



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

ELISÂNGELA CRISTINA DO NASCIMENTO

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA COMPREENSÃO DE FÁBULAS E DE
CONTOS NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**NATAL/RN
2018**

ELISÂNGELA CRISTINA DO NASCIMENTO

ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA COMPREENSÃO DE FÁBULAS E DE CONTOS
NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Sulemi Fabiano Campos

NATAL / RN
2018

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI

Catálogo de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes -
CCHLA

Nascimento, Elisangela Cristina do.

Estratégia de leitura para compreensão de fábulas e de contos
no 6º ano do ensino fundamental / Elisangela Cristina do
Nascimento. - Natal, 2018.

145f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e
Artes, Programa de Mestrado Profissional em Letras ,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018.

Orientadora: Profa. Dra. Sulemi Fabiano Campos.

1. Estratégias de leitura - Dissertação. 2. Compreensão
leitora - Dissertação. 3. Fábulas e contos - Dissertação. I.
Campos, Sulemi Fabiano. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 028.1

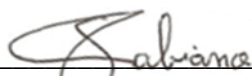
ELISÂNGELA CRISTINA DO NASCIMENTO

ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA COMPREENSÃO DE FÁBULAS E DE CONTOS NO
6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado
Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade
Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) como
requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Aprovado em: 27 / 07 / 2018

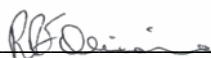
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Sulemi Fabiano Campos
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
Presidente



Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
Examinadora interna



Profa. Dra. Risoleide Rosa Freire de Oliveira – UERN
Examinadora externa

Natal / RN
2018

A Maria Cordeiro, carinhosamente, Vó Moça, (*in memoriam*), pelo exemplo de caráter e dignidade.

A minha família e a todos os meus alunos, por me proporcionarem esse momento ímpar de ensinar e aprender com eles, por acreditarem no meu trabalho e nas minhas orientações. Eles são responsáveis por me estimularem a buscar novos caminhos e por cada conquista pessoal e profissional alcançada.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é admitir que houve um minuto em que se precisou de alguém. É reconhecer que o homem jamais poderá lograr para si o dom de autossuficiente. Com essa percepção, escrevo, para agradecer aos familiares e amigos por estarem comigo nessa caminhada.

Agradeço a Deus, “que susteve com vida a nossa alma, e não consente que sejam abalados os nossos pés” (Salmo 66:9), por me dar a força e a coragem de seguir em frente, mesmo diante das dificuldades.

A meus pais, Geraldo Francisco e Lindalva Antônio, pelo apoio e pela motivação incondicional, que falam pelo olhar, sem precisar externar palavra alguma.

À professora Dra. Sulemi Fabiano Campos, a minha eterna gratidão e reconhecimento pelo plausível empenho durante as orientações, concedendo-me os meios eficazes para aquisição do conhecimento. Assim como, pela dedicação, pelo compromisso, pelos valiosos ensinamentos e pela luz que a rodeia e ilumina a todos em sua volta, ajudando-nos a descobrir os caminhos a seguir.

Aos meus irmãos, Edson, Eriton, Evanice e Elidiana, pelo apoio e palavras de incentivo.

Aos meus amigos, que estão guardados em meu coração, sem mencionar nomes para não pecar ao esquecer algum, pois são muitos e de grande valor, meus agradecimentos por acreditarem em meu potencial.

Aos meus sobrinhos, Geraldo Neto, Vallentina, Maria Fernanda e Maria Eduarda, que compreenderam quando não podia estar ao lado deles, compartilhando das brincadeiras e momentos importantes das suas vidas. O meu carinho, meu amor e minha gratidão.

Às professoras, Dra. Kátia Cilene França e Dra. Janima Bernardes, pela valiosa ajuda na elaboração do projeto inicial que resultou nesta pesquisa.

À professora Dra. Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro, que disponibilizou um pouco do seu valioso tempo para fazer a leitura deste texto, ainda em fase de elaboração, e contribuiu para os encaminhamentos finais para qualificação. Suas contribuições foram valiosas.

Às professoras e professores do ProfLetras, pela amizade que fizemos ao longo do curso e pela aprendizagem compartilhada.

Às professoras, Dra. Maria da Penha Casado Alves e Dra. Célia Maria Medeiros Barbosa da Silva, pela atenciosa leitura e contribuições pertinentes no Exame de qualificação.

Ao amigo Josenildo Barbosa, pelo incentivo constante.

Ao amigo Geová Guimarães, pelas contribuições, incentivo e apoio.

Aos colegas do ProfLetras, turma 3, por compartilharem experiências, momentos inesquecíveis, alegrias e tristezas, preocupações e zelo durante a jornada acadêmica, assim como pelo aprendizado e partilha das leituras de mundo e de palavras, meu muito obrigada!

À amiga Adriana Cabral pelo apoio e zelo acadêmico.

Às amigas e conterrâneas, Estela, Anne Nayara, Simara e Socorro, meus eternos agradecimentos pela força, incentivo, companheirismo, experiência compartilhada e pela amizade construída.

À professora Valnecy Corrêa, carinhosamente, Val, pela valiosa contribuição, procuro a palavra e agora me falta para agradecer o apoio, as palavras de encorajamento e a colaboração para conclusão desta pesquisa. Meu muito obrigada!

À CAPES, por proporcionar com seu incentivo a expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no país, contribuindo assim, com as mudanças que o avanço do conhecimento e as demandas da sociedade exigem. Pelo financiamento da pesquisa, meus agradecimentos!

RESUMO

A partir da observação e de atividades de leituras ministradas em sala de aula no 6º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Professora Nazaré de Andrade Duarte, na cidade de Goianinha/RN, e com base no diagnóstico realizado na turma verificou-se a necessidade de trabalhar estratégias de compreensão leitora que favoreçam a formação do leitor. O “ponto de partida” e de “chegada” foi a leitura de fábulas e de contos, com enfoque na compreensão leitora. Esta pesquisa pretende responder às seguintes indagações: ao ensinarmos os alunos a ler, costumamos instigá-los a recuperar pistas textuais que permitem a construção de um percurso interativo? Como podemos contribuir, por meio de estratégias de leitura, para a construção de significados e para a compreensão leitora dos alunos? O objetivo geral desta pesquisa é desenvolver estratégias de leitura que contribuam para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos. São objetivos específicos: a) descrever como as concepções de leitura sustentam as estratégias de compreensão leitora dos alunos; b) sistematizar as estratégias de leitura para a construção do sentido do texto, com predominância narrativa, tais como fábulas e contos, partindo de um contexto mais simples de compreensão para o entendimento do mais complexo; c) aprimorar as habilidades leitoras nos diversos textos em que predominam os elementos da narrativa; e d) propor uma intervenção teórico-metodológica que envolva as estratégias de compreensão leitora dos elementos implícitos e explícitos das fábulas e dos contos. Adota-se uma intervenção pedagógica que possa favorecer a formação do leitor crítico e autônomo. Para tanto, utilizam-se como procedimentos metodológicos o ensino de estratégias de compreensão leitora propostos por Solé (1998); oficinas de leitura, conforme a didática de projetos pedagógicos de Lopes-Rossi (2011); e a sequência narrativa de Adam (2008) com algumas adaptações com o propósito de desenvolver estratégias de leitura. O *corpus* desta pesquisa é constituído por vinte e sete textos, entre oitenta e cinco produzidos pelos alunos. Para análise, foram selecionados três textos produzidos nos dois momentos de leitura (fábula e conto) e produção, denominada, análise de leitura da produção diagnóstica (ALPD) com produção final - a criação ou reescrita de fábulas ou contos para publicação. Tem-se, ainda, como aporte teórico sobre concepções de leitura e as estratégias para compreensão leitora os estudos de Soares (2000, 2001, 2003, 2010), Martins (1994), Kleiman (1999, 2011, 2013), Freire (2011), Geraldi (1997, 2003, 2010) e Marcuschi (2008). Os resultados das produções apontam que o trabalho de intervenção possibilita melhoras significativas no desempenho leitor dos alunos e que é possível desenvolver a compreensão leitora quando as estratégias de compreensão são trabalhadas de forma coordenada.

Palavras-chave: Estratégias de leitura. Compreensão leitora. Fábulas e contos.

ABSTRACT

Based on the observation and reading activities taught in classroom in the 6th year of elementary school at the Nazaré de Andrade Duarte Municipal School, in the city of Goianinha/RN, and based on the diagnosis made in class, it was verified the need of working reading comprehension strategies that favor the reader formation. The "starting point" and "arrival" was the reading of fables and tales, with a focus on reading comprehension. This research intends to answer the following questions: When teaching students how to read, do we often encourage them to retrieve textual clues that allow the construction of an interactive course? How can we contribute, through reading strategies, to the construction of meanings and to the reading comprehension of the students? This research general objective is to develop reading strategies that contribute to the development of students' reading comprehension. Specific objectives are: a) to describe how the reading conceptions support the reading comprehension strategies of the students; b) to systematize the reading strategies for the construction of the text meaning, with narrative predominance, such as fables and tales, starting from a simpler context of comprehension for the understanding of the more complex; c) to improve the reading abilities in the diverse texts in which the narrative elements predominate; and d) propose a theoretical-methodological intervention that involves the reading comprehension strategies of the implicit and explicit elements of fables and tales. It was adopted a pedagogical intervention that can favor the formation of the critical and autonomous reader. For that, we use as methodological procedures the teaching of reading comprehension strategies proposed by Solé (1998); reading workshops, according to the didactics of pedagogical projects of Lopes-Rossi (2011); and the narrative sequence of Adam (2008) with some adaptations for the purpose of developing reading strategies. The corpus of this research consists of twenty-seven texts, between eighty-five produced by the students. For analysis, we selected three texts produced in the two reading moments (fable and tales) and production, denominated, reading analysis of diagnostic production (ALPD) with final production - the creation or rewriting of fables or tales for publishing. We also have as theoretical contribution on reading conceptions and reading comprehension strategies the studies of Soares (2000, 2001, 2010), Martins (1994), Kleiman (1999, 2011, 2013), Freire (2011), Geraldi (1997, 2003, 2010) and Marcuschi (2008). The productions' results show that the intervention work allows significant improvements in the student's reading performance and that it is possible to develop the reading comprehension when the comprehension strategies are worked in a coordinated way.

Key words: Reading strategies. Reading comprehension. Fables and tales

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 –	Detalhamento do plano de aula.....	48
Quadro 2 –	Texto de apoio ao diagnóstico.....	49
Quadro 3 –	Questões propostas na atividade diagnóstica.....	50
Quadro 4 –	Ocorrência das principais dificuldades na interpretação do texto na produção dos alunos (ALPD).....	54
Quadro 5 –	Atividades cognitivas.....	71
Quadro 6 –	Projeto de produção escrita de gêneros discursivos na escola.....	73
Figura 1 –	A sequência narrativa e suas macroproposições.....	93
Quadro 7 –	Etapas, meios didático-pedagógicos e período de constituição de dados.....	97
Quadro 8 –	Conteúdos trabalhados nas oficinas para a produção ou reescrita da fábula ou do conto.....	98
Quadro 9 –	Plano geral I – detalhamento das oficinas propostas.....	100
Quadro 10 –	Plano geral II – detalhamento das oficinas propostas.....	100
Quadro 11 –	Plano da Oficina 1: Reconhecendo os textos / Leitura de textos narrativos.....	102
Quadro 12 –	Plano da Oficina 2: As estratégias de leitura.....	104
Quadro 13 –	Oficina 2: As estratégias de leitura.....	105
Quadro 14 –	Plano da Oficina 3: Sequência narrativa na fábula e suas características..	109
Quadro 15 –	Exemplos de respostas dos alunos às questões propostas na Oficina 3....	113
Quadro 16 –	Comando de produção textual.....	115
Quadro 17 –	Plano da Oficina 4: Os elementos implícitos e explícitos na fábula, a moral.....	115
Quadro 18 –	Fábula: <i>O leão e o rato</i>	116
Quadro 19 –	Plano da Oficina 5: O conto e os elementos que o constituem.....	119
Quadro 20 –	Plano da Oficina 6.....	121

Quadro 21 – Conto: <i>Um Apólogo</i>	122
Quadro 22 – Exemplos de respostas dos alunos à Oficina 6.....	126
Quadro 23 – Exemplos de respostas dos alunos à Oficina 6.....	127
Quadro 24 – Comando de produção textual final.....	128
Quadro 25 – Plano da Oficina 7.....	129
Quadro 26 – 2ªALPT6.....	130
Quadro 27 – 2ªALPT12.....	131
Quadro 28 – 2ªALPT2.....	131
Quadro 29 – PF6.....	133
Quadro 30 – PF12.....	134
Quadro 31 – 2ªALPT2.....	134
Figura 2 – Registro das produções finais dos alunos no mural da escola.....	136
Figura 3 – Registro fotográfico de apresentação teatral dos contos	137

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 A LEITURA: UM FENÔMENO EM DIVERSOS ÂNGULOS.....	20
1.1 As concepções de leitura.....	21
1.2 A leitura de mundo e a leitura da palavra.....	25
1.3 A leitura como prática social.....	26
1.4 A leitura na perspectiva dialógica: para que se lê?.....	32
1.5 Compreensão leitora e estratégias de leitura.....	38
1.5.1 Estratégias de leitura.....	41
2 DIAGNÓSTICO INICIAL: CAMINHOS A PERCORRER.....	47
2.1 Descrição da aplicação do trabalho inicial.....	52
2.2 Diagnóstico inicial.....	53
3 METODOLOGIA: DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO.....	59
3.1 A construção do objeto de pesquisa no ambiente de interação social: escola e sala de aula.....	59
3.1.1 O ambiente escolar: espaço de interação social.....	60
3.1.2 Os sujeitos de interação.....	62
3.1.3 Contexto de produção.....	66
3.2 Metodologia de ensino: intervenção pedagógica.....	68
4 DA FÁBULA AO CONTO: LEITURAS CONSTRUÍDAS EM SALA DE AULA.....	76
4.1 A fábula.....	78
4.2 O conto.....	82
4.3 A sequência narrativa.....	88
5 INTERVENÇÃO DO PROFESSOR: OFICINAS DE LEITURA.....	95
5.1 Processo de geração de dados.....	96

5.2	Plano geral das oficinas propostas e o detalhamento dos textos analisados.....	98
5.3	Descrição e análise das oficinas de leitura 1, 2, 3 e 4 do Plano Geral I.....	102
5.4	Descrição e análise das Oficinas 5, 6 e 7 do Plano Geral II.....	119
5.5	Divulgação das fábulas e dos contos e a apresentação teatral dos contos na escola.....	136
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
	REFERÊNCIAS.....	143

INTRODUÇÃO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.
Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro.
Enquanto ensino continuo buscando, procurando.

Paulo Freire

A leitura traz em si a interação, a qual possibilita o diálogo entre o que somos, sabemos e o que o texto nos apresenta. Ler está relacionado à forma como os indivíduos se apropriam do conhecimento, de como agem em contextos em que a interpretação é requerida como espaço para ampliar as formas de conceber, entender e representar o mundo e a si mesmo. Diante da relevância da leitura e da formação do leitor e com base em nossa trajetória de constituição de sujeitos-leitores e educadores, sentimo-nos movidos a pesquisar a leitura no ambiente escolar, concebendo-a como prática social.

Sabemos que a leitura exerce muita influência sobre a vida das pessoas, impactando sobre o modo de pensar e de agir. Em função disso, atualmente, o desempenho dos alunos em leitura é uma das maiores preocupações para educadores, gestores, profissionais da educação e sociedade em geral. Os indicadores de avaliações institucionais mostram que o desempenho dos alunos, em leitura, apresenta-se aquém do esperado, o que impacta, diretamente, no desempenho das atividades realizadas nos outros componentes curriculares, bem como na vida social.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o resultado nacional do IDEB, nos anos finais do Ensino Fundamental (2015), foi de 4.5, não atingindo a meta projetada para o mesmo período, de 4.7. Segundo uma publicação recente do Instituto de Estatísticas da Unesco, dados compilados pela plataforma QEdu , com base no Prova Brasil 2015, dão a dimensão do problema nessa etapa do ensino: apenas 30% dos alunos da rede pública saem do 9º ano com aprendizado adequado em leitura. Isso nos faz considerar que há um grande desafio tanto ligado ao fluxo, como em relação a nível de proficiência leitora.

Entendemos que as ações escolares influenciam diretamente na constituição do leitor, enquanto sujeito crítico e autônomo. Apesar disso, não raras vezes, no contexto escolar, a prática de leitura e escrita é favorecida, unicamente, por meio do suporte pedagógico mais usado em sala de aula – o livro didático –, deixando muitos outros recursos e diversidades de textos em segundo plano. Esses dados nos revelam que, há muito tempo, vem prevalecendo a leitura como pretexto para responder questionários ou analisar questões gramaticais. Nos livros

didáticos, por exemplo, em boa parte deles, ainda prevalece esse tipo de leitura. É preciso, assim, que as questões que estão em volta da leitura saiam das tarefas como pretexto, para se abordar questões que de fato possibilitem despertar nos alunos o interesse e o fervor para novas e diversas leituras. Ao fazer essa afirmação, não pretendemos dizer que o livro didático não seja importante, queremos dizer que, além dele, existem outros materiais que possibilitam, quando utilizados adequadamente, o desenvolvimento da competência leitora de forma mais inovadora e significativa.

Outro dado que nos motiva a tematizar a leitura no contexto escolar é o fato de ser comum ouvir os alunos dizerem que “não gostam de ler”. Em consequência disso, nas situações que envolvem a leitura, quando não se dispersam, resistem à atividade, realizando leituras rápidas. Os alunos sentem-se desmotivados para leitura. Talvez seja essa uma das razões de não termos tantos leitores com proficiência.

Ler, reiteramos, não é um mero ato de decodificação ou mesmo adivinhação de sentido, é, sobretudo, uma prática social. O ato de ler, significativamente, não se embate no decodificar, é preciso ir além disso, pois, na leitura, significado e decodificação estão sempre presentes, porém seu peso é diferente em diversas etapas da leitura. No momento em que a leitura na escola, for concebida e ensinada como prática social, serão proporcionados, aos alunos, instrumentos necessários para ampliar a compreensão, selecionar e organizar as informações, a fim de construir sentidos para a realidade que os cercam.

Com a construção de sentidos, novos conhecimentos poderão ser estabelecidos, porque novos olhares são lançados, uma vez que o ensino, atrelado à concepção de leitura como prática social, promove a ampliação da consciência sobre si e sobre a sociedade, favorece, assim, a formação de leitores como sujeitos críticos e participativos socialmente.

A leitura como componente de ensino-aprendizagem configura-se como tema desafiador e bastante abrangente, empolgante e polêmico. É amplamente abordada por inúmeros pesquisadores e está presente em distintas áreas do conhecimento. Em decorrência disso, abordamos algumas das várias concepções de leitura, pois entendemos que cada uma delas assume uma estratégia para compreensão leitora. Com base nessa explanação teórica, pretendemos compreender a leitura como prática social, como um processo de construção de significados sobre o texto. No desenvolvimento desta pesquisa, adotamos a concepção de leitura como processo de interação que, no contexto de ensino-aprendizagem, ocorre por meio da mediação entre o leitor e o texto.

Partimos ainda da concepção de leitura como prática social e objeto de conhecimento presente em Solé (1998), em *Estratégias de leitura*, na qual apresenta a leitura como “objeto de

conhecimento em si mesmo e como instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens”. Quando a leitura envolve a compreensão, ler torna-se um instrumento útil para aprender significativamente.

É fato que a formação de leitores críticos, em um contexto de incontáveis informações e de um bombardeio constante de textos, não é algo simples. As diversas informações trazem em si mesmas contradições, as quais produzem inúmeras dúvidas acerca do que é veiculado pela mídia, pelo meio acadêmico e/ou científico. Para a escola, ensinar a ler deve estar muito além da decodificação, como já foi dito. A sociedade requer da escola uma ação e uma nova visão de leitura.

Diante desses pontos, partimos da hipótese de que seria possível contribuir para a formação dos leitores através de oficinas de leitura, com aplicação de estratégias de compreensão leitora, na tentativa de favorecer a formação de leitores críticos e autônomos, utilizando, para tanto, textos em que predominam a sequência narrativa, como as fábulas e os contos. Frente a esse pressuposto, buscamos estruturar a proposta de intervenção tendo como protagonistas os alunos do 6º ano de uma Escola Municipal, localizada no município de Goianinha, no Estado do Rio Grande do Norte.

Pretendemos, com este trabalho, responder as seguintes indagações que cercam as questões sobre leitura nas escolas: ao ensinarmos os alunos a ler, costumamos instigá-los a recuperar pistas textuais que permitem a construção de um percurso interativo? Como podemos contribuir, por meio de estratégias de leitura, para a construção de significados e para a compreensão leitora dos alunos?

Para responder a esses questionamentos, estabelecemos como objetivo geral: desenvolver estratégias de leitura que contribuam para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos. São objetivos específicos: a) descrever como as concepções de leitura sustentam as estratégias de compreensão leitora dos alunos; b) sistematizar as estratégias de leitura para a construção do sentido do texto, com predominância narrativa, tais como fábulas e contos, partindo de um contexto mais simples de compreensão para o entendimento do mais complexo; c) aprimorar as habilidades leitoras nos diversos textos em que predominam os elementos da narrativa; e d) propor uma intervenção teórico-metodológica que envolva as estratégias de compreensão leitora dos elementos implícitos e explícitos das fábulas e dos contos.

Das indagações expostas e com base no diagnóstico realizado na fase preliminar desta pesquisa, partimos do pressuposto de que é possível contribuir para formação dos leitores de modo significativo, por meio do trabalho com fábulas e contos, em atividades que favoreçam

aos alunos explorar o significado dos textos. Na leitura de fábulas, por exemplo, os alunos podem fazer inferências, posicionando-se perante a moral apresentada, assim como, entender melhor um conto.

Sabemos que o saber do professor deve ser um mediador no processo de aprendizagem do aluno. As aulas de língua portuguesa, para se tornarem atrativas, precisam envolver o aluno, instigá-lo a refletir e a questionar sobre assuntos variados que transponham as linhas de um manual. Não significa dizer que o conhecimento sistematizado precisa ser excluído do ensino, mas que faça parte de um percurso no processo de ensino-aprendizagem, sem necessariamente ser o fim.

Assim, para melhor compreensão do que propomos no desenvolvimento desta pesquisa, enfatizamos alguns de nossos recortes: o trabalho enfatizará as estratégias de leitura, com foco na compreensão leitora de fábulas e de contos; temos como público-alvo da pesquisa alunos do 6º ano do ensino fundamental; ao focalizar as estratégias de leitura, buscamos favorecer o entendimento da moral apresentada nas fábulas e contos, utilizados nas oficinas; a proposta de intervenção terá como ponto de partida o texto dos alunos, bem como o diagnóstico observado, pois compreendemos que entre o conteúdo e o aluno, há um mediador que é o professor. Essa mediação, então, ocorre nas escolhas dos textos a serem lidos e na elaboração de estratégias, nas atividades de práticas de leitura que possibilitem ao aluno o desenvolvimento de sua proficiência.

Nessa perspectiva, para delinear os caminhos da pesquisa, organizamos este texto em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, contextualizamos a pesquisa por meio de um breve histórico da problematização que a impulsionou. Nele, discorreremos sobre os aportes da pesquisa, as concepções de leitura, a leitura do mundo e a leitura da palavra, o ato de ler como prática social, a função da escola numa perspectiva dialógica, os dados e concepções do ensino de leitura, bem como a compreensão leitora e as estratégias de leitura, desde a década dos anos 1980, apresentando conceitos sobre o que é de fato uma leitura crítica e participativa. Optamos por dialogar com os estudos de Freire (2011), Solé (1998) Geraldi (1997, 2003, 2010) e Kleiman (1999, 2011, 2013), além de observarmos também as abordagens feitas nos estudos de Martins (1994), Soares (2000, 2001, 2003, 2010) e Marcuschi (2008).

No segundo capítulo, será apresentado o diagnóstico preliminar que enfatiza a relevância de se trabalhar as estratégias de compreensão leitora, usando como objeto de pesquisa o texto com predominância narrativa, na especificidade das fábulas e dos contos. Inicialmente, trabalhamos apenas com as fábulas na qual observamos a grande dificuldade de

compreensão e interpretação da moral apresentada no texto, mesmo sendo esta narrativa, aparentemente, de fácil compreensão, exige um conhecimento de mundo para poder fazer inferências pertinentes à compreensão e assim, se posicionar perante a moral apresentada. O conto será abordado na sequência das aulas que serão trabalhadas no decorrer desta pesquisa. Apresentamos a descrição da aplicação do trabalho inicial e do diagnóstico o que resultou na pesquisa explicitada.

No terceiro capítulo, expomos a metodologia utilizada para a realização da pesquisa, abordando a proposta de intervenção a partir das estratégias de leitura apresentadas por Solé (1998), conforme também os procedimentos metodológicos de Projetos Pedagógicos para leitura e produção da sequência narrativa com a criação ou recriação de fábulas ou contos na escola, com algumas adaptações. Descrevemos como se deu a construção do objeto de pesquisa no ambiente de interação social. Apresentamos a caracterização do contexto de produção (a leitura na escola), a turma do 6º ano do ensino fundamental; os sujeitos de interação (alunos e professora) envolvidos na pesquisa, a fim de esclarecer a motivação de trabalhar, com a turma mencionada, as estratégias de leitura em textos com predominância narrativa.

Quanto ao tipo de *corpus*, coletamos questionários com questões interpretativas e reprodutivas dos textos abordados e das leituras feitas. O *corpus* é constituído por 27 (vinte e sete) textos, entre 85 (oitenta e cinco) produzidos pelos alunos. A produção desses textos se deu em quatro momentos distintos, à saber: A primeira versão foi realizada sem a intervenção do professor; e a segunda, a terceira e a quarta foram realizadas após as oficinas trabalhadas em sala de aula. Selecionamos três textos de cada versão produzida, denominadas: análise de leitura da produção diagnóstica (ALPD), primeira análise de leitura de produção textual (1ªALPT), segunda análise de leitura da produção textual (2ªALPT) e Produção Final (PF) – produção ou recriação da fábula ou do conto. Analisamos, em cada etapa, os avanços e os problemas que impediram o sucesso por completo nas produções textuais, a fim de contribuir para seu aperfeiçoamento.

Ao decidirmos trabalhar com o texto narrativo, como a fábula e o conto, priorizamos as atitudes de observar, conhecer, compreender e explicar o processo, em um plano dialógico. A intenção, no capítulo de análise, é relacionar dois momentos de leitura: uma leitura que revela o conhecimento do aluno e o nível de leitura em que ele se encontra, sem mediação docente, e outra leitura, pós mediação docente, pois, assim, faremos uma análise comparativa das produções dos alunos, com o intuito de verificar qual o real efeito que a intervenção do professor (por meio das oficinas e das estratégias de compreensão leitora) proporcionou aos textos.

Destacamos que não poderíamos dar conta de todas as possibilidades, porém como resultado da interação e intervenção pedagógica, apresentamos as oficinas de leitura, ancorados pelas estratégias de compreensão leitora, apresentadas nos estudos de Solé (1998).

A pesquisa teve perspectiva de servir como proposta de intervenção no contexto escolar de forma a contribuir no desenvolvimento das habilidades leitoras, bem como, encorajar a destituição da subordinação passiva e do comodismo errante, diante das propostas de leitura do livro didático. Compreendemos que outros pesquisadores poderão fazer uso desses dados e com eles estabelecer novas interações, outros discursos.

O quarto capítulo é dedicado à descrição da sequência narrativa e sua estrutura, enfatizando os gêneros fábulas e contos, nas produções de leitura em sala de aula. O capítulo será destinado à exibição da sequência narrativa na abordagem de Adam (2008). Realizamos a explanação das atividades, como se deu o processo de aplicação das aulas que trazem a leitura como uma prática social e uma necessidade escolar. O ponto central dessa exposição são as impressões dos alunos. Elas retratam a interação leitor-texto-autor, na qual os alunos constroem o sentido para leitura autônoma e crítica, reconhecendo-se como sujeitos da leitura de mundo, dos outros e de si mesmo.

A escolha por essas histórias se deu pelo fácil acesso e de compreensão leitora mais acessível, próxima a vivência dos alunos por tratar de temas que transmitem uma lição de moral, sendo uma das mais antigas formas de narrativa, em que suas personagens, geralmente animais, representam tipos, características e comportamentos humanos. Persistimos em analisar como é possível trabalhar os textos com predominância narrativa, partindo da fábula para o conto: como utilizar as estratégias de leitura na compreensão leitora do aluno.

No quinto capítulo, faremos uma breve descrição de como se deu a intervenção da pesquisa. Trabalhamos com variados textos narrativos, dando destaque às fábulas e aos contos, por se tratar de textos que exigem do aluno a construção de sentido que se encontra muitas vezes implícitos nas entrelinhas do texto e quando explícito se faz necessário à inferência para sua compreensão. Assim, buscamos elaborar oficinas, focando no aprofundamento das estratégias de compreensão leitora desses textos narrativos, de modo que essas estratégias contribuam para aperfeiçoar a leitura e a escrita dos alunos público-alvo e os auxiliem na produção ou recriação da fábula ou conto como produção final desta pesquisa.

As oficinas foram analisadas em dois Planos Gerais I e II, com detalhamento dos textos analisados. Apresentamos o processo de geração de dados, analisamos as 1ª análise de leitura da produção textual (1ªALPT) e a segunda análise de leitura da produção textual (2ªALPT) e a

produção ou recriação da fábula ou do conto como produção final (PF), realizadas pelos alunos. Finalizamos o capítulo apresentando a divulgação das produções dos alunos.

Nas considerações finais, temos uma síntese do percurso realizado com a pesquisa e dos resultados obtidos nas análises, além de trazer algumas reflexões sobre a importância do ensino das estratégias de compreensão leitora em qualquer nível ou grau de escolaridade. Trabalhar com as estratégias de leitura é proporcionar aos alunos possibilidades de aprender a fazer leitura de forma crítica e participativa, sendo um sujeito ativo, que sabe usar a leitura para agir, intervir.

1 A LEITURA: UM FENÔMENO EM DIVERSOS ÂNGULOS

Ao lermos o mundo, usamos palavras. Ao lermos as palavras, reencontramos leituras do mundo.

João Wanderley Geraldi

Falar sobre leitura é falar sobre um exercício de conhecimento do mundo, de nós mesmos e dos outros. É adentrar nos textos, compreendendo-os na sua relação dialética com os seus contextos e o nosso contexto. É, como diz Geraldi, um reencontro com as leituras do mundo. Com base nessa concepção, o presente capítulo apresenta uma abordagem acerca do que é leitura, segundo a perspectiva de diversos estudiosos.

Ao refazer esse percurso, iniciamos com os fundamentos teóricos sobre as concepções de leitura e o ato de ler como prática social apresentados por Soares (2000, 2001, 2010). Na sequência, a leitura é definida como um processo historicamente determinado que congrega e expressa os anseios da sociedade. Sob esse enfoque, citamos: Martins (1994) que concebe a leitura em duas perspectivas, entre inúmeras outras concepções vigentes: leitura como uma decodificação mecânica de signos linguísticos e como um processo de compreensão abrangente, em uma perspectiva cognitivo-sociológica.

Após essa abordagem, pretendemos transitar pelos caminhos percorridos pelos estudos sobre as concepções de leitura e as estratégias de compreensão leitora, tomando como referencial teórico as contribuições de Freire (2011) acerca da leitura do mundo e da leitura da palavra, bem como da leitura e de seu efeito emancipador. Também Kleiman (1999, 2011, 2013) para quem a leitura é uma prática social que remete a outros textos e outras leituras. Para o processo de ensino e aprendizagem, a autora propõe uma nova articulação entre os termos aprendizagem e leitura, qual seja: a leitura na aprendizagem, a aprendizagem da leitura, aprendizagem sobre a leitura. Em seguida, reportamo-nos a Marcuschi (2008) que apresenta a leitura como parte de uma concepção mais ampla, que pode ser considerada a soma de duas outras concepções: a interacionista e a discursiva.

No item seguinte, discorreremos sobre a leitura numa perspectiva dialógica: para que se lê?, tendo como referencial os estudos de Geraldi (1997, 2003, 2010), em que o leitor, como sujeito que interage, apresenta uma função essencial, cabendo a ele construir o sentido ao que lê.

Finalizando a seção, compartilhamos dos estudos e apontamentos sobre a compreensão leitora e estratégias de leitura de Solé (1998). A autora defende que é através da leitura que o

ser humano consegue se transportar para o desconhecido, explorá-lo, decifrar os sentimentos e emoções que o cercam e acrescentar vida ao sabor da existência. Desse modo, concebe a leitura como um processo de interação entre o leitor e o texto para satisfazer um propósito ou finalidade. E, por último, discutimos sobre as estratégias de compreensão leitora e aprendizagem significativa.

Assim, objetivando tecer o que é uma leitura crítica ou como podemos desenvolver nas escolas a leitura crítica dos alunos é que apontaremos os fundamentos que embasam esta pesquisa. Enfatizamos que o empenho em nossa pesquisa é propor um discurso de leitura, ou seja, há um anseio, conforme propõe Soares (2010) por somar à voz do discurso teórico a voz do discurso da prática e não um discurso sobre a leitura. É claro que as indagações sobre a leitura poderão receber diferentes respostas, as quais revelarão conceitos decorrentes da historicidade e das concepções de língua.

1.1 Concepções de leitura

A leitura é uma atividade muito ampla e uma prática social complexa que não se limita a apenas uma concepção, dependendo do contexto e dos objetivos que justifiquem seu uso, ela abrangerá diferentes concepções. Por isso, seguiremos com a discussão, apresentando as várias concepções de leitura, segundo os estudiosos elucidados anteriormente.

Na perspectiva do Letramento, Soares (2010) afirma que a leitura não é um ato solitário em que o indivíduo torne-se ausente do mundo ou que se restrinja apenas à leitura do texto. A autora, baseada no método dialógico do círculo de Bakhtin, enfatiza que a leitura é interação verbal de indivíduos socialmente determinados com o universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo, com o outro. Assim, a enunciação que está presente na prática de leitura é “processo de natureza social, não individual, vinculado às condições de comunicação que, por sua vez, vinculam-se às estruturas sociais – o social determinando a leitura e construindo seu significado” (SOARES, 2010, p. 18). Nessa perspectiva, para que a leitura tenha sentido e faça parte da vida de um sujeito, não basta apenas juntar letras para formar palavras e reunir palavras para compor frases, deve-se compreender o que se lê, assimilando diferentes tipos de textos e estabelecendo relações entre eles.

Soares (2003, p.16) tem como foco de seus estudos a dicotomia alfabetização e letramento: alfabetização constitui o processo da simples aquisição da tecnologia do “escrever” e do “ler”, isto é, do “codificar” e do “decodificar”. É a ação de tornar o indivíduo capaz de ler e escrever, sem, no entanto, torná-lo um praticante da leitura e da escrita; já o letramento é o

processo de ensino/aprendizagem que torna possível a um grupo social ou a um indivíduo a condição de apropriar-se da escrita, sem, no entanto, precisar saber ler e escrever convencionalmente.

Os níveis de letramento são avaliados pela prática de leitura e escrita do indivíduo, quando busca informação e lazer nos diferentes contextos sociais. Já os índices de alfabetização são medidos simplesmente pela capacidade de decifrar sinais linguísticos, o que não quer dizer saber utilizar convenientemente a leitura em proveito próprio e do outro e responder às suas demandas sociais. Portanto é preciso compreender que alfabetização e letramento são práticas distintas, porém, indissociáveis, interdependentes e simultâneas.

A prática da leitura envolve uma série de questões que transcendem o processo de alfabetização, se se partir do pressuposto de que ser alfabetizado significa dominar o código da língua escrita e de que, para a compreensão do significado de um texto é necessário mais que isso. Entender um texto envolve, além da decodificação do código linguístico, a mobilização de um campo de competências específicas ao tema lido. Envolve a capacidade de compreender e interagir com os diferentes textos que estão postos na sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, na concepção de Soares (2003), a leitura é um conjunto de habilidades, conhecimentos e comportamentos que forma um *continuum* complexo.

Martins (1994) define a leitura de uma forma bem simples e objetiva, mostrando que esse ato não é simplesmente um aprendizado qualquer e sim uma conquista de autonomia que permite a ampliação dos nossos horizontes. O leitor passa a entender melhor o seu universo, rompendo, assim, as barreiras da incompreensão e encarando melhor a face da realidade.

Para Martins (1994, p. 07), existe uma relação entre o ato de ler e a escrita, de modo que “o leitor é visto como um decodificador da letra”. Entretanto, a leitura só acontece, efetivamente, “quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam – aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa” (MARTINS, 1994, p. 17).

A autora amplia a perspectiva de leitura e alerta para o fato de que a leitura não ocorre apenas com a decodificação de textos escritos, mas também de linguagens não verbais, pois há uma forte ligação entre a linguagem das imagens e a escrita, uma vez que a linguagem, hoje, é concebida como um processo de interação em que os atos de fala são expressos num “jogo” de ação e reação, por isso o indivíduo necessita estar apto à compreensão dos sentidos dos diferentes tipos de linguagens disponíveis.

Martins (1994) partilha da visão de Freire (2011), de que é preciso saber ler o que há ao nosso redor, para que a leitura de símbolos flua e aconteça com mais clareza e eficiência. Ela

ênfatiza que uma pessoa, por não saber decodificar a escrita, não sabe ler. É necessário saber o que nos cerca e lendo o ambiente em que nos situamos adquirimos conhecimento, com esse conhecimento a leitura de decifração é facilmente adquirida.

Segundo a autora, a maioria das pessoas, uma vez alfabetizadas, se limitam no que diz respeito ao verdadeiro sentido e uso da leitura. Fazem uso dela apenas esporadicamente, tornando, assim, o hábito de ler, um ato elitizado, restrito a uma pequena minoria (letrados), concebendo o “direito” de dar sentido ao mundo enquanto aos demais resta a submissão aos ditames dos que “sabem das coisas” os quais se sentem donos da capacidade de criar e compreender a linguagem.

Martins (1994, P. 24) também fala que quem ensina a ler não ensina o verdadeiro "pulo do gato", pois até aí seu altruísmo não chega. E assim, anos após anos, vivemos em uma cultura em que o professor é o que sabe e o aluno é aquele que aprende, relação que, muitas vezes, desconsidera o aluno como ser inteligente e portador de uma carga significativa de conhecimentos. É fato que a maioria das pessoas tem contato com a leitura dentro da escola e esta, em muitas situações, fica limitada aos textos dos livros didáticos. Os professores dizem que estes livros são um "mal necessário" diante de tantos problemas. Sendo sabedores de que a leitura não se dá somente em textos escritos, cabe aos professores repensarem sua prática profissional e investir na leitura em seu sentido mais amplo, independente do contexto escolar e muito além dos textos escritos, favorecendo a transformação da visão de mundo dos alunos e "ampliando as noções de leitura".

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

Para Martins (1994, p. 33):

a leitura se realiza a partir do *diálogo* do leitor com o objeto lido – seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento. Esse diálogo é referenciado por um tempo e um espaço, uma situação; desenvolvido de acordo com os desafios e as respostas que o objetivo representa, em função de expectativas e necessidades, do prazer das descobertas e do reconhecimento de vivências do leitor.

A dinâmica do processo é, pois, de tal ordem que considerar a leitura apenas como resultado da interação texto-leitor seria reduzi-la, consideravelmente, a ponto de se arriscar o

equivoco como pensar que um mesmo leitor lendo um mesmo texto, não importa quantas vezes, sempre realizaria uma mesma leitura.

Ampliando as noções de leitura, Martins (1994, p.31) sintetiza a leitura em duas perspectivas, entre inúmeras outras concepções vigentes. A primeira, “como uma decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana)”. Já a segunda perspectiva aponta a leitura “como um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica)” (MARTINS, 1994, p.31-32).

De acordo com Martins (1994, p. 32), ambas as concepções são necessárias para a compreensão do processo de leitura, pois, "decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar, impossível". Entendemos que a leitura é a compreensão e interpretação do texto lido e não meramente uma decodificação de símbolos. Assim, de certo modo, as duas concepções estão ligadas uma a outra. A perspectiva cognitivo-sociológica é, todavia, a que mais nos oferece meios e possibilidades de nos aprofundarmos no processo de leitura, propondo ao leitor um diálogo e intercâmbio de informações e experiências.

A leitura possui diversos processos e estágios, entre eles a relação com os sentidos, sensorial e racional do indivíduo. O papel das emoções na leitura está ligado aos três níveis básicos de leitura como: níveis sensorial, emocional e racional. A leitura sensorial (referente aos sentidos humanos) aponta a leitura emocional (esta mexe com o que nos remete prazer, respondendo a uma necessidade pessoal) e a leitura racional que, segundo a autora, tem o “status dos letrados” (a que é capaz de produzir e apreciar a linguagem). Cada um dos três corresponde a uma forma de aproximação do texto.

Segundo Martins (1994), esses níveis são inter-relacionados, senão simultâneos, pois a leitura é um ato dinâmico, a simultaneidade faz com que a o leitor possa refletir e estabelecer um diálogo com os diversos textos. Mesmo um ou outro sendo privilegiado, segundo as suas experiências e expectativas, assim como, seus interesses.

Martins (1994, p. 34) conclui que a função do professor nesse processo não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem. Criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura. Se faz necessário ver a leitura como instrumento liberador e possível de ser usufruído por todos, não apenas os letrados. Com

base nessas proposições de Martins (1994), encontramos consonância de sua concepção com o pensamento de Freire (2011), abordado na próxima seção.

1.2 A leitura de mundo e a leitura da palavra

Como marco referencial do início da década de 1980, Freire (2011), importante teórico brasileiro, defende a concepção de que a leitura é parte da construção social do sujeito, é prática emancipadora. Para o teórico, a leitura do mundo e a leitura da palavra são resultados das experiências pessoais vividas pelo sujeito. A compreensão de um texto “implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 2011, p. 20). Com essa percepção, o autor opõe-se à leitura como prática de memorização mecânica, por ser este um caminho que não favorece o encontro com o texto. A leitura é, para ele, atividade criadora de produção de sentido, “que implica percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’ do lido” (FREIRE, 2011, p. 31, grifo do autor).

Na perspectiva freiriana, não existe apenas uma forma de leitura. A leitura da linguagem escrita é aquela que somente se dedica em reconhecer os signos linguísticos da língua. Quando Freire (2011) afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, trata-se de uma forma de leitura ampliada em que o texto não se limita apenas a si mesmo, engloba todo um contexto que se refere ao ambiente no qual o leitor está inserido.

A leitura de mundo proposta por Freire é a capacidade de o leitor se reconhecer como sujeito que faz parte do mundo, que está inserido em uma sociedade que é composta por diversos aspectos, e é a leitura desses aspectos que ele classifica como leitura de mundo. De acordo com o autor, ser primeiro capaz de ler o mundo facilita a leitura da palavra, pois esta consiste numa decifração do que está escrito e que remete a um mundo particular.

Freire (2011) defende que a leitura da palavra é precedida da leitura do mundo e enfatiza a importância da leitura na alfabetização e demais etapas da vida, enquanto prática concreta de libertação e construção da história, na qual o leitor, seja qual for o estágio de leitura em que se encontre, num processo criador, é também um sujeito. Falar de leitura, na concepção freiriana, é discorrer sobre a vida. Em sentido amplo, como afirma Freire (2011), o ato de ler constrói-se na experiência existencial. Entendemos, com isso, que ler ultrapassa a compreensão dos signos linguísticos. É preciso, contudo, observar que, quando tratamos a leitura no processo de escolarização, a leitura da palavra é imprescindível.

O autor ainda enfatiza que esse movimento da leitura de mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através

da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”.

Sabemos que ao ser humano, ao longo de sua existência, dentro ou fora da escola, a leitura tem sido imposta, de maneira ditatorial e compulsória, a decodificação de signos. Com a globalização e a facilidade de acessar uma grande quantidade de informações em um curto espaço de tempo, os alunos, incessantemente, acumulam informações, sem, na grande maioria dos casos, estabelecer filtros ou sentidos para o que foi coletado. Com isso, também ocorre a mecanização da leitura. Frente ao exposto, é essencial que a escola promova o desenvolvimento de sujeitos ativos, leitores críticos para o enfrentamento e a transformação das relações sociais existentes.

Como defende Freire (2011, p. 25), os momentos de leitura precisam dar lugar a atividades reais, que favoreçam a formação de um leitor apto a relacionar o lido ao universo social em que habita, buscando, nessa relação, construir sua leitura de mundo. Cada vez mais se faz necessário introduzir textos que agucem a inquieta procura dos alunos diante a realidade por eles vivenciada. Assim, a leitura deve ser apresentada de forma significativa. Reiteramos que, para Freire, a leitura tem um efeito emancipador. “Ler é desvelar o desconhecido” (FREIRE, 2011, p.30).

Diante do exposto, percebemos que a realidade atual ao mesmo tempo em que coloca os alunos mais próximos da leitura, os distancia de uma leitura significativa, devido a rapidez com que as informações são-lhes apresentadas. Dessa forma, o que propomos como atividade de intervenção tem por finalidade possibilitar aos discentes envolvidos e a escola de modo geral a possibilidade de novas estratégias de leitura, por meio das quais tanto os discentes como a professora responsável por essa ação de intervenção, se vejam como partes de um mesmo processo que resulte no ensino-aprendizagem de leitura, por meios das estratégias.

1.3 Leitura como prática social

Feita essas reflexões sobre a leitura, é importante uma breve reflexão sobre o que se define como leitura não apenas como leitura de mundo, mas a leitura que está inserida no mundo e envolvida no sujeito ativo que usa a leitura para intervir no e sobre o mundo. Para tanto, abordamos os estudos realizados por Kleiman (1999, 2011, 2013), outra importante referência brasileira para os estudos e pesquisas sobre leitura.

Ao situar-se na perspectiva da leitura como interação, a autora considera a leitura como uma prática social que remete o texto lido a outros textos e outras leituras e, sobretudo, como um processo cognitivo de construção de sentido. Para que um texto seja compreendido pelo leitor (produtor de sentido), este utiliza diversas estratégias cognitivas, baseadas em um conjunto de conhecimentos.

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto (KLEIMAN, 1999, p. 15).

O conhecimento linguístico de que fala a autora está relacionado ao processo de decodificação de palavras e ao agrupamento delas em frases, em sequências textuais. Esse tipo de conhecimento envolve ainda o conhecimento gramatical, que permite observar a posição dos constituintes nas palavras e frases. Já o conhecimento textual envolve o conjunto de noções que o leitor tem sobre os textos, tais como o propósito comunicativo e a estrutura. É o conhecimento textual que permite a um leitor diferenciar uma carta de um conto, por exemplo. Esses dois tipos de conhecimentos estão inseridos no que Kleiman denomina *conhecimento prévio*.

A autora cita ainda o conhecimento enciclopédico ou de mundo, no qual estão inseridos todos os conhecimentos que o leitor adquire ao longo da vida sobre os mais variados assuntos. O ato de ler é entendido por Kleiman (2011, p.17) como “um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que vem da página para chegar à compreensão”. Já a compreensão é “um processo altamente subjetivo, pois cada leitor traz à tarefa sua carga experiencial que determinará uma leitura para cada leitor num mesmo momento e uma leitura diferente para o mesmo leitor, em momentos diversos” (KLEIMAN, 2011, p. 151).

Em seus estudos, Kleiman (2011, 2013) faz indagações acerca da leitura e ao mesmo tempo apresenta considerações e apontamentos significativos sobre o tema. Aborda, dessa forma, a articulação da leitura na aprendizagem, a aprendizagem da leitura, aprendizagem sobre a leitura. Para que, assim, possamos reconstruir seus sentidos no processo.

Quanto à concepção de leitura, Kleiman (2013) considera esta uma prática social que remete a outros textos e outras leituras. Em outras palavras, segundo a autora, ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes

que refletem o grupo social em que se deu nossa socialização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados.

Kleiman (2011) reforça as concepções de leituras inter-relacionadas de Martins (1994) ao apontar a leitura como um conjunto de processamento de três níveis de conhecimento: o linguístico (quando o leitor compreende e atribui significados ao texto); o textual (quando percebemos se o texto é coerente ou não) e o prévio (é o que o leitor tem sobre o mundo em geral). Esses três níveis são ativados de forma interligada para que haja a compreensão global do texto. Tal concepção esclarece que a leitura é uma atividade interativa do ponto de vista que se utiliza diferentes conhecimentos e sentidos para realizá-la.

Percebemos, assim, uma primeira estratégia a ser aplicada no desenvolvimento deste trabalho, que é desenvolver o ensino de leitura ancorado aos três níveis de conhecimentos mencionados acima, não se detendo apenas no conhecimento textual, aprofundando-se à gramática, nem apenas ao conhecimento linguístico ou de mundo, mas num elo desse tripé.

Kleiman (1999, p. 32-33) avalia que, com o passar do tempo, o sujeito leitor tem se modificado, mas as “relações instituídas no processo de leitura não mudaram: a relação se estabelece entre sujeito e objeto”. Essa relação dá-se entre sujeito leitor e autor ou texto; pois esta tem “uma responsabilidade mútua relativa aos objetivos da comunicação, responsabilidade esta que implica o estabelecimento de pontos de contato entre ambos, mantendo ao mesmo tempo, o direito do leitor de se afastar dos objetivos do autor” (KLEIMAN, 2013, p. 43), já que “leitura é um processo individual, singular até na maneira de ler, pois o que queremos de uma leitura determina como faremos essa leitura” e o que o leitor encontra nem sempre corresponde aos objetivos do autor.

Nesse contexto, Kleiman (2011) apresenta conceitos acerca da expressão ‘leitura como processo interativo’ que está sendo utilizada para descrever dois tipos diferentes de leitura interativa. Segundo a autora, para os psicólogos da educação, a leitura é processo interativo, porque ao desvendar o texto, o aluno utiliza, simultaneamente, outros conhecimentos, como por exemplo, o conhecimento de mundo. Para essa versão, da relação estabelecida entre leitor e texto é que se obtêm diversas leituras. Tanto sujeito como texto delimitam o leque de possíveis leituras de um texto.

Outra versão sobre o conceito de interação parte da pragmática. “Neste processo são cruciais a relação do locutor com o interlocutor através do texto e a determinação pelo contexto num processo que se institui a leitura” (KLEIMAN, 2011, p. 39). A autora explica que, quando o leitor aceita o texto como objeto acabado, toda vez que ele não exerce seu direito de interlocução, privilegiando com isso o autor no processo, seu papel social esvazia-se, pois não

está utilizando seu direito de interlocutor. Para Kleiman (2011), é aqui que inicia o paradoxo do ensino da leitura: como o aluno irá usufruir do seu direito de interlocutor textual se é o professor que vai direcionar a interação ou não com o texto? O paradoxo é fruto da simplificação do processo de interação. Numa atividade de leitura, é preciso distinguir as relações que são instituídas entre autor e leitor.

A autora aponta que “as dificuldades que o aluno tem na leitura e sua passividade frente ao texto não são [...] problemas independentes” (KLEIMAN, 2011, p. 40), pois essa passividade surge da intervenção do professor como único interlocutor, tendo entre suas consequências a imposição de uma única leitura (a do professor), levando o aluno a aceitar sem questionar o texto lido. Percebe-se, assim, que, na típica prática escolar, “os problemas específicos dos alunos não são levados em conta, daí que a única leitura possível seja a do professor mediador” (KLEIMAN, 2011, p. 41).

No sentido de adequar a eficiência das propostas de leitura, o professor precisa ter em mente que um texto “é difícil para um determinado leitor num determinado momento num sentido lato (pela ação do contexto mediato ou imediato), ou num sentido restrito (pela ação do contexto mediato)” (KLEIMAN, 2011, p. 42). Isso significa, então, que, provavelmente, em uma primeira instância, o problema da leitura está no leitor – não no texto.

Kleiman (2011, p.46) faz menção as propostas de ensino que também devem ser avaliadas de maneira que a eficiência seja capaz de criar condições de interação no espaço da sala de aula, já que, em algumas atividades propostas, os alunos apenas aprendem o texto como uma estrutura e depois como um objeto formal, acabado. É preciso que haja uma preocupação por parte dos professores em fazer com que o aluno perceba a coerência total do texto, de modo que aprenda a construir a estruturação textual.

Dessa forma, o que propomos é um ensino em que o aluno seja habilitado para apreender e avaliar uma segunda mensagem implícita no texto, que o aluno consiga desvendar as entrelinhas. A leitura deve ser desenvolvida globalmente, ou seja, envolvendo os conhecimentos linguísticos, visuais e auditivos; para que o aluno “leia” um artigo de revista, o noticiário da televisão ou o outdoor de rua.

Nesse processo interativo da leitura, a autora ressalta também a importância da função do léxico nos textos. Kleiman (1999, p. 132) defende que o problema do aluno em identificar o significado do léxico, no contexto do texto, deve-se ao ensino, pois a escola oferece atividades apenas automáticas, “requerendo pouco ou nenhum envolvimento das capacidades cognitivas do aluno”.

Conforme pesquisas desenvolvidas por Kleiman (2013), quando o aluno é possibilitado a fazer a leitura de diferentes textos acerca do mesmo assunto ou diversos relatos de um mesmo evento, ele estará desenvolvendo a capacidade de avaliar criticamente o uso da linguagem, e mediante essa análise, atribuir intencionalidade ao autor. A autora ainda afirma que, com esse tipo de prática, a leitura recebe sua condição de prática social, já que o leitor se considera como sujeito e não apenas como um objeto de ensino. Ela relata que é “nessas condições que a *leitura se transforma em interação*, isto é, numa relação entre sujeitos que, pelo menos temporariamente, têm um objeto em comum” (KLEIMAN, 2013, p. 100). Assim, quando o aluno/leitor utiliza-se da leitura como prática sociocultural, de suas diferentes linguagens, ele deixa de ser um mero reproduzidor de conhecimento e passa, sim, a ser sujeito da ação e a intervir no mundo; sendo, por isso, a leitura um processo de emancipação do indivíduo.

Em linhas gerais, entendemos que o leitor crítico e autônomo, tão necessário à contemporaneidade, é aquele que tem a capacidade de mobilizar os próprios conhecimentos prévios, sejam eles linguísticos e textuais ou de mundo, para construir sentido ao lido e à realidade (KLEIMAN, 2011). Além disso, partindo do já conhecido, ele amplia seus conhecimentos, não de forma submissa, mas em um processo dialógico.

A escola é, ou precisa ser, espaço de construção de cidadania, a leitura deve ser uma prática para desenvolver habilidades por meio das quais o aluno, sujeito leitor, possa compreender seu universo e intervir nele.

Assim, é essencial para o sucesso com o trabalho da leitura em sala de aula, a utilização de um universo textual amplo e diversificado, fazendo-se necessário que o aluno entre em contato com vários tipos e gêneros de textos, para adquirir autonomia e escolher aqueles que mais se encaixam em seu gosto ou com as suas necessidades. Por isso, é importante proporcionar para os alunos diversas situações nas quais a leitura esteja em foco, pois se aprende a ler lendo e a interpretar o que leu, interpretando. Para se formar um leitor crítico, deve-se propor para o estudante a leitura crítica. As estratégias de leitura favorecem esse processo, pois acionam vários tipos de conhecimentos e várias habilidades do leitor ao manusear o texto. Segundo Kleiman (1999, p. 49):

quando falamos de estratégias de leitura, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira como ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se

deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê.

É importante para o trabalho com a leitura que se utilizem estratégias, as quais oportunizem aos alunos adquirirem certa familiaridade para abordar o texto, adquirindo intimidade com o escrito e criando maneiras próprias e confortáveis de entrar em contato com a leitura e compreender o que leu.

Também é importante salientar que Kleiman (1999) afirma que as estratégias de leitura são importantes para o leitor apropriar-se do texto, mas não são suficientes para garantir que o trabalho com a leitura na sala de aula se concretize, se fazendo necessário, então, um planejamento cuidadoso e, principalmente, coerente com a realidade do aluno.

Aprender a ler e se tornar um leitor crítico que além de realizar leitura compreende o texto exige empenho, tanto por parte do aluno quanto por parte de quem propõe o trabalho com a leitura, o professor. É preciso que ambos entendam que não se lê só para aprender a ler, mas sim para responder às suas necessidades pessoais.

No estudo sobre a formação do leitor crítico, é pertinente considerar que formar um leitor com esta característica é também desenvolver uma prática de leitura que desperte e cultive o desejo de ler, ou seja, uma prática pedagógica eficiente que dê suporte ao aluno para realizar o esforço intelectual de ler não só textos simples, mas também aqueles nos quais precisará utilizar e pôr a prova todas as suas estratégias de leitura. Assim, “quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão” (KLEIMAN, 2011, p. 23). Dessa forma, a complexa interação entre o leitor e autor para apreender o significado do texto no ato de leitura, a multiplicidade de leituras possíveis de um mesmo texto apontam a necessidade de postular processos interativos dinâmicos, criativos por meio dos quais o leitor recria o texto.

Enquanto Kleiman trata a leitura sob uma perspectiva interativa, Marcuschi (2008) também traz relevante contribuição acerca da leitura, mas sob um enfoque sociointerativo. Para o estudioso, “ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo” (MARCUSCHI, 2008, p. 228). Marcuschi defende a ideia de que a leitura é uma atividade que envolve muito mais do que os esquemas cognitivos, envolve também um conjunto de conhecimentos socioculturais.

Ao tratar sobre os processos de compreensão, Marcuschi (2008) traça um panorama das concepções de leitura tendo como parâmetros os estudos de Kleiman, dos modelos de leitura presentes nas décadas de 1970 a 1990 e, em seguida, da década de 1990 aos dias atuais. Com base nessa análise, sustenta seu conceito de leitura como ato de produção a apropriação de

sentidos e argumenta que a compreensão, enquanto ato que concretiza a leitura, “depende da cooperação mútua. Sendo uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais” (MARCUSCHI, 2008, p. 233).

Essa interação entre os dois estudiosos evidencia ainda mais o caráter social da leitura. Como prática, ela se transforma, a cada momento histórico, com a finalidade de atender às necessidades sociais. Nessa perspectiva, podemos entender que o ato de ler, como prática social, está relacionado à concepção sociointeracionista de linguagem a qual concebe a língua como:

[...] uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados, [...] é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples (MARCUSCHI 2008, p. 61).

Partindo dessa concepção, o texto é construído na interação texto-sujeitos (autor/leitor) – e não há algo que preexista a essa interação. No texto, dialogicamente, os sujeitos, atores/construtores sociais, se constroem e são construídos. Nessa concepção, a leitura é uma ação complexa que envolve a construção de sentidos por meio da interação e que se materializa nos elementos linguísticos contidos na superficialidade do texto e na sua organização, mas que exige a mobilização de saberes dos sujeitos que interagem.

Na perspectiva, o leitor, enquanto sujeito que interage, possui uma função essencial, cabendo a ele construir o sentido do que lê. Nesse caso, é fundamental lembrar das explicações de Marcuschi (2008), segundo o qual, no processo de leitura, se fazem presentes os fatores linguísticos e extralinguísticos ao lado dos elementos do universo sociocultural do leitor, seus conhecimentos, seus valores, suas crenças, sua percepção do mundo.

1.4 Leitura na perspectiva dialógica: para que se lê?

Na perspectiva dialógica, o leitor, enquanto sujeito que interage, apresenta uma função essencial, cabe a ele construir o sentido ao que lê.

A autonomia e a criticidade esperada do sujeito que lê referem-se à percepção de que as palavras presentes em discursos não carregam em si mesmas um único significado, elas adquirem sentido nas relações entre o leitor e autor. Nessa interação, os discursos contidos no texto podem adquirir muitos sentidos, tantos quantos venham a ser o número de leitores

(GERALDI, 2011). É preciso esclarecer que o texto é amplo, no entanto, não cabe a ele todo tipo de interpretação, como se qualquer entendimento servisse para explicar as suas entrelinhas, cabe nesse caso, certa harmonia entre as ideias, ou seja, uma coerência entre o que está escrito e o que é possível compreender a partir da leitura do mesmo.

Na perspectiva de formar um leitor crítico, pretende-se formar alguém que à medida que lê, procura, no texto, um código secreto; procura definir as estratégias que produz modos infinitos de compreender o texto. Analisar, criticamente, um texto significa, assim, procurar mostrar como agem seus personagens e/ou está exposto a seu conteúdo, a fim de criar alternativas que o torna suscetível de inúmeras interpretações, considerando que a interpretação de um texto nunca pode ser única e definitiva.

Assim, no processo de ensino-aprendizagem de leitura, é importante que o aluno possa produzir novos sentidos para os textos “não lidos”. Colocamos “não lido”, pois, como Geraldi (1997), consideramos que na escola, em diversas situações, não se leem textos, o que acontece são simulações de leitura por meio de exercícios de interpretação. Para que essas simulações sejam reduzidas e/ou eliminadas, o que exige um longo tempo de trabalho, é preciso exercícios de leitura, nos quais o texto seja concebido como “um evento ou um ato enunciativo, o texto acha-se em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores” (MARCUSCHI, 2008:241-242).

Compreendemos que são muitas informações já conhecidas. Os discursos no âmbito educacional sobre novas práticas de leitura são teceduras do já dito, do já conhecido. Precisamos dentro do já estabelecido construir novos caminhos.

Entendemos ser inconcebível pensar em ensino de leitura sem considerar o contexto, as complexidades, os desafios, as incompletudes do cotidiano escolar. Para uma postura investigativa, faz-se necessário analisar dados, distanciar-se dos achismos e das opiniões especulativas. A atual conjuntura requer do professor uma tomada de decisão, que vai além do olhar crítico, exige uma atitude científica peculiar a quem está disposto a alterar o instituído e cristalizado. Nesse sentido, “cabe ao professor um papel ativo nesse processo, perguntando, fazendo refletir, fazendo argumentar, escutando as leituras de seus alunos para com elas e com eles reaprender o seu eterno processo de ler” (GERALDI, 1997, p.126).

Para Geraldi (2010), na escola, muitas vezes, as atividades de leitura são feitas não para compreender algo sobre o vivido, mas para responder questões de interpretação textual ou aspectos gramaticais. O que significa um desligamento entre o texto lido, do mundo vivido pelo aprendiz. Muitos textos postos a sua disposição, seja no livro didático, sejam outros textos

disponibilizados pelo professor, se tornam inúteis, pois não proporcionam ao aluno a oportunidade de discussão, reflexão, relação de texto lido com o mundo vivido.

Diante disso, tomamos como nosso os questionamentos de Geraldi (2010): “O que fazer então? Como expandir o sistema de referências de um estudante para que, ao escrever um texto, ultrapasse a retomada das informações disponíveis e conhecidas por todos?” (GERALDI, 2010, p. 172). O autor defende a ideia de que o docente, por meio da mediação pedagógica, torna-se coautor dos textos dos seus alunos. Considerando que a escrita não é inspiração do alto, é processo, portanto, “escrever não é uma tarefa fácil” (GERALDI, 2010, p.182).

No que diz respeito à prática da leitura, considerada pelo autor como uma “construção de uma compreensão dos sentidos veiculados pelo texto” (GERALDI, 2010, p. 62), interliga-se, juntamente, com as outras práticas. Em relação à produção textual, a leitura incide primeiramente em dois sentidos: sobre “o que se tem a dizer”, pois no processo de construção dos sentidos ou possíveis sentidos do texto, o leitor, por meio de suas contrapalavras, constrói suas compreensões no processo de interação entre o leitor e o texto. E, por outro lado, sobre “as estratégias do dizer”, pois o locutor/autor mobiliza os recursos disponíveis ou novos recursos para dizer, também pensando num possível leitor ou leitores. Esse processo se constitui da mesma maneira que na produção de textos, ou seja, em uma relação interlocutiva.

Nesse processo, o leitor assume um papel ativo de compreensão, que envolve seus objetivos na leitura, bem como seus conhecimentos sobre o tema, sobre o autor e a linguagem. Entendemos, portanto, que a compreensão de texto não se dá pela decodificação de palavras, mas requer estratégias como: selecionar, antecipar, inferir e verificar. São procedimentos ativados durante a leitura que permitem decidir diante de dificuldades de compreensão, avançar em busca de solucionar os problemas apresentados pelo texto.

Geraldi (2003) ressalta que devemos considerar que o autor não se constitui como a fonte única dos sentidos produzidos no seu texto, tampouco o leitor é fonte única das compreensões de sua leitura. É no texto que leitor-autor se encontram, e é nessa ação, em que as estratégias escolhidas pelo autor, fruto do seu trabalho e expressas no dito, depara-se com o leitor que também trabalha na reconstrução desse mesmo dito, tendo como base também o que “se disse e em suas próprias contrapalavras” (GERALDI, 2010, p.167).

O processo de formação do sujeito que lê envolve aspectos sociais, mas inegavelmente essa constituição perpassa pelo momento individual, momento em que o próprio ser se reconhece como leitor e em ação invisível, porém real, passa a dialogar com o texto, com o outro sujeito que escreveu e consigo mesmo. Nesse sentido, podemos entender que ler configura-se como um caminho para a participação efetiva na sociedade. Isso é possível

quando, de forma dialógica, se consegue “transformar meras linhas em realidade viva”. Não podemos deixar de destacar que a condição de recriar o mundo por meio da leitura traz ao sujeito poder e minimiza a exclusão. A leitura sempre esteve como instrumento de hierarquização social, ela é uma ferramenta de controle.

Diante do exposto, ainda, defrontamo-nos com e lutamos contra a formação de leitores estritamente decodificadores. Não podemos nos contentar com a mecanização da leitura. É essencial que promover o desenvolvimento de sujeitos ativos no enfrentamento e na transformação das relações sociais existentes. A leitura de um texto, reiteramos, não deve ser mera decodificação de sinais gráficos, mas a busca de significações, marcadas pelo processo de produção desse texto, também marcadas pelo processo de produção de sua leitura. Geraldi (2003, p.108) argumenta que:

A multiplicidade de leituras que um mesmo texto pode ter não nos parece resultado do próprio texto em si, produzido em condições específicas, mas sim resultado dos múltiplos sentidos que se produzem nas diferentes condições de produção de leitura. Em cada leitura, mudadas as condições de sua produção, temos novas leituras e novos sentidos por elas produzidos. Assim, ainda que o interlocutor-leitor seja o mesmo, mudados os objetivos de sua leitura, estarão alteradas as condições de produção e, portanto, o processo.

Diante desse contexto, um trabalho com leitura requer também recuperar, na vivência dos leitores, situações práticas de leitura que surjam livremente, por indicações, pela curiosidade, pela capa do livro etc. O respeito pelos passos e pela caminhada do aluno enquanto leitor é essencial. Deixá-lo mergulhar, no texto, considerando que a profundidade do mergulho de um leitor, num texto, depende – e muito – de seus mergulhos anteriores. A quantidade ainda pode gerar qualidade. Mergulhos não só nas obras que leu, mas também na leitura que faz de sua vida. Como professores, precisamos propiciar um maior número de leituras, ainda que o adentramento que nosso aluno faça hoje, no texto, esteja aquém das possibilidades que o texto possa oferecer.

É preciso reconhecer que a “leitura – estudo do texto” é mais praticada em aulas de outras disciplinas do que nas aulas de língua portuguesa que, em princípio, deveriam desenvolver precisamente as mais variadas formas de interlocução leitor/texto/autor. Segundo Geraldi (2003, p.92-99), na leitura, o diálogo do aluno é o texto. O professor, mera testemunha desse diálogo, é também leitor, e sua leitura é uma das leituras possíveis. Diante do que é apresentado, cita possíveis posturas ante o texto:

- a *leitura-busca-de-informações*: a postura ante o texto é o objetivo do leitor, extrair do texto uma informação.
- a *leitura-estudo-do-texto*: é mais praticada em aulas de outras disciplinas do que nas aulas de língua portuguesa que, em princípio, deveriam desenvolver precisamente as mais variadas formas de interlocução leitor/texto/autor. Esta leitura confronta palavras: a do autor com a do leitor.
- a *leitura do texto – pretexto*: envolve uma rede muito grande de questões. Pretexto para o aluno (aquele que, sendo o aprendiz, deveria dirigir sua aprendizagem); pretexto para o professor. O que se quer salientar é que a leitura do texto como pretexto para outra atividade define a própria interlocução que se estabelece. É preciso retirar os textos dos sacrários, dessacralizando-os com nossas leituras, ainda que venham marcados por pretextos. Prefiro discordar do pretexto e não do fato de o texto ter sido pretexto.
- a *leitura-fruição* do texto: com a “leitura-fruição do texto” o autor ler por ler, gratuitamente. E o gratuitamente aqui não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado. O que define esse tipo de interlocução é o “desinteresse” pelo controle do resultado. Aqui é apresentado como uma forma de interlocução distinta daquela que denominamos aqui “leitura – busca de informações”. O “para quê” tem resposta circular: informar-se para informar-se, pelo prazer gratuito de estar informado (GERALDI, 2003, p.171-174).

As posturas apresentadas demonstram que diante de qualquer texto, qualquer uma dessas relações de interlocução com o texto/autor é possível. Mais do que um texto definir suas leituras possíveis, são os múltiplos tipos de relações que o definem. Geraldi (2003) afirma ainda que esses quatro “tipos” de relações apresentada não esgotam as possibilidades de “entradas” do texto no movimento contínuo de ensino-aprendizagem que se centra na produção e ainda acrescenta que:

O que se diz ou as formas do dizer podem levar a leituras de textos que, ampliando nossos horizontes de análise (pela incorporação crítica de categorias de compreensão do mundo que não conhecíamos), ampliam o que temos a dizer; a forma como outros disseram o que disseram (já vimos que na relação interlocutiva tais elementos não se separam em si, embora possamos tematizar ora um aspecto, ora outro, como comprovam as atividades epilinguísticas e metalinguísticas) amplia nossas possibilidades de dizer (GERALDI, 1997, p.175).

A atividade de leitura (GERALDI, 1997) incide sobre “o que se tem a dizer”, porque lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas e assim sucessivamente. Segundo Geraldi, o que o aluno diz ou as maneiras como ele diz podem gerar perguntas e essas perguntas nos levam a outras leituras, outros textos que ampliam o que temos a dizer, ou seja, é o querer saber mais que estimula a procura por respostas apresentadas por outros textos, outras maneiras

de dizer. E o modo como os outros organizam seus ditos também pode ser a razão de buscar outras leituras, por isso a leitura também incide nas “estratégias do dizer”, ou seja:

O acesso ao mundo da escrita é também um acesso a estas estratégias que resultam de relações interlocutivas do passado, de seus objetivos (razões para dizer) e das imagens de interlocutores com que aqueles que escreveram pretenderam um certo tipo de relação. As estratégias que se escolhem revelam, em verdade, esta história porque delas são resultado (GERALDI, 1997, p. 183).

Nessa perspectiva, há, segundo o autor, a intervenção da flecha da entrada do texto na sala de aula: desloca-se a leitura previamente fixada para um movimento de articulação entre produção textual, leitura e retorno à produção em um constante diálogo entre professor, alunos e textos. Contudo, é por isso que nos é apresentado, no estudo sobre a leitura, a abordagem de poder falar em leituras “possíveis” e é por isso também que se pode falar em leitor “maduro”, ou seja, o leitor que após várias leituras de textos consegue deslocar o significado de tudo o que já leu, tornando, assim, mais profunda sua compreensão.

Na perspectiva assumida nesta pesquisa, é importante levar em consideração que aprofundaremos os nossos estudos sobre o prisma de que o movimento entre produção e leitura é para nós um movimento que vem da produção para a leitura e desta retorna à produção (ao contrário do que costuma ser proposto pelos livros didáticos). Sendo assim, a entrada de um texto para a leitura em sala de aula responde a necessidades e provoca necessidades; essas necessidades, segundo Geraldi (1997), tanto podem ter surgido em função do que temos chamado “ter o que dizer”, quanto em função das “estratégias de dizer”.

Por conseguinte, a leitura, sendo também produção de sentidos, opera como condição básica com o próprio texto que se oferece à leitura, à interlocução. O autor defende que:

neste sentido, são as pistas oferecidas pelo texto que levam a acionar o que é externo. Do ponto de vista pedagógico, não se trata de ter no horizonte a leitura do professor ou a leitura historicamente privilegiada como parâmetro da ação; importa, diante de uma leitura do aluno, recuperar sua caminhada interpretativa, ou seja, que pistas do texto o fizeram acionar outros conhecimentos para que ele produzisse o sentido que produziu; é na recuperação desta caminhada que cabe ao professor mostrar que alguns dos mecanismos acionados pelo aluno podem ser irrelevantes para o texto que se lê, e portanto a sua “inadequada leitura” é consequência deste processo e não porque não se coaduna com a leitura desejada pelo professor (GERALDI, 1997, p. 188-189).

Geraldi (1997) destaca ainda a necessidade de se realizar a leitura de textos não apenas de maneira superficial. A leitura precisa ser realizada com um objetivo, deve promover o desejo

de querer saber mais, a leitura permite a exploração das configurações textuais. O procedimento da leitura deve abranger não apenas o que há na superficialidade do texto, mas estudá-lo mais profundamente, a fim de interpretar e entendendo a polissemia, a intertextualidade contida no objeto de estudo.

Prosseguindo com os apontamentos sobre leitura e a compreensão leitora, chegamos até aqui com o entendimento de que o ato de ler se realiza na interlocução entre leitor e autor mediada pelo texto. Na leitura, o professor deverá portar-se como mera testemunha do diálogo entre o aluno e o texto, colocando a sua leitura apenas como uma das leituras possíveis.

Assim, o que se desprende do que foi exposto é que devemos propor práticas leitura significativas, nas quais, professor e aluno interagem como sujeitos, construtores da própria individualidade e, por consequência, do mundo que desejam. Possam, assim, fazer uso das estratégias de compreensão leitora para ampliar a significação do texto a tal ponto que haja, efetivamente, apropriação da mensagem e do significado da multiplicidade de relações estabelecidas entre o texto e leitor, entre o texto e texto, entre texto e mundo – o significado do texto.

1.5 Compreensão leitora e estratégias de leitura

Diante do que foi observado nas aulas de Língua Portuguesa e dos diversos contatos com processos avaliativos internos e externos à escola, percebemos que os alunos apresentam dificuldades quanto à compreensão dos textos e não conseguem interpretar de forma crítica e autônoma o que está sendo lido.

Já não é novidade que a leitura na escola vem enfrentando grandes desafios, um deles, segundo Solé (1998, p. 32), “é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. A autora ainda enfatiza que:

o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la (SOLÉ, 1998, p. 33).

É fundamental que, ao ler, o leitor se proponha a alcançar determinados objetivos e, para isso, defina as estratégias de leitura que o ajudarão a compreender o texto. O controle da compreensão é um requisito essencial para ler de forma eficaz, pois, “enquanto lemos e compreendemos, tudo está certo e não percebemos que, além de estarmos lendo, estamos

controlando o que vamos compreendendo” (SOLÉ, 1998, p. 41). Em síntese, Solé (1998, p. 44) salienta que ler é compreender, ação que envolve um processo de construção de significados sobre o texto. “É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão”.

Com base nessa concepção de leitura, Solé (1998) propõe o ensino de estratégias, por meio das quais o leitor poderá interpretar e compreender o texto que lê. Para ela, na leitura, significado e decodificação estão sempre presentes, porém o peso de cada um é diferente em diversas etapas. 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.

Na tentativa de implementar essa prática nas atividades de leitura dos alunos do 6º ano de ensino fundamental é que objetivamos apresentar estratégias de leitura embasadas na teoria de Solé (1998), como forma de contribuir para que tenhamos leitores proficientes e autônomos de suas práticas de leitura.

Enfatizamos que a perspectiva adotada por Solé (1998) é a perspectiva interativa, na qual, “para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão” (SOLÉ, 1998, p. 24). Também supõe que o leitor seja um processador ativo do texto e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses, uma atividade que permite o controle da compreensão. O processo de leitura deve garantir, assim, que o leitor compreenda o texto e que possa ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos.

A interação entre o sujeito e o texto é, portanto, necessária. Nessa relação, a leitura apresenta desafios como querer conhecer, apoderar-se de bens culturais guardados pela escrita, descobrir outros mundos, perceber e buscar outras leituras que “conversem” com a sua leitura (intertextualidade) ou que conversem com o leitor. São desafios que podem gerar prazer, estimular repertórios ativos ou latentes, fazer sonhar, ajudar a ler/ver o mundo.

Nessa perspectiva, um leitor competente é aquele que, diante de um texto escrito, tem autonomia suficiente para realizar operações que vão desde a decodificação da mensagem, no seu aspecto literal, até o estabelecimento de um conjunto mínimo de relações estruturais e contextuais que ampliam a significação do texto a tal ponto que haja, efetivamente, apropriação da mensagem e do significado, na multiplicidade de relações estabelecidas entre texto e leitor, entre texto e texto, entre texto e mundo. Entre os desafios envolvidos na formação do leitor está de perceber que a leitura é instrumento-chave para alcançar as competências necessárias a uma vida de qualidade, produtiva e com realização.

Ao projetarmos a imagem desse tipo de leitor e a interligarmos com o processo de ensino-aprendizagem de leitura, deparamo-nos com a percepção de que a formação do hábito de leitura está, intrinsecamente, ligada ao trabalho desenvolvido durante a fase de escolaridade. Sem ler, o aluno não sabe pesquisar, resumir, resgatar a ideia principal do texto, analisar, criticar, julgar, posicionar-se. A leitura deve ser, assim, a extensão da escola na vida das pessoas para que elas sejam capazes de entender a sociedade em que vivem e ter a possibilidade de transformá-la em algo mais justo e igualitário.

Em suma, a leitura exerce influência sobre a vida das pessoas, impactando sobre o modo de pensar e agir e as ações escolares influenciam diretamente no desenvolvimento da competência leitora e na constituição do leitor, enquanto sujeito crítico e autônomo. Com base nessa percepção, a formação do leitor e as práticas de leitura construídas e vivenciadas na escola constituem a motivação para esta pesquisa. Baseados em nossa própria trajetória de constituição de sujeitos-leitores, sentimos-nos movidos a pesquisar a leitura como prática social no ambiente escolar. Diante da amplitude do tema, iremos nos ater às contribuições do trabalho pedagógico para a formação do leitor crítico.

Ao recorrermos ao trabalho de Solé (1998), ampliamos nossa compreensão sobre a leitura, processo de interação entre o leitor e o texto para satisfazer a um propósito ou finalidade. As estratégias apresentadas por Solé (1998) permitem que os alunos planejem a tarefa geral de leitura e sua própria localização – motivação, disponibilidade – diante dela; facilitam a comprovação, a revisão, o controle do que se lê e a tomada de decisão adequada em função dos objetivos perseguidos. As situações de ensino-aprendizagem que se articulam em torno das estratégias de leitura como processos de construção conjunta devem ser entendidas como espaço em que se estabelece uma prática guiada, através da qual o professor utiliza de “andaimes”.

Solé (1998) utiliza o conceito de andaimes tendo como referência o trabalho de Bruner e seus colaboradores, segundo os quais, os andaimes são uma metáfora criada por para explicar o papel do ensino com relação à aprendizagem do aluno. Ao comentar o conceito de andaimes, Solé (1998, p. 76) explica que:

Assim como os andaimes sempre estão localizados um pouco acima do edifício que contribuem para construir, os desafios do ensino devem estar um pouco além dos que o aluno já seja capaz de resolver. Mas, da mesma maneira que, depois da construção do edifício – se as coisas foram bem feitas –, o andaime é retirado sem ser possível encontrar seu rastro e sem que o edifício caia, também as ajudas que caracterizam o ensino devem ser retiradas progressivamente, à medida que o aluno se mostrar mais competente e puder

controlar sua própria aprendizagem. Parece-me fundamental a ideia de que o bom ensino não é apenas o que se situa um pouco acima do nível atual do aluno, mas o que garante a interiorização do que foi ensinado e seu uso autônomo por parte daquele.

Considerando o que foi abordado em relação aos processos de leitura e compreensão, reiteramos que aprender a ler significa aprender a ser ativo ante a leitura, ter objetivos para ela, se autointerrogar sobre o conteúdo e sobre a própria compreensão. É encontrar sentido e interesse na leitura. Isso requer ensino e é esse o papel do professor, enquanto mediador, aquele que se coloca entre o aluno e o objeto de conhecimento. Por meio da metáfora dos andaimes, o professor poderá promover atividades de leitura, bem como refletir, planejar e avaliar a própria prática em torno da leitura, provocando, assim, a observação dos alunos e a intervenção. Compreendemos que reestruturar o ensino da leitura é vivenciar essas experiências de construção coletiva e significativa para os alunos e para os professores.

Vivenciar essa experiência de ensino de leitura por meio de estratégias requer, além do conhecimento teórico acerca da proposta a ser implementada, considerar o contexto, as complexidades, os desafios, as incompletudes do cotidiano escolar, a realidade em que os alunos estão inseridos. Compreendemos que, a partir do contexto, o professor pode encontrar recursos para construir um trabalho de leitura que seja significado e, paulatinamente, o aluno aprenderá a controlar a sua própria compreensão.

Nesse processo, é pertinente considerar que a leitura envolve a capacidade do leitor em reconhecer os tipos de discurso e, conseqüentemente, em estabelecer a relevância de certos fatores e não outros para a significação do texto em questão. É importante salientar que estas reflexões em torno da importância do ato de ler, implica sempre percepção crítica, interpretação e "re-escrita" do lido, conforme nos adverte Freire (2011).

Para uma postura investigativa, faz-se necessário analisar dados, distanciar-se dos achismos e das opiniões especulativas. A atual conjuntura requer do professor uma tomada de decisão, que vá além do olhar crítico, exige uma atitude científica peculiar a quem está disposto a alterar o instituído e cristalizado.

1.5.1 Estratégias de Leitura

Nesta subseção, reiteramos a concepção de leitura como processo de interação (SOLÉ, 1998, p. 22) e de compreensão como resulta de uma leitura que engloba tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler, segundo Solé

(1998, p. 23), “necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias”. Nesse processo, o uso de estratégias envolve ações propostas antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura. É importante ressaltar que as estratégias de leitura devem estar presentes ao longo de toda atividade.

De posse dessa compreensão, também compartilhamos dos argumentos de Solé (1998) acerca do trabalho com estratégias de leitura ser de suma importância para o ensino de Língua Portuguesa. Através do trabalho com estratégias se pode ajudar a sanar dificuldades de leitura de um determinado aluno ou de um grupo de alunos e pode-se fornecer-lhe(s) um meio de resolver o problema encontrado. O que é mais importante para o professor nessa questão é poder mostrar para o aluno que ele pode traçar o seu próprio caminho de leitura, de maneira independente, pois trabalhar com estratégias é um passo significativo para a formação de um leitor autônomo, ou seja, para a formação de um leitor que sabe aprender, sabe onde buscar informação e como tirar proveito delas.

Segundo Solé (1998), as estratégias de leitura são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente. Ler é compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com várias intenções e objetivos. A função do professor é desenvolver um trabalho efetivo no sentido da formação do leitor independente, crítico e reflexivo para uma sociedade letrada.

Solé (1998, p. 42-43, grifo da autora) aponta que, para uma pessoa se envolver em qualquer atividade de leitura, é necessário que ela sinta que é capaz de ler, de compreender o texto, tanto de forma autônoma, como apoiada em leitores mais experientes. Enfatiza que convém levar em conta que a leitura “‘de verdade’, aquela que realizam os leitores experientes e que nos motiva, é a leitura na qual nós mesmos mandamos: relendo, parando para saboreá-la ou para refletir sobre ela... uma leitura íntima, e por isso, individual”. Uma das características das estratégias é o fato de que não detalham nem prescrevem totalmente o curso de uma ação; sua aplicação correta exigirá sua contextualização para o problema concreto. Um componente essencial das estratégias é o fato de que envolve autodireção – a existência de um objetivo e a consciência de que este objetivo existe – e autocontrole, isto é, a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade. As estratégias de compreensão leitora são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.

É necessário ensinar estratégias de compreensão para formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos com características muito diversas, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução. “Assim, o ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender” (SOLÉ, 1998, p. 73).

As estratégias de leitura são procedimentos que o leitor faz conscientes ou inconscientes para decodificar, compreender e interpretar o texto, resolvendo os problemas que encontra durante a leitura. Cada texto requer uma estratégia de leitura, em função de sua exclusividade, de seu conteúdo, de sua forma. Assim, para a formação de um leitor competente, faz-se necessário passar pelo ensino de estratégias de leitura, pela prática em textos sociais, pelo desenvolvimento da autonomia no leitor para escolher a estratégia certa ao ler determinado texto.

Desta forma, o professor de Língua Portuguesa pode ensinar as estratégias de leitura para que seu aluno aprenda a compreender o sentido do texto ao ler. Para que isso aconteça, é necessário que o conteúdo do texto seja acessível ao aluno e que ele tenha familiaridade e conhecimento da sua estrutura. Em outras palavras, dependerá do grau de conhecimento prévio que o leitor possui e que seja relevante para o conteúdo do texto. As estratégias de leitura servem para estabelecer certas regularidades na hora da leitura, as quais permitem ao aluno adquirir instrumentos necessários para o controle da compreensão do texto. Para Solé (1998), o leitor deve possuir conhecimento prévio adequado sobre o texto para que seja relevante no processo de atribuição de significado, o qual leva à compreensão do texto. Todo leitor utiliza estratégias ou procedimentos na hora da leitura de forma inconsciente, os quais o levam a compreender o sentido do texto.

No ensino de estratégias de compreensão leitora, o professor pode despertar o gosto da leitura em seu aluno, pode favorecer a formação de leitores autônomos, os quais sejam capazes de ler de forma inteligente textos de diversos gêneros e áreas. O leitor autônomo também é capaz de aprender a partir do texto, porém para que isso aconteça deve-se ensinar ao aluno indagar sobre sua própria compreensão, o qual estabelecerá relações entre o que leu e o que faz parte do seu conhecimento prévio. Sendo assim, o ensino de estratégias de compreensão leitora faz com que os alunos aprendam a aprender a partir de seu conhecimento.

Faz-se necessário ensinar estratégias de leitura, porque queremos formar leitores capazes de enfrentar, de forma inteligente, textos de características muito diversas, na maioria das vezes diferentes dos utilizados no ensino-aprendizagem. Isso significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre

sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes.

Solé (1998) diz que as estratégias permitem que o aluno planeje sua leitura, com motivação e disponibilidade diante dela, o que facilitará a comprovação e o controle do que se lê em função dos objetivos propostos. Por isso, é fundamental que o professor trabalhe as estratégias por etapas que ocorrem antes, durante e depois da leitura do texto que, de acordo com Solé (1998), são:

- As que permitem que nos dotemos de objetivos de leitura e atualizemos os conhecimentos prévios relevantes (prévios à leitura/durante ela).
- As que permitem estabelecer inferências de diferente tipo, rever e comprovar a própria compreensão enquanto se lê e tomar decisões adequadas ante erros ou falhas na compreensão (durante a leitura).
- As dirigidas a recapitular o conteúdo, a resumi-lo e a ampliar o conhecimento que se obteve mediante a leitura (durante a leitura/depois dela).

A verdade é que parece um pouco artificial estabelecer essa classificação, devido a relação intrínseca existente entre as estratégias no decorrer da leitura. A autora ainda enfatiza que a ideia de que o ensino da leitura pode e deve ocorrer em todas as suas etapas (antes, durante e depois) e que restringir a atuação do professor a uma dessas fases seria adotar uma visão limitada da leitura e do que pode ser feito para ajudar aos alunos a dominá-la. Não há nenhuma contradição em se postular o ensino de estratégias de leitura e ao mesmo tempo sustentar a ideia de um leitor ativo, que constrói seus próprios significados e que é capaz de utilizá-los de forma competente e autônoma. Assim, os alunos aprendem de forma significativa as estratégias responsáveis por uma leitura eficaz e são capazes de utilizá-la em vários contextos.

Solé (1998) aponta como estratégias fundamentais para a compreensão de leitura: a definição de objetivo da leitura; a atualização de conhecimentos prévios; a previsão; a inferência e o resumo. A autora também ressalta que um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente, pois a aquisição de leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas. As estratégias de leitura, segundo Solé (1998), podem ser utilizadas por etapas que ocorrem antes, durante e depois da leitura do texto.

- *Antes da leitura:* O professor fornece explicações gerais sobre o que será lido, chamando a atenção dos alunos para os aspectos do texto que podem ativar o conhecimento prévio: título, subtítulo, enumerações, sublinhados, mudanças de letras, introduções e resumos e incentivando-os a falarem o que já sabem sobre o tema. É feita uma análise a qual está dividida em seis pontos: ideias gerais; motivação para a leitura; objetivos da leitura; revisão e atualização do conhecimento prévio; estabelecimento de previsões sobre o texto e formulação de perguntas sobre ele. Essas estratégias fomentam a compreensão dos textos, porque permitem situar o leitor devidamente aparelhado diante da leitura e levam-no a assumir um papel ativo perante ela.
- *Durante a leitura:* o leitor busca obter maior compreensão sobre o texto, sendo necessário maior esforço de leitura para obter êxito na tarefa. Assim o número de estratégias utilizadas tende a ampliar-se, podendo ser divididas em seis: formulação de previsões; formulação de perguntas; esclarecimento de dúvidas; resumo de ideias; avaliação do caminho percorrido e realização de novas previsões; relacionamento da nova informação adquirida do texto ao conhecimento prévio armazenado. Sendo que todas elas ocorrem concomitante e recursivamente. Pode ter informações relevantes estabelecendo uma relação com as informações apresentadas no texto. Permite estabelecer inferências de diferentes tipos, rever e comprovar a própria compreensão enquanto se lê e tomar decisões adequadas ante erros ou falhas na compreensão. A leitura conforme Solé (1998, p. 115) “é um processo de emissão e verificação de previsões que levam à construção da compreensão do texto”. Quando as previsões são encontradas, a informação do texto integra-se aos conhecimentos do leitor e a compreensão acontece. Como estratégia de leitura nesta etapa, a autora sugere as “tarefas de leitura compartilhada”, em que o professor e o aluno assumem ora um, ora outro, a responsabilidade de organização e envolvimento no ato de ler. Dessa forma, o processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. É um processo interno, porém deve ser ensinado.
- *Depois da leitura:* nesta etapa uma estratégia necessária é a identificação da ideia principal do texto lido, que irá demonstrar a capacidade do leitor em compreender o texto. O leitor poderá também, produzir um resumo escrito, através da estratégia de formular e responder perguntas. Todo este trabalho utilizando as estratégias de leitura deverá ser conduzido pelo professor, que necessariamente deverá servir de modelo de leitor competente. Dessa forma, analisa o significado da mensagem do texto e a verificação de compreensão (ler, compreender e aprender), recapitula o conteúdo, resumi-o e amplia o conhecimento que se obteve mediante a leitura.

O ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender. Aprender a ler significa aprender a encontrar sentido e interesse na leitura, ser ativo ante um texto, ter objetivos para leitura e interrogar-se sobre a própria compreensão. As estratégias de leitura ajudam o leitor a escolher outros caminhos quando se deparar com problemas na leitura.

As estratégias que foram utilizadas em sala de aula na aplicação desta pesquisa têm a intenção de permitir que o aluno planeje a tarefa geral de leitura e sua própria localização – motivação, disponibilidade – diante dela; facilitarão a comprovação, a revisão, o controle do que se lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos. É fundamental

estarmos de acordo em que o que queremos não são alunos que possuam amplos repertórios de estratégias, mas que saibam utilizar as estratégias adequadas para a compreensão do texto.

Assim, concluímos que a concretização da prática das estratégias ocorre depois da leitura, qualquer uma das estratégias mencionadas acima se constrói durante a leitura e perdura em sua concretização, como resultado da leitura. “Depois da leitura... continuar compreendendo e apreendendo” (SOLÉ, 1998, p.161). Podemos então dizer que fica neste trabalho a ideia da leitura como processo de construção lento e progressivo, que requer uma intervenção educativa respeitosa e ajustada. Por fim, a leitura é abordada como uma questão de equipe nas diferentes etapas, graus de ensino e nas escolas.

2 DIAGNÓSTICO INICIAL: CAMINHOS A PERCORRER

[...] em seu ensino, os professores dedicam a maior parte de suas intervenções a formular perguntas aos alunos e estes, logicamente, dedicam-se a respondê-las, ou pelo menos a tentar. No entanto, alguém que assume responsabilidade em seu processo de aprendizagem é alguém que não se limita a responder às perguntas feitas, mas que também pode interrogar e se autointerrogar.

Isabel Solé

Neste capítulo, apresentamos o que nos suscitou a trabalhar com o objeto desta pesquisa. O diagnóstico preliminar, feito com base na identificação dos principais problemas observados no cotidiano dos alunos, foi ferramenta essencial para a construção da proposta de intervenção que ora propomos no intuito de contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos.

É rotineiro ouvirmos que os alunos não gostam de ler e no dia a dia, em sala de aula, ouvimos, constantemente, por parte de uma maioria dos alunos, relatos sobre o desprazer com a leitura e a falta de entusiasmo para tornar o ato de ler em uma prática nas suas atividades cotidianas tanto escolares como não escolares. Mediante o que está exposto, objetivamos proporcionar aos alunos alternativas de leitura que possibilitem ou que venham a despertar o interesse deles pela leitura. Daí surgiram os seguintes questionamentos: ao ensinarmos os alunos a ler, costumamos instigá-los a recuperar pistas textuais que permitem a construção de um percurso interativo? Como podemos contribuir, por meio de estratégias de leitura, para a construção de significados e para a compreensão leitora dos alunos?

Na tentativa de possíveis respostas para os problemas apontados durante o dia a dia, na sala de aula, no tocante a leitura, é que apresentamos, inicialmente, alguns questionamentos sobre o que alunos gostavam de ler e que tipo de leitura era costumeiro se fazer dentro e fora da escola. Mediante as respostas obtidas e o teste de sondagem realizado por meio da leitura de diversos textos, percebemos que, mesmo nos textos narrativos que mais se aproximavam da realidade de sala de aula, os alunos apresentaram dificuldades de leitura, durante a resolução das questões que envolvem a compreensão leitora.

No primeiro momento do diagnóstico, optamos por textos que estavam mais próximos das práticas em sala de aula, assim como da realidade dos alunos. Assim, escolhemos inicialmente o texto narrativo – fábula – por esse texto já está presente na vivência escolar dos

alunos há bastante tempo, uma vez que nos referimos a uma pesquisa desenvolvida com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

Após o trabalho com as fábulas, utilizamos os contos que apresentam uma leitura mais concentrada para extração da compreensão leitora, pois requerem uma leitura mais densa e de elementos narrativos mais complexos. Partindo do que havíamos observado em sala de aula, propomos uma atividade de leitura sem a intervenção docente para de fato estruturarmos a nossa pesquisa. Em seguida, desenvolvermos um segundo momento com a intervenção do professor, pois entendemos que, a partir do momento que o aluno desenvolver a competência leitora, identifica os elementos da narrativa e consegue responder significativamente.

As atividades apresentadas foram produzidas pelos alunos do 6º ano do ensino fundamental, da Escola Municipal Professora Nazaré de Andrade Duarte, de Goianinha RN, no mês de março de 2017. Na ocasião, a turma contava com 36 alunos, mas nem todos concluíram a atividade no tempo proposto. Explicitaremos, a seguir, no Quadro 1, o detalhamento do plano de aula.

Quadro 1 – Detalhamento do plano de aula

Escola Municipal Professora Nazaré de Andrade Duarte Data: 14/03/2017 Professora: Elisângela Cristina do Nascimento Série: 6º ano Turma: A Turno: Matutino Duração: 4h/aula Disciplina: Língua portuguesa			
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tema da aula: Prática de leitura ➤ Conteúdo: Estratégias de leitura e compreensão leitora ➤ Texto de apoio: <i>A mosca e a formiguinha</i> ➤ Objetivo geral: Oportunizar situações que possam despertar nos alunos o interesse pela leitura, bem como ampliar as suas habilidades e competências leitoras, a fim de que se tornem leitores críticos e autônomos. ➤ Objetivos comunicativos/linguísticos: Desenvolver habilidades de leitura de textos: localizar informações explícitas; inferir informação implícita; identificar o tema; Identificar e conhecer os elementos da narrativa. 			
Etapa	Procedimentos metodológicos	Material	Avaliação
1ª Etapa	Explicar aos alunos, de forma breve, o que é um texto com predominância narrativa e fazer um levantamento dos conhecimentos prévios deles sobre a fábula.	Cópia (impressa) do texto <i>A mosca e a formiguinha</i> .	Participação dos alunos nas discussões a respeito da fábula e registro do questionário acerca do texto abordado.
2ª Etapa	Solicitar aos alunos que leiam, silenciosamente, o texto <i>A mosca e a formiguinha</i> , e, em seguida, que respondam as questões de Interpretação e compreensão do texto:	Cópia (impressa) do questionário sobre o texto.	

	<p>1 Qual é o assunto narrado nesta fábula?</p> <p>2 O que a formiguinha quis dizer a mosca com a seguinte frase: “Não troco a minha honesta vida de operária pela vida dourada dos filantes”?</p> <p>3 O que você acha que as personagens que aparecem na fábula sentem uma pela outra? Justifique sua resposta.</p> <p>4 A moral da fábula <i>A mosca e a formiguinha</i> está representada pela seguinte frase: “Quem quer colher, planta. E quem do alheio vive, um dia se engasga”. Em sua opinião qual o significado dessa frase e que lição de vida o texto traz para você?</p>		
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Fonte: A autora.

Apresentamos, no Quadro 2, o texto de apoio.

Quadro 2 – Texto de apoio ao diagnóstico

<p>A mosca e a formiguinha</p> <p>Sou fidalga! — dizia à formiguinha que passava carregando uma folha de roseira. Não trabalho, pouso em todas as mesas, lambisco de todos os manjares, passeio sobre o colo das donzelas – e até me sento no nariz. Que vidão regalado meu...</p> <p>A formiguinha arriou a carga, enxugou a testa e disse:</p> <p>— Apesar de tudo, não invejo a sorte das moscas. São malvistas. Ninguém as estima. Toda gente as enxota com asco. E o pior é que têm um berço degradante: nascem nas esterqueiras.</p> <p>Ora, ora! — exclamou a mosca. Viva eu quente e ria-se a gente.</p> <p>— E além de imundas são cínicas — continuou a formiga. Não passam de umas parasitas – e parasitas é sinônimo de ladrão. Já a mim todos me respeitam. Sou rica pelo meu trabalho, tenho casa própria e nada me falta durante o rigor do mau tempo. E você? Você, basta que feche a porta da cozinha e já está sem o que comer. Não troco a minha honesta vida de operária pela vida dourada dos filantes.</p> <p>Quem desdenha quer comprar — murmurou ironicamente a mosca.</p> <p>Dias depois, a formiga encontrou a mosca a debater-se numa vidraça.</p> <p>Então, fidalga, o que é isso? — perguntou-lhe.</p> <p>A prisioneira respondeu aflita:</p> <p>Os donos da casa partiram de viagem e me deixaram trancada aqui. Estou morrendo de fome e já exausta de tanto me debater.</p> <p>A formiga repetiu as empáfias da mosca, imitando-lhe a voz: “Sou fidalga! Pouso em todas as mesas... Passeio pelo colo das donzelas...” e lá seguiu seu caminho, apressadinha como sempre.</p> <p><i>Quem quer colher, planta. E quem do alheio vive, um dia se engasga.</i></p> <p>(Monteiro Lobato. Fábulas e histórias diversas. São Paulo: Brasiliense, 1960. P. 91-2. © Monteiro Lobato – Todos os direitos reservados.)</p>
<p>arriar: abaixar, descer (o que estava suspenso ou levantado); colocar no chão, sobre o móvel, etc.</p> <p>asco: sensação de repulsa ou nojo; repugnância.</p>

desdenhar: mostrar ou ter desdém a; desprezar; não fazer caso.
empáfia: orgulho vão; soberba, altivez.
enxotar: afugentar; expulsar; afastar; pôr fora.
esterqueira: lugar onde se deposita ou onde se fermenta estume.
regalado: farto, abundante.
 Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

Fonte: Cereja e Magalhães (2012, p.103-104)

Nessa etapa da pesquisa, optamos por trabalhar inicialmente como o texto com predominância narrativa, em específico a fábula, por ser este um texto que mais se aproxima do nível da série pesquisada. A fábula é um texto que tem um caráter moral e alegórico, com personagens que são animais ou mitos. Por meio dos diálogos entre os animais e as situações nas quais se encontram, o autor busca transmitir sabedoria de caráter moral ao homem. Apresentação de aspectos, virtudes, qualidades e defeitos do caráter do homem, através do comportamento dos animais, apresentam temáticas bastante variadas, contempla tópicos como a vitória da fraqueza sobre a força, da bondade sobre a astúcia e a derrota de preguiçosos. Apresentam também “personagens tipo”, pois representam o comportamento de um conjunto de pessoas e não de forma individualizada e ainda trazem uma lição de moral no final da história. Esse gênero se aproxima mais das situações vivenciadas pelos alunos. Facilitando, assim, a compreensão e a interpretação do texto.

Nesse sentido, solicitamos, após a entrega da fábula *A mosca e a formiguinha*¹, uma leitura feita por eles de modo silencioso e individual para que, posteriormente, pudessem responder às questões que foram abordadas sobre o texto. As perguntas feitas seguiam alguns critérios de cunho pedagógico como questões que possibilitam respostas que buscam informação literal, extraída diretamente do texto de modo que aos alunos caberia, reproduzir, simplesmente, o já dito; questões cujas respostas seriam deduzidas, que exigem que o leitor relacione diversos elementos do texto e realize algum tipo de inferência, levantamentos de hipóteses e as que tomem o texto como referencial, mas cuja resposta não pode ser deduzida dele; exigem a intervenção do conhecimento e/ou a opinião do leitor fazendo uso de estratégias de leitura que lhe proporcionem a interpretação do que leram. As questões oferecidas aos alunos foram:

Quadro 3 – Questões propostas na atividade diagnóstica

1 Qual é o assunto narrado na fábula?

¹ CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens**. 6º ano do ensino fundamental. 7.ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p.103-104.

2 O que a formiguinha quis dizer a mosca com a seguinte frase: “Não troco a minha honesta vida de operária pela vida dourada dos filantes”?

3 O que você acha que as personagens que aparecem na fábula sentem uma pela outra? Justifique sua resposta.

4 A moral da fábula *A mosca e a formiguinha* está representada pela seguinte frase: “Quem quer colher, planta. E quem do alheio vive, um dia se engasga.” Em sua opinião qual o significado dessa frase e que lição de vida o texto traz para você?

Fonte: A autora.

A partir das questões apresentadas, os alunos foram responder a atividade de interpretação entregue na aula. Mesmo a fábula sendo de cunho mais popular, o que facilita a leitura, os alunos apresentaram dificuldades em localizar as respostas, fazendo as devidas inferências quando necessário nas questões interpretativas. Observamos também que respondem com mais facilidade através da oralidade, do diálogo, em sala de aula. Sentem uma dificuldade maior quando têm de escrever o que foi questionado. Uma parte da turma teve dificuldade quanto ao tempo dado para realização das questões e ainda alguns apresentaram respostas sem relação com o que estava exposto no texto e um número baixíssimo de alunos deixaram questões sem responder, argumentando que não estavam encontrando as respostas ou não sabiam responder.

Nas perguntas apresentadas acima, observamos a possibilidade de diversas alternativas de respostas e, possivelmente, diferentes compreensões do texto. Mas é importante ressaltar que nem sempre os alunos conseguem fazer as inferências necessárias para compreensão. Assim como, vale salientar, que como já elucidava Solé (1998, p.156), “é preciso examinar com cautela o tipo de questões que formulamos e as relações que estabelecem com as respostas que surgem”. É necessário, quando organizar uma seção de perguntas/respostas para avaliar, checar o que os alunos compreenderam do texto, considerar as respostas dadas se não para a avaliação proposta, mas para obter, através delas, informações para avaliar a compreensão dos alunos, pois é perfeitamente possível não compreender um texto e responder perguntas referente ao mesmo, embora estejamos falando de uma estratégia que ajuda a compreender. Com isso, fica evidenciado que a distinção estabelecida aqui nos ajuda a ver que podemos perguntar de diferentes maneiras, o que ensina a nos situarmos diante do texto também de forma diversa.

Quando a atenção do aluno é dirigida ao texto propriamente dito, não apenas às estruturas nele contidas, este é tratado como um mero repositório de informações. Essa concepção pode ser constatada pela abundância de perguntas que servem de estímulo para a extração ou evocação de informações explícitas que seguem o texto no livro didático: explica-

se então porque, para a criança, ler passa a significar “achar a informação” e “decorar a informação”, em vez de reconstruir a informação mediante a utilização do conhecimento prévio ou reestruturar o conhecimento prévio graças à nova informação, num processo de influências mútuas entre leitor e autor, próprio e característico da atividade de ler. Kleiman (2011, p.57) enfatiza que “é justamente através de informações que não estão explícitas, que o aluno pode compreender o texto; compreendendo o implícito ele passa a compreender melhor o explícito”. Sobre as fábulas, a autora acrescenta que:

As fábulas só poderão fazer sentido na medida que a criança for capaz de inferir uma série de elementos, tanto a partir de seu conhecimento da estrutura da fábula (cujo mundo tem características do mundo real) quanto a partir de seu conhecimento do mundo real i.e., galos têm medo de raposas, raposas não podem subir em árvores, raposas caçam galos, daí que eles sejam inimigos, portanto as declarações da raposa são insinceras, raposas e cachorros são inimigos, portanto o enunciado de galo tem força de uma ameaça, e assim sucessivamente para todas as inferências pertinentes à compreensão (KLEIMAN, 2011, p.57).

A autora acrescenta ainda que o problema de estruturação do conhecimento do mundo e sua utilização nos processos inferenciais na leitura têm ocupado os proponentes de modelos de leitura baseados na teoria de esquemas. Os teóricos que defendem essa teoria postulam a existência de construtos de conceitos hierarquicamente organizados, desde o mais geral e abstrato até o mais específico; estes permitiriam, na leitura, impor uma estrutura ao texto mediante uma série de inferências complexas, pois um pressuposto básico desses enfoques é que o texto em si não carrega significado. Ele apenas aponta caminhos para construção do significado pelo leitor a partir de seu próprio conhecimento. Os esquemas seriam cruciais para a construção ou reconstrução do significado do texto, pois eles são estruturas de conhecimento genéricas cujas variáveis específicas podem ser preenchidas com elementos do texto, ao mesmo tempo que podem servir como constantes para a inferência de elementos não explicitados pelo autor.

Retomando o nosso foco, consideramos relevante observar se há aprendizagem significativa e como estabelecer estratégia para se desenvolver práticas de leitura com eficiência, tendo em vista, uma aprendizagem significativa do objeto de pesquisa e, mais especificamente, se podemos torná-lo um objeto de ensino.

Em seguida, faremos uma breve descrição do diagnóstico do trabalho inicial das atividades dos alunos, diagnóstico que nos despertou a necessidade de buscar o entendimento das ferramentas necessárias para intervir diante do problema, que não é restrito apenas à “Escola

Municipal Professora Nazaré de Andrade Duarte”, mas um problema que persiste nas escolas públicas e privadas de modo geral.

2.1 Descrição da aplicação do trabalho inicial

Nesta etapa de diagnóstico, consideramos importante garantir uma produção das respostas dos questionários a partir da atividade narrativa, sem a intervenção do professor. Dessa forma, teremos como obter as conclusões necessárias para fazermos uma análise comparativa das produções dos alunos, com o intuito de verificar qual o real efeito que a intervenção do professor poderia proporcionar aos textos dos alunos como real resposta das suas leituras.

Partimos da concepção de que o convívio com a leitura de textos diversos consolida também a compreensão do funcionamento de cada gênero em cada situação comunicativa. É notável que, em todas as formas de leitura, muito dos nossos conhecimentos prévios é exigido para que haja uma compreensão mais exata do texto.

2.2 Diagnóstico inicial

O diagnóstico apresentado foi feito a partir das respostas da realização das atividades de compreensão e interpretação textual referentes à primeira leitura da fábula *A mosca e a formiguinha*. Após a resolução da atividade apresentada, fizemos um levantamento dos problemas mais recorrentes presentes nas questões respondidas e as que não foram respondidas e diagnosticamos, principalmente, problemas relativos às práticas de leitura, interpretação do que estavam lendo. Os alunos apresentaram grandes problemas com a leitura. Quando se tratava de fazer um resgate dos conhecimentos prévios, conhecimentos de mundo, apresentaram dificuldades para relatar o que conseguem inferir do texto lido. Isso demonstra que os alunos não conseguem confiar em seu conhecimento prévio – em grande parte constituído por aquilo que leu até se deparar com o obstáculo – para formular uma hipótese do que aquilo pode significar. Com isso constatamos que, quando o processo não se realiza, a leitura é muito ineficaz. É nesse contexto que o professor deve oferecer estratégias para corrigi-lo. Se faz necessário uma transferência de controle da sua própria leitura. Dessa forma, o aluno, quando assume o controle da própria leitura, implica ter objetivo para ela, assim como pode gerar hipóteses sobre o conteúdo que lê, pois, quando levantamos hipóteses e vamos lendo, vamos compreendendo e, se não compreendemos, nos damos conta e podemos empreender as ações

necessárias para resolver a situação. Solé (1998, p. 27) afirma que “a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação”. No estabelecimento de previsões, os conhecimentos prévios do leitor e seus objetivos de leitura desempenham um papel importante na construção da compreensão leitora.

Observamos ainda que os alunos fazem leituras superficiais, buscam respostas que estão explícitas, prontas nas linhas do texto sem ao menos tentarem compreender o que leram. Os alunos estão habituados a passear pelo texto e sua superfície em busca das respostas que satisfarão não a si, mas à aferição de leitura que o livro didático e professor podem vir a fazer. Percebemos que os alunos leram primeiro as perguntas que se seguem ao texto de leitura do livro didático e exercícios de sala de aula como pretexto para compreensão para encontrarem alguma razão para o esforço que farão. Dessa forma, resulta no que diagnosticamos com base nas análises realizadas. Elencamos, no Quadro 4, os resultados apresentados como os problemas mais evidentes, observados por meio das respostas dadas pelos alunos, ao que foi questionado. Para compreender melhor, com mais clareza, os dados apresentados dos alunos e suas respectivas respostas serão enumerados de ALPD1 (Análise de leitura da produção diagnóstica referente ao aluno 1) a ALPD36 (Análise de leitura da produção diagnóstica referente ao aluno 36). Posteriormente, nas oficinas seguintes, apresentamos a criação ou recriação da fábula nas produções subsequentes da pesquisa.

Quadro 4 – Ocorrência das principais dificuldades na interpretação do texto na produção dos alunos (ALPD)

Crítérios observados	Respostas que apresentaram problemas	Perguntas apresentadas no questionário	Exemplos de trechos retirados de algumas respostas
Respostas que foram retiradas do texto sem nenhuma contribuição interpretativa do aluno. Buscam diretamente o título como resposta (reproduzem trecho do texto).	ALPD3, ALPD6, ALPD13, ALPD14, ALPD15, ALPD16, ALPD18, ALPD26, ALPD30, ALPD34, ALPD, ALPD, ALPD36	Pergunta: Qual é o assunto narrado nesta fábula?	ALPD6: <i>A mosca e a formiga;</i> ALPD13: <i>Não trabalho;</i> ALPD14: <i>O que estava suspenso ou levantado, Colocar no chão sobre un novel. etc.;</i> ALPD16: <i>Enterpretação e compreensão;</i> ALPD26: <i>Monteiro lobato;</i>
Leitura superficial do texto e resposta sem coerência do que é solicitado, resultando em questões que apresentam desarticulação entre a estrutura da frase.	ALPD20, ALPD10, ALPD32, ALPD12, ALPD24, ALPD17, ALPD8, ALPD9, ALPD21, ALPD2, ALPD11, ALPD23, ALPD23, ALPD35, ALPD28	O que a formiga quis dizer a mosca com a seguinte frase: “Não troco a minha honesta vida de operária pela vida dourada dos filantes”?	ALPD14: <i>quen desdenha quer comprar – numurou ironicamente;</i> ALPD28: <i>elas tão Brigado por Besteria;</i> ALPD20: <i>porque a mosca era muito, amostrada e invejosa;</i>

	ALPD3, ALPD6, ALPD13, ALPD14, ALPD15, ALPD16, ALPD18, ALPD26, ALPD30, ALPD34, ALPD, ALPD, ALPD36		ALPD2: <i>elas quis dizer quis não si engana facil/facil;</i> ALPD17: <i>quem desdenha quer comprar;</i> ALPD32: <i>Porque a mosca só fazia lambisco em todas as margens;</i> ALPD13: <i>É para dizer que não tem invenja.</i> (respostas dadas referente a 2ª questão do questionário).
Respostas que não estão explícitas no texto e requer do aluno um posicionamento frente ao que foi solicitado. O aluno precisa interpretar o texto lido e apresentar conhecimento de outras leituras. Falta de justificativa da posição assumida baseada no texto apresentado.	ALPD17, ALPD9, ALPD2, ALPD12, ALPD10, ALPD27, ALPD6, ALPD3, ALPD13, ALPD15, ALPD16, ALPD28, ALPD14	A moral da fábula <i>A mosca e a formiguinha</i> está representada pela seguinte frase: “Quem quer colher, planta. E quem do alheio vive, um dia se engasga”. Em sua opinião qual o significado dessa frase e que lição de vida o texto traz para você?	ALPD14: <i>basta que fechen a porta da cozinha e jaesta sem o que coner;</i> ALPD12: <i>que não e pra se pabular só reconheha o que você tem não cam das outras se não se emgasga;</i> ALPD27: <i>pela vida dourada do falante e uma iguignorancia.</i> ALPD6: <i>Não descuti, não briga, ser trabalhador e: ect..</i> ALPD13: <i>lição mais.</i> ALPD16: <i>NADA!;</i> ALPD15: <i>Não sei.</i>
Respostas incompletas sem conclusão.	ALPD28, ALPDD16, ALPD15, ALPD13, ALPD27, ALPD14, ALPD12		ALPD13: <i>lição mais.</i> ALPD16: <i>NADA!;</i> ALPD15: <i>Não sei;</i> ALPD28: <i>um historia muito Enosomate de a farmiguinha e A mosca.</i>

Fonte: A autora.

A turma a qual foi observada tem 36 alunos, mas só 32 responderam ao questionário, os outros quatro ausentes não realizaram a tarefa por não terem comparecido à aula. É importante ressaltar que dos 32 alunos que realizaram a tarefa apenas 6 (seis) alunos, *ALPD25, ALPD33, ALPD31, ALPD19, ALPD7, ALPD1*, atenderam aos objetivos propostos, conseguindo responder satisfatoriamente. É também necessário ressaltar que, mesmo tendo conseguido responder as questões solicitadas, os alunos referenciados acima apresentam dificuldades de mobilizar estratégias de compreensão leitora nos textos que predominam a sequência narrativa como a fábula, utilizada para esta análise, e os contos na continuidade da pesquisa o que demonstrou se fazer necessário trabalhar de modo mais sistemático as habilidades e estratégias de leitura, podendo assim, contribuirmos de modo mais significativo para o ensino-aprendizagem das práticas de leitura. Leitura como interação social.

Levando em consideração o quadro demonstrativo acima, referente à prática de leitura feita em sala de aula, chegamos à conclusão, neste primeiro momento, que o observado nas

respostas dos alunos é reflexo também do contexto fora da sala de aula: ausência de práticas de leitura extraclasse, o que para nós é de uma contradição imensa, pois lidamos com situações cotidianas de leitura a todo momento e em várias situações. A escola, espaço visto como o lugar que deve promover práticas de leitura e desenvolver leituras de forma crítica e autônoma, é o lugar que mais enfrenta resistência à leitura. É mediante essa situação que objetivamos melhorar as aulas de língua portuguesa, priorizar, práticas de leitura mediada por estratégias de leitura que possibilitem a formação de leitores proficientes. Uma prática de ensino de leitura, portanto, exige colocar os textos que oferecemos aos nossos alunos (sejam orais ou escritos) em confronto.

Observamos que, ao responder as questões, os alunos apresentam fragilidade no tocante às questões de compreensão leitora que exigem do aluno inferências. Isso requer que estes busquem embasamentos em outras leituras que tenham realizado ao longo de sua vida (conhecimento prévio, conhecimento de mundo). Até mesmo nas questões mais simples encontramos comprometimento (sintático, semântico e linguístico) nas respostas. Quando interrogados sobre *Qual é o assunto narrado nesta fábula?*, percebemos que os alunos responderam utilizando informação literal do texto. Buscam diretamente o título como resposta (reproduzem trecho do texto), como foi apresentado no quadro ALPD6: “*A mosca e a formiga*”, sem acrescentar nada mais além do título, enquanto outros fogem totalmente do assunto que é solicitado. Fica evidente que, mesmo quando solicitamos resposta construída no texto e o próprio tipo de pergunta obriga a centrar-se em aspectos pontuais, de detalhe, alguns alunos não conseguem compreender e obter êxito nas respostas.

Surge, então, a necessidade, como destaca Solé (1998, p.158), de introduzir, na sala de aula, as estratégias de compreensão leitora para que os alunos possam “relacionar informações do texto, devem efetuar inferências e, nas perguntas de ‘elaboração pessoal’, devem emitir um parecer, uma opinião ou aportar conhecimentos relacionados ao conteúdo do texto, que apelam à sua bagagem cognitiva mais ampla”.

Quanto às questões que merecem interpretação e inferência do aluno, como *O que a formiga quis dizer a mosca com a seguinte frase: “Não troco a minha honesta vida de operária pela vida dourada dos filantes”?*, também apresentaram graves problemas quanto à compreensão leitora, pois não expõem, no desenvolvimento da leitura, estratégias que levam à compreensão. Falta o que Solé (1998, p.40) chama de “*Leitor ativo*”, ou seja, aquele que processa e atribui significado àquilo que está escrito em uma página. Não conseguiram construir respostas com clareza nem com coesão. Construíram frases desconexas, apresentando uma

leitura superficial² do que foi solicitado. Resultando em questões que apresentam desarticulação entre a estrutura da frase. Vale salientar que, quando o objetivo é aprender, isto é ler para poder se guiar num mundo, significa não ficar apenas no que dizem os textos, mas incorporar o que eles trazem para transformar nosso próprio conhecimento. É possível ler de forma superficial, mas se faz necessário, para compreensão leitora, interrogar o texto, deixar que ele proponha novas dúvidas, questione ideias prévias e leve a pensar de outro modo sobre o texto lido.

A atividade de leitura segundo Solé (1998, p. 41):

[...] está dirigida pelos objetivos que pretendemos mediante ela; não é a mesma coisa ler para ver se interessa continuar lendo e ler quando procuramos uma informação muito determinada, ou quando precisamos formar uma ideia global do conteúdo para transmiti-la a outra pessoa. O objetivo que o leitor se propõe a alcançar com a leitura é crucial, porque determina tanto as estratégias responsáveis pela compreensão, quanto o controle que, de forma inconsciente, vai exercendo sobre ele, à medida que lê.

Vale salientar que grande parte dos alunos apresentaram dificuldade em localizar respostas para as questões cujas respostas não estavam explícitas no texto e requeriam deles um posicionamento frente ao que foi solicitado. As respostas demonstraram falta de justificativa, de posicionamento assumido perante o texto em estudo. Como em resposta à pergunta referente à moral da fábula. Pergunta 4: A moral da fábula *“a mosca e a formiguinha”* está representada pela seguinte frase: *“Quem quer colher, planta. E quem do alheio vive, um dia se engasga”*. Em sua opinião qual o significado dessa frase e que lição de vida o texto traz para você? Obtivemos entre outras, as seguintes respostas: ALPD6: Não descuti, não briga, ser trabalhador e: ect.; ALPD13: lição mais; ALPD16: NADA!; ALPD15: Não sei. Ressaltamos que ainda foram apresentadas respostas incompletas sem nenhuma conclusão referente ao texto em questão, como: ALPD16: NADA!; ALPD15: Não sei.

Observamos que os alunos encaram a leitura de um texto ou livro como, muitas vezes, um castigo. Isso ocorre porque nem sempre a escola e os professores levam em consideração o cotidiano e o conhecimento “extraescolar” do aluno, fazendo com que eles elaborem textos que valorizem apenas a norma culta, como o único objetivo de avaliação que será feita pelo professor.

²Platão & Fiorin, em *Para Entender o Texto*, chamam de leitura superficial de uma narrativa aquela que apreende os significados mais concretos e diversificados; a intermediária, a dos valores com que os diferentes sujeitos entram em acordo ou desacordo; a profunda, a leitura dos significados mais abstratos e simples.

Mediante tudo o que foi exposto e o que observamos na aplicação das questões sobre o texto aplicado em sala de aula, chegamos ao objetivo geral desta pesquisa que é desenvolver estratégias de leitura que contribuam para a ampliação da competência leitora dos alunos do 6º ano do ensino fundamental, visando propor uma intervenção, que provoque os sujeitos-leitores a buscar por meio da aplicação de estratégias de leitura. Na situação didática, utilizamos textos com predominância narrativa, como as fábulas e os contos. Como procedimento de trabalho, realizamos oficinas de leitura, seguindo a didática de projetos pedagógicos de Lopes-Rossi (2011), e a sequência narrativa de Adam (2008), com algumas adaptações. Acreditamos, por meio desses procedimentos, possibilitar um eficaz trabalho com o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora dos alunos em sala de aula. O que será aprimorado nos planos de aula ao decorrer desta pesquisa.

Pretendemos com esta pesquisa ampliar as possibilidades de leitura e compreensão leitora dos alunos. Apresentar estratégias que lhes permitam processar textos com eficiência para atender suas necessidades comunicativas. Com isso, podemos oferecer-lhes apreensão de um arcabouço de procedimentos a serem utilizados na construção de sentidos de textos diversos, de esferas comunicativas variadas. Para que sejam capazes de escolher estratégias adequadas para a resolução de seus problemas, no momento da construção dos sentidos do texto. Que predomine a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transformados sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas, garantir uma aprendizagem significativa, além de fomentar suas competências como leitores.

3 METODOLOGIA: DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO

Um professor que busca receitas é um consumidor típico da sociedade contemporânea. Um professor enraizado em sua prática é um sábio que aprende cotidianamente com a vida sua e de seus alunos.

João Wanderley Geraldi.

Nos capítulos anteriores, apresentamos a base teórica que fundamenta esta pesquisa e os caminhos que nos levaram a definir o objeto. Neste capítulo, descrevemos como se deu o processo de produção de registros, a partir dos quais os dados desta pesquisa foram gerados. É chegado o momento de demonstrarmos como se deu o fazer pedagógico. Primeiramente, apresentamos uma breve descrição da construção do objeto de pesquisa no ambiente de interação social. Será apresentada a instituição escolar, ponto de apoio para a realização da proposta de intervenção, o ambiente escolar/sala de aula, de onde elencamos os sujeitos (alunos) e professores envolvidos na pesquisa e o contexto de produção: a leitura na escola.

Em seguida, serão apresentadas as etapas de geração de registro e como se desenvolveram as atividades de reflexão, focalizando a escolha, análise e aplicação da atividade de leitura e as estratégias de compreensão leitora, desenvolvidas com textos de predominância narrativa, fábulas e contos. Apresentamos o planejamento e o desenvolvimento das oficinas de leitura, que foram embasados nas propostas de Solé (1998), Kleiman (2013) e Geraldi (2003), bem como na proposta de projetos pedagógicos apresentados por Lopes-Rossi (2011). Na conclusão do capítulo, explicitaremos um plano geral das oficinas proposta e descrevemos como ocorreu a seleção dos textos para realizar as análises.

3.1 A construção do objeto de pesquisa no ambiente de interação social: escola e sala de aula

Nesta seção, descrevemos o contexto escolar e a contextualização da turma do 6º ano do ensino fundamental; as etapas de geração de dados para a realização da primeira produção através da qual foi observado o nível de leitura dos sujeitos protagonistas, envolvidos na pesquisa. Na primeira parte, descrevemos o contexto escolar e caracterizamos a turma, que nos auxiliou com a colaboração dos sujeitos pesquisados. Em seguida, discorremos sobre o contexto de produção e a metodologia de ensino: construção do *corpus* analisado e estratégias pedagógicas, uma proposta de intervenção. Depois, discorremos sobre uma proposta de

intervenção para ser aplicada na turma, conforme os procedimentos metodológicos do projeto pedagógico das oficinas de leitura proposto por Lopes-Rossi (2011) e as estratégias de leitura abordadas por Solé (1998).

3.1.1 O ambiente escolar: espaço de interação social

Por ser a instituição escolar um espaço onde o saber pode ser construído, por ser um ambiente genuinamente plural, social e de interlocução, priorizamos realizar esta pesquisa interventiva e interpretativa no ambiente escolar. Escolhemos a Escola Municipal Professora Nazaré de Andrade Duarte³ como espaço de investigação e laboratório para aplicação da intervenção didático-pedagógica, por exercer a função de docente nessa instituição nas turmas de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II.

A referida instituição está localizada na Rua Tabelaio Antônio Teófilo de Carvalho, nº 112, Cohab, no município de Goianinha/RN. Desenvolve suas atividades educacionais há mais de 30 anos. A escola está em funcionamento desde o ano de 1950, porém foi criada e reconhecida, via promulgação do decreto de autorização de funcionamento de nº 8.394/82, publicado no Diário Oficial do Estado, somente em 1982. A referida instituição apresenta um índice regular nas avaliações externas (Prova Brasil). Em 2015, alcançou a média 3,8 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ficando abaixo da meta projetada para o ano em referência, 4,0 pontos. O índice apresentado mostra que, nos anos finais do ensino fundamental, a escola está em situação de alerta, pois além de não atingir a meta, teve queda nos índices.

O *locus* desta pesquisa é, assim, uma escola da rede pública de ensino, que busca atender cada vez melhor à comunidade num resgate cultural e de cidadania como marco primordial, além do conhecimento sistematizado. Essa instituição escolar atende crianças e jovens oriundos da sede, de comunidades rurais e até pessoas pertencentes a municípios circunvizinhos. De acordo com o Censo Escolar 2016, a escola apresenta um quadro de 620 (seiscentos e vinte) alunos matriculados, distribuídos do 6º ao 9º ano do Ensino fundamental II, nos turnos matutino e vespertino.

Para atender a essa demanda social, a gestão da escola é composta por diretora, vice-diretora, supervisora pedagógica, coordenadora pedagógica. Os cargos de direção e vice-direção são instituídos por portaria de nomeação, não havendo assim, eleição direta nem

³O projeto Político Pedagógico da Escola existe, mas está desatualizado e por esse motivo não tivemos acesso a ele.

participação da comunidade escolar. O quadro de funcionários é composto por 41 servidores efetivos da rede municipal de ensino. Esses servidores exercem suas funções por setores: Gestão administrativo-financeira, apoio pedagógico, merendeiras, serventes, secretaria escolar, vigilância, professores polivalentes e professores de áreas específicas. O corpo docente totaliza 20 professores com formação acadêmica em licenciatura, em média 50% são especialistas nas suas áreas de atuação e 1 (um) desses docentes é mestre formado pelo Curso de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e fomentado pelo Governo Federal, a fim de qualificar o profissional docente da rede pública de ensino no Brasil, buscando, dessa forma, melhorar os indicadores da educação no país. Esse programa atende a metas e ações projetadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE⁴).

A escola apresenta uma estrutura física que requer atenção. Tem um espaço pequeno para o número de alunos. A escola só dispõe de oito salas de aula; três banheiros; uma biblioteca com um pequeno acervo bibliográfico; uma sala de informática que não funciona; um laboratório de ciências que é utilizado mais como sala de apoio (como sala de multimídia); uma cozinha; um pátio pequeno e de uso selecionado; uma sala dos professores, duas salas que funcionam como secretaria e a diretoria e uma sala multifuncional. A escola não dispõe de quadra de esportes ou de outros espaços que possibilitem a prática de atividades extras. Além das condições físicas da escola, ainda temos dificuldades em executar os projetos, por falta de materiais, entre outros problemas apresentados.

Quanto aos espaços voltados para a prática de leitura, a escola possui a biblioteca, todavia, devido a estrutura, materiais e organização, não oferece condições estimulantes para um espaço de leitura; há ainda o pátio da escola e a sala de aula. Sendo esse último espaço, o mais explorado por todos os professores. A sala de aula ainda é o espaço mais usado para promover atividades voltadas para a prática de leitura nas escolas. Vale ressaltar que, em 2017, com o desenvolvimento do projeto de leitura *Estratégias de leitura para compreensão leitora de fábulas e contos*, em conjunto com o projeto *Meio ambiente: ideia sustentável*, criou-se o carrinho de leitura, o qual tem a finalidade de levar a leitura até os alunos seja na sala de aula, seja nos corredores da escola, para que se tenha, efetivamente, práticas de leitura e, assim, possam promover a compreensão leitora dos alunos de forma crítica e participativa.

Apesar das adversidades encontradas na escola, acreditamos que é possível promover mudanças significativas, mas, para isso, não basta só propor mudanças, é necessário executá-

⁴ O Plano Nacional de Educação objetiva planejar, em conjunto com a União, estados e municípios, metas e ações para a educação brasileira para os próximos 10 anos. O projeto foi aprovado e sancionado em 2014.

las, sem idealizações, partir do que nos é oferecido e da realidade dos alunos, buscar alternativas que possibilitem ao aluno, ser o agente de seu próprio conhecimento e não um mero repetidor de informações.

3.1.2 Os sujeitos de interação: alunos e professora envolvidos na construção das estratégias de leitura

Conforme exposto na seção anterior desta pesquisa, os alunos do Ensino Fundamental, em especial a turma do 6º ano, do turno matutino, da escola já mencionada, demonstram grandes dificuldades no tocante à prática de leitura e as estratégias necessárias para uma leitura eficiente do mundo e de si mesmo. A atividade de leitura antecipa a atividade de escrita. Primeiro, buscase o que dizer para depois escrever o texto. É o que nos mostra Geraldi (2011, p.66):

Aprender a ler é, assim, ampliar possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontramos frente a frente e, por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, os agentes e suas relações. Isto é ler. E escrever é ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outros e, portanto, com eles interagir.

A escola é um ambiente interativo. A sala de aula é um ambiente interativo. Portanto, a relação do professor e do aluno deve ser interativa, assim como, é a linguagem. A leitura possibilita esta interação, amplia a possibilidade de interlocução com o outro e com o mundo. É na interação verbal que construímos saberes. O aluno exerce a função de autor, um agente da interlocutiva, não o único, o professor, no papel de coautoria e, também, de agente, orienta, sugere, amplia as possibilidades de alteração, indica leitores reais. O trabalho do professor é, desse modo, bastante dinâmico e interativo. Segundo Geraldi (1997), o trabalho com leitura é “integrado” à produção em dois sentidos: de um lado ela incide sobre “o que se tem a dizer”, pela compreensão responsiva que a leitura possibilita, na contrapalavra do leitor à palavra do texto que se lê; de outro lado, ela incide sobre “as estratégias do dizer” uma vez que, em sendo um texto, supõe um locutor/autor e este se constitui como tal da mesma forma apontada por nós na produção de textos. Geraldi (1997, p. 166) ainda esclarece:

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, 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 sentido e não produção de sentidos; não são

mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de suas histórias – e 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 retornam e tornam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado.

Dessa forma, atitudes produtivas na leitura e que fazem da leitura uma produção de sentidos, pela mobilização dos “fios” dos textos e de nossos próprios “fios”, podem ser recuperadas de nossa história de leituras externas à escola.

A turma, espaço mais central da pesquisa, é composta por 36 (trinta e seis) alunos regularmente matriculados, 16 (dezesesseis) do sexo feminino e 20 (vinte), do masculino. Com faixa etária de 11 e 12 anos, todos novatos na série. Vale aqui enfatizar que 97% desses alunos vêm de outras escolas do município, pois a escola na qual foi realizada a pesquisa, há mais de oito anos, não oferece o ensino fundamental das séries iniciais. Observamos também que alguns alunos, no primeiro semestre das atividades, apresentam grandes dificuldades de adaptação na série atual, pois a mudança da realidade do sistema causa o estranhamento tanto pelo conteúdo, quanto pelo fato de ser vários professores para ministrar as disciplinas, o que na série anterior não ocorria; era apenas 1 (um) professor para ministrar todas as disciplinas do currículo. Apesar desses desafios, conseguimos, no decorrer do ano letivo, sanar esse problema que dificulta a aprendizagem do aluno.

Quanto à frequência, a turma é considerada acima de 97% de assiduidade; a ausência é algo bem esporádico. Semanalmente, das 25 horas/aulas propostas para a série escolar, seguindo orientação da Secretaria Municipal de Educação, cinco aulas, de 45 minutos cada, são destinadas à disciplina de Língua Portuguesa. Entretanto, mesmo estando presentes, percebemos que a motivação em realizar tarefas não é compartilhada por todos. Mesmo sendo poucos, em média uns quatro alunos que não realizaram as tarefas, pois ainda resistem à execução do trabalho dirigido.

Em relação à disciplina dos alunos, em especial dessa turma, não temos problemas. A turma, de modo geral, respeita os professores, estabelecendo uma relação harmoniosa. As dificuldades mais visíveis dos alunos, nessa série, nas aulas de língua portuguesa, dizem respeito às práticas de leitura e escrita. Apresentam grandes lacunas quanto à compreensão leitora, talvez, seja por terem vivenciado, por muito tempo, práticas de leitura voltadas apenas para responder questionários, ou seja, segundo Geraldi (2003, p.96), práticas de “leitura do texto-pretexto”.

Partimos do princípio de que o aluno não é uma *tábua rasa*, mas que detém conhecimento e interage com outros sujeitos, por meio da linguagem. Isso já denota que a constituição do sujeito não se faz no individual, mas na interação social. Nesse sentido, compreendemos que se faz necessário disponibilizar materiais de qualidade, além do que é já distribuído para os alunos, pelo governo. É necessário que, na escola, os alunos possam fazer uso de variados textos que ampliem seu repertório de conhecimento, possa se posicionar, ter voz e que essas várias leituras possam estimular outras leituras. Entretanto, o que observamos, na escola, é outra realidade.

Na esfera escolar, ainda ocorre estranhamento ao se trabalhar o texto de forma mais dinâmica e reflexiva saindo da rotina do livro didático. Daí, percebemos que ainda está muito arraigado à *cultura escolar*, a ideia de um ensino voltado apenas para os conteúdos do livro didático, porém nem sempre o conteúdo que está pronto no livro, condiz com a realidade dos alunos, textos que se tornam distantes do momento em que estão vivendo e que se perpetuam nas mídias sociais.

Observando a turma pelos diagnósticos de sondagem, no início do ano letivo, percebemos que os alunos apresentam dificuldades em ler e compreender o que estão lendo, quando são indagados a responderem o que entenderam do texto lido ou fazer um simples comentário a partir do que foi lido, escutamos muitas vezes aquela velha e desestimulada frase de que “não gostam de ler” e que “não sabem ler” ou “não compreenderam o que foi lido”. Partimos do princípio de que, como educadores, não somos transmissores do conhecimento nem instrutores, somos mediadores, pois, a construção do saber não pode ser unilateral, mas dialógica, interativa. O trabalho do professor é, assim, dinâmico e interativo.

A partir desse diagnóstico, buscamos trabalhar com textos narrativos, com a fábula e o conto, que estivessem no livro didático e nos meios de circulação mais próximos dos alunos. Leituras que fossem do interesse deles. Com isso, fizemos um levantamento de fábulas e contos que instigassem o interesse dos alunos e depois selecionamos textos que abordassem esses temas. Percebemos que essa era uma maneira de eles se envolverem mais na sua leitura em sala de aula e, posteriormente, em outras leituras fora do espaço escolar. Para que, assim, pudéssemos desenvolver e ampliar as concepções de leitura e aprimorar a compreensão leitora através das estratégias de leitura praticadas pelos sujeitos envolvidos.

Observamos, com isso, que os alunos poderiam começar a desenvolver essas capacidades e as suas próprias estratégias de leitura que proporcionariam a eles ser leitores críticos, trazendo atividades em cujo cerne a leitura é tida como prática social e uma necessidade da escola. Elas retratam a interação leitor-texto-autor, por meio da qual se vai construindo o

sentido para a leitura autônoma e crítica. Uma leitura em que os alunos podem reconhecerem-se como sujeitos da leitura de mundo, dos outros e de si mesmo. Sabemos e ressaltamos que nem todos os problemas referentes à leitura podem ser resolvidos em apenas dois semestres. Os problemas apresentados são consequência de uma caminhada escolar de muitos anos, porém acreditamos que é possível despertar, nos alunos, o desejo de buscar novas maneira de se fazer leitura.

Para formar cidadãos capazes de compreender os diferentes tipos de textos com os quais se defrontam, é necessário organizar o trabalho pedagógico, para que experimentem e aprendam isso na escola. Assim como oferecer materiais e possibilidades de leituras que suscitem o interesse pela leitura. Daí a necessidade, portanto, de oferecer-lhes os textos que circulam, frequentemente, na sociedade: o trabalho com a diversidade textual pode ser a mais importante estratégia didática para a prática de leitura.

Dessa forma, desenvolvemos o projeto para contribuir com a ampliação de saberes no campo da leitura, utilizando como base de estudos um material teórico que possibilite aos futuros e atuais docentes um melhor desempenho na aplicação de atividades voltadas para a leitura. Assim, mediante as dificuldades encontradas pelos alunos, torna-se possível apontar possíveis soluções e contribuir para o progresso e desenvolvimento cognitivo dos discentes. Daí a necessidade de contribuir para melhoria do ensino, mobilizar os alunos, por meio da prática, para o exercício e o interesse pela leitura, de modo crítico e participativo, não apenas como paciente, mas, como agente do processo de significação e ressignificação, no qual está inserido, através da leitura das palavras e das leituras de mundo (FREIRE, 2011).

Alterar a compreensão do ato de ler como simples decodificação em prática social. Estabelecer, dessa forma, com alguma precisão, fatores que constituem as condições de produção da leitura, levar em consideração que a leitura é o momento crítico da constituição do texto. Assim, contribuir de forma decisiva para autonomia dos alunos, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejemos, com certas garantias, em uma sociedade letrada.

A leitura nunca se fez tão necessária nos bancos escolares. Por meio da leitura, o ser humano consegue se transportar para o desconhecido, explorá-lo, decifrar os sentimentos e emoções que o cercam e acrescentar vida ao sabor da existência. Pode então, vivenciar experiências que propiciem e solidifiquem os conhecimentos significativos de seu processo de aprendizagem.

Lamentavelmente, o ensino de Língua Portuguesa ainda retrata concepções equivocadas sobre a natureza do texto e, conseqüentemente, sobre leitura. O que, prioritariamente, vemos é

a leitura como tarefa de casa, em um processo automatizado de busca de respostas. Observamos uma leitura como o exercício de realizar o entendimento de textos por meio de três atos: decodificar – interpretar – escrever.

Nessa sequência, não há possibilidade de construção de sentido para além da superfície do texto. Para tais atividades, entende-se que o texto é algo pronto e acabado, finito. Dessa forma, não há espaço para o diálogo, a reflexão, formação de opinião. Tudo está pré-estabelecido. Entretanto, sabemos que isso é um equívoco, pois é por meio da leitura que os sujeitos (alunos) podem e devem interagir, discernir sua própria realidade e a do outro, dialogar e confrontar seu conhecimento prévio e de mundo com as experiências de vida e saberes da coletividade.

Pensamos que isso aconteça, na escola, em virtude da ausência, na maioria das vezes, de uma formação adequada para o ensino de Língua Portuguesa. Muitos educadores do ensino fundamental acreditam que a sua função, como professores de língua portuguesa, seja ensinar a ler, quando na verdade, sua atuação deveria objetivar a criação de:

Condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Assim, criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá (MARTINS, 1999, p. 34).

Diante disso, defendemos práticas de leitura diferenciadas daquelas que ainda sobrevivem e comungam com tendências e concepções de língua limitadas, para não dizermos ultrapassadas. Portanto, é preciso alterar os meios e atitudes desenvolvidas por alguns professores para que a escola possa contribuir na formação de leitores autônomos e críticos.

3.1.3 Contexto de produção

O espaço escolar não pode jamais se caracterizar como espaço isolado do espaço social. Exige um espaço de interação, no qual o trabalho com a linguagem deve ser desenvolvido, aperfeiçoado, apreendido e compreendido. Torna-se, então, um espaço para refletir, discutir, enfatizar os problemas sociais e debatê-los e, a partir desses confrontos de ideias, poder aprender estratégias de leitura, necessárias na sociedade letrada. A escola é um ambiente para trocar experiências e isso ocorre por meio das várias leituras realizadas e dos contextos de interlocução criados a partir delas.

Foi dessas situações de leitura que constituímos o nosso corpus. Nas situações de interação entre professor e aluno, coletamos questionários com questões interpretativas e reprodutivas dos textos abordados e das leituras feitas. Além da explanação verbal do que foi lido. O *corpus* foi, assim, constituído dentro do processo, surgindo no transcorrer de cada atividade. Foi o olhar sobre o *corpus* que nos direcionou para o trabalho com textos narrativos, como a fábula e o conto.

Priorizamos as atitudes de observar, conhecer, compreender e explicar o processo de leitura na perspectiva dialógica. A constituição de dados aconteceu em espaço real, são oriundos do próprio ambiente natural. Eles são suscitados e resultantes da interação, não mensuráveis, embora tenhamos quantificado alguns elementos.

Como o principal intuito neste trabalho é o desejo de colaborar no processo de formação do leitor crítico e com a formação de atitudes de autonomia dos alunos do ensino fundamental da Escola Professora Nazaré de Andrade Duarte, na qual atuamos, utilizamos a metodologia da pesquisa-ação participativa para construir e investigar a eficiência de uma intervenção pedagógica.

Adotamos também os procedimentos de leitura apresentados por Solé (1998), por meio da qual realizamos entrevistas, atividades de resolução de problemas apresentados pelo texto e que envolva interpretação e compreensão dos textos lidos; a proposta do projeto pedagógico, as oficinas de leitura e a observação das ações desenvolvidas em sala de aula. O projeto foi desenvolvido a partir da ação sobre as atividades propostas, reflexão dessas atividades e a intervenção nos resultados obtidos, mediante as atividades (re)apresentadas, em seguida, a ação para avaliar os resultados da pesquisa.

Na etapa de geração de dados, propomos a resolução do questionário apresentado (oral e escrito) e a produção com a apresentação da reescrita ou criação do gênero narrativo, fábula ou conto, para ser exposto no mural da escola e apresentado no pátio para, em seguida, fazermos a confecção de um caderno de leitura com as fábulas e os contos produzidos pelos alunos para posteriormente realizarmos a publicação de um livro com as produções finalizadas. A partir do diagnóstico dessa produção, planejamos variadas atividades que possibilitassem aos alunos compreender que, para se fazer uma leitura crítica e autônoma, é necessário o uso de estratégias de compreensão leitora no processo de ação e interação entre o sujeito leitor-texto-autor.

Em seguida, no capítulo de análise, relacionamos dois momentos de leitura: uma leitura que revela o conhecimento do aluno e o nível de leitura em que ele se encontra, sem a mediação do docente e outra leitura, após a mediação docente, pois, assim, teremos entre o primeiro texto, seguindo até o último, a produção final, a possibilidade de fazer uma análise comparativa das

produções dos alunos, com o intuito de verificar qual real efeito a intervenção do professor (por meio das oficinas e das estratégias de compreensão leitora) proporcionou ao desempenho dos alunos. A intenção é confrontar as respostas do questionário que exigiu a interpretação do aluno, mediante o texto apresentado, antes da intervenção, com aquilo que se aprimorou após ação do docente, para que, assim, possamos entender a importância de possibilitar ao aluno a oportunidade de aprimorar os seus conhecimentos, mediante uma ação interventiva que resulta no melhor desempenho da leitura na formação de um leitor crítico de si e do mundo.

Nesse caminho, comparamos os níveis de compreensão leitora dos alunos, tomando como norte a primeira versão da resolução dos questionários (explicitados no diagnóstico inicial) sem a intervenção do professor, com a segunda etapa da aplicação do texto (fábula), após a intervenção do professor que faz uso das estratégias de compreensão leitura, à luz da proposta de Solé (1998). Posteriormente, observamos como os alunos se comportam se deparando com outros textos narrativos (conto) que apresentam semelhanças estruturais, mas que requerem uma profundidade maior nas análises linguísticas, sintáticas e na compreensão textual. Desse modo, podemos verificar se os alunos conseguem chegar à reconstrução do texto, à informação, mediante a utilização de seus conhecimentos ou a reestruturar os conhecimentos graças à nova informação, num processo de inferências mútuas entre leitor e autor, próprio e característico da atividade de ler e compreender o texto e não apenas a estrutura nele contida, como muitas vezes observamos no livro didático. As atividades propostas visaram a observar como se dá o processo de aprendizagem, de que forma podemos considerá-la significativa em relação ao objeto de estudo e, ainda, se podemos torná-lo um objeto de ensino.

3.2 Metodologia de ensino e intervenção pedagógica

Nesta etapa da intervenção, desenvolvemos oficinas de leitura, no 6º ano do ensino fundamental, tendo como principais fundamentos teóricos as concepções de leitura, os estudos interativos sobre compreensão leitora e as sequências textuais de Adam (2011).

Considerando o fato de uma pesquisa nascer de uma necessidade, motivação, escolha ou verificação de um problema, metas e objetivos a serem alcançados, uma metodologia será aplicada, a fim de se confirmar ou não uma hipótese. Esse procedimento contribui para fundamentar e sustentar a linha de investigação e, nesse caso, também de se construir como intervenção pedagógica.

A pesquisa foi desenvolvida a partir da implementação de estratégias de compreensão leitora nas fábulas e nos contos com fundamentação teórica de Solé (1998), as oficinas de leitura

segundo os apontamentos dos Projetos Pedagógicos de Lopes-Rossi (2011) e a sequência narrativa ancorada pelas sequências textuais de Adam (2011). O *corpus* é constituído por textos produzidos por 36 alunos do 6º ano A, do turno matutino, da Escola Municipal Professora Nazaré de Andrade Duarte.

Nos itens a seguir, vamos explicar sobre os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam nossa prática de intervenção. O trabalho aqui elucidado partiu da motivação de resolver problemas, referentes às práticas de leitura, na tentativa de propor estratégias que tornassem o ato de ler, sobretudo, em um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É imprescindível ao leitor encontrar sentido no que está lendo, para isso faz um esforço cognitivo, ao compreender o texto, sente-se motivado e, com isso, seu interesse é mantido ao longo da leitura proposta. Esse é o nosso desafio durante a intervenção docente.

Sabemos que um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas. A ausência desse desempenho provoca uma desvantagem profunda nas práticas sociais das pessoas.

Nessa perspectiva, reiterando o objetivo geral desta pesquisa, pretendemos desenvolver, por meio das concepções de leitura, as estratégias de leitura que contribuam para a ampliação da competência leitora dos alunos do 6º ano do ensino fundamental, visando a propor uma intervenção, que provoque os sujeitos-leitores a buscar, por meio da aplicação de estratégias, hábitos de leitura. Para tanto, utilizamos textos de gêneros com predominância narrativa como as fábulas e os contos. Para alcançarmos esse objetivo proposto, desenvolvemos os seguintes objetivos específicos:

- Descrever como as concepções de leitura sustentam as estratégias de compreensão leitora dos alunos.
- Sistematizar as estratégias de leitura para a construção do sentido do texto com predominância narrativa, com os gêneros fábulas e contos, partindo de um contexto mais simples para o entendimento do mais complexo.
- Aprimorar as habilidades leitoras dos alunos, nos diversos textos que predominam os elementos da narrativa, compreendendo o ato de ler não como apenas decodificação, mas como prática social.

- Propor uma intervenção teórico-metodológica que envolva as estratégias de compreensão leitora dos elementos implícitos e explícitos das fábulas e dos contos.

As estratégias pedagógicas usadas para definição do tema abordado nas propostas de produção foram: conversa informal sobre o que é saber ler, se os alunos gostavam de ler e o que mais gostavam de ler; sondagem dos conhecimentos prévios para a aplicação da proposta de leitura; pesquisa e leitura, pelo docente, de textos relacionados com a temática em questão; identificação do problema-objeto de pesquisa; elaboração das atividades; apresentação de gêneros textuais diferentes para percebermos qual gênero possibilita uma leitura mais espontânea e eficiente; aplicação da segunda proposta de leitura, observando se houve ou não aprendizagem reflexiva e crítica do fenômeno linguístico em questão; questionários feitos a partir de fábulas, explorando questões que permitiram detectar em que nível de leitura a turma se encontra. E a descrição e análise da produção dos alunos.

A atividade foi conduzida pela docente sem que houvesse sua intervenção nessa primeira leitura, justamente para que ela pudesse compreender que interpretação se obteria do texto apresentado. Na atividade proposta, foram feitas perguntas que possibilitariam reprodução do texto, interpretação textual e questões cujas respostas não estavam explícitas no texto e outras questões que poderiam facilmente serem detectadas.

Observadas as atividades dos alunos, identificamos o problema e o objeto de pesquisa, apresentado a partir das leituras feitas em sala de aula. Em seguida, apresentamos atividades reflexivas; aplicação de proposta de produção numa segunda etapa de leitura, feita com a mediação da docente com o mesmo tipo de texto, confrontando se houve ou não aprendizagem reflexiva do fenômeno em discussão.

Nessa etapa, propomos a produção escrita para observarmos a competência leitora e se os alunos envolvidos na pesquisa fazem uso de estratégias para desenvolver a leitura crítica e autônoma, assim como, nos questionamos sobre as seguintes indagações que cercam as questões sobre leitura nas escolas: ao ensinarmos o aluno a ler, costumamos instigá-los a recuperar pistas textuais que permitem a construção de um percurso interativo ou nos limitamos a propor uma leitura superficial? Como podemos contribuir de forma significativa para construção de significados e compreensão leitora dos alunos no que se refere a textos que predominam a sequência narrativa nas fábulas e nos contos?

Conforme apontamentos levantados no capítulo de fundamentação teórica, guiamo-nos, nesta proposta, levando em consideração as estratégias de leitura apontadas por Solé (1998,

p.72). É importante lembrar que as estratégias devem ser um meio e não um fim do ensino em si mesmo. Com as apresentações das estratégias não queremos que os alunos possuam amplos repertórios de estratégias, mas que saibam utilizar as estratégias adequadas para a compreensão do texto.

Ainda discutindo sobre a pertinência de se ensinar estratégias de leitura, Solé (1998) afirma que um leitor proficiente é aquele que aprende a partir de textos, sendo as estratégias relevantes meios para que o leitor realize avaliações acerca da leitura, interligando as informações com os seus saberes. Salienta também que o que se quer são leitores capazes de escolher estratégias adequadas para resolução de seus problemas, no momento da construção dos sentidos dos textos.

A autora ainda aponta que Polincsar e Brown (1984, apud SOLÉ, 1998, p.73-74) sugerem que as atividades cognitivas que deverão ser ativadas ou fomentadas mediante as estratégias são as que formulam ou deveriam formular questionamentos cujas respostas possibilitem, ao leitor, compreender o que lê. O Quadro 5, a seguir, nos dá uma ideia do que seriam tais estratégias.

Quadro 5 – Atividades cognitivas

Algumas ações dos leitores no processamento de textos a partir da utilização de estratégias de leitura	
Ações	Perguntas
Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura.	O que tenho que ler? Por que/ para que tenho que lê-lo?
Ativar e apontar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para conteúdo em questão.	O que sei sobre o conteúdo do texto? O que sei sobre conteúdos que podem ser úteis para mim? Que outras informações podem me ajudar: sobre o autor, gênero, o tipo do texto?
Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial em função dos propósitos perseguidos.	Qual é a informação essencial do texto e que é necessária ao meu objetivo de leitura? Que informação posso considerar pouco pertinentes para o propósito que persigo?
Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”.	Esse texto tem sentido? As ideias nele expressadas têm coerência? É discrepante com o que eu penso, embora siga uma estrutura de argumentação lógica? Podem entender o que ele exprime? Que dificuldades apresentadas?
Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a autointerrogação.	Que se pretendia explicar nesse parágrafo – subtítulo, capítulo - ? Qual é a ideia fundamental que extraio daqui? Posso reconstruir o fio dos argumentos expostos? Posso reconstruir as ideias contidas nos principais pontos? Tenho uma compreensão adequada dos mesmos?
Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões.	Que final teria este texto? O que sugeriria para resolver o problema exposto aqui? Qual poderia ser – por hipótese – o significado desta palavra

	que me é desconhecida? Que pode acontecer com este personagem?
--	----------------------------------------------------------------

Fonte: Solé (1998)

De acordo com Solé (1998, p. 75), as estratégias de leitura podem ser didaticamente divididas em três etapas: estratégias usadas antes da leitura, estratégias usadas durante a leitura e estratégias usadas depois da leitura.

- Antes da leitura: é a ativação de conhecimentos prévios como estratégia para compreensão de texto. Pois se o texto estiver bem escrito e o leitor possuir um conhecimento adequado do mesmo, terá muitas possibilidades de atribuir-lhe significado.
- Durante a leitura: realizar atividades de leitura compartilhada, ou seja, professor e aluno, alternadamente, assumem a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e de envolver os colegas no processo, trabalhando as estratégias de formular previsões, perguntas sobre o que foi lido, esclarecer possíveis dúvidas e resumir as ideias. Vale ressaltar que o que é mais importante é colocá-las em prática.
- Depois da leitura: a estratégia de formular perguntas e serem respondidas pelos alunos, continuar compreendendo depois da leitura.

Precisamos saber que essas estratégias podem ajudar o leitor a escolher outros caminhos quando se deparar com problemas na leitura. E que aos pontos acima apresentados, fica subjacente à ideia de revisão e mudança da própria atuação quando necessário.

Nesta intervenção, baseamo-nos também, com algumas adaptações, na proposta de produção escrita de textos, apresentada por Lopes-Rossi (2011), que trata da utilização de sequência didática em projetos, denominados de “Projetos Pedagógicos para Leitura e Produção de Gêneros Discursivos na Escola”. Essa autora que tem como uma de suas referências o Grupo de Genebra, ressalta que trabalhar com projetos, possibilita ao aluno seu desenvolvimento do domínio da linguagem posta em funcionamento em situações reais de comunicação, o que permitiria uma maior autonomia desses alunos no processo de leitura e produção textual. Para ela, é preciso “criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real” (LOPES-ROSSI, 2011, p.71). Defende ainda que, por meio de projetos pedagógicos, há possibilidades de produzir diversos gêneros com eficiência. Nessa direção, a autora sintetiza três etapas para o desenvolvimento de projetos pedagógicos, explicitados:

Quadro 6 – Projeto de produção escrita de gêneros discursivos na escola

Módulos didáticos	Sequência didática
Módulo 1: Leitura para as características típicas do gênero discursivo	Atividades de leitura, comentários e discussões de vários exemplos do gênero para conhecimento de suas características discursivas, temáticas e composicionais (aspectos verbais e não verbais).
Módulo 2: Produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção típicas	Várias atividades de produção: <ul style="list-style-type: none"> • Planejamento da produção (assunto, esboço geral, forma de obtenção de informações, recursos necessários); • coleta de informações; • produção da primeira versão; • correção colaborativa do texto; • produção da segunda versão; • revisão do texto; • produção final, de acordo com o suporte para circulação.
Módulo 3: Divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero	Série de providências para efetivar a circulação da produção dos alunos fora da sala e mesmo da escola, de acordo com as necessidades de cada evento de divulgação e das características do gênero.

Fonte: Lopes-Rossi (2011)

O módulo 1 da proposta de Lopes-Rossi (2011) inicia com a leitura de diversos exemplares dos textos para que o aluno possa tomar conhecimento das condições de produção e de circulação, por meio da apropriação pelos estudantes das propriedades discursivas, temáticas e composicionais. Conforme Lopes-Rossi (2011), podemos afirmar que:

- Por características discursivas entendem-se as condições de produção e circulação do conto, que são discutidas por meio de questionamentos feitos durante a leitura dos textos (quem escreve essa versão? Qual a finalidade? Onde? Quando? Como? Baseado em que informação? Qual o autor do texto lido? Quem se interessa por esse tipo de texto? Onde o encontra? Em que a leitura pode influenciar? Quais as condições previstas para a produção e circulação desse gênero em nossa sociedade?). Essas problematizações suscitadas por meio de questionamentos favorecem uma série de inferências por parte do leitor, para a mobilização dos recursos expressivos a serem utilizados ou descartados no momento de sua produção textual “escolha vocabular, recursos linguísticos e não linguísticos, seleção de informações, o tom e o estilo, entre outros” (LOPES-ROSSI, 2011, p.74). Nessa perspectiva, essas discussões permitem ao aluno, gradativamente, perceber a relação existente entre o sujeito, a linguagem e o conhecimento sobre os aspectos de cunho histórico e social do conto em estudo.

- Na sequência, por meio dessas atividades, o aluno poderá apreender a temática desenvolvida pelo conto, como está organizado e sua composição, o que inclui elementos verbais e não verbais. A autora ressalta que se deve considerar o suporte no qual o conto circula, pois também vai influenciar na produção e circulação do texto estudado.

A organização composicional do texto que se pretende produzir, como também suas condições de produção e circulação, são conhecimentos necessários para que o aluno, no momento de sua escrita, saiba onde procurar informações, como selecioná-la na produção textual.

Já no Módulo 2, são trabalhados os diversos aspectos necessários à produção escrita do gênero solicitado, a saber: planejamento da produção, coleta de informação, versões, revisões e correção participativa da produção textual do aluno, abordando aspectos discursivos, temáticos e composicionais do texto, até se chegar à produção final. As atividades de revisão são feitas de forma colaborativa, envolvendo o professor, outros colegas ou leitores. O professor pode, a partir da seleção das dificuldades mais encontradas, preparar exercícios que promovam a reflexão sobre as questões discursivas e linguísticas, em momentos paralelos às atividades de escrita.

Por fim, o Módulo 3 é dedicado à divulgação ao público do gênero produzido, de acordo com o suporte combinado. A proposta da oficina do último módulo, está vinculada à forma típica do conto. Nessa fase, são tomadas providências no sentido de efetivar a circulação dos textos produzidos pelos alunos, na escola ou até mesmo fora dela (montar uma exposição, confecção de livro de contos, preparação de uma manhã de apresentações teatrais e autógrafos). A esse respeito, trabalhamos com elementos presentes na proposta de aplicação das atividades explicitadas.

Apesar de encontrarmos diversas pesquisas sobre leitura e não sendo o tema algo novo a ser pesquisado é que enfatizamos que este trabalho aborda questões sobre a leitura que é um tema de infindas indagações sobre o seu processo e como esta vem sendo desenvolvida dentro e fora da escola. Falar sobre leitura é discorrer sobre a vida, é enfrentar o desafio de torná-la uma prática efetiva nas escolas e nas diversas situações do cotidiano. Apresentamos, na pesquisa, situações reais da sala de aula na tentativa de diagnosticar os problemas que envolvem a leitura e, a partir dos textos produzidos pelos alunos, planejamos uma intervenção que de fato contribua, apresentando estratégias de leitura que ajudem os alunos a tornarem-se leitores ativos nas suas práticas de leitura, passando de um mero decodificador para um leitor crítico e

autônomo. Para tanto, o projeto pedagógico e as oficinas de leitura foram trabalhados concomitantemente, aliados à prática de intervenção do processo de leitura. Desse modo, as ações não ficarão no plano do detectar o problema, mas de apresentar estratégias que contribuam no desenvolvimento e evolução do ensino-aprendizagem dos alunos no tocante à leitura proficiente dos diversos textos a eles apresentados.

Explicitados os procedimentos teórico-metodológicos de nossa pesquisa, discorreremos, no próximo capítulo, sobre os textos narrativos (fábula e conto), que foram utilizados na análise desta pesquisa e que a partir da primeira produção textual dos alunos nos auxiliou, dando-nos um norte para o planejamento da intervenção.

4 DA FÁBULA AO CONTO: LEITURAS CONSTRUÍDAS EM SALA DE AULA

[...] o país dos contos de fadas se encontra em nossa alma

Hans Dieckmann.

Gênero tão antigo como a imaginação humana é o relato de casos fabulosos, seja para recrear com sua mera narração, seja para tirar deles um ensinamento salutar. A parábola, a fábula, os contos de fadas e outras formas de símbolo didático são narrações mais ou menos simples e germes do conto. Todas têm em suas origens mais remotas certo caráter místico e transcendental, cujo sentido foi-se perdendo com a passagem dos tempos, ficando apenas a mera envoltura poética e episódica.

Menendez Pelayo.

A pesquisa aqui apresentada, como vimos nos capítulos anteriores, foi estruturada tendo por princípio o desenvolvimento de estratégias de leitura que possibilitassem ao aluno do 6º ano do Ensino Fundamental ter melhor desempenho na capacidade leitora por meio de oficinas, planejadas com base no projeto pedagógico, que envolve as estratégias de leitura nas fábulas e nos contos.

Um dos grandes problemas encontrados no dia a dia na sala de aula é a dificuldade que os alunos têm em ler, interpretar e de o professor fazer com que leiam e usem a leitura a seu favor. Cabe ao professor, tendo em vista o contexto escolar, escolher os textos que mais contribuam para o crescimento intelectual do aluno, trabalhando de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa.

A escola é um autêntico lugar de interação e as situações escolares são ocasiões de produção e recepção de textos. Em nosso contexto de atuação, tendo em vista que os textos podem contribuir para a formação leitora e para o senso crítico dos alunos, escolhemos as fábulas e os contos, pois se constituem como gêneros que mais se aproximam das experiências vivenciadas pelos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Partimos de um contexto mais simples (fábulas) para situações mais complexas (contos), com estruturas que apresentam sequências narrativas mais profundas. Embora pertença à mesma tipologia, os textos abordam dimensões diferentes, um requer mais estratégias que o outro, exigindo, assim, uma maior compreensão leitora.

Assim, a escolha da fábula e, posteriormente, do conto se deu pelo fato de que as fábulas são pequenas histórias que transmitem uma lição de moral, sendo uma das mais antigas formas

de narrativa, em que suas personagens, geralmente animais, representam tipos, características e comportamentos humanos. Constitui-se, assim, em uma narrativa curta, em prosa ou em verso, usada para ilustrar um vício ou uma virtude. Além disso, proporciona uma leitura crítica, sendo uma ferramenta para o desenvolvimento da criatividade e do senso crítico, do mesmo modo que possibilita a observação dos fatos e acontecimentos de situações de conflito, dando oportunidade para a reflexão e análise de soluções. A leitura desse tipo de texto torna instigante o processo de construção de estratégias, necessárias para que o aluno possa ir além da mera decodificação, alcançando as estruturas mais profundas do texto que é a construção do próprio discurso.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP), o texto literário está definido como “uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética” (BRASIL, 1998. p. 26). Essa concepção de literatura condiz com a forma como os textos literários (fábulas e contos) serão trabalhados nas oficinas que propomos, cuja preocupação é a de formar leitores autênticos.

Para investigar as possibilidades de utilizar a fábula e o conto como uma ferramentas de ensino e aprendizagem da leitura, propomos, como foi visto anteriormente, uma intervenção pedagógica que contribuísse para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Sabemos que a leitura sempre esteve presente na história da humanidade, desde os primórdios já se via a necessidade de comunicar-se e esta necessidade mostrou-se como fonte inspiradora para a construção e o enriquecimento do conhecimento. Solé (1998, p. 18), explica que

Poder ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada.

A leitura de um texto poderá evocar diferentes leituras e, conseqüentemente, diferentes sentidos no sujeito leitor, considerando, evidentemente, os conhecimentos prévios (cognitivos, culturais e sócio-históricos) e as informações contidas no texto.

Solé (1998) explica, ainda, que a leitura é um dos meios de o indivíduo manter-se informado e aprender em todas as esferas do interesse humano. A palavra escrita tem características que a distinguem de outros meios de informação audiovisual, por sua flexibilidade e capacidade de transmissão de grande quantidade de informações, de estimular a

imaginação e, especialmente, de ser controlada pelo leitor, sujeito ativo que processa o texto por meio de suas habilidades de raciocínio, conhecimentos, experiências e esquemas prévios.

Assim, ao ler um texto, além de toda informação obtida, o leitor também reconhece uma série de expressões linguísticas gramaticalmente dispostas na superfície textual, promovendo a descoberta de diferentes efeitos de sentido devido ao uso variado de recursos linguísticos. Além disso, propicia a ampliação do vocabulário, a partir do contato com textos e obras de referência.

Sabendo que a prática da leitura é um princípio de cidadania e como ensinar a ler e adquirir hábito de leitura não é uma questão fácil, é fundamental que se proponha ações inovadoras, interessantes e que faça realmente crescer, no aluno, a vontade de ler e conhecer as vantagens que uma boa leitura oferece. O sujeito leitor, nas interações com o texto, faz surgir os significados, é o resultado de um diálogo entre o texto e leitor, mediado por conhecimentos prévios e visão de mundo de quem lê. A ênfase, nesta pesquisa, será na leitura e nas atividades a ela relacionadas, embora o produto final de verificação da aprendizagem seja a produção escrita dos alunos, como veremos na análise dos dados.

4.1 A fábula

As fábulas apresentam pequenas histórias que transmitem uma moral, isto é, para a reflexão e ampliação dos conhecimentos concernentes ao comportamento humano, pois, mesmo sendo uma das mais antigas formas de narrativa, as personagens animais, que reproduzem tipos humanos, ainda representam os comportamentos e atitudes do homem moderno. A fábula é um tipo específico de conto, é uma narrativa curta, que contém alguma lição ética, moral, implícita ou explícita.

Segundo Coelho (2012, p. 136-137), a fábula (palavra derivada do latim *fari*, “falar”, e do grego *phaó*, “dizer”), consiste em uma

Forma narrativa breve que, tal como o apólogo e a parábola, visa dar uma lição aos homens. Suas personagens são animais falantes que se comportam como humanos. Nela, as situações narradas denunciam sempre erros de comportamento, que resultam na exploração do homem pelo homem. Desde os tempos arcaicos, a fábula foi um dos gêneros narrativos mais difundidos em todas as sociedades.

É nesse limiar ou nessa fronteira que se situa o papel formador dessas fábulas antigas. Portanto, longe de serem vistos como algo superado ou mero entretenimento infantil, precisam, urgentemente, ser redescobertas como fonte de conhecimento de vida. E, nesse sentido,

descobertas como auxiliares fecundas na formação de mente de novos, dos “mutantes” que já estão chegando e precisam ser preparados para atuar no amanhã, que está sendo semeado no hoje (COELHO, 2012, p. 17).

Sabemos que se faz necessária a realização urgente da reestruturação das atuais formas de educação, seria quase preciso que tivéssemos uma *varinha de condão*, tais o gigantismo e as dificuldades com que ela se apresenta. Segundo Coelho (2012), isso se dar porque não se trata de alterar métodos ou estruturas, mas de transformar *mentalidades*. E aponta como recursos:

Redescobrir a *Literatura arcaica*, as palavras-de-origem (como contos de fadas), e por meio dela refazer o caminho do *ontem* e estimular, ao mesmo tempo, o *poder mágico* que existe no próprio ser humano: o Conhecimento. Literatura é ato de relação do eu com o outro e com o mundo. Os tempos mudam incessantemente, porém a *natureza humana* permanece a mesma (COELHO, 2012, p.18, grifos da autora).

Daí a necessidade dessa relação do homem com a literatura, a literatura que tem o poder de humanizar e transformar, de modo significativo, a personalidade humana. Através das fábulas e dos contos, os quais estão imbuídos de significações que vão além do imaginário ficcional e o fantástico, se transforma os conhecimentos, fontes de mudanças na conduta moral e social na vida das crianças e adultos, no antes e na atualidade, nas experiências de vida.

Paralelamente aos contos maravilhosos, na Idade Média, começam a circular as fábulas gregas de Esopo e as latinas de Fedro. Eram narrativas em versos e em língua “romance” (a língua foi apenas falada durante um longo tempo, intermédio entre o latim – língua geral – e o surgimento das novas línguas modernas: francês, italiano, português, entre outras). Entre as diversas coletâneas de fábulas medievais – e que se tornaram fonte de todo um caudal de narrativas populares –, estão *Os Isopetes (O Romance da Raposa)*. São fábulas satíricas em que a Raposa é personagem central. São 27 fábulas com as peripécias da Raposa em luta contra o lobo Ysengrin. Nelas, o mundo dos animais está organizado à imagem da sociedade francesa do tempo e toda sua arte consiste em parodiar a comédia humana. Uma arte que La Fontaine, alguns séculos depois, iria retomar e à qual daria forma definitiva, chamando a atenção para a natureza exemplar dessas pequenas “histórias de animais” que prefiguram os homens. Na apresentação de sua primeira coletânea, *Fábulas* (1668), ele diz:

Sirvo-me de animais para instruir os homens. / [...] / Procuo tornar o vício, ridículo. / Por não poder atacá-lo com braço de Hércules. / [...] / Algumas vezes oponho, através de uma dupla imagem, / O vício à virtude, a tolice ao bom senso. / [...] / Uma moral nua provoca o tédio; / O conto faz passar o preceito com ele. / Nessa espécie de fingimento, é preciso instruir e agradar, /

Pois, contar por contar, me parece coisa de pouca monta (LA FONTAINE, 1668, apud, COELHO, 2012, p. 48).

Observamos que nos últimos versos, La Fontaine toca no ponto vital de toda a literatura e não só da fábula: sua leitura deve dar prazer e, ao mesmo tempo, dar alguma lição de vida. Assim acontece com as fábulas, que vêm da origem dos tempos e continuam correndo o mundo. *A Cigarra e a Formiga* (o eterno confronto entre o prazer e dever), *O lobo e o Cordeiro* (o poder do explorador forte contra o fraco), *A Raposa e as uvas* (o desdenhar daquilo que não se pode alcançar), dentre outras.

A fábula é uma das expressões folclóricas, assim como as cantilenas e as histórias populares, e tinha o objetivo de ensinar a vida, a moral, a política, a religião através de proezas de heróis e bandidos. Muitos escritores dedicaram-se às fábulas, mas três ficaram mundialmente famosos: o grego Esopo (século VI a. C.), o latino Fedro (15 a. C – 50 d. C) e o Francês Jean de La Fontaine (1621 – 1695), dedicado ao resgate das antigas historietas moralistas, guardadas pela memória popular: as *Fábulas*. Mas sua recolha não se vale apenas dessa memória. Ele procura fontes documentais da antiguidade. Durante vinte e cinco anos, trabalhou na busca e no cotejo de textos antigos como parábolas bíblicas, coletâneas orientais e narrativas medievais ou renascentistas e os reelaborou em versos, dando-lhes a forma literária definitiva – *Fábulas de La Fontaine* – que, há séculos, vêm servindo de fonte para as mil e uma adaptações que se espalham pelo mundo todo. No Brasil, Monteiro Lobato (século XX) foi quem as recriou. Mais tarde, Millôr Fernandes, um escritor carioca, recriou as antigas fábulas de Esopo e La Fontaine, de forma satírica e engraçada.

A Fábula nascida no Oriente, reinventada no Ocidente pelo grego Esopo (séc. VI a.C.) e aperfeiçoada, mais tarde, por Fedro (séc. I a.C.), recebeu de Jean La Fontaine (1621/1692) a forma final que resistiu ao desgaste do tempo. Suas fábulas eram verdadeiros textos cifrados, que denunciavam as intrigas, os desequilíbrios ou as injustiças que aconteciam na vida da corte ou entre os povos. Foi, pois, pelo empenho de La Fontaine que se divulgaram, no mundo culto, as fábulas populares. Segundo Coelho (2012, p.28), “todas alimentadas de uma sabedoria prática que não envelheceu, pois se fundamenta na natureza humana, e esta, como sabemos, continua a mesma, através dos milênios”.

Segundo La Fontaine, (1989, p. 39):

Somos a síntese do que há de bom e mal nas criaturas irracionais. As fábulas, portanto, são um quadro onde cada um de nós se acha descrito. O que elas nos apresentam confirma os conhecimentos hauridos em virtude da experiência pelas pessoas idosas e ensina às crianças o que convém que elas saibam. E

como estas são recém-chegadas neste mundo, não devemos deixá-las nessa ignorância senão durante o menor tempo possível. Elas têm que saber o que é um leão, o que é uma raposa, e assim por diante, portanto às vezes se compara o homem a um destes animais. Para isto servem as fábulas, pois é delas que provêm as primeiras noções desses fatos.

A Fábula se divide em duas partes: A primeira parte, a história, o que aconteceu. A segunda parte, a moral, o significado da história. Segundo Bakhtin (2011, p. 261), o gênero discursivo apresenta três dimensões: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. No caso da fábula, a primeira dimensão se refere ao conteúdo didático moralista. A segunda dimensão são os elementos que constituem o gênero fábula, como o título, a presença de animais personificados, a moral da história e o narrador em 3ª pessoa. Quanto ao estilo, esse se dá pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua.

As fábulas vêm sendo reescritas ao longo dos tempos, o que mostra que sua moral varia de acordo com a sociedade em que ela é produzida e/ou reproduzida. Sendo assim, esta proposta de trabalho se apresenta como motivadora para o desenvolvimento de estratégias de leitura, por meio da fábula, como objeto mediador para práticas de ensino e aprendizagem da leitura.

Neste trabalho, a leitura de fábulas não é somente para estímulo ou incentivo, mas como uma forma motivadora para o desenvolvimento de capacidades leitoras como a decodificação, ampliação dos conhecimentos de mundo, compreensão, interpretação, assim como, o desenvolvimento das habilidades e estratégias de leitura necessárias à compreensão dos textos (como a antecipação de sentidos, ativação de conhecimentos prévios, localização de informações explícitas, elaboração de inferências, apreensões do sentido global do texto, reconhecimento do tema, estabelecimento de relações intertextuais, dentre outras).

A fábula possui a particularidade de manifestar, em sua estrutura, um tipo de linguagem biplana: num primeiro plano, temos um discurso figurativo que nos conta uma história de animais. Essa história está atrelada a um segundo plano – o discurso da moralidade – que pode ser considerado o plano de leitura orientada por um enunciador, mas que deve ser lida e interpretada como uma história de homens. Esse fenômeno singular da fábula faz com que tenhamos de apreender o parecer do sentido, semioticamente falando, para podermos relacionar o discurso figurativo ao temático, proposto pela moralidade.

O discurso figurativo está concretizado de forma a veicular uma mensagem abstrata, mas que adota um suporte concreto de linguagem: delineia-se a imagem do mundo através de situações que poderiam ser reais e instalam-se, no discurso, tempo, espaço, objetos e personagens que comunicam os valores arquitetados pelo enunciador.

A fábula é uma narrativa destinada a dar relevo a uma ideia abstrata, permitindo, dessa forma, apresentar, sob forma agradável, uma verdade que, de outra forma, se tornaria árida ou muito difícil de ser assimilada. O ensino moral, que é o fim e o meio, deve entrar na composição de uma fábula em uma justa proporção.

4.2 O conto

O conto é uma narrativa que oferece uma amostra da vida, por meio de um episódio, um flagrante ou instantâneo, um momento singular e representativo. Constitui-se de uma história curta, simples, com economia de meios, concentração da ação, do tempo e do espaço. A narrativa contém “ação-tempo-espaço”, o conto é uma história curta, é um gênero textual bastante comum e de grande proximidade entre alunos e professores. O texto conto é intenso e imediato, sem dispensar elementos, seduz, pois retira da realidade cotidiana ou do ficcionismo momentos e os transforma em episódios isolados.

O conto representa uma grande flexibilidade na sua forma narrativa, pois o seu objetivo é levar o leitor ao desfecho, que coincide com o ponto mais elevado da história com o máximo de tensão e o mínimo de descrição. De acordo com Coelho (2012), a história da literatura infantil registra a primeira coletânea de contos infantis, no século XVII, na França, durante o faustoso reinado de Luís XIV, o rei Sol. Trata-se dos Contos da Mãe Gansa (1697, livro no qual Charles Perrault reuniu oito estórias, recolhidas da memória do povo. São elas: *A Bela Adormecida no Bosque; Chapeuzinho Vermelho; O Barba Azul; O Gato de Botas; As Fadas; Cinderela ou A Gata Borracheira; Henrique do Topete e O pequeno Polegar*. Em uma segunda publicação acrescenta: *Pele de Asno, Grisélidis e Desejos Ridículos*.

Segundo Coelho (2012), como gênero, a Literatura Infantil nasceu com Charles Perrault. Entretanto, quando analisado por meio da ótica histórica, torna-se evidente que, ao iniciar o resgate da literatura guardada pela memória popular, sua intenção não era escrever contos para crianças. Seu principal alvo era valorizar o gênio moderno (francês) em relação ao gênio antigo (dos gregos e romanos), então consagrado pela cultura oficial europeia como modelo superior. Somente após sua terceira adaptação, *A Pele de Asno*, é que se manifesta a intenção de produzir uma literatura para crianças. A partir daí, Perrault volta-se inteiramente para essa redescoberta da narrativa popular maravilhosa, com um duplo intuito: provar a *equivalência de valores* ou de *sabedoria* entre os antigos greco-latinos e os antigos nacionais, e, com esse material redescoberto, divertir as crianças, principalmente as meninas, orientando sua formação moral. Mas somente cem anos depois, na Alemanha do século XVIII, e a partir das pesquisas

linguísticas realizadas pelos Irmãos Grimm (Jacob e Wilhelm), ela seria definitivamente constituída e teria início sua expansão pela Europa e pelas Américas.

Na literatura infantil brasileira, o conto surgiu tempos depois. Com a implantação da Imprensa Régia, em 1808, começaram a ser publicados os primeiros livros para crianças. Como afirma Zilberman e Lajolo (1986):

[...] a tradição de ‘As aventuras pasmosas’ do Barão de Munkausen e, em 1818, a coletânea de José Saturnino contendo uma coleção de histórias morais relativas aos defeitos ordinários às idades tenras e um diálogo sobre geografia, cronologia, história de Portugal e história natural (LAJOLO; ZILBERMAM, 1986, p.23).

Em 1919, Tales de Andrade, com o romance *Saudade*, no qual nota-se um discurso menos metafórico e conotativo, endossando e propagando a imagem de um Brasil que encontra, na agricultura, sua identidade cultural, ideológica e econômica encerrando, assim, esse primeiro período da nossa literatura voltada para as crianças. Porém, é com Monteiro Lobato que vamos encontrar a nova fase da Literatura Infantil brasileira como afirma Coelho (1991, p.225): “A Monteiro Lobato coube fortuna de ser, na área da literatura infantil e juvenil, o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o Brasil de hoje...”

Ao analisarmos a história da literatura infantil, no Brasil e no mundo, podemos perceber como sua produção se relaciona às práticas sociais de cada época. Fato que se explica pela própria natureza da literatura que, segundo Coelho (2000), é um fenômeno de linguagem, resultante de uma experiência existencial/social/cultural, ou seja, a literatura, como toda arte, é a expressão de um tempo, constituindo-se através de um ideário e, ao mesmo tempo, expressando-o.

Ao estudarmos a história das culturas e o modo pelo qual elas foram sendo transmitidas de geração para geração, verificamos que a literatura foi o seu principal veículo. Literatura oral ou literatura escrita foram as principais formas pelas quais recebemos a herança da tradição (COELHO, 2000, p. 16).

Em relação aos livros de literatura infantil, é notória a necessidade de ampliarmos nosso repertório, não “descartando” os contos de fadas considerados como os “clássicos”, mas, colocando em situação de igualdade com outras obras literárias, outras representações culturais. Ao voltarmos nosso olhar para os livros de literatura infantil, percebemos que, ainda hoje, as histórias dos “Contos de fadas” são as mais frequentemente contadas em nossas escolas, ocupando um lugar extremamente significativo no imaginário das crianças.

No século XIX, o conto teve o maior número de mestres na arte de escrever. Foi nesse período que surgiram os contos clássicos mais lidos até hoje e refletem no imaginário infantil, enfatizando o relevante papel dos contos de fadas, que são expressões cristalinas e simples de nosso mundo psicológico profundo. O conto, geralmente, trata de uma determinada situação e não de várias. Atualmente, pode-se considerar o conto como uma das mais promissoras formas de leitura, pelo fato de ser uma leitura proveitosa e rápida, mas com uma riqueza enorme de um gênero narrativo.

Há, no conto, discursos que revelam as concepções de sua época. Nessa perspectiva, os contos são inseridos em diversas esferas discursivas. O domínio discursivo diz respeito à natureza da linguagem, esfera discursiva (gênero literário, jornalístico, acadêmico, escolar, epistolar etc.).

O conto é publicamente um gênero de difícil definição e as teorizações por parte de escritores e críticos acerca desse tema atingem grande número e diferentes graus de complexidade, considerando o problema em diferentes contextos, a evolução da concepção do conto e nas diferentes culturas e países.

As características do conto popular, especificadas por Cascudo (1998), sinalizam a importância que este contar coletivo tem na literatura oral de um país, já que documenta a sobrevivência e o registro de usos e costumes esquecidos no tempo, mas que se atualizam a cada nova contação. Tais narrativas partem “de temas primitivos e obedecem à seriação articulada de elementos, de soluções psicológicas, uso de objeto, encontro de obstáculos, comuns e semelhantes” (CASCUDO, 1998, p. 303).

O conto é um dos gêneros prosaicos mais populares da Literatura e a pertinência de colocá-lo em cena, na sala de aula, está no fato de ele ser produzido à luz das situações cotidianas, das práticas sociais situadas na história da humanidade, das vivências, dos acontecimentos. Sua natureza condensada permite uma leitura mais rápida e resultados interpretativos mais positivos. Segundo os PCNLP, “o conto faz parte de um grupo de gêneros literários cujo domínio é fundamental à efetiva participação do aluno na sociedade” (BRASIL, 1998, p.53, 54).

A leitura de contos proporciona uma reorganização das percepções de mundo para a vida dos alunos e possibilita uma nova ordenação das experiências existentes. O trabalho com os contos busca o aprimoramento das habilidades de leitura despertando o interesse pela literatura e estimula a criatividade.

Os contos apresentam, de modo direto e indireto, as relações interpessoais com o mundo no qual estão envolvidos. Leva o leitor a perceber as relações sociais em sua volta, às quais são

denunciadas pelas narrativas construídas ao longo da história. Possibilita ao leitor ir além das entrelinhas do texto.

Considerando o exposto, assim com a fábula, ao trabalhar com os contos, precisamos pautar a leitura como prática social e não diferenciar essas atividades de outras situações fora do ambiente escolar, ou seja, a leitura deve envolver uma atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns.

Tendo em vista que se faz necessário compreender que as ações escolares influenciam diretamente no desenvolvimento da competência leitora e na contribuição do leitor, como sujeito crítico e autônomo, partimos da necessidade de entender melhor o texto lido e uma maior interação entre o texto e o leitor, assim como, perceber o papel humanizador do conto por possibilitar o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a percepção da complexidade do mundo, entre outras essências à vida humana.

É necessário trazer para sala de aula o texto literário na íntegra e estimular a criatividade através da escrita de uma nova versão para os textos estudados. Dessa forma, a linguagem não apenas sobressai com a utilização desse instrumento como também ultrapassa os muros da escola.

Assim como muitos outros gêneros literários mas também de imprensa, de divulgação científica, da publicidade, ele é considerado pelos PCNLP uma das referências básicas a partir da qual o trabalho com o texto – unidade básica de ensino – precisará se organizar. Segundo os referenciais curriculares (BRASIL, 1998, p. 53-54), o conto faz parte de um grupo de textos cujo domínio é fundamental à efetiva participação do aluno na sociedade.

Cascudo (2002) ainda refere que o conto pode ser entendido como uma ponte entre memória e imaginação, pois a memória mantém os traços gerais e a imaginação possibilita que aspectos da narrativa sejam ampliados ou excluídos. Destaca, também, como características desse gênero, a antiguidade, o anonimato, a divulgação e a persistência – aspectos que sintetizam o conto popular.

Conforme Poe (1974, p. 147-163), “o conto é uma narração curta em prosa que requer de meia hora a uma hora e meia ou duas de leitura”. O conto é uma forma narrativa de pequena extensão. Entre suas principais características, estão a concisão, a precisão, a densidade, a unidade de efeito ou impressão total.

A concisão e a objetividade podem ser aceitas como uma tendência, porém, esta regra se mostra claramente insuficiente à generalização quando se percebe que alguns contos são mais longos que novelas ou mesmo romances. No enredo, o elenco de personagens é reduzido,

o esquema de tempo restrito e a ação transcorre em poucos núcleos, em contraposição ao romance e à novela, que podem apresentar vários núcleos de ação paralelos na composição da trama. A estrutura da ação do conto costuma ser fechada e desenvolver um só conflito. Gotlib (2003) mostra que essas características são trazidas pela parábola e a fábula, a economia do estilo e a situação e proposição temática resumidas.

O conto é uma narrativa ficcional contendo uma única célula dramática. Por conta desta estrutura, o conto, oral ou escrito, tem a intenção de provocar, no leitor, uma única resposta emocional, mesmo que toque vários tópicos diferentes. Gotlib (2003, p. 16) conceitua o conto como “uma narrativa breve; desenrolando um só incidente predominante e um só personagem principal, contém um só assunto cujos detalhes são tão comprimidos e o conjunto do tratamento tão organizado, que produzem uma só impressão”.

O conto é uma das formas narrativas mais antigas. Cultivado na transmissão de mitos, fábulas e lendas pela oralidade, esteve presente ininterruptamente, na produção de literatura de diferentes povos e culturas, mesmo fora do Ocidente. A etimologia levanta algumas hipóteses sobre a origem do termo; a primeira diz que conto vem de contar, do latim *computare* – inicialmente a enumeração de objetos, passou a significar metaforicamente, enumeração de acontecimentos. A outra supõe que a palavra deriva de *contu* (latim), ou do grego *Kóntos* (extremidade da lança).

Outra possibilidade ainda é a do termo *commentum* (latim), significando “invenção”, “ficção”. A ambiguidade presente nas diferentes hipóteses etimológicas indica aspectos, como a própria abrangência do conto, sua antiguidade, sua ficcionalidade e transformações históricas. Os contos estão embebidos de princípios éticos universais. Independente das verdades de alguns teóricos e sempre sabeis educadores, os contos de fadas não deixam de encantar e interessar gerações inteiras, de diversos países e diversas culturas. Ajuda aos alunos a desenvolver e organizar seus recursos interiores, na medida em que trabalham, simultaneamente, com a emoção, com a imaginação e com o intelecto.

O conto é uma narrativa propícia ao efetivo exercício de leitura em sala de aula, dadas as suas propriedades – condensação, compactação, concentração, que podem ser traduzidas por economia dos meios narrativos com vistas a um efeito único no leitor. Propp (1972, p. 14, apud COELHO, 2012, p.119) reconhece a essencialidade desse gênero narrativo, como um gênero mediador para discutir e refletir sobre a vida: *expressão da vida*. E tanto estava consciente dessa expressão que afirma: “Não há dúvida de que o conto encontra, geralmente, sua fonte na vida”.

A correlação analógica entre as coordenadas invariantes do universo literário e do universo humano, compreende-se a fascinação que tais narrativas têm exercido sobre o espírito

humano. O leitor ou ouvinte sente-se projetado num plano em que seus próprios anseios parecem realizar-se: os obstáculos se aplainam, o mal é castigado, o bem é premiado e a vitória dos heróis e heroínas é completa e perene. Daí o prazer interior ou a sensação de autorrealização que os contos de fadas ou contos maravilhosos transmitem.

É simplesmente fascinante o caminhar em meio a essa floresta de arquétipos que são os contos de fadas e descobrir o maravilhoso, concepções mágicas e outros. Não podemos esquecer que na vida real não existem fadas nem madrinhas que venham realizar por magia aquilo que temos vontade de fazer. Há, na vida, um trabalho a ser realizado, uma luta a ser empreendida por todos nós. É, nesse sentido, a literatura cumpre um papel. Pela *imaginação*, varinha de condão capaz de revelar o homem a si mesmo, a literatura vai-lhe desvendando mundos que enriquecem seu viver. O objetivo último da literatura é a *experiência humana*, o convívio com ela. Como diz Lotman, a literatura “ajuda o homem a resolver uma das questões psicológicas mais importantes da vida: a *determinação do próprio ser*” (COELHO, 2012, p.124).

Enfim, estamos vivendo um momento propício à volta do maravilhoso, em cuja esfera o homem tenta reencontrar o sentido último da vida e responder à pergunta-chave de sua existência. O onírico, o fantástico, o imaginário deixaram de ser vistos como pura fantasia, para serem pressentidos como *portas que abrem* para verdades humanas ocultas.

É por meio dessa perspectiva que os contos de fadas, as lendas, os mitos, entre outros, também deixaram de ser vistos como “entretenimento infantil” e vêm sendo redescobertos como autênticas fontes de conhecimento do homem e de seu lugar no mundo.

Em resumo, o conto é um texto literário que possui um universo de seres e fatos ficcionais, cuja trama envolve fantasia e imaginação. Dessa maneira, como todas as obras de ficção, o conto possui: narrador, personagens, espaço, tempo, ponto de vista e enredo. É a narração de um fato inusitado, mas é possível que faça parte da realidade das pessoas, entretanto, é difícil que tal fato aconteça de forma real. Apresenta uma estrutura de texto simples, traz uma linguagem acessível, dinâmica e direta, não se utiliza de alguns recursos mais complexos, como, expressões com pluralidade de sentidos.

Além disso, o conto não é denso, possui uma estrutura curta, sem histórias secundárias, é conciso, tudo gira em torno de um único conflito, já que as ações se desenvolvem em torno de um só eixo temático e somente em um espaço. Em relação às personagens, ficam envolvidas em uma única ação. Dessa forma, é uma narrativa linear e curta, tanto em extensão quanto no tempo em que se passa. Apresenta como características marcantes a concisão, a linearidade e o conflito. Como possui uma estrutura curta, poucas personagens, somente um espaço, um

conflito e se desenvolve em torno de um único eixo temático, isso leva as ações ao encaminhamento do desfecho.

No que se refere às origens, o conto remonta aos tempos antigos, representado pelas narrativas orais dos antigos povos, passando pelos gregos e romanos, lendas orientais, parábolas bíblicas, novelas medievais italianas, pelas fábulas francesas de Esopo e La Fontaine. Em meio a essa trajetória, revestiu-se de inúmeras classificações, resultando nas chamadas antologias, as quais reúnem os contos por nacionalidade: brasileiro, russo, francês e por categorias relacionadas ao gênero, denominando-se em contos maravilhosos, policiais, de amor, ficção científica, fantásticos, de terror, mistério, dentre outras classificações, tais como tradicional, moderno e contemporâneo.

Sabemos que o conto popular cristalizava-se na tradição oral dos povos, atualmente como veículo de transmissão de ensinamentos morais, valores éticos ou concepções de mundo, sendo fortalecido, na memória de consecutivas gerações, como legado passado de pais para filhos. Dessa forma, o conto por sua natureza e facilidade de compreensão foi escolhido para ser utilizado como ferramenta de observação para análise dos resultados do aperfeiçoamento da compreensão leitora dos alunos observados nesta pesquisa.

4.3 A sequência narrativa

Em seus estudos sobre textualização, inseridos na Análise Textual dos Discursos, Adam (2008) postula que a estrutura de um texto vai além da simples combinação linear de proposições-enunciados⁵, resultando do agrupamento semântico dessas proposições em unidades textuais complexas, dentre as quais o linguista distingue os períodos e as sequências. Segundo ele, os períodos consistem em unidades de organização mais frouxa, enquanto as sequências, possuindo uma estrutura mais complexa, são unidades textuais tipificadas. Nesse sentido, Adam (2008, p. 203-204) afirma:

De amplitude potencialmente menor que as sequências, os períodos são unidades que entram diretamente na composição das partes de um plano de texto. As sequências são unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados: as macroproposições.

⁵ Para Adam (2008), a unidade textual elementar é a proposição-enunciado, a qual, sendo considerada o produto de um ato de enunciação, reúne propriedades sintáticas e semânticas, constituindo uma microunidade sintática e, ao mesmo tempo, uma microunidade de sentido.

Para Adam (2008), as sequências “são categorias cognitivas e, ao mesmo tempo, produto cultural da sociedade”. É importante observar o fato de que Adam concebe uma habilidade cognitiva inerente ao homem, a categorização, como fundamental para a organização de uma sequência, como também a sua natureza sociocultural, pois uma sequência (estrutura prototípica) é construída pelos sujeitos na interação social. Adam (2008, p. 204), assim define a sequência:

A unidade textual que eu designo pela noção de SEQUÊNCIA pode ser definida como uma ESTRUTURA, quer dizer como: – uma rede relacional hierárquica: grandeza decomponível em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem. – Uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna que lhe é própria e, portanto, em relação de dependência/independência com o conjunto mais amplo de que ela faz parte.

Ele apresenta cinco sequências textuais – narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e dialogal – que seriam sequências textuais de base que correspondem a cinco tipos de “relações macrossemânticas pré-formatadas, memorizadas por impregnação cultural (pela leitura, escuta e produção de textos) e transformadas em esquemas de reconhecimento e estruturação da informação textual” (Adam, 2008, p. 204).

Segundo Adam (2008), ao citar Bakhtin, os “gêneros do discurso” e os “tipos relativamente estáveis de enunciados” estão presentes tanto nos gêneros literários como também nos enunciados da vida cotidiana. Complementa que esses “tipos relativamente estáveis de enunciados” são “primários” e estão disponíveis para uma infinidade de transformações e combinações dentro dos gêneros “secundários”.

Adam (2008) afirma ser sua teoria sobre as sequências textuais uma reação à excessiva generalidade das tipologias de texto. Conforme o autor, suas propostas resultam do prolongamento linguístico da teoria psicocognitiva dos esquemas, segundo a qual: *em um primeiro nível*, às proposições são atribuídos um sentido ou uma representação proposicional e um valor ilocucionário; *em um segundo nível*, condensam-se os conjuntos de proposições em atos de processamento, para serem armazenados na memória de trabalho, os quais, pela integração de enunciados seguintes, permitem a construção de sentido; *em um terceiro nível*, pelo reconhecimento de estruturas esquemáticas, denominadas superestruturas (Adam, 2008). Termo que Adam utiliza tanto para a narração e a argumentação como para o soneto ou o plano de um artigo científico. A noção abarca então unidades textuais demasiadamente diferentes.

A superestrutura corresponde, assim, a um esquema cognitivo abstrato das formas convencionadas dos textos. Quando se detém o conhecimento dessas formas, facilita-se a

recordação e a produção de *macroestruturas*, as quais compõem a estrutura profunda semântica do texto. Enquanto a superestrutura é a responsável pela ordem ou organização do texto, ou seja, pela sua forma, as *macroestruturas* são as responsáveis pelo conteúdo do texto, o qual é representado por *macroproposições* (bloco de *proposições*). É a macroestrutura o elemento do texto permanentemente “lembrado” e utilizado pelos indivíduos.

A partir dessas concepções, surge a noção de sequências. Pela leitura e produção de textos, os indivíduos, progressivamente no curso de seu desenvolvimento, memorizam tipos de relações macrossemânticas (*macroproposições*) que se transformam em esquemas de reconhecimento e de estruturação da informação textual, as sequências (*macroações* sociodiscursivas).

No sentido amplo, toda narrativa pode ser considerada como exposição de “fatos”, reais ou imaginários, mas essa designação geral de “fatos” abrange duas realidades distintas: *eventos* e *ações*. A *ação* se caracteriza pela presença de um *agente* – ator humano ou antropomórfico – que provoca ou tenta evitar uma mudança. O *evento* acontece sob o efeito de *causas*, sem intervenção intencional de um *agente*. As diferentes formas de construção da narrativa dependem de seu grau de narrativização. Uma narrativa que é constituída somente por uma simples enumeração de uma sequência de ações e/ou eventos possui um baixo grau de narrativização. Ao citar os trabalhos de Todorov (1968) e Larivaille (1974), Adam reitera a existência das cinco *macroproposições* narrativas de base (Pn), que correspondem aos cinco momentos do aspecto.

O linguista acrescenta, ainda, que essas *macroproposições* organizam-se em uma rede hierárquica – “cada *macroproposição* adquire seu sentido em relação às outras na unidade hierárquica complexas da sequência” (ADAM, 2008, p. 204) –, o que faz com que a sequência configure-se como uma rede relacional hierárquica, com uma grandeza analisável em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem e como estrutura autônoma, dotada de uma estrutura interna própria, cuja relação com o conjunto mais amplo, o texto, é de dependência-independência.

Bonini (2005, p. 218) considera que a diferença fundamental entre o gênero e a sequência é sua menor “variabilidade”. Os gêneros marcam situações sociais específicas, sendo essencialmente heterogêneos, constituem-se nas interações comunicativas, apresentam-se em número infinito. Já as sequências, como componentes que atravessam todos os gêneros, são relativamente estáveis, e por isso, passível de classificação por se apresentar em um número limitado de tipos e gêneros.

Adam (2008) assume cinco tipos de sequências: narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e dialogal. O texto classificado como narrativo caracteriza-se por ter a sequência narrativa como dominante (no caso de também estarem presentes a dialogal e a descritiva, por exemplo) ou exclusiva (no caso de não houver outras sequências presentes no texto). Assim como as demais sequências (dialogal, descritiva explicativa e argumentativa), a narrativa possui características que lhe são peculiares: 1) a presença do relato de um fato, real ou fictício, seja um fato desenvolvido ou condensado; 2) a presença de verbos encadeadores da história (relato do fato), dispostos numa relação de causa-consequência (anterioridade-posterioridade) ou concomitância e flexionados no pretérito perfeito do modo indicativo; 3) a presença de uma macroestrutura composta, quando completa, das seguintes partes: situação inicial / complicação / resolução / situação final / moral ou avaliação.

As partes dessa macroestrutura dizem respeito, especialmente, à evolução do fato relatado. A situação inicial corresponde a uma fase da sequência narrativa em que ainda não se formou o conflito gerador da história. De certa forma, cria condições para que ele surja. A complicação diz respeito ao surgimento e evolução do conflito. Constitui, geralmente, a parte mais desenvolvida. A resolução dá fim ao conflito fazendo surgir uma solução para ele. A situação final, decorrente da resolução, apresenta um quadro finalizador para a história contada. A moral/avaliação consiste na reflexão que pode ser abstraída da história contada. Enquanto todas as demais partes da sequência narrativa se situam no plano figurativo, a moral/avaliação remete para o temático. Somente resgatando-a, no caso de estar implícita, o leitor poderá, em certos casos, definir com segurança a intenção comunicativa presente.

É importante considerara que nem sempre as partes da macroestrutura da sequência narrativa apresentam-se na ordem explicitada acima. Pode-se iniciar a sequência pela situação final, resolução ou moral/avaliação, por exemplo. Ou se excluem algumas partes, como a resolução e a situação inicial. Ou ainda tornar explícita a moral/avaliação, que é muito comum. Todas essas alterações dependem dos propósitos do enunciador, dos efeitos que ele objetiva atingir. Cabe também ao enunciador do texto eleger o foco narrativo que melhor sirva à consolidação da história. Dentre os mais comuns, encontram-se o foco narrativo de 1ª pessoa e o de 3ª pessoa.

No foco narrativo de 1ª pessoa, a história é narrada por um dos sujeitos que a viveu, seja ele de importância capital ou até mesmo secundária para o relato. Nesse caso, tem-se uma visão parcial da história: ela é narrada do ponto de vista de um dos sujeitos, admitindo-se, pois, outras versões para explicitar determinadas constatações.

Já no caso de foco narrativo de 3ª pessoa, o narrador não se insere na história como um dos sujeitos que a viveram. Nesse caso, tem-se a visão de fora a qual tanto pode apresentar-se de forma onisciente (quando o narrador conhece a profundidade daquilo que narra, sendo capaz de revelar o que se encontra superficialmente oculto), quando como observador dos fatos (quando apenas registra o que pode ser percebido pelos sentidos).

Essas formas básicas de foco narrativo não esgotam os modos de focalização diversos e inventivos a que o enunciador pode recorrer para realizar seus intentos. Revelar tudo sobre um dado personagem e sobre um outro, apenas o essencial, intrometer-se na história e comentá-la com o leitor ou ser onisciente, ora em relação a um personagem, ora em relação a outro são algumas possibilidades de foco narrativo utilizadas, por exemplo, em textos literários. Mais uma vez, cabe ao enunciador eleger aquilo que torne o texto mais interessante ou mais eficiente.

Para identificar a sequência narrativa, Adam, conforme citado por Bonini (2005, p. 219) parte de seis características que lhe são próprias, descrevendo-as do seguinte modo: “a sucessão de eventos; a unidade temática; os predicados transformados; o processo; a intriga e a moral”.

- A sucessão de eventos: a narrativa consiste na delimitação de um evento inserido em uma cadeia de eventos alinhados em ordem temporal.
- A unidade temática: a ação narrada necessita ter um caráter de unidade, deve privilegiar um sujeito agente.
- Os predicados transformados: o desenrolar de um fato implica a transformação das características do personagem.
- O processo: a narrativa deve ter um início, um meio e um fim. A estruturação básica da sequência narrativa, na verdade, parte dessa ideia de processo, para que haja o fato é necessário que ocorra uma transformação.
- A intriga: a narrativa traz um conjunto de causas, orquestradas de modo a dar sustentação aos fatos narrados.
- A moral: muitas narrativas trazem uma reflexão sobre o fato narrado, que pode encerrar a verdadeira razão de se contar aquela história. Como não é parte essencial à sequência narrativa, pode vir implícita.

Segundo Adam (2008), nos cinco tipos de sequências (narrativa, argumentativa, explicativa, descritiva e dialogal), as diferentes organizações estão ligadas a macroações discursivas que estão impregnadas na cultura – por meio da leitura, escuta e produção de textos – e, por isso, podem ser facilmente transformadas em esquemas de reconhecimento e de

estruturação da unidade global do texto. Adam (2008), então, propõe esquemas para definir a estrutura das organizações sequenciais, o qual nos interessa, aqui, o esquema referente à estrutura da sequência narrativa. O teórico enfatiza que a sequência, embora concebida como mecanismo cognitivo, é determinada pelas condições externas, do discurso. Desse modo, ela não se estabiliza (ganha *status* formal) pela imposição de propriedades intrínsecas da mente, mas pela sua constante retomada em práticas discursivas.

A organização da sequência narrativa é uma das mais conhecidas, sendo corroborada, inclusive, pelos estudos literários. A sequência narrativa, conforme Adam (2008), é composta por cinco macroproposições de base (Pn): que correspondem aos cinco momentos (m) do aspecto: situação inicial (Pn1), nó desencadeador (Pn2), re-ação ou avaliação (Pn3), desenlace/resolução (Pn4) e situação final (Pn5). É importante ressaltar que as macroproposições narrativas não estão sujeitas a uma ordem rígida, sendo fundamentais para que uma sequência se configure como narrativa apenas o nó (perturbação) e o desenlace (no qual a perturbação pode ser resolvida ou não). Na figura abaixo, as macroproposições aparecem em forma de esquema:

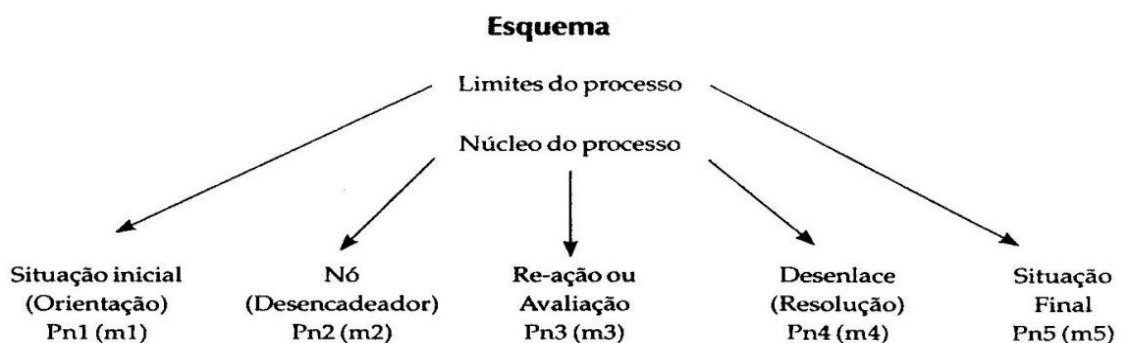


Figura 1 - A sequência narrativa e suas macroproposições
Fonte: Adam (2008, p. 225)

Teorizando sobre a estruturação sequencial dos textos, Adam (2008) estabelece que são possíveis construções com agenciamento unissequencial (apenas uma sequência organiza todo o texto, o que, segundo o autor, consiste em um agenciamento mais simples, porém mais raro) ou plurissequencial (homogêneo, no qual sequências de um único tipo são combinadas, ou heterogêneo, em que tipos diferentes de sequências são misturados). No caso de agenciamento plurissequencial, as diferentes sequências podem ser combinadas, basicamente, de três modos: por sucessão (sequências coordenadas), por montagem em paralelo (sequências alternadas) e por encaixamento (sequências inseridas).

De acordo com Adam (2008), quando há essa heterogeneidade sequencial na construção textual, a caracterização do texto como predominantemente narrativo, argumentativo, explicativo, descritivo ou dialogal resultará do que ele chama de efeito de dominante. Nesse sentido, o autor afirma que “o efeito de dominante é, em termos de sequências, determinado seja pelo maior número de sequências de um certo tipo que aparecem no texto, pelo tipo da frequência matriz (que abre e fecha o texto)” (ADAM, 2008, p. 274). O do conto e a fábula são gêneros narrativos, se levarmos em conta o tipo sequencial narrativo como matriz. Podem ser também considerados gêneros argumentativos, se focalizarmos o encaixamento argumentativo na máxima de moralidade.

Os textos predominantemente narrativos (cuja sequência de efeito dominante é a narrativa) podem estar a serviço de um macroato discursivo que não seja apenas narrar, mas, explicar ou argumentar, por exemplo. Fica igualmente evidenciada a influência direta das condições de produção relativas ao contrato de comunicação midiático, no qual se inserem os textos, nas organizações textuais híbridas baseadas no narrar para explicar e no narrar para argumentar.

O texto dirigido ao público infantil é, claramente, organizado de modo narrativo para tornar mais interessante (visada de captação) e contextualizada a explicação acerca do tema que se pretende enfatizar. As próprias características da narrativa, como os elementos são apresentados, em busca de uma moral que se embute de significado por trás das relações das personagens, demonstram o fato de a narrativa estar efetivamente a serviço da explicação, uma vez que são responsáveis pela inserção do leitor-criança no universo criado pelo texto.

Por sua vez, por meio da organização narrativa, procura sensibilizar o leitor, com vistas a convencê-lo da opinião/tese defendida pelo produtor sobre assunto relacionado às relações humanas. Nesse sentido, verifica-se uma estratégia de captação do interesse e da adesão do público para a crítica veiculada no texto.

Em última instância, evidencia-se a utilização da narrativa como estratégia de organização de textos direcionados tanto a crianças quanto a adultos. Ademais, observa-se a eficiência do emprego de tal estratégia para o alcance de diferentes finalidades discursivas.

5 INTERVENÇÃO DO PROFESSOR: OFICINAS DE LEITURA

Escrever é um ato solitário, solitário de um modo diferente de solidão. Escrevo com amor e atenção, ternura e dor e pesquisa, e quero de volta, como mínimo, uma atenção e um interesse.

Clarice Lispector

Neste capítulo, apresentamos como se estruturou a elaboração das oficinas de leitura de Língua Portuguesa, conforme processos de geração de dados e planos gerais. Em seguida, demonstramos os planos de aula, detalhamos cada tarefa proposta e fazemos uma análise dos resultados alcançados, verificando se houve êxito por parte dos alunos e apresentando as dificuldades ainda existentes.

Analizamos, inicialmente, as respostas do questionário da fábula para construirmos o objeto de pesquisa desenvolvido nesta proposta de intervenção. Propomos, após os diagnósticos apreciados a escrita, criar uma fábula/conto ou a reescrita como resultado da compreensão e interpretação dos textos trabalhados durante a pesquisa. Assim como, respostas dos questionários escritos como amostra do que foi possível antes e depois da intervenção docente. Nosso objetivo é que os alunos possam ler e sejam capazes de inferir e desenvolver, de forma consciente e autônoma, suas capacidades no uso da linguagem para um bom desempenho nas práticas sociais. Compreendam, então, que a leitura se trata de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência.

A leitura, assim, é um processo de interlocução entre autor-texto-leitor, não pode ser entendida apenas como um processo mecânico de decodificação de palavras, de procura de respostas para perguntas previamente determinadas, de busca de sentidos já prontos no texto, sem trabalho por parte do leitor. O aluno deve ultrapassar os limites de um “procurador de respostas” e sua competência não pode ser medida com base no parâmetro “responder certo ou responder errado”.

O sujeito – e mais especificamente, o aluno – é visto como ativo na construção de sentido dos enunciados. A leitura, uma atividade que considera os conhecimentos do leitor. Nessa perspectiva, tomar a leitura como processo de interlocução é resgatar o contexto de produção dos textos, definir objetivos para a leitura, trabalhar estratégias cognitivas do processo de leitura, explorar recursos linguísticos e textuais dos diferentes gêneros. Trata-se de um processo em que os alunos não se limitam a localizar e copiar informação. Sob esse enfoque,

compreendemos ser preciso que as aulas de leitura possam se transformar em aulas de ensino de leitura.

No desenvolvimento desse processo, as estratégias podem sofrer alterações, mudanças e direcionamentos diversos, a depender do desenvolvimento da habilidade e prática de leitura apropriada pelos alunos. O ritmo será comedido pelo temperamento dos sujeitos envolvidos nos ambientes de interação social (escola, sala de aula, sociedade). Não há, portanto, um único caminho a seguir. O roteiro pode ser escrito/reescrito, sofrer influências dos contextos de produção a qual estamos inseridos. Cada atividade reflexiva será o ponto de partida para o desenvolvimento das atividades vindouras.

Ao retomar o assunto, após observarmos o resultado do trabalho realizado pelos alunos, proporcionamos outro momento que envolveria práticas de leitura, em que seriam apresentadas considerações sobre o texto, abordado através da orientação do professor.

5.1 Processo de geração de dados

Consideramos relevante descrever, nesta seção, como aconteceram as oficinas, como foi analisado cada momento das atividades propostas, que procedimentos didáticos foram utilizados na aplicação e que posicionamentos se tomou após cada verificação, que estratégias foram utilizadas para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos. Enfatizamos o porquê da ação, os objetivos definidos mediante o que observamos no diagnóstico inicial e como se deu o desenvolvimento das aulas. Apresentamos também, por via de transcrições ou por recortes fotográficos, os comportamentos de interação e as respostas dadas pelos alunos. Explicitamos ainda os resultados do primeiro diagnóstico, para aqui expor o resultado das produções após a intervenção pedagógica do professor no trabalho com as oficinas e como se deu a mediação docente na utilização de estratégias de compreensão leitora nas atividades propostas em sala de aula.

Mesmo o trabalho sendo de leitura, utilizamos na verificação da compreensão leitora atividades de escrita, para fazermos o diagnóstico que iremos apresentar a seguir, na descrição das oficinas. Observamos os problemas que foram apresentados na escrita, como resultado das interpretações textuais para daí retirarmos as alternativas para enfrentarmos os desafios que a leitura nos impõe. Mediante as adversidades com a leitura crítica e participativa, é preciso construir caminhos pedagógicos para rompermos com alguns métodos e práticas de leituras conservadoras e caminharmos rumo a um novo, na perspectiva de novas alternativas e caminhos didático-interativos para adquirir habilidades produtivas no desenvolvimento da compreensão

leitora. Vale salientar que este desafio não é só do professor, mas, sobretudo, parte também do interesse do aluno.

O Quadro 7, a seguir, ilustra as etapas do processo de geração dos dados, os meios didático-pedagógicos sugeridos em cada etapa e o período em que ocorreu a constituição dos dados e a intervenção pedagógica.

Quadro 7 – Etapas, meios didático-pedagógicos e período de constituição de dados

Etapas da geração dos dados	Meios	Aulas	Período
1ª Etapa (Módulo I) Atividades linguísticas: conhecer para intervir	<ol style="list-style-type: none"> 1 Sondagem, através de conversa informal, para verificar a compreensão do texto lido; 2 Escolha de textos que mais despertava o interesse dos alunos para a aplicação das atividades; 3 Pesquisas das fábulas e contos que mais se aproximavam da realidade do aluno; 4 Leitura de textos que refletiam sobre temáticas sociais e comportamentos humanos que se assemelham aos comportamentos apresentados em sala de aula e no contexto de social; 5 Produção de leitura e escrita em que o aluno utilize estratégias de compreensão leitora. 	6	Março e maio de 2017
2ª Etapa (Módulo II) Atividades epilinguísticas da leitura: exercícios da escrita	<ol style="list-style-type: none"> 1 Aplicação das atividades reflexivas da linguagem (atribuídas a leitura) 	16	Junho a outubro de 2017
3ª Etapa (Módulo III) Atividades metalinguísticas: descrição de recursos linguísticos	<ol style="list-style-type: none"> 1 Produção textual escrita dos alunos, para a observação da evolução da compreensão leitora e divulgação ao público dessa produção. 	8	Novembro e dezembro de 2017

Fonte: A autora.

Após a realização da primeira produção, pudemos avaliar as principais dificuldades apresentadas e elencar os conteúdos necessários para a superação das dificuldades e o aperfeiçoamento da produção. Mediante a proposta de Lopes-Rossi (2011), produzimos várias oficinas, com atividades diversificadas, conforme o Módulo 2, especificados pela autora. Para tanto, mediamos as atividades com revisões das atividades propostas, a fim de aperfeiçoar a leitura e a produção escrita final.

No Quadro 8, apresentamos os detalhes das oficinas propostas e dos temas trabalhados para desenvolvermos as práticas necessárias para utilizarmos as estratégias de leitura que possibilitem a compreensão leitora dos textos. Vale salientar que, durante a execução das oficinas, foram realizadas reescritas dos textos da primeira oficina, produzidos pelos alunos

com a construção ou recriação das fábulas, até chegar à produção final, sendo esta objeto de possíveis revisões. O mesmo processo se deu na segunda etapa do projeto, com o conto.

Quadro 8 - Conteúdos trabalhados nas oficinas para a produção ou reescrita da fábula ou do conto

Oficinas	Conteúdos
Oficina 1	Reconhecendo os textos / Leitura de textos narrativos
Oficina 2	As estratégias de leitura
Oficina 3	A sequência narrativa na fábula e suas características
Oficina 4	Os elementos implícitos e explícitos na fábula
Oficina 5	O conto e os elementos que o constituem
Oficina 6	Sequência narrativa no conto e sua estrutura textual
Oficina 7	Orientação para possíveis produções ou reescritas da fábula ou do conto

Fonte: A autora.

Após a realização das oficinas e das reescritas dos textos, os alunos criaram ou recriaram a fábula ou o conto, denominado PF (Produção Final). Conforme o módulo 3 de Lopes-Rossi (2011), buscamos divulgar as fábulas e os contos produzidos. Como já tínhamos combinado o suporte no qual o texto seria veiculado, os alunos digitaram os textos por eles produzidos e os expomos no mural da escola. Depois, organizamos, na escola, uma manhã e uma tarde de apresentações teatrais dos contos lidos pelos alunos. As apresentações ocorreram numa sala de teatro, produzida pelos agentes envolvidos na pesquisa, como forma de socializar as leituras adquiridas durante o percurso da pesquisa. Nesse evento, foram convidados os pais, professores, servidores da escola e colegas de outras turmas da Escola Municipal Professora Nazaré de Andrade Duarte, na qual foi desenvolvida a pesquisa, para prestigiar as apresentações. Depois, ocorreu a confecção de um caderno de atividades, intitulado *Histórias de hoje e sempre*, com as fábulas e contos escritos pelos alunos como resultado do projeto.

5.2 Plano geral das oficinas propostas e o detalhamento dos textos analisados

Após a análise dos questionários respondidos pelos alunos na atividade diagnóstica que fundamentou esta pesquisa, observamos que o problema mais recorrente em relação a compreensão leitora era a forma como se desenvolveria a leitura. A leitura em sala de aula é muitas vezes solicitada como pretexto para responder questionários e muitas vezes para se abordar conteúdos gramaticais, para dar continuidade aos conteúdos pragmáticos. Provavelmente, em função dessas práticas, os alunos demonstraram muita dificuldade em fazer inferências, mesmo em textos simples, que apresentam elementos de fácil compreensão. Detectamos que, apesar de terem sido orientados a responderem de acordo com o que estava

sendo solicitado, sem fazer cópia dos textos lidos nas aulas, alguns alunos acabaram transcrevendo trechos da fábula em vez de uma resposta que expressasse o entendimento do texto lido, demonstrando a falta de habilidade em desenvolver suas próprias ideias.

Geraldi (1997, p. 160), a esse respeito, afirma que, ao produzir um texto, é preciso “ter o que dizer”. Ao tratar tanto da leitura quanto da escrita, Geraldi (1997, p. 108, grifos do autor) traz reflexões que

apontam para a produção de sentidos, para a importância de conhecimentos prévios do leitor, para os ‘espaços em branco’ do texto, para sua virtualidade. A escola passa a admitir (uma atualização no ‘eixo epistemológico’) que o sentido que vale é aquele que lhe atribui o leitor; como contraponto ‘revolucionário’ a tudo que era anterior, o texto e as leituras que lhe são previstas desaparecem em benefício do sentido que lhe atribui o leitor em *suas leituras*.

Baseando-nos nisso, buscamos, antes de tudo, estimular os alunos a terem o que dizer para só depois propor atividades que lhes dessem condições de *como dizer*. Para tanto, elaboramos oficinas em dois momentos distintos: no primeiro, aplicamos quatro oficinas (construídas por 16 aulas de 45 minutos); e no segundo, aplicamos três oficinas (construídas por 8 aulas de 45 minutos).

As primeiras oficinas foram aplicadas para que os alunos pudessem refletir sobre as características, estrutura e os elementos do gênero narrativo (fábula) abordado na pesquisa. Aprofundando o tema; identificando estratégias que possibilitassem uma maior compreensão leitora, registrando, a partir dos questionários de interpretação textual, dados relevantes que pudessem dar suporte à primeira criação ou recriação da fábula. Após essa produção, buscamos analisar se os temas abordados auxiliaram o aluno a desenvolver seu texto e a fazer as inferências necessárias para que de fato ocorra a leitura, como propõe Solé (1998, p. 22) “interação entre o leitor e o texto para satisfazer um propósito ou finalidade”.

Após essa etapa, propomos mais quatro oficinas, buscando dar ênfase ao conto, como outra possibilidade de acesso ao texto narrativo e aos seus elementos composicionais. Observamos os elementos implícitos e explícitos na fábula e no conto: a moral, a estrutura do texto narrativo, a fim de possibilitar aos alunos mais condições para realizar a segunda produção textual. Assim, após o estudo dessas estratégias de leitura, elaboramos a última oficina para que os alunos produzissem a construção ou recriação da fábula ou do conto (produção final) e as apresentassem em forma de peça teatral para, em seguida, serem divulgadas.

Acreditamos que, ao conhecer essas estratégias, importantes para a compreensão leitora, eles teriam mais possibilidade de ler com mais fluidez, chegando ao que esta pesquisa almeja que é favorecer a compreensão leitora dos alunos de forma crítica e participativa nos vários contextos a eles apresentados e assim estimulá-los a produzir seus próprios texto.

Os Quadros 9 e 10, a seguir, contêm o plano geral I e II. Explicitamos, em cada um dos planos, o número de oficinas e de aulas aplicadas, os conteúdos ministrados e o objetivo de cada oficina, a fim de demonstrar, com clareza, o que foi trabalhado nas diferentes etapas.

Quadro 9 – Plano geral I: detalhamento das oficinas propostas

Oficinas	Número de aulas	Conteúdos	Objetivo geral
Oficina 1	4 horas/aula	Reconhecendo os textos / Leitura de textos narrativos	Ativar e apontar a leitura os conhecimentos prévios para compreensão dos textos narrativos.
Oficina 2	4 horas/aula	As estratégias de leitura	Desenvolver a compreensão leitora dos textos narrativos (fábula e contos), sistematizando as estratégias de leitura para construção do sentido do texto.
Oficina 3	6 horas/aula	A sequência narrativa na fábula e suas características	Reconhecer os elementos que compõem uma sequência narrativa.
Oficina 4	2 horas/aula	Os elementos implícitos e explícitos na fábula: a moral	Compreender globalmente o texto, localizando informações explícitas e inferir informações implícitas no texto narrativo.

Fonte: A autora.

Quadro 10 – Plano geral II: detalhamento das oficinas propostas

Oficinas	Número de aulas	Conteúdos	Objetivo geral
Oficina 5	2 horas/aula	O conto e os elementos que o constituem	Conhecer as características do conto, para produzir e recriar o conto com as características do gênero e as condições da situação.
Oficina 6	4 horas/aula	Sequência narrativa no conto e sua estrutura textual	Desenvolver a compreensão leitora e reconhecer os elementos que compõem a sequência narrativa.
Oficina 7	2 horas/aula	Orientação para possíveis produções ou reescritas da fábula ou do conto	Orientar a reescrita da fábula ou do conto.

Fonte: A autora.

Na aplicação das oficinas de cada um dos planos, realizamos quatro momentos de escrita para verificação da compreensão leitora dos alunos. A primeira escrita produzida pelos alunos

é denominada Análise de leitura da produção diagnóstica (ALPD). Com base na análise dessa versão, produzimos as oficinas do plano I. Após a aplicação dessas primeiras oficinas, realizamos a 1ª análise de leitura da produção textual (1ªALPT), que se deu através da construção ou recriação da fábula com conclusão dessa etapa das oficinas do plano I e sua reescrita. Nessa primeira reescrita, busquemos analisar os textos considerando os conteúdos trabalhados no Plano Geral I.

Após a análise da 1ª análise de leitura da produção textual (ALPT), elaboramos novas oficinas, conforme o Plano Geral II. A elaboração dessas oficinas partiu das dificuldades observadas nas produções e pela necessidade de abordar as estratégias em outro texto narrativo para se observar o nível de aprendizagem dos alunos com um texto que apresenta características próximas, mas que requer uma profundidade maior na estrutura do texto para compreensão leitora do mesmo. Assim, foi preciso observar se as respostas seriam parecidas ou superiores ao que foi observado com as fábulas. Verificar se as mesmas estratégias surtiram os mesmos avanços com o texto narrativo, o conto.

Propomos, após a aplicação das oficinas do Plano Geral II, uma nova escrita da construção ou recriação de um conto já existente, denominado 2ªALPT (segunda análise de leitura da produção textual). Aqui os alunos foram convidados a produzirem a versão final, buscando utilizar as estratégias de leitura e os elementos aprofundados nas oficinas estudadas. A última produção, denominada PF (produção final), foi avaliada de acordo com o tipo de correção textual-interativa, em forma de fábula e contos para construção do livro *Histórias de hoje e sempre* e através das apresentações teatrais na escola, como forma de expandir e estimular outra leitura na e/ou extra sala de aula. Os alunos reescreveram seu texto para a divulgação no mural, no blog da escola e no livro com as suas produções.

Foram selecionados três textos nas diferentes etapas de produção – 1ªALPT, 2ªALPT e PF –, com exceção da ALPD cujos textos analisados foram 13 dos 32 produzidos com as respostas das perguntas feitas no questionário de análise de compreensão leitora. Vale salientar que a ALPD foi realizada antes da aplicação das oficinas e as primeiras e segundas produções (1ªALPT e 2ªALPT) foram feitas durante e a PF, após a aplicação das oficinas.

Nesta seção, buscamos explicar, sinteticamente, de que maneira elaboramos as oficinas aplicadas, que textos foram selecionados e quais os principais objetivos de análise, a fim de orientar melhor o leitor a respeito das etapas de realização desta pesquisa. A seguir, apresentamos a elaboração das propostas, em seguida, descrevemos e analisamos as oficinas realizadas.

5.3 Descrição e análise das oficinas de leitura 1, 2, 3 e 4 do Plano Geral

Apresentamos o plano para a realização da Oficina 1, conforme Quadro 11, a seguir:

Quadro 11 – Plano da oficina 1: Reconhecendo os textos / Leitura de textos narrativos

Escola Municipal Professora Nazaré de Andrade Duarte Data: 26/05/2017 Professora: Elisângela Cristina do Nascimento Série: 6º ano Turma: A Turno: Matutino Duração: 4h/aula Disciplina: Língua Portuguesa Tema: Reconhecendo os textos / Leitura de textos narrativos Objetivos comunicativos/linguísticos: <ul style="list-style-type: none"> • Levantar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito dos textos narrativos; • Compreender o que é narrar e em que situações se estabelecem as narrativas; • Motivar os alunos para a leitura do texto narrativo; • Comparar textos, buscando semelhanças e diferenças quanto às ideias e à forma; • Conhecer, observar os textos narrativos de ficcionais; • Despertar o gosto pela leitura. 			
Etapa	Procedimentos metodológicos	Material	Avaliação
1ª Etapa	Fazer uma sondagem sobre o que os alunos mais gostam de ler. Se já leram textos que contam histórias e quais recordam; Levantar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito dos textos narrativos, fazendo os seguintes questionamentos: Vocês sabem o que é um texto narrativo? O que é narrar? Em que situações vocês narram? Apresentem exemplos de situações que sejam necessário narrar.	Equipamento: projektor multimídia Cópia (impressa) de vários textos narrativos – fábulas e contos. E outros tipos de textos. Além dos livros disponíveis na biblioteca da escola.	Por meio de questionamentos orais, avaliar a participação dos alunos nas discussões. Roda de leitura para socializar o que foi lido e observado na leitura.
2ª etapa	Pedir para que os alunos escolham um dos livros que estão expostos no cantinho da leitura, onde estão várias histórias com temas diversos. Fábulas e contos. Para, em seguida, fazer a explanação do que é o texto narrativo. Em seguida, orientar os alunos para que façam a leitura do texto escolhido para, em seguida, socializar a leitura escolhida e explicar o porquê da escolha desta leitura.		
3ª etapa	Encaminhar aos alunos uma atividade para casa. Os alunos terão que trazer para próxima aula uma fábula numa versão tradicional e outra versão moderna da mesma fábula. Para que se faça a leitura na próxima aula de modo socializador.		Será avaliada na aula seguinte com a execução da atividade.

Fonte: A autora.

Na primeira oficina proposta, realizamos com os alunos alguns questionamentos orais sobre o que mais gostam de ler e a resposta de uma grande parte dos alunos é que “não gostam de ler”. Mesmo que isso não seja unânime entre os alunos, observamos também que, dos textos escolhidos no cantinho da leitura, os mais selecionados foram os curtos, com uma sequência narrativa. Assim, prosseguimos com os questionamentos, a fim de identificar o conhecimento prévio dos alunos a respeito do texto narrativo. Com as perguntas expostas no projetor de mídia, questionamos se eles sabiam o que era um texto narrativo; em que situações costumam narrar; com que finalidades se utilizam os textos narrativos e que dessem exemplos de situações que fosse necessário narrar.

Os alunos, no início, foram participando discretamente, mas, logo em seguida, começaram a responder o que se estava questionando. Destacamos algumas respostas deles: “narrar é contar uma história”; “A gente narra quando precisa contar alguma coisa, contar uma história do passado ou do presente”.

Dessa forma, enfatizamos que narrar é contar uma história por meio de uma sequência de várias ações reais ou imaginárias. Essa sucessão de acontecimentos é contada por um narrador e está estruturada em introdução, desenvolvimento e conclusão. Ao longo dessa estrutura narrativa, são apresentados os principais elementos da narração: espaço, tempo, personagem, enredo e narrador.

Segundo Adam (1992 apud BONINI, 2005, p. 219), a sequência narrativa parte de seis características que lhe são próprias, descrevendo-as do seguinte modo: “a sucessão de eventos; a unidade temática; os predicados transformados; o processo; a intriga e a moral”. Os alunos deram definições vagas sobre o que era uma narrativa, mas todos sabiam que “narrar é contar uma história”, demonstraram que tinham um conhecimento do tema abordado, precisando ser apenas sistematizado para futuras conceptualizações.

Após as explicações, alguns alunos pegaram livros, outros, cópias dos textos que apresentavam fábulas e outros optaram por contos curtos para fazerem as leituras, logo em seguida, socializamos as leituras, em uma roda de leitura, na qual, cada aluno, livremente, pôde fazer a partilha do texto lido, tendo em alguns momentos a mediação do professor.

Feitas as discussões sobre os textos e as complementações das informações acerca do texto narrativo, os alunos foram compreendendo que o texto narrativo revela uma riqueza de conhecimento e ensinamentos, de forma implícita e explícita, que se perpetuam, ultrapassando as gerações. Ao finalizarmos a oficina, os alunos receberam a tarefa para realizar em casa, a qual consiste em trazer para próxima aula uma fábula tradicional e uma versão mais moderna

da mesma fábula para debatermos, em sala de aula, e analisarmos o que apresentam como semelhança e o que as diferenciam.

A seguir, no Quadro 12, apresentamos o que foi planejado na oficina 2.

Quadro 12 – Plano da oficina 2: As estratégias de leitura

Escola Municipal Professora Nazaré de Andrade Duarte		Data: 06/06/2017	
Professora: Elisângela Cristina do Nascimento			
Série: 6º ano Turma: A Turno: Matutino Duração: 4h/aula			
Disciplina: Português			
Tema: As estratégias de leitura			
Objetivos comunicativos/linguísticos:			
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a compreensão leitora dos alunos; • Sistematizar as estratégias de leitura para construção do sentido do texto narrativo; • Propor possíveis estratégias de leitura que favoreça a compreensão leitora dos alunos. 			
Etapa	Procedimentos metodológicos	Material	Avaliação
1ª Etapa	Compartilhar a tarefa realizada em casa, apresentando individualmente as fábulas nas versões tradicionais e a versão mais moderna para fazermos uma comparação e analisarmos os elementos que constituem as duas versões.	Tesoura, fita adesiva e papel madeira e cartolina guache.	Apresentação das fábulas oralmente e a socialização da atividade, contrapondo as ideias. Em seguida, expor no mural da sala de aula as versões das fábulas.
2ª etapa	Entregar uma cópia da fábula e solicitar que os alunos leiam a fábula: <i>Os animais e a peste</i> (retirado do livro didático: <i>Português Linguagens do 6º ano</i> . Abordaremos algumas estratégias de leitura que favoreça a compreensão do texto analise. As estratégias que serão utilizadas na compreensão textual serão aplicadas por etapas: antes, durante e depois da leitura. Sendo as seguintes estratégias trabalhadas: definição de objetivos da leitura, atualização de conhecimentos prévios, previsão, inferência e resumo. As estratégias serão trabalhadas integradas no decorrer do processo de leitura.	Cópia (impressa) da fábula <i>Os animais e a peste</i> . Equipamentos: projetor de multimídia ou datashow.	Participação dos alunos na interação das informações apresentadas e a integração quanto ao envolvimento em responder as inferências propostas pelas estratégias de leitura e como responderam a este recurso.
3ª etapa	Entregar aos alunos uma tarefa para ser realizada em casa, que consiste em pesquisar diferentes tipos de estratégias, que pudessem extrair do texto narrativo a compreensão leitora. Tendo por base as estratégias de leitura apresentada por Solé (as trabalhadas em sala de aula). Em seguida, que eles possam estabelecer suas próprias estratégias		Correção individual da tarefa proposta, com as orientações necessárias para melhorar as estratégias apresentada.

	para suas futuras leituras com textos narrativos e outros textos que se defrontarem no percurso de sua vida estudantil e pessoal.		
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Fonte: A autora

Iniciamos a aula, compartilhando a tarefa que os alunos fizeram em casa, solicitada na aula anterior. Percebemos que os alunos corresponderam com a tarefa ministrada. Apenas cinco (5) alunos não realizaram a tarefa. Vale salientar que houve várias fábulas repetidas entre elas *A cigarra e a formiga*, *A raposa e as uvas*, *A lebre e a tartaruga*, *O leão e o rato* e *O leão e o rato de Millôr Fernandes*. Após cada apresentação, havia algumas questões que deveriam ser respondidas oralmente, pois era uma forma de orientá-los a identificar o que interessava. Desse modo, iam sendo introduzidas, pela mediação da professora, as estratégias de compreensão leitora dos alunos nos textos abordados.

Em seguida, foi entregue aos alunos uma cópia da fábula *Os animais e a peste*, conforme Quadro 13.

Quadro 13 – Oficina 2: As estratégias de leitura

<p>Os animais e a peste</p> <p>Em certo ano terrível de peste entre os animais, o leão, mais apreensivo, consultou um macaco de barbas brancas.</p> <p>— Esta peste é um castigo do céu – respondeu o macaco – e o remédio é aplacarmos a cólera divina sacrificando aos deuses um de nós.</p> <p>— Qual? – perguntou o leão.</p> <p>— O mais carregado de crimes.</p> <p>O leão fechou os olhos, concentrou-se e, depois duma pausa, disse aos súditos reunidos em redor:</p> <p>— Amigos! É fora de dúvida que quem deve sacrificar-se sou eu. Cometi grandes crimes, matei centenas de veados, devorei inúmeras ovelhas e até vários pastores. Ofereço-me, pois, para o sacrifício necessário ao bem comum.</p> <p>A raposa adiantou-se e disse:</p> <p>— Acho conveniente ouvir a confissão das outras feras. Porque, para mim, nada do que Vossa Majestade alegou constitui crime. São coisas que até que honram o nosso virtuosíssimo rei Leão. Grandes aplausos abafaram as últimas palavras da bajuladora e o leão foi posto de lado como impróprio para o sacrifício.</p> <p>Apresentou-se em seguida o tigre e repete-se a cena. Acusa-se de mil crimes, mas a raposa mostra que também ele era um anjo de inocência.</p> <p>E o mesmo aconteceu com todas as outras feras.</p> <p>Nisto chega à vez do burro. Adianta-se o pobre animal e diz:</p> <p>— A consciência só me acusa de haver comido uma folha de couve da horta do senhor vigário.</p> <p>Os animais entreolharam-se. Era muito sério aquilo. A raposa toma a palavra:</p> <p>— Eis amigos, o grande criminoso! Tão horrível o que ele nos conta, que é inútil prosseguirmos na investigação. A vítima a sacrificar-se aos deuses não pode ser outra porque não pode haver crime maior do que furto a sacratíssima couve do senhor vigário.</p> <p>Toda a bicharada concordou e o triste burro foi unanimemente eleito para o sacrifício.</p>

Aos poderosos, tudo se desculpa... Aos miseráveis, nada se perdoa.

(Monteiro Lobato. Fábulas. São Paulo: Brasiliense, 1962. P. 91)

Fonte: Cereja e Magalhães (2015).

Solicitamos aos alunos, inicialmente, uma leitura silenciosa da fábula para depois uma leitura compartilhada professor/alunos, com o objetivo de mediar o processo de leitura. Foram selecionados momentos de interrupção, particularmente adequados para recapitular, fazer previsões. Momentos que podem ser alterados sem nenhuma dificuldade. É importante lembrar que Solé (1998), aponta como estratégias fundamentais para a compreensão de leitura: a definição de objetivo da leitura; a atualização de conhecimentos prévios; a previsão; a inferência e o resumo. Sabemos que um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente, pois a aquisição de leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas.

O primeiro momento foi “Antes da leitura: motivação/objetivo”. Trata-se de explicar o *quê* será lido e *por que* será feita esta leitura. Nessa seção, o foco é a ativação de conhecimentos prévios como estratégia para a compreensão do texto, pois, segundo Solé, se “o texto estiver bem escrito e o leitor possuir um conhecimento adequado do mesmo, terá muitas possibilidades [...] de atribuir-lhe significado” (SOLÉ, 1998, p. 103). Além de estabelecer previsões e a formular perguntas pertinentes sobre o texto, em sua organização gráfica, seu título, seus subtítulos, suas ilustrações, seus cabeçalhos, entre outros. Elaboramos questões que incentivavam os alunos a falarem o que já sabem sobre o tema. É feita uma análise a qual está dividida em seis pontos: ideias gerais; motivação para a leitura; objetivos da leitura; revisão e atualização do conhecimento prévio; estabelecimento de previsões sobre o texto e formulação de perguntas sobre ele. Essas estratégias fomentam a compreensão dos textos, porque permitem situar o leitor devidamente aparelhado diante da leitura e levam-no a assumir um papel ativo perante ela. O aluno, nesse momento, é convidado a ativar conhecimentos prévios ao realizar tal tarefa, numa clara evidencia do caráter multifacetado e simultâneo da leitura.

Nesse momento, “antes da leitura” apresentamos a fábula escolhida, fazendo uma pequena introdução do que seria lido. Em seguida, incentivamos os alunos a observar o título da fábula e apresentamos o título, já projetado no projetor multimídia, da sala de aula. Foram feitas as seguintes perguntas que seriam respondidas oralmente na sala de aula: O que será que este título quer dizer “Os animais e a peste”? Vamos ver agora, do que se trata o texto? Vocês sabem o que é um “mono”?

Foram várias as respostas dos alunos, como por exemplo: “Vai falar sobre animais”, “Os animais são uma peste”, “que houve uma peste onde os animais vivem” e outros não quiseram responder. Vale salientar que a metade da sala participou da interação nesse momento. Percebemos que, após esse momento, houve uma maior interação com o texto, aguçou o interesse de saber o que iria acontecer, quem fazia parte dessa história, pois não havíamos ainda trabalhado as características das fábulas, mas, na aula anterior, da primeira oficina, fizemos um reconhecimento do texto narrativo, o que favoreceu a participação de uma parte significativa da turma, por já terem uma familiaridade de leitura com esse texto narrativo.

Depois desse momento, começamos a trabalhar com os subtítulos: Por que será que o Leão estava preocupado? Qual dos animais se pronuncia em defesa do Leão? Vocês sabem por quê? Realizamos a leitura, recapitulando as informações obtidas e supostas até o momento, a fim de situar os leitores e motivá-los a comprovar suas hipóteses.

O segundo momento: “Durante a leitura” o leitor busca obter maior compreensão sobre o texto, sendo necessário maior esforço de leitura para obter êxito na tarefa. Assim, o número de estratégias utilizadas tende a ampliar-se, podendo ser divididas em seis: formulação de previsões; formulação de perguntas; esclarecimento de dúvidas; resumo de ideias; avaliação do caminho percorrido e realização de novas previsões; relacionamento da nova informação adquirida do texto ao conhecimento prévio armazenado. Todas elas ocorrem concomitante e recursivamente. Permite estabelecer inferências de diferentes tipos, rever e comprovar a própria compreensão enquanto se lê e tomar decisões adequadas ante erros ou falhas na compreensão.

A leitura, conforme Solé (1998, p. 115), “é um processo de emissão e verificação de previsões que levam à construção da compreensão do texto”. Quando as previsões são encontradas, a informação do texto integra-se aos conhecimentos do leitor e a compreensão acontece. Como estratégia de leitura, nessa etapa, a autora sugere as “tarefas de leitura compartilhada”, em que o professor e o aluno assumem ora um, ora outro, a responsabilidade de organização e envolvimento no ato de ler. O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. É um processo interno, porém precisa ser ensinado.

Assim, convidamos os alunos a ouvir a fábula atentamente, porque podem ser solicitados a responder a perguntas feitas durante a leitura. Apresentamos um boxe – *É importante saber* – no qual trazemos informações importantes sobre a fábula, tais como o contexto de produção, informações sobre o autor e a obra, nomes importantes desse universo literário e do suporte, para, em seguida, darmos início à leitura compartilhada. Nessa leitura, intercalamos os parágrafos da fábula com os alunos, em alguns momentos, o professor incentiva

os alunos a fazer previsões e depois segue com a leitura, para em seguida perguntar o que os alunos estão entendendo do trecho lido (intervém em proporção inversa à facilidade do aluno para recapitular, dando algumas ajudas). Como: Por que a raposa saiu em defesa apenas de alguns animais? Por que será que ela não defendeu o “burro”? O que vai acontecer com ele? Será que seus amigos vão defendê-lo? Nesse momento, pedimos que os alunos explicitem as suas expectativas, o que vai acontecer e que explicassem seus argumentos, para, posteriormente, prosseguirmos com a leitura. As respostas dos alunos foram anotadas numa folha de papel madeira, fixada no quadro da sala.

Terceiro momento: “Depois da Leitura”. Nesse momento, vale a ideia de que pode continuar compreendendo depois da leitura. Adotamos, novamente, as ideias de Solé (1998), que aponta para isso “a estratégia de formular perguntas” a serem respondidas pelos alunos. Os tipos de perguntas são apontadas por Solé (1998): “perguntas de respostas literal”, que podem ser localizadas no texto (Solé pondera que elas são insuficientes para a construção de uma compreensão adequada); “perguntas para pensar e buscar”, que são aquelas que exige do leitor o confronto de elementos presentes no texto com informações de seu conhecimento prévio para a produção de inferências; e “perguntas de elaboração pessoal”, são aquelas que requisitam a opinião do leitor, tomando-se o texto como referencial. Nesta etapa, uma estratégia necessária é a identificação da ideia principal do texto lido, que irá demonstrar a capacidade do leitor em compreender o texto. Na sequência, solicitamos aos alunos que fizessem uma recapitulação oral da fábula completa, para que compreendam os motivos que induzem os personagens a agirem da forma em que o fazem. Os alunos devem aprender a identificar o essencial, os fatos fundamentais da história. Poderá também, produzir um resumo escrito, através da estratégia de formular e responder perguntas. Todo este trabalho utilizando as estratégias de leitura deverá ser conduzido pelo professor, que necessariamente servirá de modelo de leitor competente.

Dessa forma, analisa o significado da mensagem do texto e a verificação de compreensão (ler, compreender e aprender), recapitula o conteúdo, a resumi-lo e a ampliar o conhecimento que se obteve mediante a leitura. Concluímos, enfatizando que as estratégias de leitura ajudam o leitor a escolher outros caminhos quando se deparar com problemas na leitura. Finalizamos a oficina encaminhando aos alunos a seguinte tarefa, reescrever ou criar uma fábula para ser apresentada e publicada no livro de fábula da turma. O texto deverá ser entregue nas aulas seguinte dando sequência ao projeto.

O Quadro 14, a seguir, apresenta a disposição do que foi planejado para trabalhar com os alunos na Oficina 3.

Quadro 14 – Plano da oficina 3: Sequência narrativa na fábula e suas características

Escola Municipal Professora Nazaré de Andrade Duarte Data: 04/07/2017 Professora: Elisângela Cristina do Nascimento Série: 6º ano Turma: A Turno: Matutino Duração: 6h/aula Disciplina: Língua Portuguesa Tema: Sequência narrativa na fábula e suas características Objetivos comunicativos/linguísticos: <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a compreensão leitora e reconhecer os elementos que compõem a sequência narrativa; • Inferir informações explícitas e implícitas em um texto; • Conhecer, observar, produzir e recriar a fábula de acordo com as características do gênero e as condições da situação de produção; • Conhecer as características do gênero fábula e do texto narrativo; • Perceber os comportamentos humanos na moral das fábulas e o que atribuem estes comportamentos sociais; • Conhecer a fábula de acordo com as características e as condições da situação de produção. 			
Etapa	Procedimentos metodológicos	Material	Avaliação
1ª Etapa	Explicar aos alunos as características da sequência narrativa no gênero fábula e apresentar uma breve explanação do que é um texto narrativo.	Cópia (impressa) com as características de texto narrativo-fábula.	Participação dos alunos na interação das informações apresentadas sobre o texto narrativo.
2ª etapa	Solicitar que os alunos leiam a fábula: <i>Os animais e a peste</i> (retirado do livro didático: <i>Português Linguagens do 6º ano</i>), fazendo uso das estratégias de leitura que foram trabalhadas na oficina 2e em seguida responda as questões que seguem visando a Interpretação e compreensão do texto.	Equipamento: projetor multimídia ou datashow.	
3ª etapa	Orientar os alunos para que respondam as questões de compreensão do texto, através de questões subjetivas em relação ao texto trabalhado. Na tentativa de observar como conseguem interagir com este tipo de texto, qual a proporção de dificuldade ou se não apresentam a dificuldade esperada. <ol style="list-style-type: none"> 1- Qual é o assunto narrado nesta fábula? 2- O que o leão quis dizer com a seguinte frase: “- amigos! É fora de dúvida que quem deve sacrificar-se sou eu. Cometi grandes crimes...”? 3- Qual foi a atitude da raposa quando o leão e o tigre acusaram-se de grandes crimes”? 4- Qual é a moral da fábula? Em sua opinião qual é o significado e que 		Observar a participação e analisar o registro escrito na resolução das questões sobre o texto, ou seja, suas impressões acerca do assunto discutido.

	lição de vida o texto traz para você?		
--	---------------------------------------	--	--

Fonte: A autora.

Para a realização da oficina 3, utilizamos, novamente o texto Os animais e a peste, apresentado no Quadro 13.

Na primeira oficina proposta, realizamos com os alunos alguns questionamentos, a fim de identificar o conhecimento prévio deles a respeito do gênero fábula e, conseqüentemente, o que eles entendem sobre o texto narrativo. Em seguida, os alunos foram participando da aula e respondendo de forma interativa o que sabiam sobre o texto narrativo e sobre as fábulas. As questões solicitadas, inicialmente, foram voltadas para introdução do texto, levantamento dos conhecimentos prévios, segundo as estratégias de leitura de Solé (1998), abordadas na oficina 2. Utilizamos como referência de leituras os momentos “Antes da leitura”, “Durante a leitura” e “Depois da leitura”. Em seguida, destacamos as respostas dadas pelos alunos às seguintes perguntas: O que é um texto narrativo? O que é narrar? Respostas: “*Narrar é contar uma história*” é “*falar sobre alguma coisa, contar um acontecimento, que aconteceu ou não*”, “*É falar o que está na minha imaginação... por exemplo, quando eu quero pedir alguma coisa a minha mãe eu invento uma história*”.

Quando foi perguntado o que era uma fábula, a resposta foi imediata que *é uma história que ele sempre escuta e que tem como personagens os animais e nelas os animais falam, pensam e sentem as coisas como pessoas*. Houve uma interação significativa na sala de aula. As falas demonstram que os alunos têm conhecimentos sobre o tema abordado, os quais possibilitam a compreensão leitora, cabendo ao professor sistematizar e organizar o conhecimento que se apresenta de forma desestruturado. Vale salientar que alguns alunos só escutavam, não sociabilizaram, nem demonstravam interesse em interagir com os questionamentos feitos oralmente em sala de aula, mas isso ocorreu em menor proporção, ou seja, aproximadamente 25% da turma não participou.

Em seguida, realizamos a explanação e a organização do texto com o tema da aula: Sequência narrativa. Feita a contextualização das respostas dos alunos com o assunto da aula, os alunos foram orientados a fazerem a leitura da fábula, utilizando as estratégias que foram trabalhadas na oficina 2; em seguida, a responderem às questões de compreensão do texto, através de questões subjetivas em relação ao texto trabalhado. Na tentativa de observar como conseguem interagir com esse tipo de texto, qual a proporção de dificuldade ou se não apresentam a dificuldade que foi demonstrada no diagnóstico inicial dessa pesquisa.

Nesse processo, abordamos questões sobre o tema, apresentando características do gênero trabalhado e levantando hipóteses para instigar a argumentação acerca das ideias apresentadas. Em todas as atividades, levamos em consideração que a leitura é um processo complexo e abrangente de decodificação de signos e de compreensão e interação com o mundo; é uma atividade que faz rigorosas exigências ao cérebro, à memória e à emoção; é um trabalho que envolve signos, sentenças, argumentos, objetivos, intenções, ações e motivações; envolve, especificamente, elementos da linguagem, mas também os da experiência de vida dos indivíduos.

Dessa forma, levantamos problemas e questionamentos polêmicos que levariam os alunos a apresentarem argumentos de defesas ou de acusação sobre os comportamentos, atitudes e moral das personagens. Criamos, assim, um contexto em que eles pudessem se posicionar seja pela da escrita, seja pela fala, defendendo seu ponto de vista. Antes, foram apresentadas informações sobre o assunto tratado na fábula, a importância de estar bem-informado e de conhecer os argumentos que sustentam outros pontos de vista.

Utilizamos como suporte para essas discussões a fábula *Os animais e a peste*, explorando a moral presente no texto e, em seguida, apresentamos, por meio de slides, as características da sequência narrativa na fábula. Segundo Adam (*apud* BONINI, 2005), o ponto principal que diferencia a sequência do gênero é a sua maior estabilidade. Portanto, a sequência pode ser mais facilmente delimitada e categorizada em tipos.

Na fábula *Os animais e a peste*, que tem como sequência textual predominante a narrativa, temos um personagem principal (unidade temática) e a partir dela desencadeia uma sucessão de eventos, em que um evento é a consequência de outro, articulados em torno de um processo de intriga. Dessa forma, foram apresentados os elementos que compõem essa sequência narrativa e as características que estruturam a fábula.

Foi explicado aos alunos que as fábulas apresentam pequenas histórias que transmitem uma moral, isto é, para a reflexão e ampliação dos conhecimentos concernentes ao comportamento humano, pois, mesmo sendo uma das mais antigas formas de narrativa, as personagens animais, que reproduzem tipos humanos, ainda representam os comportamentos e atitudes do homem moderno. A fábula é um tipo específico de conto, é uma narrativa curta, que contem alguma lição ética, moral, implícita ou explícita. Segundo Coelho (2012, p. 136-137), “é uma narrativa breve que, visa dar uma lição aos homens”.

A Fábula se divide em duas partes: A primeira parte, a história, o que aconteceu. A segunda parte, a moral, o significado da história. A fábula possui a particularidade de manifestar, em sua estrutura, um tipo de linguagem biplana: num primeiro plano, temos um

discurso figurativo que nos conta uma história de animais. Esta história está atrelada a um segundo plano – o discurso da moralidade, que pode ser considerado o plano de leitura orientada por um enunciador, mas que deve ser lida e interpretada como uma história de homens. Esse fenômeno singular da fábula faz com que tenhamos de apreender o parecer do sentido, semioticamente falando, para podermos relacionar o discurso figurativo ao temático, proposto pela moralidade.

O discurso figurativo está concretizado de forma a veicular uma mensagem abstrata, mas que adota um suporte concreto de linguagem: delineia-se a imagem do mundo através de situações que poderiam ser reais e instalam-se, no discurso, tempo, espaço, objetos e personagens que comunicam os valores arquitetados pelo enunciador.

A fábula é uma narrativa destinada a dar relevo a uma ideia abstrata, permitindo, dessa forma, apresentar, sob forma agradável, uma verdade que, de outra forma, se tornaria árida ou muito difícil de ser assimilada. O ensino moral, que é o fim e o meio, deve entrar na composição de uma fábula numa justa proporção.

Seguimos com as questões voltadas ao texto, no qual verificamos que, a partir dos questionamentos, os alunos interagiram e foram responder individualmente ao questionário. Na execução do questionário, alguns alunos apresentaram dificuldade em responder algumas questões, uns dizendo que as questões estavam difíceis, que não estavam compreendendo o que era para responder e se as respostas estavam no texto. Mas, mesmo assim, concluíram a atividade, no entanto fizeram uso de um tempo maior do que o destinado para resolução da atividade.

Cabe aqui salientar que, antes, foram apresentadas as características do texto e do gênero, assim como, o texto retirado do livro, projetamos no projetor multimídia para que se fizesse a leitura coletiva do texto, tendo em vista que, antes, já se tinha feito uma leitura silenciosamente. Após as discussões, os alunos receberam uma cópia da fábula, *Os animais e a peste* e as questões a serem respondidas sobre o texto, seguidas das instruções.

Nessas seis aulas, pudemos retirar considerações importantes que possibilitaram aos alunos despertar colocações e posicionamentos distintos sobre o fato relatado. Nessa perspectiva, buscamos incitá-los a refletir sobre esse assunto controverso, a fim de que se sentissem mais motivados a expor e defender seu posicionamento na sala de aula e fora dela. Fazer com que os alunos tenham objetivos para se fazer a leitura. É sabido que fora da escola, costumamos ter objetivos claros para ler este ou aquele texto (por prazer estético, para obter informação, para aprender, para seguir instruções etc.). Precisamos levar em consideração que

ler um texto sem objetivo é como se lançar ao mar sem uma bússola: fica muito mais difícil encontrar o caminho que nos levará à compreensão do que está escrito.

Após as explicações e os direcionamentos apresentados nas oficinas 1, 2 e 3 com a aplicação da terceira atividade proposta na oficina, agora com a intervenção do professor, sugerimos aos alunos uma nova atividade com as mesmas características da atividade executada no diagnóstico inicial desta pesquisa, a fim de observar se após a aplicação das estratégias de compreensão leitora, com a intervenção do professor houve avanços ou não quanto a compreensão leitora dos alunos.

O diagnóstico aqui apresentado foi feito a partir das respostas da realização das atividades de compreensão e interpretação textual referente à leitura da fábula *Os animais e a peste*. Analisamos, como amostra nesta pesquisa, três (3) atividades de três (3) alunos distintos, fazendo uma análise comparativa entre a ALPD (análise de leitura da produção diagnóstica) e a 1ªALPT (primeira análise de leitura da produção textual). Vejamos isso no Quadro 15 a seguir.

Quadro 15 – Exemplos de respostas dos alunos às questões propostas na oficina 3

1ªALPT13

Pergunta: Qual é a moral da fábula? Em sua opinião qual é o significado dessa moral e que lição de vida o texto traz para você?

ALPD: *lição mais.*

1ªALPT: *Aos poderosos tudo se desculpa: aos miseráveis nada se perdoa, que tem pessoas que não liga para os pobres.*

1ªALPT15

Pergunta: Qual é a moral da fábula? Em sua opinião qual é o significado dessa moral e que lição de vida o texto traz para você?

ALPD: *Não sei.*

1ªALPT: *Aos poderosos tudo se desculpa; aos miseráveis, nada se perdoa. Que sempre fale a verdade independente o que se trate.*

1ªALPT12

Pergunta: Qual é a moral da fábula? Em sua opinião qual é o significado dessa moral e que lição de vida o texto traz para você?

ALPD: *que não e pra se pabular só reconheça o que você tem não cam das outras se não se emgasga.*

1ªALPT: *Aos poderosos, tudo se desculpa: aos miseráveis nada perdoa. Que os ricos podem ser desculpados e os pobres condenados. Isso não é gosto, porque só o rico pode ser desculpados. Os pobres também é serumano.*

Fonte: A autora.

O resultado apresentado acima demonstra que, quando trabalhadas as estratégias de compreensão leitora de modo colaborativo, proporciona-se uma mudança significativa na

maneira de se desenvolver a leitura e, conseqüentemente, no modo de realizar diversas outras atividades direcionadas para a leitura. Observamos que os alunos, nessa nova proposta de resolução de atividade, semelhante à realizada na atividade diagnóstica, preocuparam-se em utilizar uma pontuação adequada e utilizar outros vocabulários para expressar a ideia expressa pela moral da fábula. Mesmo tendo pontuações que divergem das pontuações do texto, notamos que houve um cuidado em buscar, no texto, o que mais se aproxima da moral apresentada na fábula. Outro ponto importante a ser verificado é que os alunos tentam explicar com mais clareza o que pretendem dizer. Mesmo apresentando ainda problemas de concordância e de ortografia como em 1ªALPT12, *Isso não é gosto porque só o rico, pobres também é serumano*; 1ªALPT15 *sempre fale a verdade independente o que se trate*. Vale ressaltar que, com essa atividade, foi possível observar que os alunos avançaram no tocante a irem além de buscar a moral da fábula, tentaram expor seu ponto de vista, o que conseguiram fazer por meio de inferências. Fato esse não apresentado na ALPD do trabalho inicial. Exemplificamos:

ALPD15 – *Não sei.*

1ªALPT15 – *Aos poderosos, tudo se desculpa; aos miseráveis, nada se perdoa. Que sempre fale a verdade independente o que se trate.*

ALPD12 – *que não e pra se pabular só reconhesa o que você tem não cam das outras se não se emgasga.*

1ªALPT12 – *Aos poderosos, tudo se desculpa: aos miseráveis nada perdoa. Que os ricos podem ser desculpados e os pobres condenados. Isso não é gosto porque só o rico pode ser desculpados. Os pobres também é serumano.*

Dessa forma, fica claro que houve avanços significativos nas produções dos alunos. Solé (1998) ressalta que aprender a ler é aprender a encontrar sentido, aprender e se considerar competente para encontrar-se com a leitura e experienciar a aprendizagem. Sabemos que aprender a ler requer que se ensine a ler. Assim, a leitura deve ser abordada como uma questão de equipe nas diferentes etapas e graus de ensino. Não podemos nos sentar para esperar alguma mudança mágica, não importa tanto que seus resultados sejam espetaculares, mas que se acredite e que se torne possível o seu desenvolvimento.

Retomamos a proposta de atividade apresentada na Oficina 2, propomos aos alunos a construção de uma fábula ou a recriação da que haviam lido na primeira aula ou na segunda abordagem do texto. Baseados no texto abordado, na aula anterior, *Os animais e a peste*, ou na fábula *A mosca e a formiguinha* ou, ainda, baseados em algum acontecimento que lhe chamou atenção nos meios de comunicação, nas redes sociais ou mesmo em algum acontecimento do seu dia a dia.

Quadro 16 – Comando de produção textual**Apresentação da construção da 3ª tarefa**

A partir das discussões em sala de aula, com base no que havia sido abordado nas oficinas anteriores e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, construa ou reescreva uma fábula seguindo os critérios apresentados na leitura anterior das fábulas *Os animais e a peste* e *A mosca e a formiguinha*, podendo reescrever a mesma ou criar uma nova fábula observando os elementos que estruturam o texto e os pontos primordiais que caracterizam a fábula.

- 1- O texto será escrito com caneta, azul ou preta, e com letra legível.
- 2- Leve em consideração os critérios do texto narrativo, o gênero fábula, não fugindo do foco que foi debatido e do tema proposto para a construção do texto.
- 3- Lembre-se de que a situação de comunicação de seu texto requer o uso da norma-padrão da língua portuguesa.
- 4- Dê o título e a moral do seu texto.
- 5- Pode ilustrar o texto com desenhos que tenha relação com o tema.
- 6- Ao redigir sua fábula, leve em conta as orientações dadas na aula, adaptando-as à proposta que você irá desenvolver.

Fonte: A autora.

A oficina a seguir foi elaborada de acordo com o que pudemos compreender sobre os elementos implícitos e explícitos na fábula que conduzem a moral presente no texto. Apresentaremos, com base no Quadro 17, o que foi planejado para a oficina 4, que faz parte da sequência narrativa elaborada para fins desta pesquisa.

Quadro 17 – Plano da oficina 4: Os elementos implícitos e explícitos na fábula, a moral

Escola Municipal Professora Nazaré de Andrade Duarte		Data: 21/04/2017	
Professora: Elisângela Cristina do Nascimento			
Série: 6º ano Turma: A Turno: Matutino Duração: 2h/aula			
Disciplina: Língua Portuguesa			
Tema: Os elementos implícitos e explícitos na fábula: a moral			
Objetivos comunicativos/linguísticos:			
<ul style="list-style-type: none"> • Inferir informações implícitas e explícitas no texto narrativo; • Localizar informações explícitas e inferir informações implícitas na compreensão do texto narrativo; • Aprender os sentidos globais do texto. 			
Etapa	Procedimentos metodológicos	Material	Avaliação
1ª Etapa	Levantar o conhecimento prévio dos alunos em relação aos elementos que estão explícitos e implícitos no texto narrativo. Verificar quais são os recursos utilizados para compreender a moral do texto narrativo.	Cópia (impressa) de fábula. Equipamento: projetor multimídia ou datashow.	Participação dos alunos nas respostas apresentadas oralmente.

2ª etapa	Direcionar os alunos para que em dupla façam a leitura da fábula buscando os elementos implícitos e explícitos para a compreensão leitora da fábula <i>O leão e o rato</i> .		
3ª etapa	Solicitar que os alunos localizem os elementos implícitos e explícitos no texto narrativo analisado e exponham para a apresentação na turma.		Observar a participação e analisar os registros dos elementos localizados em dupla e a apresentação em sala de aula oralmente.

Fonte: A autora.

Quadro 18 – Fábula *O leão e o rato*

<p>O leão e o rato</p> <p>Depois que o Leão desistiu de comer o rato porque o rato estava com espinho no pé (ou por desprezo, mas dá no mesmo), e, posteriormente, o rato, tendo encontrado o Leão envolvido numa rede de caça, roeu a rede e salvou o Leão (por gratidão ou mineirice, já que tinha que continuar a viver na mesma floresta), os dois, rato e Leão, passaram a andar sempre juntos, para estranheza dos outros habitantes da floresta (e das fábulas). E como os tempos são tão duros nas florestas quanto nas cidades, e como a poluição já devastou até mesmo as mais virgens das matas, eis que os dois se encontraram, em certo momento, sem ter comido durante vários dias. Disse o Leão:</p> <p>— Nem um boi. Nem ao menos uma paca. Nem sequer uma lebre. Nem mesmo uma borboleta, como <i>hors-d'oeuvres</i> de uma futura refeição.</p> <p>Caiu estatelado no chão, irado ao mais fundo de sua alma leonina. E, do chão onde estava, lançou um olhar ao rato que o fez estremecer até a medula. "A amizade resistiria à fome?" – pensou ele. E, sem ousar responder à própria pergunta, esgueirou-se pé ante pé e sumiu da frente do amigo(?) faminto. Sumiu durante muito tempo. Quando voltou, o Leão passeava em círculos, deitando fogo pelas narinas, com ódio da humanidade. Mas o rato vinha com algo capaz de aplacar a fome do ditador das selvas: um enorme pedaço de queijo Gorgonzola que ninguém jamais poderá explicar onde conseguiu (fábulas!). O Leão, ao ver o queijo, embora não fosse um animal queijífero, lambeu os beiços e exclamou:</p> <p>— Maravilhoso, amigo, maravilhoso! Você é uma das sete maravilhas! Comamos, comamos! Mas, antes, vamos repartir o queijo com equanimidade. E como tenho receio de não resistir à minha natural prepotência, e sendo ao mesmo tempo um democrata nato e confirmado, deixo a você a tarefa ingrata de controlar o queijo com seus próprios e famélicos instintos. Vamos, divida, você, meu irmão! A parte do rato para o rato; para o Leão, a parte do Leão.</p> <p>A expressão ainda não existia naquela época, mas o rato percebeu que ela passaria a ter uma validade que os tempos não mais apagariam. E dividiu o queijo como o Leão queria: uma parte do rato, outra parte do Leão. Isto é: deu o queijo todo ao Leão e ficou apenas com os buracos. O Leão segurou com as patas o queijo todo e abocanhou um pedaço enorme, não sem antes elogiar o rato pelo seu alto critério:</p> <p>— Muito bem, meu amigo. Isso é que se chama partilha. Isso é que se chama justiça. Quando eu voltar ao poder, entregarei sempre a você a partilha dos bens que me couberem no litígio com os súditos. Você é um verdadeiro e egrégio meritíssimo! Não vai se arrepender!</p>

E o ratinho, morto de fome, riu o riso menos amarelo que podia, e ainda lambeu o ar para o Leão pensar que lambia os buracos de queijo. E enquanto lambia o ar, gritava, no mais forte que podiam seus fracos pulmões:

— Longa vida ao Rei Leão! Longa vida ao Rei Leão!

MORAL: Os ratos são iguaizinhos aos homens.

Millôr Fernandes

Fonte: <http://www2.uol.com.br/millor/fabulas/067.htm>.

A oficina 4 foi desenvolvida para demonstrar aos alunos que os elementos que constituem o significado dos gêneros narrativos, em enfoque nesta oficina, a fábula e, posteriormente, o conto, muitas vezes estão implícitos nas entrelinhas do textos e outros explícitos, o que requer do aluno um conhecimento prévio para que se possa fazer as inferências possíveis e adequadas para compreensão leitora do texto.

Nessa etapa, iniciamos a oficina solicitando que os alunos observassem alguns elementos na fábula que os levassem a compreender o sentido do texto, como, por exemplo, que mensagem aquela fábula quer transmitir para o leitor. Pedimos para que fizessem a leitura seguindo os critérios já abordados nas oficinas anteriores e, em conjunto, de forma colaborativa com o colega de grupo. Posteriormente, fizessem as anotações adequadas para a socialização da atividade como um todo. Com isso, esperávamos avaliar se eles conseguem extrair e analisar o sentido da mensagem e de que modo intervém sobre o conteúdo. Observamos que eles conseguiram perceber os efeitos de sentido expressos na fábula. Assim, procuramos elaborar com eles, após as apresentações, uma reflexão acerca do assunto exposto pela moral da fábula.

Enfatizamos que é preciso ter em mente que o texto narrativo é formado por informações explícitas e implícitas. Essas informações explícitas são manifestadas pelo autor no próprio texto. Mesmo elas estando presentes no texto narrativo, se faz necessário, para o entendimento, um conhecimento de mundo, imprescindível à compreensão do texto. As informações implícitas não são manifestadas pelo autor no texto, mas podem ser subentendidas. Muitas vezes, para efetuarmos uma leitura eficiente, é preciso ir além do que foi dito, ou seja, ler nas entrelinhas. Podemos inferir informações a partir de um texto. Fazer uma inferência significa concluir alguma coisa a partir de outra já conhecida. É uma habilidade fundamental para a interpretação dos enunciados e dos textos.

Os alunos, por meio das leituras e dos levantamentos de questões referentes à fábula, perceberam que o gênero narrativo, por mais que pareça simples, demanda de nós um pouco mais de atenção e análise. Como o próprio nome diz, esse tipo de texto não se encontra na superfície textual, visto que não fornece para o leitor elementos que possam ser imediatamente

relacionados com algum outro tipo de texto-fonte. Sendo assim, pede de nós uma maior capacidade de realizar analogias e inferências, fazendo com que o leitor reative conhecimentos preservados em sua memória para então compreender integralmente o texto lido.

A fábula apresentada para a aplicação da atividade desta oficina demonstra claramente que é preciso compreender os elementos implícitos do texto para chegar ao entendimento da moral e de outros textos narrativos que por traz dos enunciados há um ensinamento que só é perceptível se o leitor for capaz de fazer inferências e acionar os seus conhecimentos de mundo. Fazer uso de diferentes estratégias também se faz necessário para se alcançar o objetivo proposto no início desta oficina.

Percebemos que, em conjunto, os alunos conseguiram captar o significado do tema apresentado na fábula, mesmo tendo, no início, apresentado dificuldades na compreensão geral do texto. Ficou evidente que, após trabalhados os momentos das etapas de leitura apontadas por Solé (1998), assim como, pela mediação do professor, os alunos, aos poucos, foram criando suas próprias estratégias para chegar ao que foi proposto durante a oficina. Uma parte significativa demonstrou desempenho satisfatório quanto à realização da tarefa e à apresentação como conclusão da oficina. Vale ressaltar que o trabalho em equipe foi de fundamental importância para o desempenho efetivo, quanto ao tempo determinado para a execução da atividade.

Após essas quatro oficinas e a aplicação de várias atividades, os alunos foram solicitados a escrever a sua primeira produção textual de conclusão do Plano Geral I, denominada 1ªALPT (primeira análise de leitura da produção textual). Nessa versão, buscamos investigar se os alunos conseguiram fazer uso das estratégias de compreensão leitora estudadas. Na próxima seção, apresentaremos uma nova versão das análises e novas produções subsequentes as oficinas trabalhadas do Plano Geral II.

Com base no que analisamos na primeira análise de leitura da produção textual (1ªALPT), diagnosticamos a necessidade de elaborar novas oficinas, conforme o Plano Geral II (Quadro 10). Nessas oficinas, procuramos continuar trabalhando como a sequência narrativa, enfatizando o conto, para observarmos se, utilizando das mesmas estratégias de leitura agora com o conto que é um texto narrativo, assim como a fábula, mas requer uma maior profundidade de análise, por ser um texto mais conciso e que requer um pouco mais de atenção para compreender o que está sobrepostos nas suas entrelinhas, os alunos conseguiriam ter o mesmo êxito obtido na leitura da fábula. Nessa perspectiva, o Plano Geral II contempla as seguintes oficinas: O conto e os elementos que o constituem; Sequência narrativa no conto e sua estrutura textual; Orientação para possíveis produções ou reescritas da fábula ou do conto.

5.4 Descrição e análise das Oficinas 5, 6 e 7 do Plano Geral II

Visando a trabalhar com os alunos os novos conceitos apresentados, elaboramos a Oficina 5, conforme exposto no Quadro 19, a seguir.

Quadro 19 – Plano da Oficina 5: O conto e os elementos que o constituem

Escola Municipal Professora Nazaré de Andrade Duarte		Data: 10/11/2017	
Professora: Elisângela Cristina do Nascimento			
Série: 6º ano Turma: A Turno: Matutino Duração: 2h/aula			
Disciplina: Língua Portuguesa			
Tema: Conto e os elementos que o constituem			
Objetivos comunicativos/linguísticos:			
<ul style="list-style-type: none"> • Inferir informações explícitas e implícitas em um texto; • Compreender a estrutura textual da escrita de contos; • Perceber os comportamentos humanos na moral das fábulas e o que atribuem estes comportamentos sociais. 			
Etapa	Procedimentos metodológicos	Material	Avaliação
1ª Etapa	Levantar o conhecimento prévio dos alunos a respeito do que entendem sobre o conto e se conhecem a estrutura do mesmo. Assim como o que está imbuído nas histórias narradas. Abordar as intenções comunicativas implícitas e explícitas presentes no conto. Explicar aos alunos as características do gênero conto e apresentar uma breve explanação do que é um texto narrativo.	Cópia (impressa) com as características de texto narrativo, conto. Equipamento: projetor multimídia ou datashow.	Participação dos alunos na interação das informações apresentadas sobre o texto narrativo, ou seja, suas impressões acerca do assunto discutido.
2ª etapa	Solicitar que os alunos leiam o conto: <i>Um apólogo</i> (Machado de Assis), observando os elementos que o constituem.		
3ª etapa	Pesquisar sobre os contos e tentar localizar alguns que tenham mais de uma versão.		Correção individual da atividade proposta e socialização da atividade

Fonte: A autora.

No desenvolvimento da oficina 5, por se tratar de alunos do 6º ano e considerando o fato de atividades de análise de textos não serem tão familiar a eles, primeiramente, fizemos um levantamento de informações sobre o que eles sabiam sobre o conto. Buscamos verificar quais informações eram familiares a eles. Seguimos com os procedimentos de levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, assim como, fazendo uso dos procedimentos metodológicos

apontados por Solé (1998) com as estratégias de leitura trabalhadas na oficina 2. Em seguida, introduzimos o tema da oficina 5, para prosseguirmos com as atividades.

Dividimos os alunos em duplas para trabalhar as atividades propostas. Seguimos com as explicações expostas, utilizando projetor e cópia impressa, contendo as informações referentes ao conto e as suas características composicionais, assim como os elementos de sua estrutura. O aprofundamento desse tema será realizado na oficina 6, desta pesquisa.

Na explanação, por meio de aula expositiva, foram expostos o conceito de contos na visão de vários autores e as suas características, entre uma dessas definições foi apresentada o conto como um texto literário de ficção, que possui um universo de seres e fatos ficcionais, com fantasias ou imaginação. O conto possui: narrador, personagens, espaço, tempo, ponto de vista e enredo. Ele apresenta uma estrutura de texto simples, traz uma linguagem acessível, dinâmica e direta, não se utiliza de alguns recursos mais complexos, como, expressões com pluralidade de sentidos. Não é denso, é curto, possui uma estrutura curta, sem ideias secundárias, conciso, tudo gira em torno de um único conflito, já que as ações se desenvolvem em torno de um só eixo temático e somente um espaço. As personagens ficam envolvidas em uma única ação. Em resumo, apresenta como características marcantes a concisão, a linearidade e o conflito. Quanto às origens, o conto remota aos tempos antigos, representado pelas narrativas orais dos antigos povos.

Prosseguimos com a entrega do conto, *Um apólogo*⁶, de Machado de Assis, para que, em dupla, os alunos observassem os elementos que o constituem e buscassem compreender os elementos que estruturam o conto e que foram explicitados durante a exposição da professora. Percebemos que o trabalho de estudo dirigido em dupla surtiu o efeito esperado, mesmo alguns alunos ainda apresentando dificuldades no tocante à compreensão do texto, quando solicitados que o façam em atividades de escrita. Na oralidade, é visível que os alunos conseguem explicitar melhor o que lhes é solicitado, nos exercícios. Em síntese, a oficina atingiu os objetivos propostos. Em seguida, dirigimos a atividade para casa que foi exposta na Oficina 5: Fazer uma pesquisa sobre os contos e tentar localizar contos que tenham mais de uma versão. A atividade será socializada na Oficina 6.

⁶ A referência feita a *Apólogo*, neste trabalho, restringe-se ao título do conto escrito por Machado de Assis. Não entramos no âmbito da discussão do apólogo enquanto um gênero do discurso.

No Quadro 20, a seguir, detalharemos o que foi planejado para execução na Oficina 6.

Quadro 20 – Plano da Oficina 6

<p>Escola Municipal Professora Nazaré de Andrade Duarte Data: 14/11/2017 Professora: Elisângela Cristina do Nascimento Série: 6º ano Turma: A Turno: Matutino Duração: 4h/aula Disciplina: Língua Portuguesa Tema: Sequência narrativa no conto e sua estrutura textual</p>			
<p>Objetivos comunicativos/linguísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver as estratégias de leitura de forma eficiente, partindo do texto literário, especificamente do conto e reconhecer os elementos que compõem a sequência narrativa; • Inferir informações explícitas e implícitas em um texto; • Produzir e recriar o conto de acordo com as características do gênero e as condições da situação de produção; • Compreender a estrutura textual da escrita de contos; • Perceber os comportamentos humanos na moral das fábulas e o que atribuem estes comportamentos sociais. 			
Etapa	Procedimentos metodológicos	Material	Avaliação
1ª Etapa	<p>Retomar a aula com a apresentação oral da atividade (contos em várias versões) direcionada para ser realizada em casa.</p> <p>Abordar as intenções comunicativas implícitas e explícitas presentes no conto.</p> <p>Explicar aos alunos as características do conto e apresentar uma breve explanação do que é uma sequência narrativa.</p> <p>Direcionar os alunos para fazerem leituras ou apenas observar os diferentes contos afixados no varal literário na sala de aula.</p> <p>Mediar uma leitura silenciosa do conto e posteriormente uma leitura coletiva.</p> <p>Roda de leitura e socialização</p>	<p>Cópia (impressa) com as características da sequência narrativa.</p> <p>Cópia (impressa) do conto e as questões.</p> <p>Equipamento: projetor multimídia ou datashow.</p>	<p>Exposição dos contos no varal literário da sala de aula.</p> <p>Participação dos alunos na interação das informações apresentadas sobre o texto narrativo e registro escrito na resolução das questões sobre o texto, ou seja, suas impressões acerca do assunto discutido.</p>
2ª etapa	<p>Solicitar que os alunos leiam o conto: <i>Um apólogo</i> (Machado de Assis) e em seguida respondam às questões de Interpretação e compreensão do texto. Orientar os alunos para que respondam as questões de compreensão do texto, através de questões subjetivas em relação ao texto trabalhado, na tentativa de observar como conseguem interagir com este tipo de texto. 1. O conto, <i>Um apólogo</i>, de Machado de Assis fala sobre o quê? 2. Fale um pouco sobre a introdução do conto e como se</p>		

	desenvolve o enredo. 3. Descreva as características de cada personagem do conto. 4. Faça um comentário do desfecho do conto, baseando-se na seguinte frase dita pelo professor: <i>TAMBÉM EU TENHO SERVIDO DE AGULHA A MUITA LINHA ORDINÁRIA!</i> 5. Faça um comentário do que você entende do conto lido e que lição o conto transmite para você.		
3ª etapa	Propor a produção ou recriação de um conto ou fábula seguindo os critérios apresentados nas oficinas anteriores.		Correção da atividade proposta de forma individual.

Fonte: A autora.

No Quadro 21, a seguir, expomos o conto, através do qual direcionamos as ações por meio do seguinte comando: responda as questões que seguem, baseado no texto e observando as estratégias de leitura que foram trabalhadas em sala de aula.

Quadro 21 – *Um Apólogo*

Um apólogo
<p>Era uma vez uma agulha, que disse a um novelo de linha:</p> <p>— Por que está você com esse ar, toda cheia de si, toda enrolada, para fingir que vale alguma coisa neste mundo?</p> <p>— Deixe-me, senhora.</p> <p>— Que a deixe? Que a deixe, por quê? Porque lhe digo que está com um ar insuportável? Repito que sim, e falarei sempre que me der na cabeça.</p> <p>— Que cabeça, senhora? A senhora não é alfinete, é agulha. Agulha não tem cabeça. Que lhe importa o meu ar? Cada qual tem o ar que Deus lhe deu. Importe-se com a sua vida e deixe a dos outros.</p> <p>— Mas você é orgulhosa.</p> <p>— Decerto que sou.</p> <p>— Mas por quê?</p> <p>— É boa! Porque coso. Então os vestidos e enfeites de nossa ama, quem é que os cose, senão eu?</p> <p>— Você? Esta, agora é melhor. Você é que os cose? Você ignora que quem os cose sou eu e muito eu?</p> <p>— Você fura o pano, nada mais; eu é que coso, prendo um pedaço ao outro, dou feição aos babados...</p> <p>— Sim, mas que vale isso? Eu é que furo o pano, vou adiante, puxando por você, que vem atrás obedecendo ao que eu faço e mando...</p> <p>— Também os batedores vão adiante do imperador.</p> <p>— Você é imperador?</p> <p>— Não digo isso. Mas a verdade é que você faz um papel subalterno, indo adiante; vai só mostrando o caminho, vai fazendo o trabalho obscuro e ínfimo. Eu é que prendo, ligo, ajunto...</p> <p>Estavam nisto, quando a costureira chegou à casa da baronesa. Não sei se disse que isto se passava em casa de uma baronesa, que tinha a modista ao pé de si, para não andar atrás dela. Chegou a costureira, pegou do pano, pegou da agulha, pegou da linha, enfiou a linha na agulha, e entrou a coser. Uma e outra iam andando orgulhosas, pelo pano adiante, que era a melhor das sedas, entre os dedos da costureira, ágeis como os galgos de Diana⁷— para dar a isto uma cor poética. E dizia a agulha:</p>

⁷ *Diana*: deusa da caça entre os romanos. Armada de arco, Diana vivia nas matas protegendo a caça, acompanhada por seus cães. (N. E.)

— Então, senhora linha, ainda teima no que dizia há pouco? Não repara que esta distinta costureira só se importa comigo; eu é que vou aqui entre os dedos dela, unidinha a eles, furando abaixo e acima... A linha não respondia; ia andando. Buraco aberto pela agulha era logo enchido por ela, silenciosa e ativa, como quem sabe o que faz, e não está para ouvir palavras loucas. A agulha, vendo que ela não lhe dava resposta, calou-se também, e foi andando. E era tudo silêncio na saleta de costura; não se ouvia mais que o *plic-plic-plic-plic* da agulha no pano. Caindo o sol, a costureira dobrou a costura, para o dia seguinte. Continuou ainda nessa e no outro, até que no quarto acabou a obra, e ficou esperando o baile.

Veio a noite do baile, e a baronesa vestiu-se. A costureira, que a ajudou a vestir-se, levava a agulha espetada no corpinho, para dar algum ponto necessário. E enquanto compunha o vestido da bela dama, e puxava de um lado ou outro, arregaçava daqui ou dali, alisando, abotoando, acolchetando, a linha para mofar da agulha, perguntou-lhe:

— Ora, agora, diga-me, quem é que vai ao baile, no corpo da baronesa, fazendo parte do vestido e da elegância? Quem é que vai dançar com ministros e diplomatas, enquanto você volta para a caixinha da costureira, antes de ir para o balaio das mucamas? Vamos, diga lá.

Parece que a agulha não disse nada; mas um alfinete, de cabeça grande e não menor experiência, murmurou à pobre agulha:

— Anda, aprende, tola. Cansas-te em abrir caminho para ela e ela é que vai gozar da vida, enquanto aí ficas na caixinha de costura. Faze como eu, que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam, fico.

Contei esta história a um professor de melancolia, que me disse, abanando a cabeça:

— Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!

Machado de Assis

Fonte: *Para Gostar de Ler - Volume 9 - Contos*, Editora Ática - São Paulo, 1996, pág. 59-61.

Nas Oficinas 5 e 6, propomos introduzir o gênero conto, objetivando trabalhar as estratégias de leitura mediante um texto que tem as mesmas características quanto a sua tipologia, mas, que requer do aluno um pouco mais de amadurecimento no tocante à compreensão leitora. Como foi observado, retomamos as características do texto e avançamos apresentando as possibilidades de desvelamento da compreensão textual, através das estratégias oferecidas e proporcionadas ao longo do desenvolvimento das oficinas.

Iniciamos a aula com as apresentações dos alunos referente à pesquisa dos contos de, no mínimo, uma versão diferente do mesmo conto. A apresentação se deu através de abordagens em grupo. Cada grupo falava um pouco sobre o conto escolhido, não se estendendo muito, devido ao tempo destinado para as apresentações. Da turma, 70% dos alunos realizaram a tarefa, os 30% alegaram que *não haviam encontrado*, outros com o argumento de que *não haviam entendido*, alguns que *não tinham acesso à internet e não encontraram livro que lhe dessem suporte*, para a realização da tarefa.

No geral, a pesquisa foi de valiosa contribuição para o desenvolvimento e desenrolar das atividades proposta pelas oficinas, mesmo percebendo que ainda é necessário ajustar algumas concepções do que seja a sequência narrativa e como desvendar os elementos implícitos e explícitos para compreensão leitora da moral, da mensagem central do conto. Ficou

evidente também que alguns alunos ainda não conseguem utilizar seus conhecimentos linguísticos para localizar, nas versões estudadas, o funcionamento dos recursos expressivos da língua, assim como localizar informações explícitas e inferir informações implícitas e registrar suas respostas de forma clara, no plano escrito.

A sequência narrativa e sua estrutura, por sua vez, foi explicitada de modo sucinto mediante uma linguagem acessível aos alunos, tendo em vista que se trata do 6º ano do ensino fundamental. As explicações foram ancoradas pelas concepções de sequência narrativa à luz dos pressupostos de Adam (2008) e Bonini (2005).

O conto *Um apólogo* tem como sequência textual predominante a narrativa, há uma personagem principal (unidade temática) e, a partir dela, desencadeia uma sucessão de eventos, em que um evento é a consequência de outro, articulados em torno de um processo de intriga. O desenrolar dos acontecimentos implica transformações das características das personagens, ou seja, há, inicialmente, uma situação de equilíbrio da ação (situação inicial), alterada por um evento perturbador (complicação) que desencadeia uma ou mais (re)ações, implicando em transformações das personagens, encaminhando-se para uma resolução e uma nova situação de equilíbrio (situação final).

Na sequência da aplicação da oficina, apresentamos, como já mencionado, o conto, *Um apólogo*, de Machado de Assis, utilizando projetor e copiamos, na lousa, uma tabela com as fases da narrativa. Fizemos, então, uma análise coletiva sobre o conto, atentando para o desenvolvimento do enredo dentro de cada fase. Procuramos destacar, nessa oficina, que cada fase exerce uma função dentro da história e fomos tentando identificar, nesse conto, como o autor desenvolveu sua narrativa, para, posteriormente, solicitar a escrita de um conto ou a recriação do mesmo.

O procedimento adotado, nesta oficina, foi semelhante aos das oficinas anteriores. Primeiramente, fizemos uma leitura compartilhada, seguindo as orientações de Solé (1998): formular previsões sobre o texto a ser lido: primeiro lemos o título; depois fomos fazendo uma leitura em voz alta dos parágrafos correspondentes à apresentação; recapitulamos esses parágrafos e verificamos se as hipóteses levantadas antes da leitura se confirmavam ou não. Esse procedimento foi adotado até o fim do texto: líamos alguns parágrafos, resumíamos o que tínhamos lido, fazíamos algumas perguntas para previsões dos parágrafos seguintes e solicitávamos esclarecimentos sobre algo lido.

Expomos os contos apresentados no varal que nomeamos *Varal literário*, na sala de aula. Para que os alunos pudessem apreciar os trabalhos dos outros grupos e outros alunos da

escola pudessem também ter acesso a atividade de valor riquíssimo em conhecimento. Após esse momento, seguimos com as atividades proposta pela oficina 6.

Levantamos várias hipóteses sobre a finalidade do texto trabalhado e se ele teria alguma função social na vida dos alunos. Pedimos que fizessem, inicialmente, uma leitura silenciosa do conto, elaborassem seus próprios questionamentos perante o texto para que pudessem entender e compreender os propósitos implícitos da leitura. Equivaleria a responder às perguntas: Que tenho que ler? Por que/para que tenho que ler? Ativar e apontar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão; dirigir a atenção ao fundamental; comprovar, continuamente, se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a autointerrogação; elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses, previsões e conclusões.

Solicitamos aos alunos que observassem, durante a leitura realizada pela professora, a magia que existem nos contos e, na oportunidade, explicamos-lhes que as histórias trazem encanto e sempre apresentam um conflito que necessita ser resolvido ao longo do desfecho da leitura do conto.

Os alunos ainda apresentaram alguma dificuldade na realização da tarefa, mas conseguiram concluir a atividade no tempo proposto, com exceção de três alunos que ultrapassaram o tempo estabelecido e dois que não compareceram à aula no dia da aplicação da atividade.

As estratégias de compreensão leitora adotadas durante a leitura foram relevantes, principalmente, nessa versão, pois os alunos sentiram dificuldades na compreensão do conto, não conseguindo entender o enredo da narrativa para chegarem à moral da história. Desse modo, buscamos preparar melhor os alunos para a localização de informações explícitas e implícitas no texto, bem como responder às questões usando suas próprias palavras e não somente a cópia de um trecho. Segue a descrição das respostas dos alunos que ainda apresentam lacunas quanto à compreensão leitora, apesar de terem avançado no que se refere à interpretação do texto.

Quadro 22 – Exemplos de respostas dos alunos à Oficina 6

2ªALPT6

Pergunta: O conto *Um apólogo* de Machado de Assis fala sobre o quê?

Resposta: *ele fala sobre a agulha, que disse a um novelo de linha.*

Pergunta: Faça um comentário do desfecho do conto baseando-se na seguinte frase dita pelo professor: “Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!”

Resposta: *ele quis deser que é muita aria para o Seucaminhão?.*

Pergunta: Faça um comentário do que você entende do conto lido e que lição o conto transmite para você.

Resposta: *para mi acho que deve ter orgulho de si mesmo.*

2ªALPT20

Pergunta: O conto *Um apólogo* de Machado de Assis fala sobre o quê?

Resposta: *Sobre a agulha e a linha a costurera e a baroneza e o alfinete.*

Pergunta: Faça um comentário do desfecho do conto baseando-se na seguinte frase dita pelo professor: “Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!”

Resposta: *Porque ele que ser meho do o outro.*

Pergunta: Faça um comentário do que você entende do conto lido e que lição o conto transmite para você.

Resposta: *Que um quiria ser menho que o outro.*

2ªALPT33

Pergunta: O conto *Um apólogo* de Machado de Assis fala sobre o quê?

Resposta: *O conto fala sobre Personagens orgulhosos e que falam fazem o que querem.*

Pergunta: Faça um comentário do desfecho do conto baseando-se na seguinte frase dita pelo professor: “Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!”

Resposta: *Que ele e útil.*

Pergunta: Faça um comentário do que você entende do conto lido e que lição o conto transmite para você.

Resposta: *Compreendimento.*

Fonte: A autora.

As respostas dos alunos, apresentadas na 2ªALPT6, 2ªALPT20 e 2ªALPT33, demonstram que eles não desenvolveram, de modo satisfatório, as estratégias de compreensão leitora em relação à situação retratada, embora tenham demonstrado avanços, levando em consideração a ALPD e a 1ªALPT desses mesmos alunos. Como foi explicitado acima, percebemos avanços, mas ainda se faz necessário um trabalho mais extensivo com esses alunos no que se refere a transmitir, através da escrita, o que compreendem dos textos lidos. Verificamos que, quando questionados para que respondam oralmente, conseguem fazer maiores inferências no texto, em atividade, o que não acontece quando solicitado através da escrita. Dessa forma, nesta pesquisa voltada à compreensão leitora, inferimos que houve avanços no que se refere à leitura crítica e participativa. Vale salientar que os desafios são muitos e estamos longe de saná-los a curto prazo, mas o que é importante ressaltar é que o primeiro passo foi dado e que agora seguiremos em busca de novos avanços de forma gradativa e sequencial.

No Quadro 23, seguem as respostas dos alunos que demonstraram um melhor desempenho quanto à compreensão leitora do texto.

Quadro 23 – Exemplos de respostas dos alunos à Oficina 6

2ªALPT7

Pergunta: O conto Um apólogo de Machado de Assis fala sobre o quê?

Resposta: *fala sobre o que os outros são diante do que você é, que se achão que são melhores que nós mesmos.*

Pergunta: Faça um comentário do desfecho do conto baseando-se na seguinte frase dita pelo professor: “Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!”

Resposta: *Que ele sempre fazia as coisas para outras pessoas e se achava o perfeito e depois a pessoa que estava seguindo ele atrás dele, passou a diante dele e ele é que ficou para trás.*

Pergunta: Faça um comentário do que você entende do conto lido e que lição o conto transmite para você.

Resposta: *Eu entendo que quando a gente se acha melhor que outros eles um dia estaram na frente da gente e a gente ficará para trás. E então ele transmite uma lição de vida para mim que eu nunca posso mim gaba dos outros e sim ser legal com eles e nunca ser mal agradecido.*

2ªALPT19

Pergunta: O conto Um apólogo de Machado de Assis fala sobre o quê?

Resposta: *Fala sobre a discussão de uma agulha e de uma linha para saber quem é a melhor.*

Pergunta: Faça um comentário do desfecho do conto baseando-se na seguinte frase dita pelo professor: “Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!”

Resposta: *que ele também fez muita coisa Para seus amigos eles os desprezaram.*

Pergunta: Faça um comentário do que você entende do conto lido e que lição o conto transmite para você.

Resposta: *Eu entendo que a agulha se fez de empregada para linha o que resultou que a linha acabou a desprezando. É a lição que me traz e que não devemos servi a pessoas ingratas.*

2ªALPT34

Pergunta: O conto Um apólogo de Machado de Assis fala sobre o quê?

Resposta: *Fala sobre uma agulha que queria ser melhor que o novelo de linha, reclamando do ar do novelo, sendo orgulhosa e tentando humilhar o novelo, mas a agulha acabou ‘quebrando a cara.*

Pergunta: Faça um comentário do desfecho do conto baseando-se na seguinte frase dita pelo professor: “Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!”

Resposta: *Ele quis referir-se que as pessoas faziam ele de “Gato e Sapato”, ele fazia tudo o que as pessoas queriam e sempre seguia elas.*

Pergunta: Faça um comentário do que você entende do conto lido e que lição o conto transmite para você.

Resposta: *Eu entendi que o conto tenta passar uma mensagem importante, que não devemos ser orgulhosos ao Ponto de querer humilhar alguém Pelo o que ela é.*

Fonte: A autora.

No Quadro 23, verificamos que houve avanços nas produções dos alunos, mesmo que suas repostas ainda apresentem lacunas em relação à elaboração do enunciado, a concordância argumentativa, recursos linguísticos e de compreensão textual entre outros problemas que se observa ao analisar as respostas dadas as questões solicitadas. É importante salientar que, em relação às outras atividades executadas nas oficinas anteriores, o nível de melhora nas produções cresceu significativamente.

A segunda análise de leitura da produção textual dos alunos (2ªALPT7, 2ªALPT19 e 2ªALPT34) confirma este avanço no que se refere à produção de inferências no texto. Analisamos que os alunos, ao tentar responder as questões, já tentam expor o seu ponto de vista sobre a questão exposta, o que nas outras atividades víamos reprodução do que se tinha no texto base. Muitos buscam as respostas no texto e as retiram dele como simples reprodução do já escrito. Os alunos, ao responderem as questões acima, tentam expor sua opinião, baseando-se nas suas inferências para, assim, explorar o significado da moral, ensinamento que está implícito no texto. Sabemos que um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores. É necessário levantar uma série de estratégias e participar, de forma ativa, da construção do sentido. Chegamos à conclusão de que o aluno e o professor devem ser vistos como estrategistas na interação pela linguagem.

Sabemos que o conto é rico em recursos de linguagem que requerem do leitor conhecimentos implícitos e explícitos para a compreensão leitora. Para se tornar um leitor ativo, um bom leitor, segundo Solé (1998, p. 60), é preciso “utiliza simultaneamente os indicadores contextuais, textuais e grafofônicos para construir o significado”. O conto exige do leitor um profundo mergulho no texto para que, banhado, encharcado, embebecido desse texto, extraia o seu significado. Dessa forma, com os resultados obtidos, percebemos que se obteve avanços nas produções dos alunos e isso é fruto das leituras feitas em sala de aula, sustentadas através das estratégias de compreensão leitora, trabalhadas em todo percurso desta pesquisa.

Segue a proposta de atividade conclusiva da Oficina 6, para ser avaliada na última oficina do Plano Geral II.

Quadro 24 – Comando de produção textual

Apresentação da proposta conclusiva da Oficina 6

Proposta:

A partir das discussões em sala de aula, com base no que havia sido abordado nas oficinas anteriores e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, construa ou recrie uma fábula ou um conto seguindo os critérios apresentados nas leituras anteriores das fábulas Os animais e a peste, O leão e o rato e A mosca e a formiguinhae do conto Um apólogo, podendo criar uma fábula ou recriar a mesma ou uma nova fábula, assim como, da mesma forma, com o conto. Vale salientar que devem

observar os elementos que estruturam o texto e os pontos primordiais que caracterizam a fábula e o conto. Lembre-se também que o texto será afixado no mural da escola, apresentado no pátio em forma de peça teatral e em seguida será publicado no blog da escola. É importante lembrar que as fábulas escritas ou a recriação da fábula será após as correções, publicadas em um livro que fará parte da amostra Histórias de hoje e sempre e será lido por colegas de sua classe e de outras, por seus pais e demais convidados para o evento da apresentação dos textos na escola.

1. O texto será escrito com caneta, azul ou preta, e com letra legível.
2. Leve em consideração os critérios da sequência narrativa, a fábula/conto não fugindo do foco que foi debatido e o tema proposto para construção do texto.
3. Lembre-se de que a situação de comunicação de seu texto requer o uso da norma-padrão da língua portuguesa.
4. Dê o título e a moral do seu texto.
5. Pode ilustrar o texto com desenhos que tenha relação com o tema.
6. Ao redigir sua fábula ou conto, leve em conta as orientações dadas nas aulas, adaptando-as à proposta que você irá desenvolver.

Fonte: A autora.

Seguindo o Plano Geral II, descrevemos, no Quadro 25, a planificação da última oficina, voltada para orientação acerca da produção ou recriação da fábula ou do conto como produção final (PF), desta pesquisa.

Quadro 25 – Plano da Oficina 7

Escola Municipal Professora Nazaré de Andrade Duarte	Data: 28/11/2017
Professora: Elisângela Cristina do Nascimento	
Série: 6º ano Turma: A Turno: Matutino Duração: 4h/aula	
Disciplina: Língua Portuguesa	
Tema: Orientação para possíveis produções ou reescritas da fábula ou do conto	
Objetivos comunicativos/linguísticos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Reescrever a fábula ou o conto de acordo com as orientações apontadas pelo professor. 	

Fonte: A autora.

Os alunos receberam o roteiro de produção com a proposta e o comentário do professor na aula ministrada no Plano Geral II – Oficina 6. Conforme as orientações das oficinas, cada aluno recebeu seu texto (fábula ou conto), com os comentários da professora e a correção baseada nas orientações apresentadas nas oficinas. Ao final do texto do aluno, em caixa de diálogos, apresentamos aspectos globais da fábula e do conto produzido, orientando a refazer algumas partes do texto, elogiando os que demonstraram uma maior organização, aspectos positivos encontrados no texto, de modo que estimulasse cada vez mais o aluno a querer fazer melhor o seu texto.

Os alunos leram os comentários ao final do texto e foram solicitados a reescrevê-lo, levando em consideração os aspectos apontados. Mesmo assim, apresentaram dúvidas de como iriam realizar a tarefa, mas receberam os devidos esclarecimentos; alguns alunos foram

indiferentes, fizeram pouco caso do que teriam que executar e disseram que não iriam fazer porque não sabiam. Vale salientar que a maioria da turma reescreveu a fábula (os que fizeram a fábula) e o conto (os que optaram pelo conto). Em relação aos alunos que não fizeram a reescrita, adotamos como PF a versão da primeira escrita realizadas por eles. No total, foram produzidos 26 textos e 23 reescritos. Quando analisados a reescrita dos alunos, observamos que alguns não reescreveram como solicitado.

Essa atividade consistiu na última etapa de oficinas voltadas para leitura e como produto final das leituras a construção do texto narrativo (fábula ou conto). Elaboramos as oficinas desse modo, porque acreditamos que, ao tomar conhecimento das diferentes estratégias de compreensão leitora, os alunos teriam mais possibilidade de desenvolver suas próprias estratégias para realizar sua leitura e, conseqüentemente, aprimorar as suas produções textuais com eficiência. Apesar de termos trabalhado aos poucos as estratégias de compreensão leitora nas oficinas, tentamos mostrar aos alunos que elas aparecem mediante a necessidade de compreensão textual e que eles precisam ter a consciência de que podem construir suas próprias estratégias de compreensão leitora, pois o autor, em geral, busca utilizar esses recursos, a fim de obter sucesso em seu objetivo. Nesse sentido, trabalhamos com a reescrita, mesmo sendo esta pesquisa de leitura, por considerar que o processo de reescrita é um dos meios de reflexão, pois da reflexão do seu próprio texto, o aluno poderá aprimorar sua capacidade de leitura e, conseqüentemente, de escrita.

A seguir, analisaremos quatro textos como PF (Produção final), a fim de demonstrarmos as dificuldades e avanços dos alunos ao longo do percurso desta pesquisa.

2ªALPT6: *O lebre e a lesma*

Quadro 26 – 2ªALPT6

O Lebre é A Lesma

Numa floresta vivia um lebre e uma Lesma. O Lebre se achava muito espertinho. Convidou Dona Lesma para apostarem uma corrida pela floresta Dona Lesma aceitou.

Seu Lebre convidou todos os animais para comemorarem sua chegada.

Então começou a corrida é o seu lebre desapareu na frente é a Dona Lesma desapareu na frente é a Dona Lesma seguiu bem de vagarinho tranquila, tranquila. Seu Lebre parou, olhou é viu que Dona Lesma ainda Vinha muito longe, Então resolveu tirar uma suneca de baixo de uma Árvore. Então adormeceu. Nisso Dona Lesma Venceu a corrida e todos os animais comemoraram...

Moral da História:

Nunca queira ser mais que ninguém

No final Você não é nada.

Fonte: Textos produzidos pelos alunos público-alvo da pesquisa.

2ªALPT: *Um grande sonho*

Quadro 27 – 2ªALPT12

UM GRANDE SONHO

Era uma vez, uma bela garota que se chamava Alicia, filha de um casal humilde que mora no campo. Seu sonho sempre foi ser uma **violinista** muito famosa. Mas em um certo dia ela sofreu um acidente, que a deixou cega. Isso fez com que ela **pensasse** em desistir de seu grande sonho, mas seus pais le deram força para que ela **seguisse** em frente

Sua família apesar de não ter condições fazia o que podia para realizar seu sonho, ela aprendeu muito rápido e aos poucos foi ficando cada vez mais popular. Ela ficou sabendo que poderia voltar a enxergar através de um transplante de córnea, mas ele era muito caro e seus pais não **tinham** dinheiro suficiente **pra** pagar. Eles sabendo que sua filha poderia voltar à enxergar, começaram à juntar dinheiro.

Se passaram muitos meses, **até** que eles conseguiram a quantia necessária para a cirurgia, após o transplante ela começa a ver aos poucos. Quando ela vai tocar se violino simplesmente ela não consegue, ela passou á não tocar mais, pois parecia que ela havia desistido, mas ela tenta novamente e mais uma vez ela não consegue. Era como se seus novos olhos **empedisse** ela de tocar, pois ela havia aprendido sem eles. Então ela quer seus antigos olhos de volta, só que para isso ela teria que fazer novamente o transplante de córnea, pois seus pais teriam que juntar todo o dinheiro novamente e isso para ela era muito doloroso por isso preferiu ficar como estava, mas seus pais mesmo assim juntaram o dinheiro sem ela saber.

Depois que conseguiram toda quantia contaram a ela que ficou muito contente com a **notícia**, após **alguns** dias ela tentou tocar seu violino, e tocou lindamente. Ela continuou com seu sonho que logo se tornou **realidade**, ela tinha ficado muito famosa. Ela havia percebido que se não tivesse sofrido o acidente ela não teria realizado seu sonho e que tudo tem um propósito.

Fonte: Textos produzidos pelos alunos público-alvo da pesquisa.

2ªALPT2: *Chapeuzinho Vermelho (Um outro lado da história)*

Quadro 28 – 2ªALPT2

CHAPEUZINHO VERMELHO (UM OUTRO LADO DA HISTÓRIA)

Era uma vez uma **família** que morava numa aldeia chamada Felicidade. Era uma aldeia um pouco distante das outras, cercada por uma grande e densa floresta. As pessoas só saíam de suas casas de dia e em grupos, pois todos eram **assombrado** pelos perigos da floresta, o que o povo tinha mais medo era do lobo que diziam ter na floresta. A aldeia mais próxima obrigava a passar pela floresta ou pelo rio que era um caminho muito mais longo a se fazer.

Ana Lívia filha única dessa família odiava essa condição de ser filha única, pois todas as famílias da aldeia tinham mais de dois filhos e ela **eram** a única de seus pais. A maior companhia dela era sua vó que não morava na aldeia da felicidade, isso aconteceu depois da morte do seu avô, decidiu se mudar além da floresta, na aldeia Botânica.

Apesar de longe Ana Lívia sempre ia visita-la. Ela gostava da aldeia de sua avó pois tinha muitas flores e frutas em especial amora, uma fruta muito saborosa e cheirosa. Toda vez que ia visitar a sua vó elas faziam piquenique independente de estar fazendo frio ou calor. Ela ia com sua capa vermelha e sua cesta motivo pelo qual ficou conhecida como chapeuzinho vermelho, pois gostava muito de usar essa capa.

Num certo dia quando estava colhendo flores no jardim, chegou a vizinha da sua avó dizendo que ela estava muito doente e queria ver sua neta. Chapeuzinho vermelho saiu às pressas para ir visitar sua vó que tanto amava, não pensou direito e foi pelo caminho da floresta, pois era muito mais perto, só que ela não se lembrou do perigo que todos da aldeia falavam que tinha nesta floresta.

Quando **estavam** no meio do caminho da floresta encontrou um rapaz lindo, alto de olhos verdes e corpo bem definido. Se esbarraram e ele parou ela para perguntar para aonde ela ia tão depressa. Ela disse que estava indo visitar sua vó que estava doente. Ele perguntou se ela não tinha medo de vim pelo caminho da floresta tendo em vista que todos diziam que era perigoso.

Chapeuzinho vermelho disse que não e que até se encantou pela floresta, já que era muito bonita e encantadora. O homem até então misterioso para ela, só fazia olhar com os olhos brilhantes para ela. Todavia ela se sentiu encabulada com aqueles olhos tão brilhantes, mas mesmo assim seguiu seu caminho.

Chegando na casa da sua avó, chapeuzinho **verificarão** como ela estava, e lhe deu remédios caseiros que sua mãe havia feito para ela levar. Ao anoitecer sua avó estava bem melhor e disse que ela se não quisesse ficar poderia ir para casa, mas pelo caminho do rio, pois pela floresta era perigosa. Ela não foi, ficou até amanhã seguinte, para cuidar de sua vó e aproveitar a noite com ela.

No dia seguinte pela manhã foi e com pensamentos no rapaz misterioso, resolveu ir pela floresta novamente. Ela não sabia, mas estava encantada pelo rapaz. Durante o caminho encontrou com ele novamente, conversaram e se divertiram juntos, um laço de amizade foi formado desde então. Os encontros entre eles eram frequentes, chapeuzinho saía e demorava muito na floresta. Um dia seus pais ficaram preocupados com sua demora e resolveram ir atrás dela. Procuravam por todo lugar e não encontravam, nem pensavam que ela estava na floresta, já que ela era obediente e não desobedeceria a uma ordem de seus pais.

Porém seu pai resolveu **irem** pela floresta, carregava uma espingarda na mão, quando viu sua filha com um estranho resolveu se aproximar, não quis explicação e atirou contra o rapaz, o jovem de nome Jaime morreu ali, na frente de sua amiga ou amada. O pai de chapeuzinho matou um lobo e trouxe para fora da floresta alegando que o mesmo estava fazendo mal a sua filha. Passando algumas semanas arranhou um rapaz na aldeia para casar-se com sua filha. E assim o fez, ela casou, teve filhos, mais nunca sentiu o que sentia por Jaime. Esse é o então Feliz para sempre de Chapeuzinho Vermelho ou a menina de nome Ana Lívia.

Fonte: Textos produzidos pelos alunos público-alvo da pesquisa.

A segunda produção (2ªALPT) foi realizada por 26 alunos. Todos os textos foram avaliados individualmente. Dos 26 textos, utilizamos três para análise, a fim de verificar se houve avanços quanto à questão da compreensão leitora da fábula e dos contos. Verificamos também as dificuldades ainda encontradas.

Por meio da análise dos textos dos alunos, observamos que eles apresentam problemas de concordância, pontuação e organização da sequência narrativa. Notamos que ainda prevalece em alguns textos a ausência dos elementos que estruturam e desencadeiam os fatos narrados. O texto 2ªALPT6, *O Lebre e a Lesma*, apresenta fragilidade quanto à pontuação e à organização do texto. Apresenta uma sequência curta e ainda problemas em relação aos recursos linguísticos, mas quanto à compreensão textual, percebemos que houve avanços no entendimento da moral da fábula levando em consideração a 1ªALPD. O texto 2ªALPT12 que apresenta o conto *Um grande sonho* também demonstra dificuldade de ortografia, estruturação da sequência narrativa e pontuação. No que se refere à compreensão leitora também apresentou

desempenho satisfatório. Conseguiu fazer a recriação do conto de acordo com a atividade proposta.

O texto 2ªALPT2 com a recriação do conto Chapeuzinho Vermelho, intitulando a recriação como *Chapeuzinho vermelho (um outro lado da história)*, apresenta como problemas mais visíveis aspectos voltados também para a ortografia e concordância. Quanto à sequência narrativa, o aluno desenvolveu de acordo com o que se trabalhou nas oficinas, atendendo assim, aos requisitos propostos. Desenvolveu uma linguagem própria do conto, utilizando elementos que desencadeiam na estruturação da sequência narrativa, trabalhada nas oficinas. Quanto à compreensão do texto, percebemos que houve a compreensão e que se fez uso das estratégias de leitura para compreensão leitora.

A turma, de modo geral e depois individualmente, recebeu os comandos de reescrita, mediante o que cada texto produzido apresentou como lacunas a serem trabalhadas. Em seguida receberam orientações para a realização da produção final (PF). A seguir, analisaremos três textos como PF, a fim de demonstrar as dificuldades e avanços dos alunos ao longo do percurso desta pesquisa.

Dentre os 26 textos produzidos (considerando os que participaram da reescrita), selecionamos três para ser analisados. Esses textos foram escolhidos por dois motivos: primeiro, porque os alunos conseguiram refletir sobre as orientações apresentadas; segundo, porque demonstraram interesse em ampliar suas ideias. Esses alunos conseguiram responder aos questionamentos propostos e seguiram as orientações na sua reescrita, isso deixa explícito que houve interação entre professor, texto e aluno.

PF6: *O lebre e a lesma*

Quadro 29 – PF6

O Lebre é A Lesma

Numa floresta vivia uma lebre e uma Lesma. O Lebre se achava muito espertinho. convidou Dona Lesma para apostarem uma corrida pela floresta Dona Lesma aceitou.

Seu Lebre convidou todos os animais para comemorarem sua chegada.

Então começou a corrida é o seu lebre disparou na frente é a Dona Lesma disparou na frente é a Dona Lesma seguiu bem de vagarinho tranquila, tranquila. Seu Lebre parou, olhou é viu que Dona Lesma ainda vinha muito longe, então resolveu tirar uma soneca de baixo de uma Árvore. Então adormeceu. Nisso Dona Lesma Venceu a corrida e todos os animais comemoraram...

Moral da História:

Nunca queira ser mais que ninguém

No final você não é nada.

Fonte: Textos produzidos pelos alunos público-alvo da pesquisa.

PF: *Um grande sonho*

Quadro 30 – PF12

UM GRANDE SONHO

Era uma vez, uma bela garota que se chamava Alicia, filha de um casal humilde que mora no campo. Seu sonho sempre foi ser uma violinista muito famosa. Mas em um certo dia ela sofreu um acidente, que a deixou cega. Isso fez com que ela pensasse em desistir de seu grande sonho, mas seus pais lhe deram força para que ela seguisse em frente

Sua família apesar de não ter condições fazia o que podia para realizar seu sonho, ela aprendeu muito rápido e aos poucos foi ficando cada vez mais popular. Ela ficou sabendo que poderia voltar a enxergar através de um transplante de córnea, mas ele era muito caro e seus pais não tinham dinheiro suficiente para pagar. Eles sabendo que sua filha poderia voltar a enxergar, começaram a juntar dinheiro.

Se passaram muitos meses, até que eles conseguiram a quantia necessária para a cirurgia, após o transplante ela começa a ver aos poucos. Quando ela vai tocar se violino simplesmente ela não consegue, ela passou a não tocar mais, pois parecia que ela havia desistido, mas ela tenta novamente e mais uma vez ela não consegue. Era como se seus novos olhos impedissem ela de tocar, pois ela havia aprendido sem eles. Então ela quer seus antigos olhos de volta, só que para isso ela teria que fazer novamente o transplante de córnea, pois seus pais teriam que juntar todo o dinheiro novamente e isso para ela era muito doloroso por isso preferiu ficar como estava, mas seus pais mesmo assim juntaram o dinheiro sem ela saber.

Depois que conseguiram toda quantia contaram a ela que ficou muito contente com a notícia, após alguns dias ela tentou tocar seu violino, e tocou lindamente. Ela continuou com seu sonho que logo se tornou realidade, ela tinha ficado muito famosa. Ela havia percebido que se não tivesse sofrido o acidente ela não teria realizado seu sonho e que tudo tem um propósito.

Fonte: Textos produzidos pelos alunos público-alvo da pesquisa.

PF: *Chapeuzinho Vermelho (Um outro lado da história)*

Quadro 31 – PF2

CHAPEUZINHO VERMELHO (UM OUTRO LADO DA HISTÓRIA)

Era uma vez uma família que morava numa aldeia chamada Felicidade. Era uma aldeia um pouco distante das outras, cercada por uma grande e densa floresta. As pessoas só saíam de suas casas de dia e em grupos, pois todos eram assombrados pelos perigos da floresta, o que o povo tinha mais medo era do lobo que diziam ter na floresta. A aldeia mais próxima obrigava a passar pela floresta ou pelo rio que era um caminho muito mais longo a se fazer.

Ana Lívia filha única dessa família odiava essa condição de ser filha única, pois todas as famílias da aldeia tinham mais de dois filhos e ela era a única de seus pais. A maior companhia dela era sua vó que não morava na aldeia da felicidade, isso aconteceu depois da morte do seu avô, decidiu se mudar além da floresta, na aldeia Botânica.

Apesar de longe Ana Lívia sempre ia visitá-la. Ela gostava da aldeia de sua avó, pois tinha muitas flores e frutas em especial amora, uma fruta muito saborosa e cheirosa. Toda vez que ia visitar a sua vó elas faziam piquenique independente de estar fazendo frio ou calor. Ela ia com sua capa vermelha e sua cesta motivo pelo qual ficou conhecida como chapeuzinho vermelho, pois gostava muito de usar essa capa.

Num certo dia quando estava colhendo flores no jardim, chegou a vizinha da sua avó dizendo que ela estava muito doente e queria ver sua neta. Chapeuzinho vermelho saiu às pressas para ir visitar

sua vó que tanto amava, não pensou direito e foi pelo caminho da floresta, pois era muito mais perto, só que ela não se lembrou do perigo que todos da aldeia falavam que tinha nesta floresta.

Quando estava no meio do caminho da floresta encontrou um rapaz lindo, alto de olhos verdes e corpo bem definido. Se esbarraram e ele parou ela para perguntar para aonde ela ia tão depressa. Ela disse que estava indo visitar sua vó que estava doente. Ele perguntou se ela não tinha medo de vim pelo caminho da floresta tendo em vista que todos diziam que era perigoso.

Chapeuzinho vermelho disse que não e que até se encantou pela floresta, já que era muito bonita e encantadora. O homem até então misterioso para ela, só fazia olhar com os olhos brilhantes para ela. Todavia ela se sentiu encabulada com aqueles olhos tão brilhantes, mas mesmo assim seguiu seu caminho.

Chegando a casa da sua avó, chapeuzinho verificou como ela estava, e lhe deu remédios caseiros que sua mãe havia feito para ela levar. Ao anoitecer sua avó estava bem melhor e disse que ela se não quisesse ficar poderia ir para casa, mas pelo caminho do rio, pois pela floresta era perigosa. Ela não foi, ficou até amanhã seguinte, para cuidar de sua vó e aproveitar a noite com ela.

No dia seguinte pela manhã foi e com pensamentos no rapaz misterioso, resolveu ir pela floresta novamente. Ela não sabia, mas estava encantada pelo rapaz. Durante o caminho encontrou com ele novamente, conversaram e se divertiram juntos, um laço de amizade foi formado desde então. Os encontros entre eles eram frequentes, chapeuzinho saía e demorava muito na floresta. Um dia seus pais ficaram preocupados com sua demora e resolveram ir atrás dela. Procuravam por todo lugar e não encontravam, nem pensavam que ela estava na floresta, já que ela era obediente e não desobedeceria a uma ordem de seus pais.

Porém seu pai resolveu ir pela floresta, carregava uma espingarda na mão, quando viu sua filha com um estranho resolveu se aproximar, não quis explicação e atirou contra o rapaz, o jovem de nome Jaime morreu ali, na frente de sua amiga ou amada. O pai de chapeuzinho matou um lobo e trouxe para fora da floresta alegando que o mesmo estava fazendo mal a sua filha. Passando algumas semanas arranjou um rapaz na aldeia para casar-se com sua filha. E assim o fez, ela casou, teve filhos, mais nunca sentiu o que sentia por Jaime. Esse é o então Feliz para sempre de Chapeuzinho Vermelho ou a menina de nome Ana Lívia.

Fonte: Textos produzidos pelos alunos público-alvo da pesquisa.

Com a produção final dos alunos, observamos que as correções foram feitas, mesmo ainda precisando ajustar alguns elementos no tocante a estrutura, a linguagem e os elementos da sequência narrativa dos textos analisados. A PF6 *O Lebre e a Lesma*, realizamos a correção quanto às questões de ortografia e concordância textual, reorganizando assim, o texto anterior. A PF12 *Um grande sonho*, segue com as devidas correções também quanto às questões propriamente do texto, não modificou a estrutura, nem fez uso de outros elementos constitutivos da sequência narrativa abordada nas oficinas. O texto PF2 *Chapeuzinho vermelho (um outro Lado da história)*, não apresentou grandes problemas quanto ao texto produzido. Observamos que fez as correções de ortografia e as de concordância que havíamos detectado na versão anterior. Quanto às estratégias de compreensão leitora, os textos analisados atenderam ao que foi proposto nesta pesquisa.

Observamos que a fábula e o conto (produção final) ainda poderiam ser alvo de novas reflexões, bem como servir de suporte para o estudo de novas estratégias de leitura para compreensão leitora dos textos. Contudo, demos por encerrada essa produção, porque os alunos

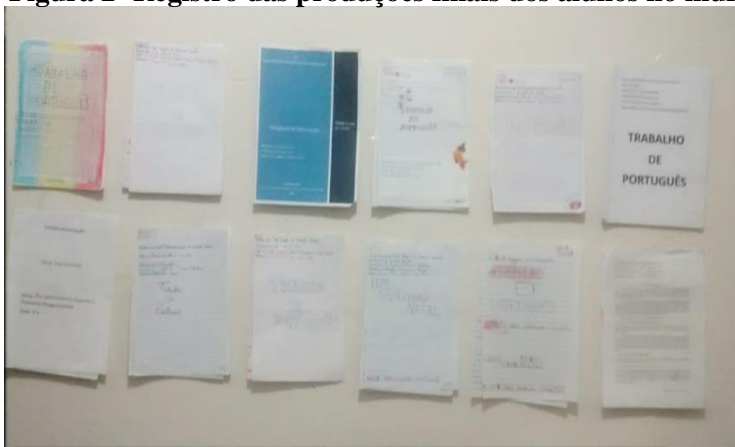
já se diziam “cansados”, quanto aos textos utilizados. Daí a necessidade de continuar com o estudo proposto por esta pesquisa, mas ampliar para outros textos as estratégias de leitura. Enfatizamos que conseguimos superar as dificuldades encontradas no tocante a compreensão leitora.

5.5 Divulgação das fábulas e dos contos e a apresentação teatral dos contos na escola

Conforme foi combinado com a turma no início da proposta textual, os textos (produção final) foram expostos no mural da escola. Após a última produção ou recriação da fábula ou do conto, denominada (PF), alguns alunos digitaram seus textos e depois confeccionamos alguns materiais para a organização do mural escolar, o qual foi exposto, conforme o registro fotográfico a seguir, na figura 2.

Com isso, os demais alunos e professores da escola puderam ler os textos produzidos pelos alunos e puderam trocar ideias com eles a respeito da produção.

Figura 2- Registro das produções finais dos alunos no mural da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Também organizamos o momento das apresentações teatrais com os contos lidos e dramatizados pelos alunos, as quais foram muito proveitosas e movimentaram toda a escola. Vale ressaltar que as apresentações se estenderam ao outro turno de funcionamento da escola. Foi um momento de grande emoção para os alunos. Houve a participação de toda a comunidade escolar. Os alunos, com essas apresentações, sentiram-se valorizados e incentivados a fazerem novas atividades que envolvessem esse tipo de culminância. Confeccionamos um caderno com as fábulas e os contos produzidos pelos alunos para posteriormente fazermos a publicação de

um livro com as produções deles. Temos a meta de lançarmos no ano seguinte, tendo em vista que estamos encerrando o ano letivo.

Figura 3- Registro fotográfico das apresentações teatrais dos contos



Fonte: Arquivo da pesquisadora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sonho é utopia, é como querer começar tudo do zero, desmontar e montar tudo de novo, cada pessoa, cada comunidade, cada bairro, cidade país... mas isso não podemos fazer, o que podemos – e devemos – é levantar a bandeira da leitura que, por ela, é possível conquistar o mundo.

Rubens Alves

A proposta apresentada nesta pesquisa mostra situações concretas com que nos deparamos a cada dia no Ensino Fundamental, as quais muitas vezes nos assustam e ao mesmo tempo nos impulsionam a uma tomada de posição, a um direcionamento de combate a essa realidade. Também demonstra uma preocupação com o que observamos em relação aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, cuja maioria possui dificuldades acentuadas de compreensão leitora, fato que reflete, significativamente, nas produções textuais. A falta de leitura não é uma realidade só do 6º ano, é uma realidade que cerca outras séries/anos de modo desestruturador. No contexto em que aplicamos a pesquisa não é diferente, os alunos demonstraram, na primeira análise de leitura da produção diagnóstica (ALPD), dificuldades em responder questões simples, cuja informação seria facilmente localizada no texto, sem necessariamente terem que apenas retirar do texto como recorte. Até as questões que são encontradas na primeira leitura do texto, eles apresentaram dificuldades em responder, deram respostas desconexas, alguns, nem tiveram a ousadia de arriscar-se a responder. Diante desse problema, nós nos questionamos de que maneira poderíamos diminuir ou minimizar esse problema de leitura.

A tarefa não é fácil, é desafiadora. Sabemos que nos cabe como professores de língua portuguesa um cuidado especial com situações que envolvem práticas de leituras concretas. Quando citamos aqui a leitura, tratamo-la numa perspectiva voltada para a interação, para o que Solé (1998) aponta como leitura. Por isso, trabalhamos com estratégias de leitura que favorecessem a compreensão leitora dos alunos. Traçamos, dessa forma, objetivos que norteassem este trabalho.

Como objetivo geral, propomos a aplicação das estratégias de leitura que contribuam para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos, por meio de uma proposta de intervenção. Mediante este objetivo, buscamos responder às indagações que cercam as questões sobre leitura nas escolas. Duas questões nos direcionaram: Ao ensinarmos o aluno a ler, costumamos instigá-los a recuperar pistas textuais que permitem a construção de um percurso

interativo? Como podemos contribuir utilizando as estratégias de leitura no que se refere a textos em que predominam a sequência narrativa nas fábulas e nos contos?

Sobre a primeira, podemos dizer que ensinar leitura, instigando o aluno a recuperar pistas textuais é uma atividade que representa uma quebra de paradigma. Não que seja uma atividade recente, mas porque não é habitual nem na ação docente e nem na discente. A leitura assim surte efeito, mas requer mais tempo para planejar, quando pensamos na ação docente, e para vivenciar, quando pensamos nos discentes. Os resultados obtidos, tendo como parâmetro essa pergunta de pesquisa, mostraram-nos que é possível e que é necessário empreender ações de leitura que sejam capazes de ensinar os alunos a lerem, no sentido mais dialógico desta palavra.

Quanto à segunda questão – como podemos contribuir utilizando as estratégias de leitura no que se refere a textos que predominam a sequência narrativa nas fábulas e nos contos? – concluímos que o caminho para que a atividade docente contribua com a formação do leitor proficiente que saiba utilizar estratégias para construir sentidos começa pela concepção do texto e de leitura. Tratamos de sequência narrativa, mas não pensamos o texto como estrutura, não focalizamos no ensino da estrutura, porque isso não basta. As fábulas e os contos comportam discursos e ler é conseguir perceber o discurso, compreender a moral e ser capaz de manifestar um ponto de vista acerca do que ler. Mesmo estando em fase inicial, os alunos conseguiram iniciar esse tipo de leitura e agora precisam apenas ser cuidados, para que o tempo e a prática de leitura lhes garantam a proficiência necessária.

Assim, das indagações expostas, foi possível responder, por termos vivenciado na escola, as realidades apresentadas para, em seguida, trabalharmos em sala de aula com estratégias de leitura que favorecessem uma maior compreensão leitora dos textos abordados, pois é na escola que se sistematiza a leitura, pois se aprende a ler, lendo. Muitas vezes não é isso que a escola está proporcionando. Percebemos que a leitura, na escola, ainda é usada como pretexto para resoluções de atividades de gramática, entre outras finalidades. Nem sempre se considera o que o aluno quer ou gosta de ler ou mesmo o que o aluno está preparado para ler. Na escola, aplicamos atividades voltadas para o texto com estrutura, predominantemente, narrativa por perceber que, entre os textos trabalhados, esse tipo era o que favorecia a aplicação das estratégias de leitura de modo que contribuíssem significativamente para formação dos leitores, ou seja, não agimos sem antes compreender o leitor a quem a leitura se destina.

Partimos do diagnóstico que nos ajudou a entender como poderíamos contribuir de modo significativo para construção de leitores autônomos e proficientes que possam explorar o

significado das entrelinhas da fábula para fazer as suas inferências e posicionamentos, perante a moral apresentada, assim como, entender melhor um conto.

A turma que serviu de “ponto de partida” foi o 6º ano “A”, turno matutino, do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Nazaré de Andrade Duarte. Foram analisadas na primeira ação 33 questões interpretativas, nas quais notamos grandes dificuldades na articulação das ideias contidas no texto: questões de fácil compreensão não eram respondidas e, quando respondidas, as respostas eram ‘tiradas’ como cópias do texto, sem demonstrar nenhuma interpretação que buscasse os elementos implícitos; eram somente uma reprodução do lido. Esse levantamento fez com que pudéssemos agir, criar situações, estratégicas para intervir nesse processo reflexivo, na tentativa de desenvolvermos a competência leitora dos alunos.

Para realizarmos as oficinas, traçamos uma proposta de trabalho direcionada ao ensino de estratégias de leitura. Para tanto, buscamos, para relacionar teoria e prática, a proposta de Projetos Pedagógicos, de Lopes-Rossi (2011) e buscamos aplicá-la por meio de um trabalho participativo, com os alunos. Compreendemos, nesta abordagem, que o professor assume o papel de mediador, colaborador da aprendizagem dos alunos. Para inserir os alunos no trabalho com a leitura, é preciso que os professores convide-os a ler, mas não um convite qualquer; é necessário mobilizá-los, para se sentirem motivados, presenciando, antes de tudo, o professor executando atividades de leitura, ou seja, lendo. A leitura precisa ser a extensão da escola na vida das pessoas, para que elas sejam capazes de entender a sociedade em que vivem e transformá-la em um mundo melhor.

Pensando assim, propomos atividades voltadas para as estratégias de leitura que possibilitassem ao aluno se tornar autor de suas próprias estratégias. As atividades de intervenção buscaram despertar, no aluno, o interesse pela leitura, não apenas de fábulas e de contos, mas que esses textos os estimulassem para outras leituras. Optamos, então, por propor atividades de estratégias de compreensão leitora, construção e reconstrução do texto.

Já nos primeiros trabalhos apresentados, após a intervenção, ficou evidente que os resultados foram satisfatórios, uma vez que houve mudanças significativas no tocante à leitura e, posteriormente, à produção dos textos. Percebemos um maior interesse por parte dos alunos e uma leitura mais colaborativa e interativa em sala de aula. Os resultados finais apresentaram que o ensino das estratégias de leitura para compreensão leitora atingiu o efeito desejado, resta agora os alunos darem continuidade a esta experiência e criarem, nas suas futuras leituras, suas próprias estratégias de compreensão leitora.

Terminamos essas linhas ressaltando a importância de uma ação pedagógica no processo de leitura dos alunos, além de enfatizar que essa ação demanda planejamento e a necessidade de tempo para o alcance dos objetivos pretendidos. Acreditamos que as horas dedicadas ao desenvolvimento das atividades em sala permitiram um maior desenvolvimento da competência leitora dos alunos. É relevante ressaltar, também, que o trabalho foi desenvolvido considerando as condições reais de funcionamento da escola, visto que a pesquisadora era também a professora da turma em que foram desenvolvidas as atividades.

Quando nos referimos às condições de funcionamento, pensamos na carga horária a cumprir, nas diversas razões para não haver aula ou terminar o turno mais cedo, no cansaço demonstrado pelos alunos em determinados momentos, que exigiram a reorganização das estratégias docentes na busca por melhores resultados na leitura e, posteriormente, na escrita dos alunos, haja vista que, durante nossa intervenção, procuramos contar com uma constante avaliação no decorrer de cada conjunto de atividades.

É importante ressaltar que, ao concluirmos esta pesquisa, fica a certeza de que ao final das leituras, aplicações de atividades, releituras, escritas e reescritas, aprendemos mais que ensinamos. A cada capítulo concluído, uma hipótese confirmada. Assim, diante da difícil e árdua tarefa de escrever, percebemos que o ato de escrever é dolorido e cruel, ele mexe no profundo da alma do aluno e do professor que, ao buscar as palavras, se sentem vazios diante de milhões de palavras a sua frente. E, nesse universo misturado de palavras, buscamos as que nos auxiliam no desenrolar do quebra-cabeça que é a construção do texto. E lembrando o início desta pesquisa e chegando ao final desta dissertação, percebemos que escrever só é difícil porque nos falta a “leitura”, leitura como “processo de interação entre o leitor e o texto” (SOLÉ, 1998, p.22), pois é essa a chave mestra para desenvolvermos qualquer tipo de texto de forma significativa, interativa, integrada e dialógica. Cabe, assim, ao professor o papel de incentivador e colaborador, um “co-operador” dessa ação.

Assim, com base nos resultados obtidos nesta pesquisa, acreditamos que, embora as estratégias utilizadas, durante a intervenção, não tenham caráter inédito, demonstraram sua eficácia. Todas as atividades foram ancoradas de acordo com a nossa compreensão dos procedimentos teórico-metodológicos estudados. Enfim, reafirmamos a necessidade de continuação e aperfeiçoamento de nossa prática, diariamente, no contexto escolar.

Com esta pesquisa não temos a pretensão de encerrar os diálogos sobre o processo de formação do leitor crítico e autônomo, tampouco oferecer fórmulas de estratégias para práticas de leituras aos colegas docentes, mas destacar nossas considerações provenientes dos diálogos estabelecidos entre sujeitos da pesquisa, as experiências profissionais, os discursos de tantos

outros pesquisadores que assim como nós se inquietaram diante da leitura do mundo e da leitura da palavra. Assim, não direi que estas palavras são as últimas, tampouco as finais, direi que essas são as que encadearão outras nesse contínuo processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: HUCTTEC 1999.

_____. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São. Paulo: Martins Fontes, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella. Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2016.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 10. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

_____. **Contos tradicionais do Brasil**. 18. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens**. 6º ano do ensino fundamental. 7. ed. São Paulo: Sarava, 2012.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens**. 6º ano do ensino fundamental. 9. ed. São Paulo: Sarava, 2015.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo europeias ao Brasil contemporâneo**. 4. ed. Ática, 1991.

_____. **Literatura Infantil**. São Paulo: Ed. Moderna, 2000.

_____. **O conto de fadas: símbolos, mitos, arquétipos**. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

FIORIN, José Luís; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto: leituras e redação**. 18. ed. São Paulo: Ática, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GARCIA, Regina L. (org.). **Múltiplas linguagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

GERALDI, João W. **Portos de Passagem**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **A aula como acontecimento**. 5. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, João W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOTLIB, Nádya Battela. **Teoria do Conto**. Série Princípios. São Paulo: Ática, 2003.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 6. ed. São Paulo: Pontes, 1999.

_____. **Leitura: ensino e pesquisa**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2011.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 15. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

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

_____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LA FONTAINE, J. **Fábulas de La Fontaine**. Tradução de Milton Amado e Eugênio Amado. Belo Horizonte: Itatiaia, 1989. 2 v.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Um Brasil para Crianças: Para conhecer a Literatura Infantil Brasileira: Histórias, autores e textos**. São Paulo: Global, 1986.

LISPECTOR, C. et al. **Para gostar de ler**. Vol. 9. 10. ed. São Paulo: Ática, 1996.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karin Siebeneicher (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. Coleção Primeiros Passos, 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, Ângela P. **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

ORLANDI, Eni. P. **Discurso e leitura**. 9.ed. São Paulo: Cortez; Campinas, 2012.

ORLANDI, Eni. P. (Org.). **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

PEREIRA, Camila Sequetto; BARROS, Fernanda Pinheiro; MARIZ, Luciana. (Org.). **Universos: língua portuguesa. 6º ano: anos finais: ensino fundamental**. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

PERRENOUD, Philippe. MAGNE, B. C. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POE, Edgar Allan. **Filosofia da composição**. In _____. Poemas e ensaios. 2 ed. Trad. Oscar Mendes e Milton Amado. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

ROJO, Roxane. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **Elementos de Pedagogia da Leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: —Ler é melhor que estudar. In FREITAS, M. T. A.; COSTA, S. R. (Org.) **Leitura e Escrita na Formação de Professores**, SP: Musa/UFJF/INEP-COMPED, 2002.

_____. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel (Org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo, Ática, 2001.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VOLÓCHINOV, Valentin N. [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Org.) **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. (Org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.