre o autor.** Biografia de Fábio Bahia. Disponível em: https://www.recantodasletras.com.br/autor.php?id=207473. Acesso em: 20 set.2023.

REVISTA ISTO É. **Revista Isto É.** O mundo precisa de mais turmas da Mônica. Disponível em: https://istoe.com.br/o-mundo-precisa-de-mais-turmas-da-monica/. Acesso em: 01 set.2023.

REVISTA ARARA. **Revista Arara**. Poemas visuais de Fábio Bahia. Disponível em: https://arararevista.com/a-poesia-visual-de-fabio-bahia/. Acesso em: 10 set.2023.

SABESP. **Facebook.** Turma da Mônica. Disponível em: https://www.facebook.com/SabespOficial/posts/10163849482645074/. Acesso em: 17 set.2023.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Prefeitura de Pato Bragado. Equipe da secretaria de educação conhece modelos de gestão do ensino integral aplicados na região. Disponível em: https://patobragado.atende.net/cidadao/noticia/equipe-da-secretaria-de-educacao-conhece-modelos-de-gestao-do-ensino-integral-aplicados-na-regiao. Acesso em: 02 set.2023.

SMART KIDS. **Smart Kids**. Dobradura de avião. Disponível em: https://smartkids.com.br/perfil/smartkids/?pagina=67>. Acesso em: 21 ago.2023.

SUBPREFEITURA DE PENHA. **Prefeitura de São Paulo.** Não deixe seu amigo morrer de raiva. Disponível em:https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/penha/noticias/?p=52558. Acesso em: 02 ago.2023.

STUD HISTÓRIA. **Stud História**. A origem dos nomes dos dias da semana. Disponível em: https://studhistoria.com.br/historia-das-coisas/a-origem-do-nome-dos-dias-da-semana/. Acesso em: 25 set.2023.

VIVA BEM. **UOL.** É melhor comer vegetais crus ou cozidos? Disponível em: https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2018/12/21/preparo-dos-alimentos-podem-reduzir-quantidade-de-nutrientes-que-oferecem.htm. Acesso em: 19 jul.2023.

THENÓRIO, I. **Dúvida cruel**. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

TORERO, J. R. **Chapeuzinhos coloridos**. Ilustrações: Marilia Pirillo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.