



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**

**FERNANDA CRISTINA AGRA BORBOREMA**

**CONCEPÇÕES DE LEITURA: IMPLICAÇÕES NA AÇÃO DOCENTE  
PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR (PROFESSOR/ALUNO)**

Campina Grande-PB

2014

**FERNANDA CRISTINA AGRA BORBOREMA**

**CONCEPÇÕES DE LEITURA: IMPLICAÇÕES NA AÇÃO DOCENTE  
PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR (PROFESSOR/ALUNO)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: **Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Lourdes  
da Silva Leandro**

Campina Grande- PB

2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

B726c Borborema, Fernanda Cristina Agra.  
Concepções de leitura [manuscrito] : implicações na ação docente para formação do sujeito leitor(professor/aluno) / Fernanda Cristina Agra Borborema. - 2014.  
122 p. : il. color.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) -  
Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação,  
2014.

"Orientação: Profa. Ma. Maria de Lourdes da Silva Leandro,  
Departamento de Letras".

1. Concepções de Leitura. 2. Prática docente. 3. Leitura. I.  
Título.

21. ed. CDD 374

**FERNANDA CRISTINA AGRA BORBOREMA**

**CONCEPÇÕES DE LEITURA: IMPLICAÇÕES NA AÇÃO DOCENTE  
PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR (PROFESSOR/ALUNO)**

Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Formação de Professores da  
Universidade Estadual da Paraíba,  
como parte das exigências para a  
obtenção do grau de Mestre

Aprovada em 27/02/2014

*Maria de Lourdes da Silva Leandro*

Profª Drª Maria de Lourdes da Silva Leandro- UEPB

Orientadora

*Patrícia Cristina de Aragão Araújo*

Prof Drª Patrícia Cristina de Aragão Araújo- UEPB

Examinadora

*Maria Auxiliadora Bezerra*

Profª Drª Maria Auxiliadora Bezerra- UFCG

Examinadora

**Dedico este trabalho com todo meu amor ao meu esposo Luiz Carlos e aos meus presentes de Deus, meus amados filhos: Luiz Fhelipe e Maria Luíza, em agradecimento pelo apoio incondicional e compreensão em todos os momentos da minha vida.**

## **AGRADECIMENTO ESPECIAL**

Reservo este espaço para agradecer especialmente à minha querida orientadora,  
**Profª Drª Maria de Lourdes da Silva Leandro (Lourdinha):**

Por sua generosa contribuição nesse valioso trabalho, compartilhando seus conhecimentos com competência, dedicação, atenção, responsabilidade e paciência.

Obrigada por estar sempre perto em todos os momentos, mesmo estando “longe”, me incentivando e apoiando, principalmente nos momentos de ansiedade, exaustão e insegurança.

Por sua preciosa amizade, serei sempre muito grata.

Que Deus a abençoe sempre!

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me capacitou para o ingresso e término deste mestrado, me dando sabedoria, serenidade e fé, para enfrentar todos os obstáculos nessa caminhada. A **ELE**, toda honra e toda glória. **Obrigada meu Senhor!!!**

À minha mãe, que apesar de todas as dificuldades sempre me incentivou a estudar, mulher guerreira, exemplo de vida, força e espelho para toda família.

Às minhas queridas irmãs: Andrea, Patrícia, Rosilma, Rosilda, Nilda, Zélia, França, Nena e Cida, por todo carinho, estímulo e apoio em todos os momentos.

Aos meus amigos queridos, em especial aqueles sempre presentes e felizes por minhas conquistas.

Às professoras Dr<sup>a</sup> Maria Auxiliadora Bezerra e Dr<sup>a</sup> Patrícia Aragão, por suas valiosas contribuições como examinadoras do meu trabalho nas Bancas da qualificação e Defesa.

À professora do 2º ano, sujeito da pesquisa, e aos alunos da turma, que contribuíram generosamente para que este trabalho se realizasse.

Aos meus professores, desde a educação infantil até os dias atuais, por suas contribuições e ensinamentos em cada etapa da minha vida estudantil. Vocês foram fundamentais para o sucesso deste trabalho.

Aos meus colegas que fizeram parte da turma pioneira do Mestrado Profissional em Formação de Professores (2012), por partilhar momentos especiais e agradáveis.

Aos demais familiares, colegas de trabalho e a todos que de forma direta ou indireta fazem parte da minha vida, por estarem sempre presentes, dando palavras de incentivo.

Enfim, a todos, meu muitíssimo obrigada!!

## RESUMO

Durante muitos anos, acreditava-se que a entrada da criança no mundo da leitura iniciava-se apenas pelo desenvolvimento das habilidades de decodificação das palavras. Apesar de este ser um conhecimento necessário, a prática da leitura não se reduz ao desenvolvimento dessa habilidade. No entanto, esse modo de conceber a leitura ainda está bastante presente nas salas de aula. Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo, a compreensão, reflexão e reavaliação do docente para com o seu fazer pedagógico, nas aulas que envolvem a leitura. O referencial teórico-metodológico traz contribuições de concepções sobre a Linguagem, a leitura, as condições da leitura em sala de aula, sob o ponto de vista teórico de Travaglia (2009), Kato (1985, 1987), Geraldi (1984, 1996 e 1997), Kleiman (1995, 2004), Soares (2008), Marcuschi (2008), Leffa (1996), entre outros. Recorte teórico que procura inserir a pesquisa e este trabalho no campo da Linguística Aplicada. A análise tem como *corpus* a prática de leitura de uma professora em uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental, de uma Escola Municipal, localizada na zona leste na cidade de Campina Grande-PB. Essa análise é de natureza qualitativa uma vez que procura interpretar dados gerados no desenvolvimento de uma proposta de leitura voltada para a professora, inicialmente, e, no decorrer do trabalho, para a turma de alunos da referida professora. Nesse sentido, a pesquisa que responde por esses dados é considerada como uma pesquisa-ação que prevê a inserção da intervenção didática no campo de estudo em questão. Os resultados da análise revelam que a formação do professor implica diretamente na sua ação docente. Enfatizamos, nesse sentido, que a contribuição do trabalho de intervenção possibilitou a ampliação das concepções de leitura, fato que se evidencia no modo como a professora em questão aborda a leitura, indo além da decodificação do código escrito. Os dados, assim evidenciam a importância de oportunizar aos professores, formações continuadas (em caráter permanente) que atendam às reais necessidades e dificuldades dos professores, ou seja, se faz necessário conhecer a história dos professores e a sua prática docente.

**Palavras-chave:** Concepções de leitura; Prática docente; Leitura em sala de aula

## **ABSTRACT**

For many years it was believed that the entry of the child into the world of reading is initiated only by developing the skills of decoding words. Although this is a necessary knowledge, reading practice is not limited to developing this skill. However, this way of conceiving the reading is still most present in classrooms. This work has as main, the reflection, comprehension and re-evaluation of teachers on their pedagogic acts in classes that involve reading. The theoretical and methodological framework brings contributions of conceptions of language, reading, the conditions of reading in the classroom, under the theoretical point of view Travaglia (2009), Kato (1985,1987), Geraldi (1984, 1996 and 1997) Kleiman (1995, 2004), Smith (2008), Marcuschi (2008), Leffa (1996), among others. Theoretical framework that seeks to put the research and that work in the field of Applied Linguistics. The analysis has corpus in the reading practice of a teacher in a group of the second year of elementary school, a Public School, located on the east side of the city of Campina Grande-PB. This analysis is qualitative in nature since it seeks to interpret data generated in the development of a reading proposal aimed to the teacher, initially, and in the course of work, for the group of students of that teacher. In this sense, the research that accounts for such data is considered an action-research that provides the inclusion of didactic intervention in the concerned field of study. The analysis results show that teacher's formation directly involves their teaching practice. We emphasize in this regard that the contribution of intervention work made possible the expansion of the conceptions of reading, a fact that is evident in the way the teacher in question deals with reading, going beyond the decoding of the written code. The data thus show the importance of create opportunities for teachers of the continuing formation (permanently) that meet the real needs and difficulties of teachers, that is, it is necessary to know the history of teachers and their teaching practice.

Keywords: Conceptions of Reading; Teaching Practice; Classroom Reading.

## **LISTA DE SIGLAS**

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas

FIP Faculdade Integrada de Patos

IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
Legislação e Documentos.

MEC Ministério da Educação e Cultura

MFP Mestrado Profissional em Formação de Professores

PB Paraíba

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica

UEPB Universidade Estadual da Paraíba

UFMG Universidade Federal de Campina Grande

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1-</b> Quadro geral das inferências.....	<b>39</b>
<b>QUADRO 2-</b> Tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos de Língua Portuguesa nos anos 1980-1990.....	<b>42</b>
<b>QUADRO 3-</b> Matriz de referência para os descritores de Língua Portuguesa do SAEB 2001.....	<b>44</b>
<b>QUADRO 4-</b> Composição da sala de aula.....	<b>48</b>
<b>QUADRO 5-</b> Etapa I- A sondagem.....	<b>50</b>
<b>QUADRO 6-</b> Coleção dos Contos.....	<b>52</b>
<b>QUADRO 7-</b> Etapa II- Atividades leitoras ( formadora e professora em formação.....	<b>53</b>
<b>QUADRO 8-</b> Etapa III - Professora e alunos.....	<b>54</b>
<b>QUADRO 9-</b> Leitura. Conto: Branca de Neve.....	<b>72</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1.0 A LEITURA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS.....</b>	<b>18</b>
1.1 A leitura na perspectiva linguística: a leitura ascendente.....	19
1.2 A leitura na perspectiva cognitiva: descendente e interativa.....	21
1.3 A leitura na perspectiva social: literária e letramento.....	28
<b>2.0 A LEITURA E O PROCESSO DE COMPREENSÃO.....</b>	<b>36</b>
2.1 Leitura e compreensão: atividade social e individual.....	36
2.2 Compreensão atividade inferencial.....	37
2.3 Compreensão como processo.....	40
2.4 Proposta de abordagem para o desenvolvimento de uma leitura como processo.....	41
<b>3.0 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>46</b>
3.1 A natureza da pesquisa.....	46
3.2 As condições para coleta de dados.....	47
3.2.1 A escola.....	47
3.2.2 Os sujeitos da pesquisa.....	48
3.3 Descrição das aulas.....	49
3.3.1 Etapa I- A sondagem em sala de aula: a observação.....	49
3.3.2 Etapa II- Atividades leitoras (formadora e professora em formação).....	51
3.3.3 Etapa III- Professora e alunos.....	54
3.4 Instrumentos da pesquisa.....	55
<b>4.0 CONCEPÇÕES DE LEITURA E A FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>57</b>
4.1 Concepções de leitura (antes da intervenção).....	57
4.2 Concepções de leitura: o professor no lugar do leitor (intervenção).....	66
4.3. A compreensão da/ na leitura em sala de aula.....	72
4.3.1. A proposta da aula de leitura (professora).....	72
4.3.2 A leitura na sala de aula: a professora e os alunos.....	74
4.3.3 A professora do 2º ano e sua participação (ponto de vista).....	77

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>79</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>82</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>86</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>91</b>

## INTRODUÇÃO

Inúmeras pesquisas já foram publicadas sobre a importância de formar leitores nas escolas, porém muitos educadores ainda tendem a compreender o ato da leitura de forma limitada, confundindo a leitura apenas com o processo de alfabetização, desenvolvimento da aprendizagem da língua escrita, considerando, apenas, o processo da decodificação. Nessa perspectiva de ensino, o leitor é considerado um sujeito passivo, sendo sua função recuperar e extrair o sentido explícito no texto.

Um dos grandes desafios da escola na atualidade é favorecer uma prática educativa voltada para a formação de leitores, tendo em vista que o desenvolvimento e hábito pela leitura constituem uma preocupação entre todos os professores. Sabe-se que aprender a ler é, entre outras funções, utilizar-se da leitura como veículo de informação, lazer, além de promover a formação de um indivíduo mais capaz de argumentar, de interagir com o mundo que o rodeia, tornando-se agente de modificação na sociedade em que vive.

Nesse sentido e tomando como referência minha experiência como professora do ensino fundamental e o convívio com diversas professoras e seus relatos, acerca das dificuldades no ensino da leitura, percebi como aluna do curso do Mestrado Profissional em Formação de Professores- MFP, a oportunidade de pesquisar sobre essa temática, buscando, assim, contribuir de alguma forma, para minimizar as dificuldades que permeiam o processo do ensino e aprendizagem da leitura.

Desse modo, acreditamos ser necessário que os educadores, de um modo geral e, no caso específico da nossa pesquisa, a docente de uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental, ampliem suas concepções de leitura, pois esse conhecimento tem implicações diretas no modo como o docente orienta o ensino da leitura. Sabemos que o ato da decodificação, como sendo um modo de ler, deve ser considerado, no entanto, apenas a utilização dessa estratégia de leitura, não atende às perspectivas de uma competência leitora. A leitura precisa também ser considerada em outras dimensões. Conforme afirma Bezerra (2001),

Embora muitas pesquisas sobre ensino/aprendizagem de leitura e escrita, do ponto de vista cognitivo, social, pragmático, didático, tenham sido feitas, vemos que na sala de aula ainda é muito freqüente a utilização do método analítico- sintético, nas primeiras séries, e a prática de leitura/escrita como decodificação/codificação, nas séries posteriores, reforçando a concepção, já questionada, de que basta dominar o código para ser leitor/escritor. (BEZERRA, 2001. p.76-77)

Destacamos que o desconhecimento das concepções de leitura é um fator relevante para a repetição dessas práticas que utilizam apenas o método analítico-sintético no ensino da leitura. Sabemos que muitos professores organizam suas práticas levando em conta apenas a forma como aprenderam e que consideram ser a única forma de planejar o ensino, onde a leitura é vista de forma a favorecer apenas a aprendizagem da escrita, o que implica diretamente na qualidade da competência leitora dos discentes e porque não dizer dos docentes.

Reconhecemos que esse fazer-competência do docente evidencia-se como tema referência que nos motivou a desenvolver um estudo teórico-prático e reflexivo em torno do perfil do professor como leitor, pois entendemos que, para se ensinar algo, faz-se necessário que esse conhecimento esteja integrado à formação do sujeito que ensina, orienta: afinal, sabemos que é bastante difícil falar com propriedade sobre um objeto do conhecimento que não é compreendido adequadamente. Entendemos, então, que é preciso ampliar as concepções de leitura do professor, revendo e renovando o conhecimento pertinente, acerca do (s) processo (s) de leitura, de modo que o docente possa aliar de forma efetiva as teorias à sua prática.

Acreditamos que uma das formas de minimizar esses problemas seria a participação da professora em cursos de formação continuada. No entanto, quando ocorrem no âmbito escolar, ou oferecidos pelos órgãos municipais responsáveis, muitas vezes, não correspondem às reais dificuldades dos docentes, principalmente, no que se refere ao ensino da leitura. Esse fato implica diretamente na nossa pesquisa, tendo em vista que se trata de uma pesquisa-ação, assim, propomos um trabalho de intervenção, junto à docente, priorizando um trabalho de modo mais particularizado.

No desenvolvimento dessa pesquisa, procuramos inicialmente, investigar que dificuldades a professora apresentava sobre como realizar suas leituras em sala de aula. Em função das dificuldades que foram evidenciadas, realizamos encontros

com a referida professora, nos quais trabalhamos uma proposta de leitura de contos de Literatura Infantil, com momentos de conversas descontraídas, mas também de discussões orientadas, no sentido de promover a motivação para a professora desenvolver a habilidade, o prazer de ler livros, diferente da leitura para organizar aulas.

Entendemos, então, que esse trabalho pode ser configurado como um “curso de formação continuada” em tempo recorde. Seria então, uma primeira etapa, que iria produzir conhecimentos e reflexões que pudessem intervir no modo como a professora ensina a leitura em sala de aula. Assim é que, considerando a motivação para ler com prazer, gerada nos encontros entre a professora, sujeito da pesquisa, e a pesquisadora, propomos uma discussão teórico- metodológica sobre as concepções de leitura, refletindo com ela sobre o seu fazer pedagógico, construindo assim, de forma colaborativa, propostas de atividades que pudessem contribuir para o desenvolvimento do aluno como leitor em formação.

Diante desse contexto, o presente trabalho tem como questão- problema, que orienta sua análise e seus objetivos, a seguinte proposição: De que modo a prática de leitura do professor e seus conhecimentos sobre concepções de leitura interferem no ensino e aprendizagem da leitura de seus alunos? Para procurar responder a nossa questão problema delineamos os seguintes objetivos:

### **OBJETIVOS GERAIS**

Produzir subsídios para a discussão sobre a relação entre a história de leitura do professor, enquanto leitor, e o seu lugar, enquanto profissional, responsável pela formação do aluno, enquanto leitor.

Refletir sobre a importância e a necessidade da instauração do processo de formação continuada, considerando-a prática permanente na formação do professor.

Promover reflexões acerca da prática de leitura da professora e sua relação com as concepções de leitura.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

1- Em relação à professora como leitora:

Desenvolver uma prática de leitura, inserindo a professora como leitora de leituras que resgatem o prazer de ler.

Discutir os modos de produzir sentidos a partir da leitura de obras de contos clássicos da Literatura Infantil.

Relacionar os modos de ler às concepções teóricas de leitura, da perspectiva ascendente à perspectiva do letramento.

## 2- Em relação à professora em sala de aula:

Analisar as propostas de ensino da leitura e compreensão de texto, elaboradas pela professora do 2º ano, para atender ao desenvolvimento do processo de leitura dos alunos.

Analisar as estratégias de leitura e atividades na sala de aula, destacando a ampliação das possibilidades de leitura dos alunos para o desenvolvimento de sua competência leitora.

Os pressupostos teóricos que adotamos no nosso trabalho estão norteados pela concepção de Linguagem como Interação, o que fundamenta a análise que realizamos acerca do modo como lê a professora em questão, e acerca do ponto de vista que orienta sua proposta de ensino da leitura, na sua turma do segundo ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, trazemos as contribuições das concepções de leitura, produzidas nos modelos teóricos de leitura apresentados por Kleiman (1995), Bezerra (2001), Leffa (1996), entre outros, dialogando com o ponto de vista teórico da leitura na perspectiva literária com Zilbermam (1988), Cosson (2006) e como prática social, com Soares (1998, 2009), entre outros.

Considerando que nosso trabalho evidencia um *corpus* gerado no contexto de interação, pois questiona a prática do ensino da leitura, traz também o respaldo teórico da concepção de compreensão de leitura na/da leitura sob o olhar de Marcuschi (2008).

O presente trabalho apresenta a seguinte organização: sua estrutura contém quatro capítulos, além desta introdução, das considerações finais, referências bibliográficas, anexos e apêndices.

No primeiro capítulo, A leitura e suas concepções teóricas, abordamos a leitura conforme é apresentada na perspectiva Linguística: ascendente, na leitura de base cognitiva: descendente e interativa e a leitura na perspectiva social: literária e letramento.

No segundo capítulo, apresentamos a leitura e o processo de compreensão, refletindo sobre a leitura como atividade social e individual, a compreensão como atividade inferencial, a compreensão como processo, além da proposta de abordagem para o desenvolvimento da leitura como processo, com base no trabalho teórico de Marcuschi (2008).

No terceiro capítulo, tratamos dos aspectos metodológicos da pesquisa, explicitando a natureza da pesquisa, as condições para coleta dos dados, a proposta de intervenção didática, os instrumentos utilizados na pesquisa e os dados para análise.

O quarto e último capítulo será composto da proposta de análise, intitulado Concepções de leitura e a formação docente, onde procuramos analisar a concepção de leitura na sala de aula, antes da intervenção, e, em seguida, as concepções de leitura trabalhadas nos encontros para leitura do professor no lugar do leitor ( intervenção). Analisaremos conseqüentemente, a compreensão da/ na leitura em sala de aula, para refletirmos sobre a proposta de aula de leitura da professora, a leitura na sala de aula: a professora e alunos e por fim, analisaremos a professora do 2º ano e sua participação (ponto de vista). Em seguida, apresentamos os capítulos teóricos deste trabalho.

## 1.0 A LEITURA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS

Neste capítulo, serão apresentadas as concepções teóricas de leitura e suas contribuições para o contexto escolar. Iremos discutir as seguintes concepções de leitura: No item 1.1, a leitura na perspectiva linguística: a leitura ascendente, no item 1.2, a leitura na perspectiva de base cognitiva: descendente e interativa; no item 1.3, apresentaremos a leitura na perspectiva social: literária e de letramento.

Compreendemos que a definição de leitura é uma ação complexa, principalmente pelo fato de sofrer constantes alterações, mediante o avanço das pesquisas, de novas descobertas e por depender de inúmeras áreas do conhecimento (linguísticos, psicolinguísticos, cognitivo, social, histórico, discursivo, entre outros). Considerando que a leitura instaura-se em um campo interdisciplinar, seus objetivos e finalidades, no contexto escolar, são determinados, conforme a compreensão que os sujeitos professores têm dos modelos de ensino da leitura.

Podemos perceber através dos discursos que circulam nas escolas e, sobretudo, na sala dos professores, que nem sempre os docentes são conscientes da teoria linguística ou da metodologia que utilizam na sua prática, muitas vezes pela formação inicial deficitária, outras pela formação continuada, quando existente, que, ora não atende às expectativas dos docentes, ora reproduz o modelo que foi ensinado. Conforme Soares (1998), o ensino que predomina em muitas escolas é aquele que reconhece o ensino de Língua Portuguesa, apenas como sistema, valorizando a gramática por meio da qual desenvolvem as habilidades de ler e escrever bem. Este modelo, geralmente, não atende às necessidades eminentes das crianças e da nossa sociedade contemporânea e multicultural.

Para Zappone (2001), o conceito de leitura pode ser compreendido de acordo com as perspectivas teóricas da Linguística: estruturalista/ funcionalista, a cognitivo-processual e as teorias sócio-políticas. Abordaremos, posteriormente, os modelos de leitura que atendem a cada concepção teórica, procurando evidenciar as contribuições e limitações desses modelos, por compreendermos ser pertinente para essa discussão.

Na medida em que as pesquisas avançam, ampliam-se e superam-se os saberes já construídos, desconstruindo, assim, alguns paradigmas. No entanto, é preciso reconhecer que, ao lado disso, algumas práticas de leitura não acompanham

as novas perspectivas de ensino da leitura. Por esse motivo, compreendemos que ainda é preciso discutir, refletir acerca dos conhecimentos que emergem da compreensão leitora dos docentes, foco central desse trabalho, para, na medida do possível, trazer novas contribuições para ampliação dessa compreensão leitora e, conseqüentemente para sua formação.

### **1.1 A leitura na perspectiva linguística: a leitura ascendente**

A perspectiva teórica estruturalista/ funcionalista é aquela que apresenta a leitura como processo de decodificação, predomina a ideia de que o texto contém apenas as ideias do autor, nessa concepção a leitura está associada ao processo de alfabetização. Assim, a língua é vista como código, seu objetivo limita-se a transmitir uma mensagem de um emissor para um receptor, desconsiderando a forma como será utilizada e os usos destas informações em contextos sociais mais amplos. Nesse sentido,

Se entendermos a linguagem como mero código, e a compreensão como decodificação mecânica, a reflexão pode ser dispensada; se a compreendermos como uma sistematização aberta de recursos expressivos cuja concretude significativa se dá na singularidade dos acontecimentos interativos, a compreensão já não é mera decodificação e a compreensão sobre os próprios recursos utilizados é uma constante em cada processo. (GERALDI, 1997. p. 18).

A leitura, nesse modelo teórico, fundamenta-se nas bases da teoria estruturalista, tendo como defensores Gough (1972) e Kolers (1975), (apud KATO, 1985). De acordo com autores como, Kato (1985), Kleiman ( 1989), Leffa ( 1996), no modelo ascendente (*bottom-up*), o ato de ler corresponde à extração de significados do texto, portanto, o centro dos estudos está no texto, a leitura significa passar do código escrito para o código oral, o leitor é um agente passivo, sua função é confirmar as informações do autor, através de uma leitura superficial e linear do texto.

Nesse sentido, Kato (1985, p. 40) afirma que o “processamento ascendente (*bottom-up*) faz o uso linear e indutivo das informações visuais e linguísticas, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes”. Essa abordagem atende ao modelo tradicional do ensino da leitura, principalmente nas séries iniciais. A leitura inicia-se na letra, depois palavra, frase, até chegar ao texto.

A leitura oral é privilegiada, quem não lê, com fluência, não atende às expectativas dessa abordagem de leitura.

Para Bezerra (2001, p. 35) estas concepções estão nas propostas de leitura dos textos apresentados pelos manuais didáticos, as quais apresentam perguntas óbvias e na postura do professor que solicita a leitura oral com o objetivo único de observar a pronúncia correta das palavras.

A perspectiva de leitura ascendente está associada à extração de significados do texto, que possui um significado completo, acabado, definido pelo autor, precisando apenas ser decifrado e apreendido pelo leitor, que atua de forma passiva, atendendo às expectativas do autor e dos docentes que concebem esse modo de leitura.

Essa concepção de leitura é reduzida e compreendida como processo instantâneo de decodificação sonora das unidades linguísticas. Nessa perspectiva de leitura, o papel do leitor é apenas decifrar o que está escrito e reproduzir as informações contidas no texto. Para Leffa (1996, p.13), “o significado vai do texto ao leitor através dos olhos, o raciocínio do leitor é comandado pela informação que entra pelos olhos, o leitor está subordinado ao texto.”

As propostas de atividades autorizam ao texto uma verdade inquestionável e absoluta, sem nenhuma inferência, problematização ou produção de sentidos para com os textos apresentados. Nesse sentido, os leitores não devem ousar contrariar a opinião do autor, bem como a do docente, esse, por sua vez, quando possui uma concepção reducionista de leitura, irá considerar apenas as respostas “consideradas” corretas, às propostas pelo autor. Conforme Alves (2011),

A limitação do modelo em discussão exclui simultaneamente os processos de inferência léxica, os conhecimentos prévios do leitor e as condições de produção do texto: três fatores imprescindíveis ao processo de compreensão textual. A leitura, nessa perspectiva, nada mais é do que um processo de percepção e decodificação. ( p. 76).

É notório que o modelo ascendente de leitura ainda demonstra grande influência no ensino da língua materna nas escolas do Brasil. Tendo em vista que os pesquisadores de base estruturalista reduzem a leitura ao ato de decodificar, ao ensino da gramática para apropriação da norma culta, atividades envolvendo os textos, tendo como pretexto apenas o ensino das estruturas linguísticas.

Infelizmente esse modo de conceber a leitura ainda persiste em muitas ações docentes, observamos que as práticas de leitura nas salas de aula, não

acompanham as novas perspectivas teóricas para o ensino da leitura, tendo em vista que a leitura, muitas vezes, ainda não é planejada de forma metodológica e considerada como objeto de ensino, os modos de sua compreensão, as propostas de atividades, não atendem às exigências para práticas de letramento cotidianas e conseqüentemente para a formação de leitores. Sobre essa questão, Kleiman comenta,

A atividade árida e tortuosa de decifração de palavras que é chamada de leitura em sala de aula, nada tem a ver com a prática prazerosa. [...] As práticas desmotivadoras, perversas até, pelas conseqüências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar Português, entendimento esse tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola (KLEIMAN, 2004, p. 16).

É importante destacar que não estamos desconsiderando a importância do processo de decodificação, principalmente na alfabetização. No entanto, ele não é suficiente para atender às expectativas para o desenvolvimento da capacidade leitora. Este tipo de ensino, considerados por Travaglia (2009), como ensino prescritivo, que tem como objetivo corrigir e/ou substituir os padrões linguísticos dos alunos, tendo em vista que inferioriza e discrimina as habilidades linguísticas dos falantes. Desse modo, Geraldi (1996, p.59), afirma “que a escola age como se a norma culta fosse estática, pronta, inabalavelmente infensa a seu uso nos processos interlocutivos.

## **1.2 A leitura na perspectiva cognitiva: descendente e interativa**

Na linha cognitivo-processual, os estudos envolvem as teorias de cognição, que procuram explicitar os processos de compreensão desencadeados no momento da leitura, abordagem que se desenvolve a partir das teorias da psicolinguística e sociolinguística.

De acordo com os estudos dos teóricos Smith (1978) e Goodman (1967), (apud KATO 1985) e com o avanço das teorias cognitivistas de base psicolinguística, as perspectivas de leitura pelo modelo descendente ( *top-down*) passam a centralizar-se nas ações do leitor e não mais no texto. A leitura passa a ser não-linear, dedutiva, o texto é tratado como produto inacabado, em processo e dependente do leitor para preencher a construção e recriação dos sentidos.

Na perspectiva descendente de leitura, o leitor passa a ser um agente ativo, atribuindo significado ao texto. Kato (1985) e Kleiman (1989) afirmam que o leitor, para que possa compreender o texto, precisa considerar seus conhecimentos prévios, a definição dos seus objetivos para com a leitura, o levantamento de suas hipóteses e a utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas.

As autoras concordam que, para ativar seus conhecimentos prévios, o leitor faz uso dos seus conhecimentos lingüísticos, os implícitos e não-verbalizados, reconhecidos como centrais para o processamento das informações: seu conhecimento textual, relacionado às tipologias e estruturas dos gêneros textuais e seu conhecimento de mundo.

Segundo Leffa (1996, p.14), “o significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor”. Portanto, a compreensão do texto não está associada ao ato da decodificação e extração de significados. Para Leffa, então,

A compreensão não é um produto final, acabado, mas um processo que se desenvolve no momento em que a leitura é realizada. A ênfase não está na dimensão espacial e permanente do texto, mas no aspecto temporal e mutável do ato da leitura. O interesse do pesquisador ou do professor não está no produto final da leitura, na compreensão extraída do texto, mas principalmente como se dá essa compreensão, que estratégias, que recursos, que voltas o leitor dá para atribuir um significado ao texto. (1996, p.15)

No modelo descendente, a definição de objetivos, de propósitos bem definidos no ato da leitura é fator determinante. No contexto escolar, é comum nos depararmos com práticas que envolvem a leitura, onde estas são destituídas de qualquer planejamento, servindo apenas de pretexto para trabalhar outros conteúdos e atividades (cópias, gramática, ortografia, preenchimento do tempo, etc.). Os alunos não identificam os motivos e/ ou objetivos para tais leituras. Para Kleiman (1989), compreendemos e lembramos seletivamente aquela informação que é importante ao nosso propósito.

Destacamos a importância do docente explicitar nas suas ações, os objetivos que determinam as leituras dos textos fornecidos para os alunos, considerando sua relevância para produção do conhecimento dos leitores. “A falha no ensino da leitura pode estar na falta de objetivos claros para a leitura. Se a criança enfrenta o texto sem nenhum conhecimento prévio, ela dificilmente poderá monitorar sua compreensão”. (KATO, 1985, p. 112).

O leitor idealizado nesse modelo de leitura é aquele que antecipa e até adivinha as informações do texto utilizando principalmente seus conhecimentos prévios, atribuindo significados e preenchendo lacunas deixadas pelo autor, através das informações visuais.

Para Cafiero (2010, p. 16), “o leitor é um sujeito que atua socialmente, construindo experiências, estabelecendo relações entre as informações do texto e seu conhecimento do mundo”. O leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como utilizá-lo na sua vida.

Uma das consequências e críticas para esse modelo descendente ocorre por responsabilizar o leitor de interpretar o texto da forma como ele deseja, ou seja, nem sempre é possível dar sentido ao texto de forma precisa e coerente com os propósitos da leitura. Acredita-se que o leitor no modelo descendente da leitura é soberano, não se questiona sobre o que pode estar certo ou errado. Mesmo reconhecendo que um texto possibilita uma pluralidade de informações, é preciso interpretar adequadamente. Para Leffa,

A ênfase na construção de sentido a partir do leitor pode exigir, portanto, que se defina o perfil desse leitor, em termos mais ou menos ideais. Nesse caso, para executar o ato da leitura, o leitor precisa conhecer o jogo de espelhos que se interpõe entre ele e a realidade. Podemos dizer que o leitor precisa possuir, além da competência sintática, semântica e textual, uma competência da realidade histórica-social refletida pelo texto. (1996, p.16)

Ressaltamos aqui, que, para que o leitor possa compreender o texto e recuperar as intenções do autor, além de utilizar os seus conhecimentos prévios, suas intenções para com a leitura, é preciso que faça uso dos seus conhecimentos linguísticos, recuperando a materialização do texto através da sua estrutura, dos laços coesivos existentes, servindo de orientação para construção dos seus significados. Kleiman (1989) complementa que, em se tratando de textos extensos, os elementos que relacionam as diversas partes do texto são também instrumentais na construção de um significado global do texto.

Por outro lado, o leitor ainda faz uso de estratégias de leitura para inferir sobre os significados dos textos. As estratégias que o leitor utiliza são classificadas em cognitivas e metacognitivas, elas são inspiradas em Vigotsky (apud KATO 1985) e sua lei de estado de consciência, diferenciando ambas as fases no desenvolvimento do conhecimento humano. Concordamos que o professor deva ter

conhecimento sobre ambas as estratégias no ato da leitura, tendo em vista que essa compreensão torna eficaz e auxilia suas ações docentes. Nesse sentido,

A partir de uma concepção teórica clara do que o leitor faz no ato da leitura o professor criativo e experiente poderá utilizar-se do conhecimento que tem a criança e da situação de aprendizagem para, a partir delas, propor atividades significativas que levem a criança a utilizar e desenvolver toda sua capacidade cognitiva e metacognitiva. (KATO, 1985, p. 115)

Para Kleiman (2004, p. 49) “essas estratégias são as operações regulares, que podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, através de um comportamento verbal ou não- verbal do leitor”. Reconhecendo a relevância dessas estratégias para o modelo de leitura descendente, iremos especificar cada uma delas detalhadamente.

#### Estratégias cognitivas

O leitor utiliza as estratégias cognitivas de forma automática, inconsciente, sem qualquer reflexão, o seu conjunto serve para construir uma coerência local do texto, esse conhecimento é utilizado estrategicamente e não através de regras, podemos assim dizer que é um saber implícito.

Segundo Kato (1985, p. 105), existem princípios mais gerais que regem as estratégias cognitivas são elas: Princípio da Parcimônia, que utiliza a regra da recorrência e do conhecimento temático. Princípio da Canocidade que utiliza a regra da linearidade, ou a ordem natural das coisas. O Princípio da Coerência que é compreendido em três níveis: global (efetuar alguma mudança no mundo, objetivo do produto), local que ocorre na microestrutura (objetiva fazer em algum lugar no texto) e no nível temático, que ocorre na macroestrutura ( uso recorrente de uma mesma informação no texto). De acordo com Kleiman (1989),

Quando as ligações de nível temático ou as articulações estruturais não são explicitadas, o texto poderá parecer mais difícil ao leitor, que então precisará desautomatizar suas estratégias cognitivas e trazê-las a nível consciente, reformulando objetivos ou monitorando o processo de compreensão. No processo de construção da rede de ligações e articulações o leitor é orientado por princípios gerais que determinam as formas das regras utilizadas para o estabelecimento da coesão e a construção de uma macroestrutura. (p. 63)

#### Estratégias Metacognitivas

Para compreensão dos textos apresentados, além das estratégias cognitivas, o leitor ainda utiliza as estratégias metacognitivas, onde, no ato da leitura, ele necessita da capacidade de reflexão e monitoramento da sua aprendizagem,

levantando hipóteses, além de desenvolver estratégias adequadas para as dificuldades encontradas. Esses conhecimentos são adquiridos ao longo dos anos, quando o indivíduo toma conhecimento de como ocorre o seu processo de aprendizagem. Para Kleiman,

O leitor experiente tem duas características que torna a sua leitura uma atividade consciente, reflexiva e intencional: primeiro, ele lê porque tem algum objetivo em mente, isto é, sua leitura é realizada sabendo para que está lendo, e, segundo, ele compreende o que lê, o que seus olhos percebem seletivamente é interpretado, recorrendo a diversos procedimentos para tornar o texto inteligível quando não consegue compreender. (KLEIMAN, 2004, p. 51)

Percebemos que o leitor para atribuir sentidos aos textos, faz uso de estratégias cognitivas e metacognitivas, processando as informações de forma consciente ou inconsciente de acordo com suas dificuldades e necessidades no momento da leitura.

Nesse sentido, Kato (1985, p. 112) concorda que as estratégias cognitivas, “munem o leitor de procedimentos eficazes e econômicos pelo processamento automático e inconsciente, enquanto que as estratégias metacognitivas orientam o uso dessas estratégias para desautomatizá-las em situações problema”.

A leitura na perspectiva interativa de base comunicativa, a ênfase não está apenas no texto (modelo ascendente) e não se limita à interpretação do leitor (modelo descendente). De acordo com as teorias interacionais da leitura, de base comunicativa e cognitiva, explicitadas por alguns teóricos; entre eles, Marcuschi (2008), Leffa (1996), Kleiman (1989), como também, marco teórico dos PCN (1997), o processo da leitura acontece através da interação entre leitor e autor, atribuindo assim, relevância a uma relação de reciprocidade de objetivos e intenções entre o autor e o leitor.

Esse modelo de leitura, reconhecido também como sociointeracionista, se opõe a uma aprendizagem individual e puramente cognitiva. Mesmo reconhecendo que a compreensão leitora está diretamente relacionada aos esquemas cognitivos internalizados, a forma como aprendemos não é individual e única. Desse modo, a língua e a linguagem são consideradas um ato social, os modos como lemos e compreendemos têm relação direta com nossas práticas cotidianas, com a construção de saberes que aprendemos ao longo da vida e com os outros.

As contribuições dos estudos teóricos de Vygotsky (1989, 2007) sobre a forma como aprendemos o processo de mediação da aprendizagem através das

relações com os outros, bem como o conceito de zonas de desenvolvimento real e proximal, que representa a diferença entre a capacidade da criança em resolver problemas por si própria e a capacidade de resolvê-los com a ajuda de alguém, além das propriedades da mente social, cujas estrutura e modo de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual, são aspectos relevantes para a leitura nessa perspectiva.

Para Vigotsky (2007), o aprendizado da criança inicia-se antes dela frequentar a escola, pois o aprendizado e o desenvolvimento estão interrelacionados desde os primeiros dias de vida da criança. A diferença é que o saber da escola é sistematizado. Para que a escola possa atender às expectativas de uma aprendizagem significativa, se faz necessário que o educador tenha conhecimento dos saberes que o aluno traz consigo, Vigotsky denomina esse conhecimento de zona de desenvolvimento real. Em relação à zona de desenvolvimento proximal, o autor considera um importante instrumento e conhecimento, para que o professor elabore estratégias metodológicas de ensino, valorizando a mediação e interação entre os pares, desse modo, o aluno poderá progredir em relação ao seu processo de desenvolvimento, transitando assim, de uma zona de desenvolvimento para outra. Nesse sentido, Vigotsky (2007, p. 103) afirma que,

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente, quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

De acordo com essa abordagem do ensino para a leitura, a relação entre o leitor e o autor deve ser de colaboração, na qual ambos assumem a responsabilidade no ato da leitura. O leitor, através da ativação dos seus conhecimentos prévios, lingüísticos e textuais, deve atender às pistas do autor e, ao mesmo tempo, pode ir preenchendo as lacunas, construindo e reconstruindo os sentidos e intenções daquele texto.

Kleiman (1989) destaca algumas pistas lingüísticas deixadas pelo autor: a marca temática, os modalizadores do texto, as questões argumentativas e as marcas de autoria, essenciais para leitura crítica. O leitor, por sua vez, mapeia o texto, recuperando não apenas as informações do autor, mas criando outras

possibilidades de leitura. Desse modo, a compreensão do leitor não está na dependência exclusiva do texto, do autor ou do próprio leitor, mas da inter-relação entre eles. Marcuschi (2008) afirma que compreender textos é mais que extrair informações. Para o autor,

As teorias que postulam a ideia de que compreender se funda em atividades cooperativas e inferenciais, tomam o trabalho de compreensão como construtivo, criativo e sociointerativo. Assim, como vimos, o sentido não está nem no texto nem no autor, e sim numa complexa relação interativa entre os três e surge como efeito de uma negociação. (p. 248)

Uma prática de leitura recorrente em muitas escolas é apresentar os textos, cuja interpretação está limitada à extração das informações no texto, os questionamentos oportunizam uma única possibilidade de leitura, de produção de sentidos, de respostas. Muitos docentes não possibilitam, nas suas ações, que os leitores façam inferências, levantem suas hipóteses, argumentem, se posicionem, sendo assim, sujeitos ativos, construindo e reconstruindo os sentidos dos textos. Conforme Francelino (2010, p. 38), “o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação”.

Percebemos, também, que as perguntas elaboradas não admitem que os alunos possam apresentar respostas divergentes daquelas contidas no texto e intencionadas pelo autor. Assim, toda responsabilidade de autoria do sentido do texto está em poder do próprio autor. Podemos definir o papel do aluno como um caçador de palavras e/ou frases, cuja responsabilidade está a cargo da transcrição dessas “descobertas”. Discordando desse modo de conceber a compreensão da leitura, justamente por anular o leitor na produção de sentidos do texto, Leffa (1996) afirma que,

A complexidade do processo de leitura não permite que se fixe em apenas um de seus pólos, com exclusão do outro. Na verdade, não basta nem mesmo somar as contribuições do leitor e do texto. É preciso considerar também um terceiro elemento: o que acontece quando leitor e texto se encontram. Para compreender o ato da leitura temos que considerar então (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) O processo de interação entre o leitor e o texto. (p. 17)

A elaboração de questões desafiadoras que promovam no leitor o senso crítico, que conduzam à interação do leitor com o texto, que possibilitem as inferências e os múltiplos sentidos atribuídos pelos leitores a um mesmo texto, poderá ser o primeiro passo para o aluno ter prazer e ser agente ativo no ato da

leitura. Para isso, o leitor não pode agir passivamente diante de um texto, precisa se posicionar, inclusive rejeitando as opiniões do autor quando necessário. Para Alves (2011, p. 79), “ao ter contato com o texto, o leitor traz consigo uma visão de mundo já formada, fator imprescindível a um diálogo vivo com o texto e com o autor e, portanto, com a construção de sentidos.”

Ressaltamos que, de acordo com o modelo comunicativo e cognitivo da leitura, a definição do ato de ler envolve múltiplos fatores, sendo a leitura um processo ativo de construção e o “leitor idealizado é aquele construtor-analisador e cooperativo, cujos processos ascendentes e descendentes aparecem como duas possibilidades complementares.” (KATO, 1985, p. 53).

O reconhecimento dos textos como unidade de sentidos reorganiza e amplia os modos do trabalho com a leitura em sala de aula. As atividades de compreensão devem, portanto, adotar condições necessárias para que aconteça o diálogo construtivo entre o leitor e o texto, onde as dificuldades e atribuições das responsabilidades sejam partilhadas mutuamente entre o autor, o texto e o leitor.

### **1.3 A leitura na perspectiva social: literária e letramento**

A leitura literária está em crise na sociedade contemporânea. Em muitas escolas, sua permanência ainda é fruto da tradição escolar do século XIX. Alguns dos motivos para essa falta de interesse ocorrem devido à presença da diversidade de gêneros textuais midiáticos mais atrativos e a oferta de recursos tecnológicos a serviço dos alunos. Desse modo, a literatura vem perdendo cada dia mais espaço. Os textos literários, quando oferecidos, ficam restritos às atividades extra-escolares, para preenchimento de horas vagas ou para estimular a fluência na leitura, descaracterizando assim, a sua função social.

Muitas vezes, as práticas que envolvem a leitura literária são desprovidas de qualquer tipo de planejamento específico, quando na verdade, precisamos reconhecer que o ensino da leitura, de qualquer gênero, é imprescindível à organização de um planejamento. Conforme Cosson (2010, p. 57), “todo modo de ler deve passar necessariamente, por uma aprendizagem, não existindo um modo “natural” ou espontâneo da leitura”. É preciso enfatizar a essencialidade da leitura literária na formação de leitores e no dever da escola de trabalhar adequadamente com o texto literário.

Nesse sentido, a leitura na perspectiva literária está cumprindo com a sua função social de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza, pois acreditamos que a literatura não deve estar relacionada apenas ao prazer em ler e ao ensino da leitura propriamente dita. A leitura literária afeta principalmente a dimensão humana, pois além de contribuir para a capacidade reflexiva do leitor, a produção do conhecimento, a literatura envolve e provoca diretamente a afetividade do leitor. Conforme Machado & Corrêa (2010),

Não se produz pela leitura literária um conhecimento pragmático, descartável, que possa ser aplicado de imediato. O tipo de conhecimento que ela produz não se esgota numa única leitura, e esse interesse renovado pelo texto literário pode ser explicado por ser ele capaz de nos fazer compreender quem somos e por que vivemos, mesmo que sob a forma de indagações. (MACHADO & CORRÊA, p. 126)

As práticas literárias também favorecem o compromisso com o saber sistematizado. No entanto, não deve estar limitada também aos aspectos formais ou unicamente conteudistas, situações bastante comuns nas ações docentes. Para que a leitura literária atenda às perspectivas para formação de leitores, ela deve ser contemplada sobre diversos aspectos. Machado & Corrêa (2010, p. 116) descrevem que “a literatura deve ser vista como esfera discursiva, histórica e socialmente construída. Ela é mutável e está ligada à época, à história, à sociedade e a grupos sociais”.

Segundo Barthes (apud COENGA, 2008) o texto literário proporciona a leitura por prazer e por fruição. A leitura por prazer é aquela que desperta euforia, contentamento, satisfação. Já a leitura por fruição proporciona ao leitor uma reflexão das suas bases históricas, culturais e psicológicas, podendo assim, romper com a consistência dos seus valores, lembranças e preferências, possibilitando ao leitor o rompimento dos seus paradigmas.

De acordo com Aguiar (2003, p. 248), muitos estudiosos da literatura adotam as teorias da Escola de Constança, liderados pelo pesquisador Hans- Robert Jaus, cujo objeto de estudo é a interação entre o leitor e o texto no ato da leitura. Essa teoria é reconhecida como Estética da Recepção. De acordo com essa teoria, o texto literário não sobrevive sem o público, os papéis do texto e do leitor devem ser determinados em função da produção de sentidos que acontecem no momento da leitura. Consideramos que a teoria da Estética da Recepção traz contribuições relevantes para o nosso trabalho, pois essa teoria reconhece a necessidade de

ampliar os horizontes de compreensão dos textos, destacando a importância do leitor no ato da leitura, considerando-o como co-autor e possibilitando uma releitura das obras conforme se materializa as informações no ato da recepção.

Divergindo dos enfoques tradicionais que são voltados para a obra e o seu produto, Aguiar (2003, p. 242) relata que essa teoria atenta para a leitura “enquanto atividade que dá existência e legitima a literatura, traz para o universo do leitor possibilidades novas de sentido, que colocam em questão suas verdades, desestabilizando-o e levando a reestruturar-se [...]”.

Assim, a leitura literária deve ser uma ação interativa, com vivências lúdicas, criativas, que possam despertar o prazer pela leitura e a fruição estética. Acreditamos que as práticas diversificadas com os textos literários podem favorecer não apenas a formação de leitores, mas leitores criativos e multiplicadores dessa arte, despertando no seu meio social, uma comunidade de leitores. De acordo com Zilberman (1988), todos os docentes devem...

Adotar uma metodologia de ensino da literatura que não se fundamente no endosso submisso da tradição, da repetência mecânica e sem critérios de conceitos desgastados, mas que deflagre o gosto e o prazer da leitura de textos, e possibilite uma postura crítica perante o lido e perante o mundo que esse traduz. (ZILBERMAN, 1988, p. 44).

O espaço para a literatura na sala de aula não deve ser confundido com o ensino de conteúdos gramaticais, linguísticos, onde são propostas apenas atividades como resumos, fichas, leitura das palavras, recontos orais e escritos. Na maioria das vezes, essas atividades são preponderantes e consideradas exclusivas para o trabalho com a literatura, comprometendo assim, a qualidade da aprendizagem. Logo, o papel do professor também não deve ser reduzido ao trabalho de mediador da leitura, ele também deve ser um leitor, lendo, motivando e compartilhando suas histórias de leitura com os alunos. Não é possível acreditar que um docente consiga formar leitores, sendo ele um não-leitor.

O trabalho com a literatura deve ser uma prática constante, desse modo, irá auxiliar os alunos a conhecerem estratégias de leitura que poderão ser utilizadas nos demais gêneros discursivos, além de contribuir para sua formação humana. Para Barbosa (2010, p. 163), “dominar os gêneros discursivos é então ampliar as possibilidades de participação nas práticas sociais que envolvem leitura e escrita, a produção e a escrita dos textos”.

Nesse sentido, não basta oferecer livros, referenciar autores e solicitar uma atividade de leitura. É necessário que haja envolvimento, magia, prazer, onde o leitor possa sair do texto, transportando seus conhecimentos para sua prática social, desmistificando-o e não reproduzindo apenas aquilo que está dito, mas principalmente, descobrir os não-ditos. Assim, Cosson retrata a importância da literatura na escola quando afirma que,

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a literatura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem. ( 2006, p. 30)

A leitura literária é instigante por desafiar e desestabilizar, muitas vezes, os sentidos propostos pelo autor da obra. Percebemos que, ao realizarmos leituras de um mesmo texto, dificilmente iremos interpretá-lo da mesma forma, visto que ele possibilita múltiplas versões, de acordo com o contexto e as histórias de leitura vivenciadas por cada leitor.

Para esse autor, não podemos deixar de refletir sobre os critérios de seleção adotados para os textos literários e suas implicações. Tradicionalmente, nas escolas, os critérios utilizados são determinados inicialmente pelos fins educacionais, priorizando a melhora da fluência na leitura. O segundo critério está relacionado ao tipo de linguagem utilizada nos livros, selecionando seus leitores pela faixa etária ou ano escolar. O terceiro critério diz respeito às condições que são oferecidas para a leitura literária na escola.

O último critério, que nós consideramos o mais relevante, diz respeito às histórias de leitura do docente, sua competência leitora e conseqüentemente sua motivação para leitura, tendo em vista que esse critério afeta diretamente seu trabalho com a literatura na sala de aula. Destacamos esse critério como sendo o mais relevante, do ponto de vista do nosso trabalho, justamente por considerar as implicações em relação à competência leitora do docente na formação de leitores.

Cosson (2006) apresenta alguns critérios na seleção que considera relevante e que contribuem para o avanço da leitura na perspectiva literária. Ele destaca três critérios para um trabalho eficaz com a literatura: utilizar os textos cânones, valorizando e respeitando sua herança cultural; outro critério está relacionado à diversidade cultural e os valores da comunidade de leitores, onde deve ser utilizado

não apenas obras contemporâneas; e o terceiro critério refere-se à importância de possuir uma diversidade de obras e autores, ampliando os seus horizontes, reconhecendo que o simples fato de saber ler não o torna um leitor maduro.

Reconhecendo que cada obra traz uma perspectiva diferente de representar o mundo, levando o aluno a refletir, confrontar, desafiar, partindo sempre dos seus conhecimentos prévios, para progressivamente, ir ampliando suas experiências leitoras, os critérios de seleção referenciados pelo autor, como forma de seleção das obras literárias nas escolas, possibilitam que a leitura, nessa perspectiva, atenda e favoreça os objetivos para formação de leitores nas escolas.

Até meados dos anos 90, século XX, prevaleciam, nas práticas de leitura na sala de aula, as teorias cognitivistas e a linguística do texto, onde o texto era detentor das verdades e, mesmo reconhecendo no leitor um sujeito ativo, suas habilidades eram consideradas competências individuais, desvalorizando assim, os efeitos de sentido daquelas práticas de leitura na vida em sociedade.

A partir dessa década, as perspectivas para o ensino da leitura e da escrita foram influenciadas pelos estudos sobre o letramento. No Brasil, esses estudos foram apresentados pelas autoras Tfouni, Kleiman e Soares que diferenciaram a alfabetização do letramento e entendem que a ação individual do leitor deveria ser deslocada para uma dimensão social, em função do seu contexto.

A perspectiva de leitura na linha sócio-política, defende a ideia de que a leitura seria uma interpretação crítica do que se lê, valorizando os conhecimentos prévios, a leitura é um instrumento capaz de dotar o leitor para uma situação sócio-política, cognitiva e cultural de interpretação, valorizando assim, a realidade sociocultural de cada comunidade. Segundo Benevides (2008) é preciso interpretar a leitura de forma mais crítica. Para ela...

A formação da leitura e dos leitores também repousa sobre aspectos que ultrapassam os culturais. Existem aspectos políticos, históricos e sociais que determinam o modo como a leitura é produzida e os modos de acesso a ela, que precisam ser melhor analisados e compreendidos, principalmente pelos educadores. (p. 91).

De acordo com Street (1984) bem como por Soares (2009) existem dois modelos de letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico. No modelo autônomo, a escrita é considerada relevante, independente do seu contexto de produção, tendo sua correlação com o desenvolvimento cognitivo, sendo ela superior à fala e detentora de poder para os que a possuem.

Infelizmente este modelo é o mais utilizado nas escolas brasileiras, considerando assim, um dos fatores responsáveis pelo fracasso escolar, principalmente, porque as dificuldades de aprendizagem dos indivíduos são generalizadas e atribuídas exclusivamente a cada indivíduo, desconsiderando outros fatores relevantes.

O modelo ideológico de letramento, reconhecido como o que atende às expectativas do nosso trabalho, considera as práticas de leitura e escrita dos sujeitos em detrimento do contexto social em que são produzidos. Nessa perspectiva, a oralidade e a escrita não são práticas excludentes e indissociáveis, elas precisam ser investigadas de acordo com o tempo, modo e lugar que acontecem.

Por seu turno, a leitura como prática social é modificada de acordo com os contextos onde essa leitura é produzida. Street (2006) afirma que o modelo ideológico deve ser compreendido em uma dimensão social, mais que isso,

Existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstram que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento. Prefiro trabalhar com base no que chamo de modelo “ideológico” de letramento, o qual reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras. (STREET, 2006, p. 466)

Logo, a leitura compreendida enquanto prática social discorda de uma concepção de leitura individual e mecânica que prestigiou historicamente uma população elitista, ampliando assim, as desigualdades sociais. A leitura deve ser reconhecida como um bem social e, portanto, é estabelecida e produzida através das relações concretas, sociais, históricas e culturais das diversas instituições (família, igreja, escola, etc). Para Rojo (2009, p. 99), “práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento.”

Desse modo, ao significar a leitura como uma prática reflexiva, discursiva e social, faz-se necessário desmitificar a naturalização e neutralidade em que se dá a mesma. Travaglia (2009) denomina como produtivo esse tipo de ensino, no qual compreendemos ser aquele que atenderá às perspectivas teóricas e metodológicas deste trabalho, pois reconhecemos que o ensino da língua/ linguagem e da leitura

tem como finalidade primordial, o desenvolvimento das capacidades comunicativas, oportunizando novas habilidades do uso da língua de acordo com as situações concretas, interativas e reflexivas, construindo e produzindo socialmente diferentes conhecimentos.

Percebemos que geralmente a leitura é desprovida de um viés crítico, político e ideológico, “o leitor passa a dispor de uma habilidade desligada do seu dia a dia, razão pela qual sua destinação não se esclarece durante a aprendizagem” (ZILBERMAN & SILVA, 2005, p. 13). Na verdade, as práticas de leitura deveriam incorporar os discursos dos sujeitos na sala de aula, possibilitando propostas de trabalho que utilizem os saberes vivenciados pelos alunos e uma formação de leitores que possam utilizar suas habilidades de leitura na sua prática social.

Nesse sentido, as práticas de leitura devem ser orientadas, tendo como pano de fundo a dimensão social, contrariando assim, as propostas de trabalho desenvolvidas exclusivamente para desenvolvimento da leitura e centradas para o desenvolvimento do sujeito leitor. Colaborando com a concepção de leitura como prática social e as propostas de leitura orientadas para essa perspectiva, Kleiman (2004) afirma que,

Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler. (p. 14)

Nesse sentido, a compreensão não deve ser um ato dissociado da realidade dos sujeitos presentes no contexto escolar, do modo de agir e compreender o mundo. A leitura oportunizada, planejada e proposta na escola não deve divergir das práticas de leitura exigidas no cotidiano dos alunos. Os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem devem ser considerados elementos essenciais para execução do trabalho com a leitura.

A função social da escola é formar leitores de textos que circulem socialmente, atendendo, assim, à diversidade de gêneros existentes, cujas prioridades deveriam centrar-se para uma compreensão leitora que contribua para o acesso aos bens culturais e ascensão social. Conforme Geraldi (1984, 1996 e 1997) e as Diretrizes para o Aperfeiçoamento de Ensino e Aprendizagem da Língua Materna, elaboradas pelo MEC (1996), os objetivos da Língua Portuguesa devem ser concretizados

mediante três eixos norteadores: a prática da leitura de textos, a prática da produção de textos e a prática da análise linguística. Elas interligam-se precisamente na unidade textual, ora objeto de leitura, ora resultado da atividade produtiva do estudante.

Na maioria das vezes, a escola desconsidera as práticas sociais de leitura e de escrita, privilegiando um único tipo de letramento, aquele utilizado historicamente pelas classes dominantes como instrumento de poder e exclusão social. Para Kleiman (1995), os estudos sobre letramento extrapolam o mundo da escrita,

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um único tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e a promoção da escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua- como lugar de trabalho-, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Desse modo, percebemos que os estudos sobre letramento e suas práticas, ampliam a visão individual do ato da leitura e escrita, passando a atender a uma dimensão social. Considerando a heterogeneidade que compõe nossa sociedade e a necessidade de conhecer as pessoas que a integram, precisamos dar vozes a esses sujeitos. Logo, o código escrito não deve ser supervalorizado em detrimento da fala, pois ambos são fundamentais para legitimar a leitura como prática social, democratizando o ensino e contribuindo para uma transformação social.

## **2.0 A LEITURA E O PROCESSO DE COMPREENSÃO**

Iniciaremos este capítulo apresentando contribuições teóricas acerca da relação entre o processo de compreensão e a leitura. No item 2.1, tratamos da leitura e compreensão: atividade social e individual; no item 2.2, abordaremos a compreensão: atividade inferencial, no item 2.3, a contribuição como processo e por fim, no item 2.4, apresentaremos a proposta de abordagem para o desenvolvimento de uma leitura como processo, na qual foi utilizada como referência, para análise dos dados gerados.

### **2.1 Leitura e compreensão: atividade social e individual**

Se perguntássemos aos professores o que significa o ato de ler para eles, provavelmente teríamos respostas bastante diversificadas e algumas dessas respostas, certamente demonstrariam que alguns professores ainda compreendem a leitura como uma ação exclusivamente individual, autônoma e que envolve apenas esquemas cognitivos. No entanto, para Vygotsky (apud Marcuschi, 2008, p. 229) o processo de compreensão é um ato social. “A criança primeiro se apropria da linguagem como uma ação social e depois internaliza para a partir de uma atividade intrapessoal, fazer uso interpessoal”. O autor concebe a língua como sistema simbólico, ligado às práticas sócio- históricas. Nesse sentido, o ato de compreender um texto não pode e não deve ser reduzido à extração de conteúdos, o que implica em um outro modo de conceber a língua. Marcuschi relata que

A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta em seu funcionamento e é sensível ao contexto. Não é um sistema monolítico e transparente, para “fotografar” a realidade, mas é heterogênea e sempre funciona situadamente na relação dialógica [...]. (MARCUSCHI, 2008, p. 240.)

Nesse sentido, não vemos e compreendemos tudo do mesmo modo, assim, ocorre também em relação à compreensão de textos. Uma das grandes dificuldades encontradas pelos docentes refere-se à necessidade de fazer com que seus alunos consigam compreender textos coerentemente, visto que muitos alunos relatam que “leem”, porém não compreendem. Isto pode estar relacionado à ideia de língua como código, logo, sistema transparente. Conceber a língua como fenômeno cultural, social, histórico nos leva a reconhecer que ler e compreender um texto não

são apenas atividades individuais, isoladas de outros contextos e puramente cognitivas.

Conforme Marcuschi (2008, p. 230) “compreender exige habilidade, interação e trabalho”. A leitura nessa perspectiva ocorre através de situações sociointerativas, colaborativas, inferenciais, onde os sujeitos compreendem os textos construindo e produzindo sentidos.

A leitura deve ser considerada uma atividade individual e social, considerando que ambas dialogam e se complementam no ato da leitura. Toda leitura é considerada uma atividade individual, por atender as especificidades e particularidades de cada leitor no processamento dos sentidos do texto, envolvendo suas estratégias cognitivas e metacognitivas, a memorização, suas histórias como leitor e seus conhecimentos prévios. A leitura na dimensão social considera a construção de sentidos e sua interrelação no contexto social, histórico e ideológico. Conforme conclui Ferreira & Dias,

Portanto, além de uma atividade cognitiva, a leitura é também uma atividade social, situada, construtiva, dialógica e interativa que envolve a participação social e ativa do leitor, que se apóia em suas experiências passadas, em seus objetivos de leitura, em seus conhecimentos e idéias prévias, e no texto e contexto para gerar sentidos que se constroem nas várias transações e negociações entre estes, e os seus conhecimentos. (2005, p.02)

Nessa perspectiva de leitura, o sujeito leitor deve ser visto como um indivíduo com uma história singular que, ao ir de encontro com o texto, o surgimento das inferências ocorrerá de acordo com o contexto, ativação dos seus conhecimentos prévios e suas histórias de leituras. Nesse sentido, a leitura não deve ser orientada, apenas, pelas marcas gráficas, mas, sobretudo, pelo modo como o leitor apreende e interpreta o texto. Compreendendo a leitura em um amplo sentido, Dell’ Isolla (2001, p.11) afirma que “a leitura é um ato de afirmação social, uma interação com outros indivíduos e uma atividade situada num contexto sócio-histórico.”

## **2.2 Compreensão: atividade inferencial**

Segundo Marcuschi (2008), podemos dividir as teorias de compreensão em dois modelos teóricos: As teorias baseadas no paradigma da decodificação e as teorias que envolvem a compreensão como inferência. De acordo com as teorias da decodificação, a língua é um sistema de reposição de ideias, reconhecida como

código, compreender torna um ato de apreender e decodificar, o texto é um depósito de informações, não permitindo assim, que os sujeitos opinem, discordem ou tirem conclusões diferentes das fornecidas pelo autor/ texto. Essa forma de compreender a leitura é bastante utilizada nos livros didáticos e elaboração de atividades dos docentes.

O modelo teórico que reconhece a compreensão como inferência, concebe a língua como atividade sócio-interativa, construtiva, cooperativa e criativa. Para este modelo, a compreensão, além de ser um processo cognitivo, precisa valorizar os conhecimentos prévios (linguísticos, factuais, específicos, os das normas e os lógicos), para que o aluno possa fazer inferências, tomando como base, além das informações contidas no texto, as situações do contexto. Nesse sentido, precisamos “construir uma atmosfera de interlocução nas salas de aula, para que as atividades de ler não ofusquem as atividades de falar, discutir, contar, debater, ouvir, escrever (...)” (SILVA, 2002, p. 14).

Nessa perspectiva de trabalho, o texto deve ser considerado como um evento comunicativo, onde ele deve favorecer uma compreensão leitora que considere a produção de sentidos, ou seja, ir além do que está dito. Não devemos reconhecer o texto como produto acabado, finito, inquestionável, considerando que a sua função social é múltipla. Conforme Marcuschi (2008)

Como o texto é um evento que se dá na relação interativa e na sua situacionalidade, sua função central não será informativa. Os efeitos de sentido são produzidos pelos leitores ou ouvintes na relação com os textos, de modo que as compreensões daí decorrentes são fruto do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais de uso da língua. (MARCUSCHI, 2008, p. 242).

Nesse sentido, a noção de inferência é fundamental para compreendermos os processos de compreensão. No entanto, essa definição não é consenso entre os pesquisadores. Assim, apresentaremos três definições de inferências fornecidas por autores distintos.

Para Marcuschi (2008, p. 249), “as inferências na compreensão do texto são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e respeitando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica.” Para Coscarelli (2002), inferências são operações cognitivas que o leitor realiza para construir novas proposições a partir das informações que ele encontrou no texto. Já segundo Dell’Isola (2001), inferência é um processo cognitivo que gera uma informação semântica a partir de uma informação semântica anterior, em um

determinado contexto, ocorrendo também quando o leitor busca, extratexto informações e conhecimentos adquiridos com os quais preenche os “vazios” textuais.

Podemos constatar que as definições que apresentamos, refere-se às informações básicas e pontuais que são: acrescentar informações novas e preencher lacunas para deixar o texto coerente. Logo, as inferências possuem um efeito conciliador, entre as informações contidas no texto e as hipóteses processadas pelo leitor, onde o sujeito irá organizar estratégias necessárias que contribuam para a compreensão do texto.

Segundo Marcuschi (1989, 2008), as inferências devem ser consideradas atividades interacionais, tendo em vista que, nos processamentos dos discursos, são fundamentais em várias fontes, ou seja, no texto, no contexto, nos conhecimentos do leitor, nas intenções do autor e em muitos outros aspectos. O autor classifica as inferências quanto a sua origem, da seguinte forma:

#### **Quadro 1 : Quadro geral das inferências**

INFERÊNCIA DE BASE TEXTUAL	INFERÊNCIA DE BASE CONTEXTUAL	INFERÊNCIA SEM BASE CONTEXTUAL
<b>Lógicas:</b> Dedutiva Indedutivas Abdutivas Condicionais	<b>Pragmáticas:</b> Intencionais Conversacionais Avaliativas Experienciais	<b>Falseadoras</b>
<b>Sintáticas</b>	<b>Cognitivas:</b> Esquemáticas Analógicas Composicionais	<b>Extrapoladoras</b>
<b>Semânticas:</b> Associativas Generalizadoras Conferenciais		

Fonte: Marcuschi ( 1989 e 2008)

Coscarelli (2002) classifica, ainda, as inferências, segundo as necessidades do leitor, em dois tipos: conectivas e elaborativas. As inferências conectivas são

aquelas realizadas para estabelecer coerências entre diferentes partes de um texto, ou seja, elas são feitas para dar sentido ao texto. Em relação às inferências elaborativas, são aquelas onde o leitor utiliza os seus conhecimentos para enriquecer as informações, acrescentando e colaborando com informações adicionais não mencionadas no texto.

Compreender a leitura como processo inferencial e cognitivo é reconhecer que a informação é fornecida apenas parcialmente pelo texto, já que outras informações estão implícitas e são construídas através das inferências do leitor. Assim, as inferências ocorrem, conforme explica Dell' Isola (2001, p. 44), quando o leitor “traz para o texto um universo individual que interfere na sua leitura, uma vez que extrai inferências determinadas por contextos psicológico, social, cultural, situacional, dentre outros”.

Compreendemos o texto com uma atividade complexa e dependente de vários fatores para uma compreensão, alguns como: o interesse do leitor, o conhecimento do gênero, as condições em que este é apresentado, os aspectos cognitivos de cada leitor, entre outros. O sentido do texto ocorre através da relação de interação entre o texto, leitor e autor. Nesse sentido, as inferências que se estabelecem no ato da leitura têm papel relevante para uma compreensão significativa.

### **2.3 Compreensão como processo**

Conforme Marcuschi (2008), para que possamos conceber a compreensão como processo, se faz necessário identificar quatro aspectos nesse contexto teórico: processo estratégico, cujas inferências são semânticas, pragmáticas ou cognitivas, processo flexível, processo interativo e processo inferencial. Compreender passa a ser uma atividade não de decodificação, mas de seleção, reordenação e reconstrução, através de uma relação dialógica com o outro. Precisamos ressaltar que, mesmo concordando com a compreensão como processo, onde o texto pode admitir perspectivas diversas de interpretação, é preciso que as respostas sejam coerentes com o texto, não sendo assim, uma questão de aceitar tudo que é escrito.

Segundo o autor, ao analisarmos as atividades de compreensão propostas nos livros didáticos e em diversas atividades elaboradas pelos docentes, percebemos que a maioria delas limita-se às questões que buscam informações

objetivas e precisas, com tipologias do tipo: O quê? Quem? Quando? Onde? Ou copie, ligue, complete, entre outras dessa ordem. Existem ainda as atividades, propostas nos livros didáticos, que evidenciam atender apenas aos aspectos formais do texto, como identificar título, versos, parágrafos, etc. Conforme esclarece Marcuschi (2008), não estamos desconsiderando e achando desnecessários esses modelos de atividades, no entanto é preciso que os livros didáticos invistam em propostas de atividades de compreensão que objetivem desenvolver e estimular o raciocínio lógico, o senso crítico, a participação, argumentação e a reflexão dos alunos.

#### **2.4 A proposta de abordagem para o desenvolvimento de uma leitura como processo.**

Considerando os tipos de perguntas e as atividades que eram apresentadas em alguns dos livros didáticos nos anos 80 e 90 (séc.XX) e as elaboradas por alguns professores que não contribuem para uma reflexão crítica dos textos, Marcuschi (2008, p. 271 e 272) analisou essas abordagens, refletindo criticamente sobre esse direcionamento na leitura dos textos<sup>1</sup>. Em função disso, desenvolveu um quadro com tipologias de perguntas de compreensão que servirá de orientação para uma análise, reflexão e avaliação em relação aos tipos de atividades que envolvem uma compreensão leitora, abordadas e priorizadas na sala de aula, uma vez que ainda ocorrem nas atividades de leitura, como na realidade da sala de aula que pesquisamos. Em seguida, apresentaremos essa proposta elaborada por Marcuschi (2008).

---

<sup>1</sup> Acerca da utilização das tipologias de perguntas para compreensão do texto, com ênfase nas perguntas sem reflexão crítica, objetivas, cópias, podemos citar os livros que circularam nas escolas dos anos 80 e 90, entre outros, a cartilha Caminho Suave (1911-2001), da autora Branca Alves de Lima. Ver informação no blog: infância.8090.blogspot.com, livro Festas das Palavras 4, Dirce Guedes, 1987, ed. FTD (www.google.com.br).

**Quadro- 2 Tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos de Língua Portuguesa nos anos 1980-1990**

TIPOS DE PERGUNTAS P=perguntas	EXPLICITAÇÃO DOS TIPOS	EXEMPLOS
1-A cor do cavalo branco de Napoleão	São P não muito freqüentes e de perspicácia mínima, sendo já auto-respondidas pela própria formulação. Assemelham-se as indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”	-Ligue: Lilian- Não preciso falar o que aconteceu. Mamãe- Mamãe, desculpe-me, eu menti para você.
2- Cópias	São P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique, etc	-Copie a fala do trabalhador. -Retire do texto a frase que ... -Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto. -Transcreva o trecho que fala sobre... -Complete de acordo com o texto
3-Objetivas	São P que indagam sobre os conteúdos objetivamente inscritos no texto ( O que, quem, quando, como,onde...) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada só no texto.	-Quem comprou a meia azul? -O que ela faz todos os dias? -De que tipo de música Bruno mais gosta? -Assinale com um x a resposta certa.
4-Inferenciais	Estas P são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	- A donzela do conto de Veríssimo costumava ir à praia ou não?
5- Globais	São P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	-Qual a moral dessa história? -Que outro título você daria? - Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que...
6- Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas externo.	- Qual a sua opinião sobre...? Justifique. - O que você acha do...? Justifique. - Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?
7- Vale-tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta. Distinguem-se das subjetivas por não exigirem nenhum tipo de justificativa ou relação textual.	- De que passagem de texto você mais gostou? - Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento do seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta. -Você concorda com o autor?
8-Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto só podem ser respondidas com base e conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.	- Dê um exemplo de pleonasma vicioso ( Não havia pleonasma no texto e isso não fora explicado na lição). -Caxambu fica onde? (O texto Não falava de Caxambu)
9- Metalinguísticas	São as P que indagam sobre as questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais. Aqui se situam as P que levam o aluno a copiar vocábico e depois identificar qual o significado que mais se adapta ao texto.	- Quantos parágrafos têm o texto? - Qual o título do texto? - Quantos versos têm o poema? - Numere os parágrafos do texto? -Vá ao dicionário e copie os significados da palavra.

**Referência orientadora da análise da proposta da abordagem da compreensão leitora, elaborada no processo de intervenção, junto à professora do 2º ano do ensino fundamental e de sua turma (proposta I).**

Reconhecendo a importância de utilizar referências para avaliar a compreensão textual, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) utiliza para avaliação dessas competências as matrizes de referências elaboradas pelo SAEB<sup>2</sup> (Sistema Nacional de Avaliação da educação Básica, IN: Marcuschi, 2008) onde as mesmas são apresentadas através de 21 descritores, divididos em VI tópicos que abordam a perspectiva de texto como processo e não apenas como extração de conteúdos, atendendo desde as séries iniciais até o 3º ano do Ensino Médio.

Esses descritores atendem a questões de ordem distintas, a exemplo das inferenciais e as globais, no entanto, um dos pontos acerca dos quais esses descritores recebem críticas se refere ao trabalho com a produção textual, tendo em vista que nenhum dos descritores apresenta um tópico dedicado à produção como forma de desenvolver a compreensão textual. Concordamos também com Marcuschi, acerca dessa avaliação (2008, p. 270) por compreendermos que a produção textual também está relacionada à compreensão.

Essas matrizes de referência do SAEB encontram-se apresentadas no quadro a seguir.

---

<sup>2</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é uma avaliação externa em larga escala, feita por amostragem nas escolas públicas e privadas, aplicada a cada dois anos e desenvolvidas pelo Inep/MEC. Seu objetivo é realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do aluno, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado. Os resultados do SAEB, em conjunto com as taxas de aprovação escolar, são a base de cálculo para o IDEB de cada estado e do Distrito Federal e, conseqüentemente, do Brasil. As avaliações que o compõem são aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática, além de questionários socioeconômicos aos alunos participantes e à comunidade escolar.

**Quadro 3- Matriz de referência para os descritores de Língua Portuguesa do SAEB 2001**

TÓPICOS	HABILIDADES
I- Procedimento de leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Localizar informações explícitas em um texto.</li> <li>- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.</li> <li>- Identificar o tema de um texto.</li> <li>- Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.</li> </ul>
II- Implicações do suporte, do gênero e /ou do enunciador na compreensão do texto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diversos (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)</li> <li>- Identificar finalidade de textos de diferentes gêneros.</li> </ul>
III- Relação entre textos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele for produzido e daquele em que será recebido.</li> <li>- Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.</li> </ul>
IV- Coerência e coesão no processamento do texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer relação entre as partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade do texto.</li> <li>- Identificar a tese de um texto.</li> <li>- estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.</li> <li>- diferenciar as partes principais das secundárias de um texto.</li> <li>- identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.</li> <li>- Estabelecer relação causa/ consequência entre partes e elementos de um texto.</li> <li>- Estabelecer relações lógico- discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.</li> </ul>
V- Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.</li> <li>- Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.</li> <li>- Reconhecer o efeito de sentido da escolha de uma determinada palavra ou expressão [ 8º e 3º].</li> <li>- Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.</li> </ul>
VI- Variação linguística	<ul style="list-style-type: none"> <li>- identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.</li> </ul>

**Segunda fonte de referência orientadora da análise dos dados, referente ao trabalho de intervenção sobre leitura com a professora do 2º ano.**

Dessa matriz, também tomamos como referência sua base orientadora para fundamentar a análise, com destaque nos tópicos e habilidades I-II e III (SAEB, 2001), como também, enfatizamos a referência ao quadro de tipologias das perguntas de compreensão Marcuschi (2008) (ver capítulo 3, Met. p. 55), para desenvolvermos a proposta de intervenção sobre a compreensão leitora, junto à docente do 2º ano do ensino fundamental, no decorrer de suas atividades como leitora e como professora mediadora do ensino e aprendizagem dos alunos.

### 3.0 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, discorreremos sobre os aspectos metodológicos da nossa pesquisa. Os tópicos serão distribuídos da seguinte forma: No item 3.1, iremos explicar a natureza da nossa pesquisa; no item 3.2 trataremos das condições para coleta de dados. Nesse contexto, descreveremos o lócus, a escola, a sala de aula, e os sujeitos da pesquisa. Informaremos no item 3.3, sobre o processo de geração dos dados, a constituição do *corpus*, objeto de análise, cujos dados são trabalhados na sondagem, na descrição das aulas, que trata da etapa de observação, das atividades leitoras: formadora e professora em formação e professora do 2º ano e alunos. Por fim, no item 3.4, especificamos os instrumentos da pesquisa.

#### 3.1 A natureza da pesquisa

Considerando que desenvolvemos um trabalho que investe na promoção de mudanças nos fenômenos humanos e sociais, que consideramos complexos, utilizamos uma abordagem de pesquisa qualitativa, pois nosso foco é a compreensão e interpretação dos significados apresentados e construídos pelos sujeitos da pesquisa e a análise das ações/interrelações vivenciadas durante o processo de coleta e análise de dados.

Conforme Pires (2008), a pesquisa qualitativa é caracterizada por sua flexibilidade de adaptação no desenvolvimento do objeto construído, pela sua capacidade em ocupar-se de fenômenos complexos, por englobar dados heterogêneos, combinando diferentes técnicas de coleta de dados, por ter a capacidade em descrever em profundidade vários aspectos da vida social, da cultura e das experiências vividas e por fim, por uma valorização da exploração indutiva no campo de observação.

Desse modo, as características históricas, locais, sociais, as interações dos sujeitos da pesquisa, o modo como o conhecimento é produzido nesse contexto precisam ser considerados, tendo em vista que sua abordagem metodológica é hermenêutica<sup>3</sup>. Caracterizamos nossa pesquisa como qualitativa, trabalhando os dados numa perspectiva etnográfica, com observação intensiva, participativa e interpretativa dos eventos ocorridos no lócus da pesquisa e na análise das

---

<sup>3</sup> Abordagem metodológica hermenêutica é um ramo da filosofia que se preocupa com a interpretação dos significados contidos num contexto (entendido num sentido mais amplo), levando em conta cada mensagem desse texto e suas interrelações. ( ANDRÉ, 2008, p. 16)

informações e ações apresentadas pelos sujeitos da pesquisa. Para Mattos (2011), o objetivo da Etnografia é observar os modos como as pessoas conduzem sua vida com o objetivo de revelar o significado cotidiano, nos quais as pessoas agem. O objetivo é documentar, monitorar, encontrar o significado da ação.

Nosso trabalho traz, portanto, dados construídos por uma investigação caracterizada também como uma pesquisa-ação, inserida no âmbito da Linguística Aplicada, com enfoque na área da Educação. Iremos focalizar, neste capítulo, as etapas que configuram o que consideramos uma pesquisa-ação. O desenvolvimento de investigação apresenta três momentos de ação: o primeiro é o de sondagem, reconhecimento das ações ocorridas na sala de aula, professora e alunos. O segundo é a realização de encontros, professor pesquisador e professora em formação e o terceiro momento corresponde à atuação da professora no 2º ano em sala de aula. A prática docente em questão envolve o ensino da leitura e suas concepções de leitura, implícitas nas propostas das suas atividades

Objetivamos nas discussões com a docente, ampliar os modos de produzir leitura, favorecendo o prazer e conseqüentemente a formação de leitores (docente e aluno) oportunizando sua interação, discussão e ação diante dos textos, contribuindo para uma participação ativa. Para André (2008, p. 32), uma pesquisa-ação “envolve uma série de ações que devem ser planejadas e executadas pelos participantes e devem ser sistematicamente submetidas à observação, reflexão e mudança”. Esse processo de interação, monitoramento das ações e o que evidenciam estão registrados nos relatos das aulas (sobre as aulas e sobre os encontros) envolvendo a professora pesquisadora e a professora do 2º ano.

## **3.2 As condições para coleta de dados**

### **3.2.1 A escola**

O universo do presente trabalho é uma Escola Municipal em Campina Grande-PB, localizada na zona leste. Nesta escola, foi selecionada uma turma do segundo ano do ensino fundamental, como campo de coleta de dados, não apenas para diagnóstico, como também, para a realização das propostas de atividades de intervenção.

A escolha desse campo de estudo deve-se ao fato de a pesquisadora ser professora da escola em foco, tornando-se viável o acesso não apenas à escola,

mas principalmente à docente, sujeito da pesquisa, pois sabemos das dificuldades de aceitação para participação em projetos de pesquisa. Para Alves (1991), essas características têm implicações diretas na pesquisa, destacando o fato de o pesquisador ser o principal instrumento de investigação e a necessidade de este ter o contato direto e prolongado com o campo, fazendo uso de descrições detalhadas de todos os eventos ocorridos no âmbito da pesquisa. Essas condições podem favorecer o desenvolvimento significativo de uma pesquisa qualitativa.

### 3.2.2 Os sujeitos da pesquisa

A turma do 2º ano do ensino fundamental I é composta por 11 alunos, oriundos de um bairro periférico de Campina Grande, e tem pais analfabetos ou semi- analfabetos. Desse universo, três alunos não são alfabetizados, alguns têm frequência insatisfatória, ou seja, raro são os dias em que a turma está composta por todos os alunos.

#### **Quadro 4- Composição da sala de aula**

<b>MENINOS</b>		<b>MENINAS</b>	
ALUNO 1-	7 ANOS	ALUNA 9	9 ANOS
ALUNO 2	12 ANOS	ALUNA 10	8 ANOS
ALUNO 3	14 ANOS	ALUNA 11	9 ANOS
ALUNO 4	8 ANOS		
ALUNO 5	8 ANOS		
ALUNO 6	8 ANOS		
ALUNO 7	7 ANOS		
ALUNO 8	12 ANOS		

**Turma de alunos do 2º ano, Ensino Fundamental, turno diurno ano 2013, de uma Escola Municipal, na cidade de Campina Grande-PB.**

A professora, ministrante da turma, leciona na escola há cinco anos, concluiu sua licenciatura em Pedagogia e Curso de Especialização em Formação do Educador (UEPB), há mais de quinze anos. Não participa de cursos de formação continuada e, apesar da sua experiência de 20 anos na prática docente, demonstra insegurança nas atividades que envolvem o ensino de leitura. Todos os anos faz queixas sobre sua turma, tanto no início quanto no final do ano, relatando que seus

alunos não leem, não demonstram interesse pela leitura, sendo esse um dos motivos para sua escolha, como colaboradora da nossa pesquisa.

Como professora pesquisadora, também preciso historiar minha formação profissional, leciono nesta escola, há cinco anos na turma do 4º ano. Possuo experiência de ensino, com 19 anos entre escolas particulares e públicas. Tenho formação acadêmica em Bacharelado em Ciências Contábeis (UEPB, 2001), Licenciatura em Pedagogia (UEPB, 2006) e Especialização em Psicopedagogia (FIP, 2008), participo de cursos de formação continuada. Desde criança considero-me uma leitora ávida, reconheço a leitura como fundamental meio para atuarmos na sociedade de forma crítica e autônoma. Por conhecer as dificuldades dos alunos que ingressam na turma do 4ª ano, como alunos que chegam a essa etapa sem estarem alfabetizados, com limitações agravantes em relação ao seu desenvolvimento na leitura, no percurso de sua escolarização (2º ao 4º ano) senti a necessidade de investigar possíveis problemas que ocorrem na turma do 2º ano, pois pretendemos contribuir com uma reavaliação e ampliação dos modos de compreender e orientar o ensino da leitura, considerando a importância dos conhecimentos gerados, em cada etapa escolar da formação do aluno como leitor.

### **3.3 Descrição das aulas**

#### **3.3.1 Etapa I- A sondagem em sala de aula: a observação**

Mesmo atuando nessa escola, campo da pesquisa-ação, e conhecendo a prática docente da professora, sujeito da pesquisa, há cinco anos, investiguei enquanto pesquisadora, de forma sistemática algumas aulas, tendo em vista coletar dados para posterior análise e concretização da proposta de intervenção. Solicitei que a professora do 2º ano planejasse aulas, voltadas para um trabalho de leitura. A professora me questionou acerca do tipo de aula que eu desejaria ver, informei que a escolha ficaria a critério dela, a única exigência era que ela deveria considerar essas propostas como um trabalho significativo para melhoria da leitura e conseqüentemente para formação de leitores. Durante dois dias na semana, entre os meses de Fevereiro e Março de 2013, frequentei as aulas, totalizando quatro aulas, além de realizar entrevistas e aplicação de questionários com a docente.

Vejam no quadro 5, a descrição das aulas planejadas pela docente, na etapa da sondagem (estas aulas estão descritas de forma detalhada no apêndice C).

#### **Quadro 5 – Etapa 1- A sondagem**

<p><b>1ª Observação</b> 25 de fevereiro de 2013</p>	<p>Leitura do livro de literatura: A centopéia que pensava ( Herbert de Souza Betinho ( 1999) Atividade: escrever os nomes dos animais que aparecem na história</p>
<p><b>2ª Observação</b> 28 de fevereiro de 2013</p>	<p>Cópia e leitura do texto: O susto da Mônica ( blog no Passo das Letras de Alessandra Schultz) Atividade: estudo dos encontros vocálicos retirados do texto, completar a história com palavras retiradas do texto. Ditado recortado</p>
<p><b>3ª Observação</b> 05 de março de 2013</p>	<p>Distribuição de cartelas com frases e palavras escritas com o fonema F e P. Leitura oral e cópia das palavras e frases distribuídas</p>
<p><b>4ª Observação</b> 07 de março de 2013</p>	<p>Leitura da história: O rabo do gato de Mary França e Eliardo França Interpretação da história</p>

**Descrição das aulas de leitura com a turma do 2º ano, Ensino Fundamental I, na etapa de sondagem.**

Ao concordarmos que a leitura deve ser objeto de ensino nas práticas educativas dos docentes, com situações didáticas organizadas de forma a envolver o leitor em formação, fundamentamos nossa proposta de intervenção na orientação de Marcuschi (2008) sobre o modo de abordar atividades leitoras que provoquem no leitor a sua inserção como leitor ativo, participativo. Para isso, trabalhamos com propostas que continuam priorizando, inicialmente, as estratégias de perguntas e respostas para fazer o aluno se movimentar em leituras de idas ao texto, com desafios diferentes que investem em dificuldades progressivas.

Considerando a compreensão como processo, nos apoiamos na proposta de Marcuschi (idem), quanto à tipologia de perguntas que se refere à natureza das questões que fazemos para orientar o ensino da leitura e na proposta para os descritores para compreensão textual, referência produzida pela SAEB (2001), retomada sob o olhar didático de Marcuschi ( 2008).

Assim é que as questões se apresentam de início, de natureza objetiva (modelo ascendente da leitura) para, progressivamente, atender à questão de

natureza inferencial e avaliativa, buscando ampliar os movimentos do leitor na sua relação com o texto, com o autor do texto e com seu lugar de leitor: função social da leitura que provoca “novas” (outras histórias), outros sentidos.

Nossa proposta de intervenção foi elaborada de modo a possibilitar em todos os encontros, discussões em torno das múltiplas possibilidades que um texto possibilita, desconstruindo assim, a visão reducionista de leitura da docente, apresentada na fase inicial da coleta de dados: sondagem das aulas e aplicação do questionário.

### 3.3.2 Etapa II- Atividades leitoras (formadora e professora em formação)

Devido à escola estar em um período de greve nos meses em que realizaríamos a proposta de intervenção em sala de aula (Abril e Maio de 2013), decidimos que todos os encontros entre a professora e pesquisadora seriam realizados na minha residência, por escolha da professora, fato esse que possibilitou uma maior proximidade com ela, como também um trabalho mais eficaz, devido à tranquilidade proporcionada pelo tempo e pelo lugar. Foram realizados seis encontros com discussões, reflexões e estudos com duração de quatro horas cada encontro, além de leituras dos contos e dos textos realizadas em casa.

Considerando que todas as etapas dessa proposta de intervenção foram organizadas de modo a atender nosso objetivo, que é redimensionar o modo de compreender a leitura, retomamos nossos objetivos que orientaram todas as etapas de proposta de intervenção. Esses encontros tinham dupla função: favorecer, motivar a leitura prazer, o retorno à leitura dos livros e a reflexão e discussão sobre os modos de lermos e o que isso interfere no modo como ensinamos. Segundo Zabala (1998, p.13) “a melhoria de nossa qualidade profissional (...) passa pela análise do que fazemos, de nossa prática e do contraste com outras práticas.”

Nesse sentido, apresentamos:

### 1º Momento: 05 de abril de 2013

A professora do 2º ano do ensino fundamental, sujeito da pesquisa, foi convidada a participar de uma proposta de leitura de uma coleção de livros que envolvia os contos clássicos infantis<sup>4</sup>:

Apresentação da coleção dos contos, da proposta dos encontros e escolha dos livros para realização da leitura em casa, pretendemos com essa atividade colaborar com a formação do sujeito/ leitor, o docente.

#### Quadro 6- Coleção de Contos

A Bela e a Fera	Cinderela
A Pequena Sereia	Rapunzel
A Princesa e o Sapo	A Bela Adormecida
Branca de Neve	Cherazade

**Descrição dos títulos das obras de Literatura Infantil, contos clássicos- da coleção Princesas, editora- Brasileitura, ano 2013**

Após o manuseio dos livros a professora do 2º ano escolheu para ler em casa a história de Rapunzel, escolhi a história da Branca de Neve. Combinamos então que, no encontro seguinte, dia 08 de Abril, iríamos recontar as histórias e discutirmos outros aspectos da proposta de trabalho. Solicitei à professora a gravação de nossos encontros, que foi recusado inicialmente. Utilizando, desse modo, o relato escrito de tudo que ocorria nos nossos encontros, procuro descrever os demais encontros (cinco) de forma sucinta, conforme demonstra o quadro abaixo. (Todos os encontros, com seus respectivos detalhes, estão disponíveis no apêndice D).

---

<sup>4</sup> Importante esclarecer que trabalhamos os contos clássicos considerando-os gêneros discursivos, conforme Marcuschi (2008, p. 194).

**Quadro 7 - Etapa II- Atividades leitoras ( formadora e professora em formação)**

<p><b>2º momento</b> <b>08 de abril de 2013</b></p>	<p>Leitura das histórias: Rapunzel e Branca de Neve. Roteiro para discussões: Quais as impressões da história? O que as histórias têm em comum? Como as mulheres são vistas nessas histórias? Como você vê cada uma delas? E se essa história se passasse hoje em dia? Como seria? E se as princesas conversassem? O que diriam? Como você vê a relação das princesas e seus respectivos príncipes?</p>
<p><b>3º momento</b> <b>11 de abril de 2013</b></p>	<p>Leitura e discussão dos contos literários Cinderela e Pequena Sereia, utilizando o roteiro do encontro anterior. Solicitar à professora, elaboração de questões referentes ao conto, para discussão na aula seguinte</p>
<p><b>4º momento</b> <b>19 de abril de 2013</b></p>	<p>Reconto das histórias: Cherafade e a Princesa e o Sapo. Discussão da atividade elaborada pela professora Discussão através de um roteiro inicial, envolvendo a história: A princesa e o sapo</p>
<p><b>5º momento</b> <b>25 de abril de 2013</b></p>	<p>Leitura do conto: A Bela e a Fera. Estudo dos textos: Livros didáticos de Português e suas concepções de ensino e de leitura: uma retrospectiva,( BEZERRA, 2001) apresentando de forma clara e objetiva as concepções de leitura, e o texto da autora HILA ( 2009) Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais, onde aborda a importância das estratégias de leitura( antes, durante e após a leitura).</p>
<p><b>6º momento</b> <b>29 de abril de 2013</b></p>	<p>Discussão do conto: A Bela e a Fera Exibição de um compacto do youtube, do filme A Bela e a Fera, ( comparação das histórias) Construção de atividades a serem desenvolvidas com os alunos da turma do 2º ano do ensino fundamental I.</p>

**Descrição (sucinta) das atividades de leitura, em torno dos contos selecionados para essa experiência de prática de leitura com a professora do 2º ano.**

Após esses encontros em que trabalhamos a leitura prazer com a professora do 2º ano, passamos a desenvolver uma proposta de sequência didática na sala de aula. Essa etapa da pesquisa proporcionou momentos de reflexão sobre o ensino da leitura na sala do 2º ano. Esses dados não serão contemplados na análise.

## 3.3.3 Etapa III- Professora e alunos

**Quadro 8- Etapa III- Professora e alunos**

<p><b>1ª aula</b> Objetivo: Oportunizar o reconhecimento do trabalho com as fases da pré- leitura, leitura e pós- leitura.</p> <p>Despertar o prazer e o incentivo pela leitura, dando ênfase à entonação, motivação e interação dos alunos no ato da história, possibilitando a sua participação, incentivando a discussão, reflexão e a multiplicidade de sentidos que uma história pode evocar.</p> <p>Interpretar a história: A Bela e a Fera.</p>	<p>Organização da sala, quebra-cabeça: discussão:O que surgiu? Agora nós vamos contar uma história. Apresentar a capa, realizar a leitura do título. Quem está na capa?Quem será que é essa fera? ( espere-se que façam a relação com o quebra cabeça).</p> <p>Leitura da história. Roteiro inicial discussão: Quem gostou da história? Por quê?Onde aconteceu a história? Vocês acham que a história aconteceu quando?Vocês gostaram mais da Bela ou da Fera?Por que será que a Bela se apaixonou pela Fera? Quem iria gostar da Fera? Por quê? Será que se a Fera não tivesse se tornado um príncipe a Bela se casaria com ele?O que vocês sentiram quando ouviram essa história?</p> <p>Distribuição atividade escrita</p>
<p><b>2ª aula</b> Objetivo: Possibilitar através de uma motivação, a participação e interação com a história.</p> <p>Participar do processo de compreensão através de estratégias de antecipação, inferências e verificação.</p> <p>Ler de forma coletiva e individual, com a mediação da professora, de forma a contribuir para a competência leitora (dos alunos).</p>	<p>Dinâmica envolvendo a história.</p> <p>Distribuição da história digitada, para realização da leitura individual e ilustração da história.</p>
<p><b>3ª aula</b> Objetivo: Interpretar a história, fazendo inferências e atribuindo sentido.</p>	<p>Atividade escrita digitada</p>
<p><b>4ª aula</b> Objetivos: Favorecer outros modos de conhecer a história, ampliando os conhecimentos prévios.</p> <p>Desenvolver a oralidade e a sequência lógica dos fatos.</p>	<p>Exibição do filme : A Bela e a Fera</p> <p>Reconto oral da história e dramatização</p>
<p><b>5ª aula</b> Objetivos: Fazer comparações entre a história contada, lida e exibida, levando o aluno a se posicionar criticamente.</p> <p>Proporcionar estratégias de leitura, recuperando o sentido da história.</p>	<p>Discussão sobre as diferenças entre a história contada, exibida e ou lida.</p> <p>Atividade escrita: caça- palavras</p> <p>Ordenar as palavras de acordo com a ordem em que aparecem na história.</p>
<p><b>6ª aula</b> Objetivo: Desenvolver a leitura reconstruindo o sentido da história, através da sequência lógica dos fatos.</p>	<p>Levar a história: A Bela e a Fera digitada em uma folha, para que recortem as tiras, embaralhem e reorganizem a história, respeitando a sequência lógica dos fatos.</p> <p>Realizar a leitura checando a montagem.</p> <p>Montar um mural com a atividade realizada em dupla</p>

Descrição das aulas planejadas e ministradas pela professora do 2º ano e a professora pesquisadora, após o momento da etapa de intervenção.

Solicitamos que a professora escolhesse um dos contos literários lidos no período de estudos, para que elaborasse uma atividade a ser desenvolvida com os alunos na sala de aula, a professora escolheu trabalhar com a história da Branca de Neve. Essa proposta será objeto de análise no capítulo IV.

### **3.4 Instrumentos da pesquisa**

A organização do nosso *corpus* para análise dos dados foi constituída por vários instrumentos, principalmente pelo fato de a nossa pesquisa-ação ser de natureza etnográfica, o que também favoreceu uma análise interpretativista. Segundo Moita Lopes (1994, p. 334), “a intersubjetividade tenta dar conta dos significados possíveis sobre a sala de aula e é um critério para estabelecer a validade da interpretação por parte do pesquisador”. Desse modo, segundo o autor, será necessário, para uma interpretação sistemática, metodológica e que garanta a confiabilidade e veracidade dos fatos, realizarmos a triangulação dos dados pertinentes às pesquisas qualitativas (análise dos dados antes da intervenção, análise dos encontros com a docente e análise da aula após os estudos e discussões).

Pretendemos utilizar como instrumentos para análise os seguintes dados: questionário (sondagem), relatos das aulas observadas, a prática de leitura da professora do 2º ano (intervenção), a proposta de abordagem de leitura (depois da intervenção), a aula na turma do 2º ano, a professora do 2º ano e sua participação.

Tomando como referência os dados selecionados, nesse *corpus*, descrito nesse capítulo, desenvolvemos, no capítulo seguinte, o trabalho de análise do referido *corpus*, atentando para a relação com os objetivos, e com a questão-problema que orientam o trabalho de análise, nessa etapa. Nesse sentido, faz-se necessário esclarecer que procuramos analisar os dados, tendo como categorias de análise, a (s) concepção (s) de leitura, as perguntas de compreensão, conforme Marcuschi (2008, ver quadro 2, p. 42) e a matriz de referência dos descritores de Língua Portuguesa (SAEB 2001, ver quadro 3, p. 44).

Necessário informar que, no desenvolvimento da análise, tratamos o *corpus* restrito, selecionado em cada instrumento de pesquisa, como RECORTE. Assim, progressivamente, enumeramos como recorte I, II, III... Quanto à referência aos sujeitos da pesquisa, nomeamos o sujeito da pesquisa, professora do 2º ano como

“professora (P)” e nos referimos à professora responsável pela pesquisa, como “pesquisadora”. Quanto aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I, utilizamos a abreviatura (A) para aluno. Assim A1, A2 e A3..., quando precisarmos fazer referência a mais de um aluno da turma.

## **4.0 CONCEPÇÕES DE LEITURA E A FORMAÇÃO DOCENTE**

Nosso capítulo de análise será constituído por dados que revelam de que modo a prática de leitura da professora e seus conhecimentos sobre as concepções de leitura interferem no ensino e aprendizagem da leitura dos seus alunos. Inicialmente, destacamos os dados do questionário e da observação de quatro aulas de leitura (sondagem), que trazem informações sobre a concepção de leitura da professora, (antes do trabalho de intervenção). A análise desses dados está contemplada, no item 4.1 desse capítulo.

Após o conhecimento do modo como a professora concebe a leitura e suas implicações na sua ação docente, prosseguimos com a análise, trazendo dados, gerados no trabalho de intervenção que desenvolvemos com a professora em torno da sua prática de leitura, focalizando contos clássicos da Literatura Infantil, relacionando os modos de ler a concepções teóricas de leitura, da perspectiva ascendente à perspectiva do letramento. Contemplamos essa análise no item 4.2 desse referido capítulo.

Concluimos nosso trabalho de análise, focalizando dados gerados na etapa final da pesquisa, quando a professora desenvolve a leitura em sala de aula. Analisaremos a sua compreensão sobre o “novo” modo de realizar leitura, bem como o desenvolvimento do processo de leitura dos alunos, considerando a contribuição do trabalho de intervenção nas suas ações pedagógicas. A análise está presente no item 4.3, no qual, pretendemos, portanto, apresentar, de forma progressiva e articuladora, dados que possam demonstrar os movimentos da formação docente “continuada” do sujeito- professor em evidência, nesse processo de pesquisa que realizamos.

### **4.1. Concepções de leitura (antes da intervenção)**

Durante o período de observação das aulas, foi aplicado um questionário. Esse instrumento objetivou coletar informações sobre o conhecimento em torno da leitura e as estratégias realizadas para o ensino da leitura, nessa turma do 2º ano do Fundamental I. Desse instrumento de pesquisa, selecionamos dois pontos importantes para o objetivo da experiência de formação, junto à docente do 2º ano:

A sua concepção (inicial) sobre a leitura; concepção sobre o ensino da leitura. Nesse sentido, indagamos o que significaria ler para ela:

### **Recorte I**

P: A leitura abre leque para você ir além da imaginação. A leitura ela abre portas para vários horizontes. **(prof, questão 1, apêndice<sup>5</sup> A, p.92).**

Percebemos que esse enunciado - resposta evidencia vantagens que a leitura oferece para o leitor, o que sugere uma concepção muito subjetiva e pessoal, evocando um modo de falar sobre leitura influenciado pela leitura prazer, da literatura, "... ir além da imaginação." Na realidade, a questão feita à professora pode favorecer essa compreensão, como muitas outras. Mesmo assim, esperávamos que a resposta evidenciasse um conhecimento teórico sobre leitura.

Esse modo de compreender a leitura, parece justificar a dificuldade de planejar suas aulas de leitura de forma a atender a objetivos relacionados a uma prática voltada para as necessidades dos alunos, conforme posteriormente demonstrou, no desenvolvimento dessa intervenção. Sobre esse dado, Kleiman (2008, p. 151), comenta que, "a formação precária do professor na área da leitura, bem como o desconhecimento dos resultados da pesquisa na área trazem consequências negativas para a qualidade do ensino."

Nesse sentido, compreendemos que precisamos oportunizar momentos onde a professora perceba que a compreensão que ela tem de leitura têm implicações na sua prática pedagógica. Em relação ao modo como a leitura é trabalhada na sala de aula, foco da questão dois do questionário, a professora do 2º ano, sujeito da pesquisa, responde à questão: "Na sua sala de aula como a leitura é trabalhada?":

### **Recorte II**

P: [...] Texto em si, para ler, compreender e interpretar. Treino ortográfico, através de gravuras". **( questão 2, apêndice A, p. 93)**

---

<sup>5</sup> A nomenclatura "apêndice" e "anexo", estão sendo utilizados de acordo com as normas da ABNT. Apêndice significa qualquer documento que foi elaborado ou confeccionado para a pesquisa. Já a nomenclatura "anexo", significa algo pronto ou elaborado por outro autor, e que foi utilizado na pesquisa.

A explicação que a referida professora apresenta, nesse recorte: “Texto em si” parece revelar que os processos “ ler”, “ compreender” e “interpretar” são atos consequentes e automáticos, sem complexidade entre eles, além de sugerir que o texto de leitura é utilizado para “ treino ortográfico”. Esse modo de descrever uma possível “metodologia” parece trazer a noção de leitura no contexto do modelo teórico que trata a leitura como processo ascendente, em que a leitura tem como foco o sistema de escrita, enquanto código, e o objetivo é a decodificação desse sistema.

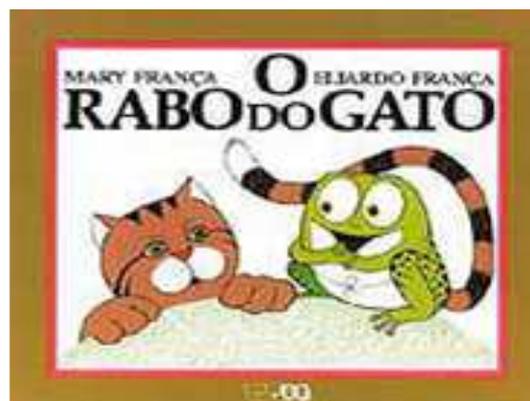
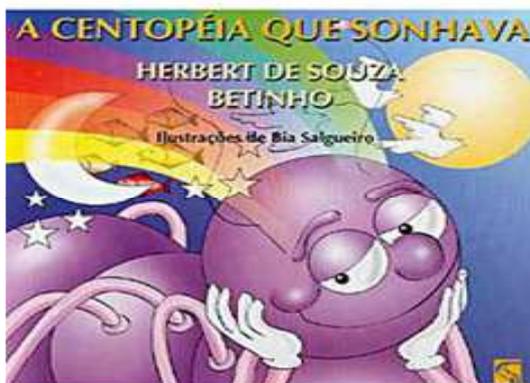
Em relação às estratégias utilizadas em sala de aula (questão 5 do questionário), a professora apresenta a seguinte explicação:

### **Recorte III**

P: Distribuo pequenos textos para eles lerem. Leitura coletiva, pausada com textos no quadro, leitura silenciosa. (  **questão 5, apêndice A, p. 93**)

Percebemos que a resposta em evidência, ao se referir à “leitura coletiva e silenciosa”, não explica como é a participação do aluno. Sugere, então, que o aluno não participa de modo a ressignificar, atribuir, negar, interagir com o texto e o autor, ele é visto como um leitor passivo, decodificando apenas o que está escrito. Essas estratégias de leitura confirmam que “se entendermos a linguagem como mero código, e a compreensão como decodificação mecânica, a reflexão pode ser dispensada [...]”, comentários que Geraldi (1997, p.18) faz quanto ao modelo de leitura baseado na decodificação. Esses dados procuram caracterizar, então, a concepção da professora sobre leitura e como entende o ensino dessa habilidade.

Nessa etapa (de sondagem), solicitamos que a professora planejasse quatro aulas, que ela considerasse significativas e relevantes para o desenvolvimento da leitura e compreensão textual dos seus alunos. Duas aulas foram planejadas e desenvolvidas utilizando os livros: A centopéia que pensava, do autor Herbert de Souza Betinho (1999) e O rabo do gato dos autores: Mary França e Eliardo França



Fonte: Acervo da biblioteca da escola onde foi realizada a pesquisa.

Para trabalhar a leitura dessas obras com os alunos do 2º ano do ensino fundamental, a professora realizou a leitura oral de cada livro, respectivamente. Antes de realizar a leitura, a professora entregou o livro a uma aluna e procurou socializar:

#### **Recorte IV**

P: É para você ir passando e olhando os desenhos, as figuras, depois você vai passando o livro para outros colegas.

Não é para ler... é para ver os desenhos. ( **apêndice C, p. 97** )

Esse modo de apresentar a leitura demonstra o que significa ler e ensinar a leitura para a professora, não valorizando, assim, o letramento literário como uma ação reflexiva, produtiva e que contribua para a formação dos leitores. Para ensinar a leitura, precisamos muito mais do que distribuir livros na sala de aula. Colaborando com a importância da literatura e das estratégias adequadas para o desenvolvimento da leitura, Zilberman (1988, p.83) afirma que “a sua apropriação depende da intermediação da escola, que emprega recursos metodológicos para obter a aprendizagem desejada”. Ao analisarmos o enunciado “Não é para ler... é para ver os desenhos”, podemos compreender que, para a professora, a leitura não-verbal não está sendo considerada como leitura, demonstrando com isso, um modelo de leitura tradicional, na perspectiva ascendente.

Durante a leitura das histórias, a professora não oportunizou a participação, interação dos alunos com os textos, sendo estes expectadores passivos. É importante destacar que percebemos que a professora não tinha conhecimento prévio da história.

### Recorte V

P: Estou cansada, essa história é muito grande (...)

Pedi esse livro à vice- diretora hoje. ( **apêndice C, p. 98** )

A forma como realizou a leitura, nos revelou ainda, a falta de objetivos definidos para a atividade, e sobre isso, concordamos com Kato (1985, p. 112), quando afirma que “a falha no ensino da leitura pode estar na falta de objetivos claros para leitura”. A professora demonstrou, ainda, dificuldade na organização de estratégias adequadas que contribuíssem para um trabalho significativo e motivador dos alunos com as histórias. Nos raros momentos em que realizou questionamentos sobre a história, antecipou as respostas para os alunos. Durante a leitura do livro “O rabo do gato”, ela questiona e ela mesma responde:

### Recorte VI

P: O que estão vendo aqui? O gato e o sapo.

O que o sapo viu? O rabo do gato (...) ( **apêndice C, p. 101 e 102** )

Conforme podemos observar, a professora não reconhece, no letramento literário, uma possibilidade de desenvolver atividades criativas, interativas, críticas, reflexivas e prazerosas, ou seja, atividades imprescindíveis no desenvolvimento das competências de leitura que favoreçam à formação de leitores. Concordamos com Aguiar (2003) quando afirma que a literatura deve voltar-se para o papel do leitor, pois é através deles que os textos adquirem sentidos. Por seu turno, analisar o processo de leitura significa investigar as condições intrínsecas e extrínsecas, tendo como foco o sujeito enquanto *persona* individual e social.

Consideramos que a noção que a professora demonstra ter sobre o que seja ler, para ela, parece refletir no modo como organiza a entrada do livro em sala de aula, a relação do aluno com o livro e até mesmo a orientação para a leitura da história. Embora os dados surjam em forma de recortes, mesmo assim, ratificam a compreensão superficial e limitada acerca do que seja leitura.

Como os dados que coletamos nas aulas observadas e a descrição que deles fazemos é extensa, procuramos então destacar aspectos pontuais que possam atender aos objetivos da pesquisa. Nesse sentido, trazemos, em seguida, alguns dados acerca das estratégias de abordagem do texto em torno da atividade de

compreensão e interpretação da história, estratégias voltadas para a ação do aluno, enquanto leitor.

Das duas aulas seguintes, nessa etapa de sondagem, destacamos abaixo um dos textos trabalhados.

I. LÊTURA:

O SUSTO DE MÔNICA

A MÔNICA E O CEBOLINHA FORAM AO ZOOLOGICO.  
ELES VIRAM: MACACOS, AVES, ONÇA, COBRA, JACARÉ,  
GIRAFÁ, JABUTI, ELEFANTE, CANGURU E LEÃO.  
NA JAULA DA ONÇA, MÔNICA SE ASSUSTOU QUANDO  
ELA ABRIU A BOCA.  
MÔNICA FALOU:  
- AI! QUE MEDO DA ONÇA.



NO PASSO DAS LETRAS

1

Fonte: Blog de Alessandra Schultz: No Passo das Letras.

Essa atividade é iniciada com a cópia desse texto, leitura coletiva e individual. Como proposta de atividade de compreensão do texto apresentado, a informação foi a seguinte:

**Recorte: VII**

P: Abram os cadernos e escrevam os nomes dos animais que surgem na história. (apêndice C. p. 99)

Essa atividade não requer do aluno, o desenvolvimento de sua competência leitora, que possa desafiar a sua habilidade para refutar, comparar, trabalhar os sentidos. Apenas leva o aluno a copiar e fixar-se na escrita de nomes. Esse exemplo de estratégia evidencia que a professora não reconhece a compreensão de textos como produção de sentidos, como trabalho inferencial, ativo e social, conforme defende Marcuschi (2008). É preciso oportunizar condições de produção para que os alunos desenvolvam suas potencialidades.

Posteriormente, a professora apresenta questões relacionadas com estudos gramaticais, especificamente, os encontros vocálicos. Este modo de ensinar

demonstra que o ensino da leitura está sendo promovido como pretexto para o ensino de conteúdos. A concepção de linguagem subjacente a essa prática de ensino está relacionada à linguagem como expressão do pensamento, supervalorizando a gramática tradicional e a norma culta.

Nessa direção, a concepção de leitura da professora, implícita nessa atividade, atende a uma perspectiva tradicional, inserida nas teorias de decodificação, de base estruturalista. Compreendemos que esta concepção é reducionista e não atende às perspectivas que propomos para o ensino da leitura de modo que identificamos a necessidade de ampliar essa compreensão de leitura da professora.

Após o reconhecimento dos encontros vocálicos, a professora desenvolveu uma atividade para compreensão do texto:

**2) COMPLETAR:**

O NOME DA MENINA É \_\_\_\_\_

A MENINA TEM MEDO DA \_\_\_\_\_

**3) RESPONDER:**

ONDE A MENINA FOI? \_\_\_\_\_

O QUE ACONTECEU NA JAULA DA ONÇA? \_\_\_\_\_

**4) SUBLINHAR NO TEXTO OS ANIMAIS QUE MÔNICA  
É CEBOLINHA VIRAM NO ZOOLOGICO E COPIAR:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**5) IDENTIFICAR NO TEXTO A FRASE EM QUE MÔNICA  
EXCLAMA QUE ESTÁ COM MEDO. COPIAR A FRASE E  
DESENHAR A CENA**



**NO PASSO DAS LETRAS**

**2**

**Fonte: Blog de Alessandra Schultz: No Passo das Letras**

Analisando essa atividade de compreensão desse texto, constatamos que todas as respostas limitam-se à extração das informações contidas no texto. O procedimento adotado pela professora, para realização dessa atividade, ocorria da seguinte forma: realizar a leitura e registrar todas as respostas no quadro, ou seja, a função dos alunos era apenas “copiar” as respectivas informações fornecidas.

Este modelo de compreensão de texto, conforme Marcuschi (2008), está fundamentado nas teorias da decodificação, que concebem a língua como um sistema de representação de ideias e o texto como um repositório de informações. As atividades, na maioria das vezes, não admitem respostas alternativas nos exercícios de compreensão. Podemos constatar que, de acordo com o quadro de tipologia de perguntas (quadro 2, p. 42), fornecidas por Marcuschi (2008), todas as alternativas dessa atividade estão inseridas no contexto das questões que direcionam à questão do tipo cópias (completar, sublinhar e identificar) e às perguntas objetivas (onde? O quê?). Desse modo, o leitor realiza uma leitura linear, superficial.

Nessa mesma direção, se considerarmos as matrizes elaboradas pelo SAEB, (quadro 3, p. 44) com vistas a contemplar a perspectiva de compreensão textual como processo, observamos que essas questões apresentadas na atividade só priorizam o procedimento de leitura, referindo-se apenas à localização das informações explícitas no texto. Este modelo de concepção de leitura compreende “processos ascendentes de leitura, em que a informação flui do texto para o leitor (...)”. (BEZERRA, 2001, p.35).

Discordamos desses modelos de atividade para compreensão dos textos, considerando o leitor um sujeito passivo. Sob esse direcionamento teórico, a competência do leitor é exercida tão somente para recuperação dos dados expostos nos textos. Consideramos como perspectiva para o ensino da leitura, a compreensão como processo inferencial, isto implica em outro modo de conceber a língua, ou seja, como atividade colaborativa, construtiva, criativa e sociointerativa.

Ainda nessa fase inicial de sondagem, a professora planejou outra proposta para o ensino da leitura, composta por fichas com frases e palavras para a realização da leitura.

Fafá é fofa.  
Fábio deu o fio a foca.  
A foca babou no fio.  
O fio ficou babado.

Papai- copo- pipa- piano  
Pipoca- pão- pena- paulada  
Pomada- pia- cipó- panela  
Mapa- pino- peludo pau

Consideramos que essa proposta fundamenta-se na concepção de língua como um sistema estático e homogêneo, desconsiderando o significado do texto para cada leitor e a sua relevância para o seu contexto social. Nesse sentido, a concepção de linguagem que fundamenta essa orientação é considerada, segundo Travaglia (2009), como expressão do pensamento, assim, o modo como o texto é utilizado na situação comunicativa não depende em nada das relações: para quem se fala, em que situação se fala e para quem se fala. Para a professora, ler é apenas decodificar, copiar, dominar as convenções gráficas entre fonemas e grafemas, desenvolver a fluência na leitura. Todas essas ações referenciam novamente a concepção de leitura tradicional, ascendente e mecanicista.

Esses modelos de atividade, considerados pela professora, importantes para o desenvolvimento da leitura dos seus alunos, não favorecem a formação de leitores, não possibilitam ações reflexivas, inferenciais e não contribuem para o desenvolvimento da criticidade. Conforme Kleiman, (2004), as práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem.

Concordamos que é preciso planejar atividades, tendo em vista o desenvolvimento da leitura, que sejam desafiadoras, que possibilitem um trabalho criativo e sociointerativo, proporcionando ao aluno agir de forma colaborativa com o texto, dialogando, questionando, produzindo sentidos. A prática de leitura desenvolvida pela professora reduz a mesma, a exercícios de decodificação, os textos que circulam na sala de aula não proporcionam nenhuma reflexão crítica, além de estarem fora do contexto e da realidade social dos alunos.

Assim, essas atividades não colaboram para formação de leitores, pois, segundo os objetivos dos PCN de Língua Portuguesa (1997, p. 54) um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente.

#### **4.2. Concepções de leitura: o professor no lugar do leitor (intervenção)**

Analisaremos, nesse item, o momento que consideramos um dos mais significativos e importantes para o nosso trabalho: os encontros para leituras, estudos e reflexões da professora, ressignificando o seu lugar de leitor. A escolha do gênero contos-clássicos deve-se ao fato de a professora ter informado que iria “trabalhar” com esses textos, na sala de aula, como também, por reconhecermos que esses contos ressignificam os sentidos neles trabalhados, favorecendo momentos prazerosos de leitura.

Desse modo, esse trabalho poderia fomentar e despertar no leitor (professora), motivos para leitura prazer, o que poderia, por seu turno, favorecer a discussão sobre seus modos de ler e compreender essas histórias, levando-a a estabelecer relações com a sua prática social em torno da leitura, sendo assim, uma oportunidade ímpar para uma reflexão e ampliação da sua prática de leitura na sala de aula. Conforme Zappone (2010, p. 238), “a leitura, vista como prática social e histórica, ou seja, como um fazer, uma ação dos indivíduos em contextos e situações específicas, não pode ser compreendida como uma ação invariável, imutável”.

Considerando que, nesse trabalho de intervenção, os dados gerados constituem um corpo extenso de informações, tomamos como critério, para orientar o recorte de dados, a seleção de situações interativas que ocorreram no segundo encontro (pesquisadora e professora do 2º ano) e nos últimos encontros (no caso o 5º e o 6º). Esses dados, mesmo evidenciando uma visão fragmentada do processo, procuram destacar questões que possam evidenciar aspectos cruciais da formação do leitor: concepção de leitura, os modos de ler e os efeitos na formação do leitor, o prazer do ler, os sentidos que se constroem em função das questões que fazemos ao ler um texto. São questões que influenciam na compreensão de uma prática pedagógica em leitura que possa favorecer para a formação dos leitores, no caso, da professora, e, conseqüentemente, dos alunos desse 2º ano.

No primeiro encontro, a professora foi informada sobre nossa proposta de atividades, que consistia, inicialmente, no convite para a leitura e discussão dos contos: Rapunzel, A Pequena Sereia, A Bela e a Fera, A Branca de Neve, A Princesa e o Sapo, Cinderela e Cherafade. Percebemos que a professora não demonstrou muito interesse e prazer em nossa proposta de leitura, o que pode

revelar a influência de como foi a sua história como leitora e esse dado, certamente, interfere na sua ação docente, demonstrando como sua prática é divergente de uma prática cuja finalidade é a formação de leitores.

No nosso segundo encontro, durante as atividades de contação da história, a professora permaneceu com o livro fechado, demonstrou muita ansiedade em concluir a história. Desconcentrou-se por diversas vezes, abordando outros assuntos, ou seja, a professora demonstrou que essa atividade não fazia parte de sua formação como aprendiz. E mesmo, como professora, sendo orientada e tendo consciência de que essa atividade era parte importante para os nossos trabalhos, não conseguia realizá-la conforme o objetivo: reprodução coerente da unidade textual da história.

Ainda nesse encontro, a professora desconsiderou a possibilidade de explorar a leitura não-verbal, de questionar e de proporcionar situações de interação. Esse dado revela que o modo como a professora ensina e orienta a leitura, não valoriza a leitura não-verbal, evidenciando uma visão limitada do que é ensinar a ler. Reconhecemos que essa abordagem deve ser contemplada, por contribuir para a formação de um leitor competente. De acordo com os PCN (1997, p. 54), formar um leitor competente supõe formar alguém que “compreende o que lê, que possa ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos (...) valida sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.”

Prosseguindo com a análise, após a leitura do conto da Branca de Neve, a professora foi questionada sobre as impressões que teve da história, ela relata:

### **Recorte VIII**

P: Uma princesa que é salva pelo príncipe, casam-se e são felizes para sempre.

Nessa época elas eram lindas e boazinhas . No final casam-se e são felizes para sempre. A relação dessas princesas com o príncipe é sempre de felicidade, ela sempre acha um príncipe encantado, que se apaixona, casa com ele e fica feliz. **(apêndice D, p. 104)**

Percebemos que a professora reproduz fatos da história que parecem sugerir as intenções do autor. Para ela, o sentido da história está completo e já determinado. Esse modo de compreender a leitura nos revela uma concepção de leitura na perspectiva ascendente, na qual a função do leitor é reproduzir as

afirmações do autor. Procurando desconstruir a ideia de sentido unilateral do texto, questionamos a possibilidade de essas histórias acontecerem nos dias atuais e o tipo de relação existente entre os personagens. A professora demonstra surpresa e interesse, abrindo o livro e estabelecendo relação com outras situações e outros sujeitos. Vejamos, no trecho a seguir, seu comentário.

### **Recorte IX**

P: Hoje em dia não existe príncipe, que muitas mulheres precisam trabalhar fora para sustentar seus maridos, que elas (mulheres) estão indo à luta. Essa história de príncipe é fantasiosa hoje em dia o que a gente vê é muita violência contra as mulheres.

Que as bruxas poderiam ser... (fica pensando por alguns instantes) as amantes que pretendem sempre atrapalhar os casamentos.

**(apêndice D, p. 105)**

A forma como a professora participou, demonstrou prazer e interesse. A estratégia de leitura utilizada possibilitou que a professora estabelecesse uma relação entre a história e a sua realidade social. Esses dados nos revelam a importância da leitura literária na prática docente, pois além de proporcionar prazer, ela desafia o leitor a encontrar outros sentidos para a história. A leitura na perspectiva literária conforme Aguiar (2003, p. 241) “é, por essas vias, um encontro de horizonte de expectativas, o da obra e o do leitor, que se dá sempre de modo novo a cada leitura.”

Considerando a linguagem como processo de interação, propomos situações que envolvessem atividades interativas nas discussões, de modo que pudéssemos fazer relação com a prática social, considerando o tempo histórico, social, político e ideológico, em que se situam os contos, quanto à sua produção e quanto à sua relação com o leitor. Quando questionamos:

### **Recorte X**

Pesquisadora: Quem poderia ser a bruxa nas histórias?

Professora: As bruxas poderiam ser... (fica pensando por alguns instantes) as amantes que pretendem sempre atrapalhar os casamentos.

Pesquisadora: Mas nas histórias que lemos, as bruxas querem se casar com o príncipe? Nesse momento, pela primeira vez, a professora abre o livro, tentando retomar a história.

Professora: Nessa história a bruxa é a invejosa (...) por vingança queria matá-lo, então atrapalharia o encontro e o casamento.

**( apêndice D, p. 105)**

Confirma-se nesse recorte dez (X), a importância de desenvolvermos estratégias de leitura, na qual os sujeitos possam recuperar as informações do texto, e, através delas, criar outros sentidos para a história, movimentando-se, enquanto leitor, numa perspectiva interativa de leitura. Concordamos com Travaglia ( 2009, p. 23) quando considera que a “língua é um lugar de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores (...) em um contexto sócio-histórico e ideológico”. Desse modo, através dessas discussões, buscamos ampliar as concepções de leitura apresentadas pela docente.

Analisando o 5º e o 6º encontro, destacaremos alguns fragmentos que evidenciam uma ampliação no modo da professora compreender a leitura, e, conseqüentemente, o desenvolvimento da competência leitora dos seus alunos. Uma das mudanças foi o reconhecimento da importância de um planejamento para o momento da leitura e o reconhecimento da necessidade de redimensionar sua prática docente. Sobre esses dados, a professora comenta:

#### **Recorte XI**

Professora: (...) no fim das contas, eu nem leio, não faço nada (...).

Porque era limitado né? As perguntas precisam ampliar as respostas dos alunos. **(apêndice D, p. 112 e 114)**

Nesse dizer, já se evidencia uma reflexão crítica sobre a sua própria ação docente, favorecendo, por seu turno, o modo como vê o aluno como leitor. Quando indagamos sobre o planejamento das estratégias de leitura para o desenvolvimento de uma competência leitora...

#### **Recorte XII**

Professora: É...Também podemos dentro da própria história fazer dramatização, brincadeiras.(...)

Assistindo (filme) sentirão mais prazer, prestam mais atenção.

No vídeo foi mais interessante, chama mais atenção, tem música.

**(apêndice D, 112 e 113)**

A professora percebe que é possível considerar diferentes modos de compreender uma história, produzindo e ressignificando saberes. Desse modo, “o aluno passa a ser considerado um sujeito ativo que constrói suas habilidades e conhecimentos (...) em determinadas circunstâncias de enunciação e no contexto das práticas discursivas.” (SOARES, 1998, p. 59).

Constatamos que a prática de leitura bem como o seu processo de compreensão, deve, sobretudo, ser concretizado através de atividades sociointerativas, onde os participantes desse processo (professor/aluno) precisam reconhecer que “a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base e atividades inferenciais”. (MARCUSCHI, 2008, p. 233). Ao perceber-se um sujeito ativo nas discussões, a professora demonstra mais interesse e confiança. Quando enfatizamos sobre a necessidade de adotar uma nova postura referente à leitura, percebo seu interesse em desenvolver novas atividades:

### **Recorte XIII**

Pesquisadora: Veja que as histórias mesmo conhecidas, podem levar várias interpretações, por isso é importante ter cuidado com a elaboração das atividades. ((Mostro as três primeiras perguntas)).

Veja que as respostas são extraídas do texto.

Professora: Mas de início é importante.

Pesquisadora: Sim. Mas a atividade não deve ser limitada apenas com esses tipos de perguntas ( me interrompe...)

Professora: É por que... está visível, explícita.

Pesquisadora: Muito bem. É preciso elaborar perguntas, onde as crianças atribuam sentidos, interajam com o texto, ( me interrompe novamente).

Professora: Porque vem o raciocínio, a reflexão, já não são mais diretas. **(apêndice D, p. 113)**

Nessa interlocução, percebemos que a professora está compreendendo as informações teóricas “novas”, trabalhadas nessa intervenção entre pesquisadora e professora. A elaboração dessa última resposta “Porque vem o raciocínio, a reflexão, já não são mais diretas”, evidencia a compreensão da leitura como processo interativo, criativo, entre leitor, texto e autor. Como também, esses dados evidenciam que a professora reconhece a necessidade de reavaliar e diversificar

sua prática de leitura. “É porque...está visível, explícita.”, elaborando atividades que possibilitem mais interação com o texto e com sua prática social, a professora considera que desse modo...

#### **Recorte XIV**

Professora: É importante que percebam que o que aprende na escola tenha relação com o mundo. **(apêndice D, p. 114)**

Esse dado revela que a professora reconhece a importância e a necessidade de estabelecer relação entre o ensino da leitura, o aluno e sua realidade social, tornando desse modo, o ensino produtivo. Ao ser questionada sobre a forma como conduzimos nossa proposta de leitura, os discursos e o modo como foram abordadas essas histórias já bastante conhecidas, a professora comenta:

#### **Recorte XV**

Professora: Achei interessante, que a gente explorou muitas coisas diferentes que eu nunca havia pensado.

Já li várias vezes, sempre mostrava que a gente poderia ensinar algo nas histórias. Mas não assim...

Apesar de estar estressada hoje até que eu gostei, pois acho que estou mais desinibida, lendo melhor.

Foi bom, muito proveitoso, a gente aprendeu mais uma vez como trabalhar leitura por outro ângulo. **( apêndice D, p. 105,112 e 113)**

Essas afirmações demonstram que as leituras promovidas durante os encontros possibilitaram reflexões para repensar sobre uma nova perspectiva de leitura. A professora, ocupando o lugar de leitora: lendo, atribuindo sentidos diversos, interagindo com o texto e o autor, através das questões que surgiram nas discussões interativas, demonstra no seu dizer “a gente... pensado” que percebe outros modos de ler, surgindo nessa experiência de leitura. Entendemos que os sentidos vão sendo construídos, mesmo à revelia da conscientização do sujeito-leitor em questão, pois, conforme Benevides (2008, p. 91) “existem aspectos políticos, históricos e sociais que determinam o modo como a leitura é produzida e os modos de acesso a ela”.

Os encontros para estudos, discussões, reflexões e avaliação, possibilitaram uma análise sobre como a professora percebia sua prática e suas implicações no ensino. Mesmo a pesquisadora reconhecendo a necessidade de formações

continuadas e outras leituras relacionadas ao nosso objeto de estudo, o nosso trabalho contribuiu para o conhecimento de “novas” perspectivas de ensino.

### 4.3 A compreensão da/na leitura em sala de aula

#### 4.3.1. A proposta da aula de leitura (professora)

Foi solicitado à professora que escolhesse um dos contos literários lidos no período dos estudos, para que elaborasse e desenvolvesse uma atividade com os alunos na sala de aula, sem a colaboração da pesquisadora, de modo que pudéssemos avaliar sua proposta e aplicação de acordo com os conteúdos teóricos e didáticos que discutimos no referido período de estudos. A professora escolheu desenvolver um trabalho com a história da Branca de Neve.

#### **Quadro 9: Leitura. Conto: Branca de Neve**

1-Que tipo de texto é esse?  ( ) convite    ( ) fábula    ( ) conto    ( ) receita
2- Quais são os personagens que aparecem no conto da Branca de Neve?
3- Quem se transformou em uma velha vendedora de frutas? Para quê?
4- Se você tivesse um espelho mágico, o que perguntaria para ele? Por quê?
5- O caçador agiu corretamente em deixar a Branca de Neve fugir? Como assim?
6- Se você tivesse em perigo como Branca de Neve como agiria?
7- Como o príncipe salvou a princesa?
8- E se eles não tivessem se casado? Como poderia terminar essa história?

**Atividade de compreensão de leitura do conto: Branca de Neve, para a turma do 2º ano do Ensino Fundamental I. (Elaborada pela professora da referida turma).**

Analizamos essa proposta de atividade, tendo como referência a tipologia de perguntas de compreensão de Marcuschi (2008, p. 271 e 272) e a proposta da matriz de referência para os descritores do SAEB, que segundo Marcuschi (2008, p. 275 e 276), é utilizada pelo MEC para avaliar as competências da compreensão textual. É possível perceber que a proposta acima em destaque, apresentou alguns

avanços em relação às atividades produzidas, antes da participação da professora do 2º ano, na pesquisa.

Na proposta acima, podemos perceber que há algumas questões, cuja relação com o texto é linear, realizando como procedimento de leitura (SAEB, 2001), a localização de informações explícitas, são questões de natureza objetiva, questões (2, 3 e 7) numa perspectiva de leitura ascendente, porém ocorrem outras questões, através das quais, pode o aluno fazer relação com sua realidade e produzir outros sentidos na história, situando-se, assim, como um sujeito ativo e reflexivo ( questões 4, 5, 6 e 8). As questões abrem novas possibilidades de o aluno interagir com o texto, trabalhando os sentidos, a partir da história da Branca de Neve, construindo-se, assim, um leitor atento, ativo e criativo.

Assim, as questões 4, 6 e 8 podem corresponder à questão que Marcuschi ( 2008, p. 271 e 272 ) conceitua como VALE-TUDO. A partir delas, o aluno tem a possibilidade de, dar asas à imaginação mesmo tendo a referida história como pretexto. Mesmo nessa condição, essas questões têm como referência o contexto da história, provocando o aluno para trabalhar o ponto central dessa narrativa-casamento do príncipe e da princesa. Ao sugerir a possibilidade de mudanças de ação, sugere a questão, que o aluno trabalhe o conhecimento que tem de outras articulações textuais e de sentido, ao procurar saber o que sabe de outras formas sociais de relação entre o casal, o que, por outro lado, faz o aluno trabalhar, escrevendo o modo de organizar outras estruturas textuais.

A questão 5, podemos considerá-la como SUBJETIVA, conforme essa mesma proposta tipológica de questões de compreensão de Marcuschi (2008, p. 271 e 272). Essa questão, mesmo sendo de natureza subjetiva, motiva o sujeito leitor a se posicionar, emitindo juízo de valor. Essa ação ou posição na leitura, pelo aluno em formação é também produtiva, se a considerarmos como uma das competências leitoras que tem o leitor no dia a dia que desenvolver, pois remete à questão de precisarmos aprender a assumir posicionamentos e a justificá-los. Nesse sentido, concordamos com Cafiero (2010, p. 86) quando afirma que um leitor eficiente é aquele que “compreende o que está escrito a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e o seu conhecimento de mundo”.

Desse modo, analisando a atividade produzida pela professora, entendemos que nossos encontros, estudos, reflexões e discussões acerca dos modos de compreender leitura, de alguma forma, contribuíram para que a professora

compreendesse a importância de planejar e elaborar atividades de compreensão leitora, considerando na elaboração das perguntas de compreensão, não apenas as perguntas objetivas, mas, experienciando outros modos de elaborar questões, exercício que, tendo continuidade, pode instruir e habilitar o professor a elaborar perguntas inferenciais, uma vez que o sujeito leitor, nesse exercício, passa a participar e estabelecer relações sociointerativas com o texto, autor e seus conhecimentos prévios.

#### 4.3.2. A leitura na sala de aula: a professora e os alunos

No início do desenvolvimento da aula de leitura, já pudemos perceber que ela teve a preocupação com a organização da sala de aula, formou um círculo com os alunos, de modo que todos pudessem visualizar a história, ação que não realizou nas aulas planejadas antes da intervenção. Também demonstrou atenção ao explorar o texto não-verbal, fazendo um levantamento prévio das hipóteses durante toda história. “É importante que, nas aulas de leitura, o aluno faça perguntas, levante hipóteses, confronte interpretações” (...). (CAFIERO, 2010, p. 86).

A professora planejou algumas estratégias de leitura para essa aula, entre elas, destacamos a que ela faz uso da interação verbal com os alunos, elaborando questões orais para motivação e envolvimento dos alunos antes, durante e após a leitura da história:

##### **Recorte XVI**

Quem já ouviu ou assistiu essa história? De quem será essa casa? Por quê? Qual a preocupação da madrasta? O que será que vai acontecer? [...] Gostaram da história? Qual a parte que mais gostaram? Por quê? (**anexo A, p. 87**)

Esse modo de orientar o ensino da leitura demonstra que a professora já percebe a possibilidade de trabalhar a relação do leitor com o texto, preocupando-se com o desenvolvimento das capacidades comunicativas dos alunos, com questões que favorecem a participação do aluno na compreensão textual da história. Essa estratégia revela que a professora compreende que essas situações interativas contribuem para a competência leitora dos alunos. Esse compromisso com esses “novos” modos de ensinar evidenciam avanços na sua prática docente, referente ao

ensino da leitura. Ao finalizar a leitura da história, a professora aborda algumas questões, iniciando assim, uma discussão com os alunos.

### **Recorte XVII**

P: O que vocês acharam da atitude dos sete anões em deixar a Branca de Neve ficar na casa deles?

A3: Gostei. Porque ela é boa e bonita.

P: Mas a gente pode deixar gente estranha entrar na nossa casa?

A7: Não porque pode roubar.

((A professora demonstra estar animada com a participação dos alunos.))

P: Vocês perceberam que os contos da Branca de Neve e a da Bela e a Fera todos terminam com um final feliz, eles se casam e são felizes para sempre. Eles poderiam ter outro final? Terminar diferente?

A3: Ela não se casava

A1: Ela morria com a maçã envenenada. ( **anexo A, p. 87**)

Esse recorte dezessete (XVII), revela que a professora também demonstrou ter compreendido a importância de estabelecer relações entre as histórias apresentadas e a prática social dos alunos, “Mas a gente pode deixar gente estranha entrar na nossa casa?” e que um texto pode produzir inúmeros sentidos, “Vocês perceberam que os contos da Branca de Neve e a da Bela e a Fera todos terminam com um final feliz, eles se casam e são felizes para sempre. Eles poderiam ter outro final? Terminar diferente?” que sua compreensão deve ser fundamentada em “(...) atividades cooperativas e inferenciais, tomam o trabalho de compreensão como construtivo, criativo e sociointerativo”. (MARCUSCHI, 2008, p. 248).

Ao distribuir a atividade escrita aos alunos, a professora demonstra ansiedade, é possível perceber que ela está temerosa em relação à aplicação dessa atividade. Ela faz a leitura das questões, os alunos respondem oralmente, então ela fala:

### **Recorte XVIII**

P: Não vou copiar as respostas do quadro... Pensem.

Quem vai dizer outro final? Bora minha gente bota a cabeça pra funcionar (...). ( **anexo A, p. 87**)

Considerando que a professora copiava as respostas (antes do momento da intervenção) essa fala ilustra sua “conscientização” em relação à formação de leitores ativos e reflexivos. Então, começa a dar assistência individual realizando a mediação na leitura. Essa ação revela uma prática docente diferente da apresentada na etapa da sondagem. Dessa forma ela percebe que “compreender exige habilidade, interação e trabalho”. (MARCUSCHI, 2008, p. 230).

Reconhecendo a necessidade e a importância de transcrever e analisar algumas respostas dos alunos, foram selecionadas três questões (5, 6 e 8) e três sujeitos para que pudéssemos fazer um recorte da análise em relação à atividade escrita.

### **Recorte XIX**

5- O caçador agiu corretamente em deixar a Branca de Neve fugir?

Como assim?

*A4: Sim, porque ela é boa.*

*A7: Sim. Salvando a Branca de Neve.*

*A10: Sim. Porque não gosta da bruxa.*

6- Se você tivesse em perigo como a Branca de Neve como agiria?

*A4: Eu fugia para casa.*

*A7: Eu corria.*

*A10: Tinha morrido.*

8- E se eles não tivessem se casado? Como poderia terminar essa história:

*A4: A Branca de Neve poderia morrer.*

*A7: Eles Beijando.*

*A10: Mau. Porque ela não ia se casar. (anexo B, p. 88, 89, 90)*

Essas respostas contribuíram para que a professora percebesse que o texto não é um depósito de ideias fornecidas pelo autor. Que a compreensão como atividade interativa permite que os sujeitos sejam ativos, o texto passa a ser visto como um evento comunicativo, o sentido é construído de acordo com a formação social, individual do leitor, relações que se estabelecem no ato da leitura. Para Vigotsky (2007), o processo de compreensão é um ato social, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que só são capazes de operar, quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e em cooperação com seus companheiros.

Os alunos também se sentiram valorizados ao perceberem que suas respostas foram validadas e elogiadas e que eram capazes de participar ativamente do seu processo de aprendizagem. Considerando que apresentamos no decorrer da análise algumas reflexões conclusivas, destacamos a seguir, uma análise que desenvolvemos em torno de trechos de um relatório, elaborado pela professora do 2º ano, atendendo a uma solicitação da professora pesquisadora. Nesse relato, a professora do 2º ano apresenta sua avaliação sobre a experiência que vivenciou em todo processo de intervenção.

#### 4.3.3 A professora do 2º ano e sua participação (ponto de vista)

Nosso objetivo, portanto, nesse item, é o de procurar através de dados desse relatório, tecer nossas considerações sobre os resultados dessa experiência com “formação continuada” que objetiva contribuir com reflexões sobre a formação docente, do profissional de Língua Portuguesa, principalmente, o docente do Ensino Fundamental I. Em relação a essa experiência a professora revelou que,

##### **Recorte XX**

P: Percebi alguns avanços na prática de leitura de alguns alunos. Por isso, se faz necessário desenvolver novos olhares para uma prática significativa. Portanto, as discussões e trocas de ideias que tivemos durante os estudos sobre leitura e as atividades aplicadas em sala de aula foram gratificantes. (...) antes dos encontros e estudos sobre as concepções de leitura eu tinha dificuldades de elaborar atividades, planejando estratégias diversificadas. Compreendi que é possível o aluno ir além, dar sentido, interpretando um texto de acordo com seus conhecimentos prévios (...). (**apêndice B, p. 95**).

Esse relato demonstra que ela compreendeu que sua prática de leitura e suas atividades de compreensão eram reducionistas, esse conhecimento fez a professora compreender a necessidade de uma efetiva participação dos alunos, a importância de diversificar suas estratégias de leitura. Este relato pode evidenciar que nossos estudos, acerca das concepções de leitura, contribuíram para que a professora reconhecesse a necessidade e a importância de valorizar a participação dos alunos, dando vozes a esses sujeitos, oportunizando a interação e a produção dos sentidos,

tanto pela linguagem oral quanto pela linguagem escrita. Nesse relatório, a professora continua afirmando,

### **Recorte XXI**

P: Ao elaborarmos as questões, deixando espaço para que os alunos se posicionem diante de um texto, poderemos dar continuidade a uma qualidade de ensino. (...) buscando atividades adequadas e coerentes ao nível da turma. **(apêndice B, p. 95- 96).**

Esses dados revelam que a professora do 2º ano, refletiu e compreendeu a importância de elaborar perguntas de compreensão diversificadas, significativas e que possibilitem a interação dos alunos com o texto. Reconhecendo que o modo como orienta o ensino da leitura, implica diretamente na formação do sujeito leitor. Consideramos um avanço na sua prática docente, se compararmos com a forma que elaborava e orientava suas atividades antes da etapa de intervenção. Ao fazer referência a sua participação nesse trabalho, a professora reconhece,

### **Recorte XXII**

P: Participar desse trabalho foi mais uma oportunidade e aprendizado de como mediar leitura em seus diversos níveis na sala de aula. Para isso, deveria haver na esfera educacional mais discussões, com debates, reflexões, estudos, etc. **(apêndice B, p. 96)**

Na verdade, sabemos que a dificuldade a que a professora se refere é de outra ordem, pois um dos pontos que pudemos confirmar é que os cursos de formação dos professores precisam ser planejados, contemplando, inclusive, grupos menores, de acordo com as dificuldades de cada escola e dos professores de forma particularizada, pois mesmo fazendo parte há cinco anos da escola onde a pesquisa foi realizada, as dificuldades apresentadas pela professora me surpreenderam. Portanto, os dados revelam a importância da prática de leitura na sala de aula, está fundamentada em concepções teóricas de leitura que possibilitem a participação, a interação e a valorização dos alunos no seu processo de leitura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nossas considerações finais, evidenciando os motivos que nos levaram a delinear um percurso que possibilitasse responder à seguinte questão-problema: De que modo a prática de leitura do professor e seus conhecimentos sobre as concepções de leitura interferem no ensino e na aprendizagem da leitura dos seus alunos? A nossa pesquisa foi realizada em um contexto bastante familiar da pesquisadora, seu ambiente de trabalho, uma escola municipal na cidade de Campina Grande. A problemática surgiu mediante a necessidade de investigar os motivos pelos quais a professora, participante da pesquisa, sempre relatava sobre as dificuldades referentes ao ensino da leitura, tanto no início quanto no final do ano letivo.

Mesmo diante de tantas pesquisas relacionadas ao desenvolvimento da leitura e às diversidades de estratégias divulgadas para trabalhar a leitura, significativamente, na sala de aula, que possam contribuir para formação de leitores, ainda se faz necessário um olhar bastante diferenciado e específico para cada realidade de sala de aula. Nesse sentido, nosso trabalho priorizou a necessidade de uma investigação antes da realização das “formações continuadas”, uma vez que essas formações devem dialogar com as dificuldades dos professores.

A análise do percurso que delineamos desde as observações das aulas de leitura da professora, antes da intervenção, até a aplicação das propostas de atividades elaboradas após todo esse processo, nos faz constatar a necessidade de reconhecer que as formações precisam atender às dificuldades referentes ao ensino da leitura, conforme a realidade social em que se inserem os professores e os alunos. Muitas vezes, as formações iniciais e/ ou continuadas são bastante distantes do que realmente o professor precisa para desenvolver sua prática de forma a contribuir para implementação de um ensino produtivo.

Durante o percurso da etapa de intervenção e o desenvolvimento das propostas de atividades, a professora reconheceu que ao diversificar as estratégias de leitura, é possível ensinar leitura através de brincadeiras, exibição de vídeos, caça-palavras, desenho, recorte, colagem entre outras atividades, pois, desse modo, os alunos tornam-se leitores ativos e criativos, uma vez que, além da motivação que provocam essas atividades para esse leitor (aluno do 2º ano), esses

recursos exigem do leitor movimentos diferenciados na sua relação com o texto, com os sentidos, ativando diferentes conhecimentos.

Os resultados da nossa pesquisa também demonstram que, com o desenvolvimento da nossa proposta de intervenção, a professora conseguiu redimensionar o modo como ensina leitura. Através das leituras dos contos, refletiu sobre a importância de resgatar o seu lugar de leitor, avaliando a sua forma de ler, afinal, como formar leitores sendo um não-leitor? Em relação à aplicação das propostas de atividades de compreensão leitora, reconheceu que é imprescindível valorizar os discursos dos seus alunos, mediando à leitura, permitindo que os alunos relacionassem as histórias lidas com outras histórias e suas próprias histórias.

Mesmo com dificuldade para realizar a mediação na leitura em alguns momentos, a professora apresentou progressos, ao incentivar seus alunos a participarem, interagirem, questionarem, serem reflexivos, aceitando múltiplas respostas, considerando que antes da intervenção, a professora registrava todas as respostas no quadro, e o aluno deveria apenas, copiar tais respostas. Através da análise dos instrumentos utilizados na pesquisa, considerando as ações da professora, o relatório e o seu ponto de vista revelam sua compreensão em relação ao planejamento de uma aula de leitura em vistas a promover estratégias que direcionem para uma leitura significativa, discursiva e colaborativa.

Constatamos, ainda, que nem sempre o tempo de experiência dedicado à docência é condição suficiente para qualificar um profissional, tendo em vista que nosso sujeito nessa pesquisa tinha mais de 18 anos de docência. Ao lado desse fator, é essencial a aquisição e renovação de conhecimentos especializados. Comprovamos que o conhecimento teórico que o professor deve ter acerca das concepções de leitura, interfere diretamente nos modos de praticar a leitura e elaborar propostas de atividades que promovam uma compreensão leitora, de modo a contribuir para a formação de leitores, para a formação de sujeitos ativos, que interagem com o texto e com outros saberes, produzindo múltiplos sentidos.

Nesse sentido, uma das contribuições relevantes do nosso trabalho foi desenvolver uma proposta de pesquisa de intervenção, que não está limitada a uma abordagem estritamente teórica. Nosso trabalho, além de fornecer aportes teóricos, contribui e modifica a realidade dos sujeitos participantes da pesquisa, pois muitos pesquisadores realizam suas pesquisas, apresentam os problemas e as críticas e pouco modificam aquela realidade investigada.

O desafio de realizar uma proposta de intervenção, através de estudos, reflexões, avaliação, elaboração e aplicação de atividades na sala de aula, atuando diretamente na realidade apresentada no período da investigação, deveria ser uma proposta a ser seguida por todos os cursos de pós-graduação, a teoria precisa estar diretamente associada à prática cotidiana. Nesse sentido, é possível perceber as contribuições dos estudos teóricos, das novas pesquisas realizadas no mundo acadêmico, sendo essas, realmente, relevantes na formação dos professores, contribuindo para qualidade das práticas docentes, modificando os sujeitos não apenas do contexto escolar.

Não temos a pretensão de afirmar que nossa proposta de intervenção, solucionou todas as dificuldades referentes ao ensino da leitura. Embora a professora do 2º ano tenha demonstrado alguns avanços, quanto ao trabalho de leitura em sala de aula, sabemos que a semente foi plantada e a professora tem consciência de que é preciso ampliar sua forma de ensinar leitura.

Reconhecemos que alguns dados como a abordagem oral em sala de aula na sua relação professor/ aluno, entre outros dados, evidencia-se como um efeito produtivo do nosso trabalho. Esta mudança de postura em sala de aula pode ser referência para que a professora possa refletir sobre o seu fazer docente, avaliando sua prática de ensino, considerando a necessidade de proporcionar metodologias adequadas, que possam deslocar-se de uma leitura ascendente para uma leitura interacional, compreendendo a leitura como processo de interação entre leitor, autor e texto e oportunizando aos seus alunos realizar inferências através de pistas e da utilização do seu conhecimento de mundo.

Concluimos nossas considerações, destacando a importância do Mestrado Profissional em Formação de Professores- MFP, para minha formação profissional, uma vez que vivenciei situações tanto na posição de professora do ensino fundamental I e educação infantil, quanto na posição de aluna no mestrado e pesquisadora desse trabalho, estabelecendo, assim, relações com as dificuldades do contexto escolar e sua relação com os conhecimentos acadêmicos. Esse curso oportunizou reflexões, através das informações adquiridas e compartilhadas com os professores e colegas da turma nesses dois anos, em torno de uma prática docente reflexiva e fundamentada em conhecimentos teóricos que possam subsidiar uma ação pedagógica mais eficaz.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Vera Teixeira. Leitura Literária e a Escola. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins, BRANDÃO, Helena Maria Brina, MACHADO, Maria Zélia Versiani ( org). **Escolarização da Leitura Literária**, 2. Ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 235-255.

ALVES, Alda Judith. **O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação**. Cad. Pesquisa. São Paulo (77): Maio 1991, p. 53-61.

ALVES, Maria de Fátima. Leitura, compreensão de textos e formação docente. In: PEREIRA, Regina Celi ( org). **Prática de Leitura e Escrita na Escola: construindo textos e reconstruindo sentidos**. João Pessoa. Editora da UFPB, 2011, p. 71- 113.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia na prática escolar**. 14 ed. Campinas: Papirus, 2008.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Análise e reflexão sobre a língua e as linguagens: ferramentas para os letramentos. IN: ROXANE, Rojo e RANGEL, Egon de Oliveira (org). **Língua portuguesa: ensino fundamental** (Coleção Explorando o Ensino, vol. 19) . Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2010, p.155-182.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. A leitura como prática dialógica. IN: ZOZZOLI, R. M. D. e OLIVEIRA, M. B. F. de (orgs). **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008, p. 87-107.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Livros didáticos de Português e suas concepções de ensino e de leitura: uma retrospectiva. IN: DIAS, Luiz Francisco (org). **Texto, escrita, interpretação: ensino e pesquisa** - João Pessoa: Idéia, 2001, p. 27-48.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília. 1997.

BRASIL. **Prova Brasil e SAEB**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/escalas-da-prova-brasil-e-saeb1>. Acessado em 17 de Setembro de 2013, às 15: 30h.

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. IN: ROXANE, Rojo e RANGEL, Egon de Oliveira (org) .**Língua portuguesa: ensino fundamental** ( Coleção Explorando o Ensino, vol. 19) . Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2010, p. 85-106.

COENGA, Rosemar. **Ler por prazer: Perspectivas para a leitura literária na escola-2008**. Disponível em: <http://www.ice.edu.br>>. Acesso em 27 de Maio. 2013.

COSCARELLI, Carla Viana. **Reflexões sobre as inferências**. Anais do CBLA- Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Faculdade de Letras da UFMG, 2002.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida, MACIEL, Francisca, COSSON, Rildo. **Coleção Explorando o ensino. Literatura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, vol.20, 2010, p. 55-68.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato, 2001.

FERREIRA. S.P. A. & DIAS. M.G.B.B. **Leitor e leituras: considerações sobre gêneros textuais e construção de sentidos**. Universidade Federal de Pernambuco, 2005. Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722005000300005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722005000300005&script=sci_arttext) > acesso em 20 de novembro de 2013.

FRANCELINO, Pedro Farias. A construção da competência leitora em aulas de Língua Portuguesa: saberes necessários à formação docente. IN: PEREIRA, Regina Celi Mendes( Org) **Ações de linguagem: da formação continuada à sala de aula**. João Pessoa. Editora Universitária, 2010, p. 34- 55.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas. SP: Mercado de Letras- ABL, 1996.

\_\_\_\_\_. **Portos e Passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HILA, Cláudia Valéria Doná, Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. IN: NASCIMENTO, E.L ( Org). **Gêneros textuais: das didáticas das línguas aos objetos de ensino**. 1. Ed. São Carlos. Editora Claraluz, 2009, p. 151- 194.

KATO, M. **O aprendizado da leitura: 1 .ed**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

\_\_\_\_\_. **No Mundo da Escrita**. São Paulo: Ática, 1987.

KLEIMAN, Ângela B.(org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campina, SP: Mercado de Letras, 1995. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

KLEIMAN, Ângela. **Oficina da Leitura: Teoria e Prática**. 10 ed. São Paulo: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Abordagens da leitura**. Scripta, Belo Horizonte, vol 7 ,nº 14, p. 13-22, 2004.

\_\_\_\_\_ **Leitura: ensino e pesquisa.** Campinas, SP: Pontes Editores. 3ª edição. 2008.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da Leitura:** Uma perspectiva Psicolinguística. Porto Alegre: Sagra: D.C. Luzzatto, 1996.

MACHADO, Maria Zélia Versiani, CORRÊA, Hércules Toledo. Literatura no ensino fundamental: Uma formação para o estético. In: RANGEL, Egon de Oliveira, ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Coleção Explorando o ensino, Língua Portuguesa: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, vol-19, 2010 p.107-128.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **O processo inferencial na compreensão de textos.** Relatório de Projeto financiado pelo CNPq, Proc. nº 30.4780/85. Recife, Departamento de Letras/Universidade Federal de Pernambuco, 1989, mimeo, 145 p.

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

\_\_\_\_\_ **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. IN: MATTOS, C. L. G e CASTRO. P. A. de ( orgs). **Etnografia e Educação:** conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 49- 83.

MOITA LOPES, Luiz Paula da. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada:** A Linguagem como condição e solução. São Paulo: Revista DELTA, vol.10, nº 02, 1994, p. 329- 338.

PIRES, Álvaro. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais: IN: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos /** tradução de Ana Cristina Nasser. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2008. (Coleção Sociologia) Título original: La recherche qualitative. p. 43-93.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial. 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro, **A Produção da Leitura na Escola.** São Paulo, ed. Ática, 2002.

SOARES, Magda Becker. Concepções de Linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. IN: BASTOS, Neusa Barbosa (org). **Língua Portuguesa. História, Perspectivas, Ensino.** São Paulo: EDUC. 1998, p. 53- 60.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STREET. B. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University PRESS, 1984.

STREET, Brian. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. IN: Revista de Filologia Linguística Portuguesa, São Paulo, vol. 8, p. 465-488, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino da gramática. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_ **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZAPPONE, M. H. Y. **Práticas de leitura na escola**. Campinas, 2001. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

\_\_\_\_\_ **Leitura literária: especificidades e contextos**. IN: SANTOS, H. de, ANDRELINO, P. J( orgs) **Linguagens em interação II: Leitura e ensino de Línguas**. Maringá: chicletec, 2010, p. 229-239.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. tradução Ernani F da F. Rose. Porto Alegre: Artmed, 1998, 244 p.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, Regina, SILVA, Ezequiel Theodoro, **Leitura: por que a interdisciplinaridade?** IN: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Teodoro da (org.). **Leitura: Perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2005, p. 11- 17.

# ANEXOS

## ANEXO A

### AULA MINISTRADA PELA PROFESSORA ABORDANDO O CONTO: BRANCA DE NEVE

A professora inicia a aula formando um círculo com todas as crianças. Apresenta o livro, explora a ilustração da capa:

*P: Quem já ouviu essa história?*

*A 1, 3, 10- Eu Não...*

*A 5: Eu já...*

*P: Está certo, então preste atenção pra você comparar e ver se é igual a que você leu.*

Todos os alunos estão atentos e a professora explora cada página, faz perguntas, demonstra atenção nas respostas.

*P: De quem será essa casa? O que será que aconteceu agora? Qual a maior preocupação da madrasta? Gostaram da história? Qual foi a parte que mais gostaram?*

*A 10: Gostei da parte que eles se casaram.*

*AL 4: A maior preocupação da madrasta era em ser bonita, ela perguntava espelho, espelho meu tem alguém mais bonita do que eu?*

*P: Vocês conhecem alguém assim? A madrasta era invejosa, esse sentimento é bom ou ruim?*

*Alunos: Ruim*

*P: Por quê?*

*AL 8: Porque inveja mata*

*P: O que vocês acharam da atitude dos sete anões em deixar a Branca de Neve ficar na casa deles?*

*A3: Gostei. Porque ela é boa e bonita.*

*P: Mas a gente pode deixar gente estranha entrar na nossa casa?*

*A7: Não porque pode roubar.*

*A professora demonstra estar animada com a participação dos alunos.*

*P: Vocês perceberam que os contos da Branca de Neve e a da Bela e a Fera todos terminam com um final feliz, eles se casam e são felizes para sempre. Eles poderiam ter outro final? Terminar diferente?*

*A3: Ela não se casava*

*A1: Ela morria com a maçã envenenada.*

Todos silenciam e a professora continua...

*P: Quem vai dizer outro final? Bora minha gente bota a cabeça pra funcionar.*

Ao entregar a atividade escrita ela fala:

*P: Não vou copiar as respostas no quadro...Pense.*

## ANEXO B-

## ATIVIDADE ESCRITA ELABORADA PELA PROFESSORA SOBRE A LEITURA DO CONTO (BRANCA DE NEVE)

## ALUNO 4

## ATIVIDADE ESCRITA

1-Que tipo de texto é esse?

( ) convite ( ) fábula (X) conto ( ) receita

2- Quais são os personagens que aparecem no conto da Branca de Neve?

A Branca de Neve, Bruxa  
O Príncipe Fico ou a Branca de Neve?

3- Quem se transformou em uma velha vendedora de frutas? Para quê?

A Bruxa  
TENTAVA ENVENENAR A BRANCA DE NEVE?

4- Se você tivesse um espelho mágico, o que perguntaria para ele? Por quê?

SI PELO MÁGICO VO SÉ A S G É U MAI BUNITA Q É MAI U ZOTO  
Espelho BUA MAIS BUNTA QUE OS OUTROS.

5- O caçador agiu corretamente em deixar a Branca de Neve fugir? Como assim?

SIM  
PUDE NÃO GOSTA DA BRUXA

6- Se você tivesse em perigo como Branca de Neve como agiria?

TÁ NA MÃO MORI DO

W

7- Como o príncipe salvou a princesa?

DÉU UM BÉ JO

8- E se eles não tivessem se casado? Como poderia terminar essa história?

ELES BEIJANO O

W

W

## ALUNO 7

## ATIVIDADE ESCRITA

1-Que tipo de texto é esse?

( ) convite ( ) fábula (X) conto ( ) receita

2- Quais são os personagens que aparecem no conto da Branca de Neve?

o anfitrião, a rainha, Branca de Neve, o espelho mágico.

3- Quem se transformou em uma velha vendedora de frutas? Para quê?

o anfitrião - para enganar Branca de Neve

4- Se você tivesse um espelho mágico, o que perguntaria para ele? Por quê?

Quem eu posso ganhar um carro.  
para passar

5- O caçador agiu corretamente em deixar a Branca de Neve fugir?? Como assim?

Sim, salvando Branca de Neve

6- Se você tivesse em perigo como Branca de Neve como agiria?

ellcarria

7- Como o príncipe salvou a princesa?

Dando-lhe um beijo

8- E se eles não tivessem se casado? Como poderia terminar essa história?

por não se casarem

porque ela não ia se casar

## ALUNO 10

## ATIVIDADE ESCRITA

1- Que tipo de texto é esse?

( ) convite ( ) fábula (X) conto ( ) receita

2- Quais são os personagens que aparecem no conto da Branca de Neve?

A Branca de Neve, Bruxa  
O Príncipe Fico ou a Branca de Neve?

3- Quem se transformou em uma velha vendedora de frutas? Para quê?

A Bruxa  
Tenta matar a Branca de Neve?

4- Se você tivesse um espelho mágico, o que perguntaria para ele? Por quê?

Si Pelomágico vo sé a SG é U MAI BUNITA a F MAI UZO TO

espelho

acha mais bonita que os outros.

5- O caçador agiu corretamente em deixar a Branca de Neve fugir? Como assim?

sim

Puqé NÃO GOSTA DA BRUXA

6- Se você tivesse em perigo como Branca de Neve como agiria?

TAVA MORI DO

11/10

7- Como o príncipe salvou a princesa?

DÉU UM BÉJO

8- E se eles não tivessem se casado? Como poderia terminar essa história?

ELES BEIJAM O

# APÊNDICES

## APÊNDICE- A

### Questionário

Universidade Estadual da Paraíba – UEPB

Mestrado Profissional em Formação de Professores- MFP

Campina Grande - Paraíba

Aluna: Fernanda Cristina Agra Borborema

Orientadora: Dr<sup>a</sup>: Maria de Lourdes da Silva Leandro

Data: 08-04-2013

Questionário -1

Sexo: Masc. ( ) Fem. (x)

2.0: Profissão: Professora

2.2. Quanto tempo você trabalha na sua função atual? 20

2.3 Quanto tempo trabalha nessa unidade escolar? 05

3. Escolaridade:

Fundamental ( ) completo ( ) incompleto ( )

Médio ( ) completo ( ) incompleto ( )

Graduação: (x) completo ( ) incompleto ( )

Qual curso Pedagogia

Pós-Graduação: Especialização Especialização em: Formação do Educador

Mestrado ( )

Doutorado ( )

1-Para você, o que significa ler?

A leitura abre leque para você ir  
além da imaginação. A leitura ela  
abre portas para vários horizontes.

- 2- Na sua sala de aula como a leitura é trabalhada?

Através de conto de histórias, recorte e colagem, cruzadinha, diagramas para encontrar palavras. Texto em si, para ler compreender e interpretar. Treino ortográfico, através de gravuras.

- 3- Quais os tipos de texto que você utiliza com mais frequência na sala de aula? Por quê?

Poesia porque é mais prazerosa e é mais fácil de comunicar, pode trabalhar rimas estrofes.

- 4- Quais são suas maiores dificuldades para o ensino da leitura, na sua sala de aula?

Que aja interesse dos alunos e que a família participe.

- 5- Descreva algumas estratégias que você utiliza nas suas ações pedagógicas, para que seus alunos desenvolvam uma competência leitora.

Distribuir pequenos textos para eles lerem  
 Leitura coletiva pausada com textos no quadro, leitura silenciosa.

## APÊNDICE- B

### RELATÓRIO

Universidade Estadual da Paraíba- UEPB

Mestrado Profissional em Formação de Professores – MFP

Campina Grande \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Pesquisadora: Fernanda Cristina Agra Borborema

Orientadora: Maria de Lourdes da Silva Leandro

#### Relatório

Relate a experiência vivenciada por você nesse projeto de pesquisa. Para isso, observe alguns pontos, entre outros, sobre os quais você precisará abordar:

- a) Convite
  - b) Período e local, participantes.
  - c) Compreensão inicial da sua concepção de leitura.
  - d) Pontos de vista sobre as discussões e estudos realizados em torno da leitura, para si mesma e para o ensino na sua sala de aula.
- Obs: Não se esqueça de destacar como viu a sua participação.
- e) Avaliação final.
  - f) Sugestões.

Quando fui convidada a participar desse projeto de leitura, pela professora Fernanda, confesso que resisti um pouco por ser tímida e por não ter feito um trabalho dessa proporção na minha sala de aula. A pesquisadora expôs o cronograma e as etapas do trabalho, foi então que percebi a importância de acrescentar na minha prática pedagógica esse projeto. Os encontros começaram a partir de fevereiro, a pesquisadora observava

minhas aulas de leitura. A pesquisa continuou na casa da pesquisadora durante o mês de abril, onde ali discutimos o texto a seu trabalho, onde eu levava para casa, para uma leitura e analisar para as inúmeras indagações mediante as concepções de leitura e de como inovar essa prática, buscando adequar as necessidades dos alunos.

Com o desenvolver do estudo em pauta, percebi alguns avanços na prática de leitura em alguns alunos. Por isso se faz necessário desenvolver novos olhares para uma prática significativa, tentando superar as dificuldades nesse processo de leitura, visando alcançar uma progressão.

Portanto, as discussões, as trocas de idéias que tivemos durante o estudo sobre leitura e as atividades aplicadas em sala de aula foram gratificantes abrindo um leque de informações, pois antes dos encontros e estudos sobre as concepções de leitura eu tinha dificuldades em elaborar atividades, planejando estratégias diversificadas. Compreendi que é possível o aluno ir além, dar sentido, interpretando um texto de acordo com seus conhecimentos prévios. Onde uma leitura pode ter diversas interpretações, por isso é importante ao elaborarmos as questões, deixando espaço para que os alunos se posi-

lição diante de um texto, assim poderemos dar continuidade a uma qualidade de ensino, onde possamos amenizar os entraves que permeiam a leitura, principalmente com os alunos das séries iniciais, buscando atividades adequadas e coerentes ao nível da turma. Participar desse trabalho foi mais uma oportunidade e aprendizado de como mediar a leitura em seus diversos níveis na sala de aula.

Para isso, deveria haver na esfera educacional mais discussões, com debates, reflexões, estudos, etc. Com isso deveríamos ser mais auxiliados em sala de aula (por exemplo: Por uma equipe pedagógica), pois acredito em uma escola, onde todos trabalhem em parceria, com o intuito de construir uma escola com olhares para novos horizontes, onde cada um faça sua parte, procurando se adequar as mudanças, inovando sua prática e que o coletivo faça a diferença.

## APÊNDICE C

### DESCRIÇÃO DETALHADA DAS AULAS OBSERVADAS ( SONDAGEM):

#### 1ª observação: 25 de fevereiro de 2013

No primeiro dia de observação, mesmo conhecendo a professora do 2º ano, percebo que a docente está ansiosa e desconfortável com a minha presença, sento na última carteira. Na sala, estão presentes 05 alunos. A professora inicia a aula entregando um livro de literatura para uma aluna solicitando-lhe que observe, por alguns instantes, a aluna não compreende, então a professora repete “ *é pra você ir passando e olhando os desenhos, as figuras, depois você vai passando o livro para os outros colegas*”.Depois dessa informação, ela vem conversar comigo, não prestando atenção na atividade da aluna. Em poucos instantes, percebo que a criança desiste de realizar a atividade e fica conversando com os demais colegas.

Quando a professora percebe, tira o livro da carteira dela e entrega para outro aluno, este, por sua vez, demonstra grande interesse pelo livro. Começa a realizar a leitura, mas no momento em que a professora percebe ( ela estava de costas para turma, no fim da sala), ela fala que não é para ele ler naquele momento, é para ver os desenhos, no mesmo instante, o aluno perde interesse pela atividade e entrega o livro a outro colega. A professora continua relatando para mim sobre a falta de interesse dos alunos.

Depois de uns 30 minutos, ela pega o livro e diz que vai realizar uma leitura, lê título da história: **A Centopéia que Pensava** de Herbert de Souza Betinho (1999). No momento inicial da leitura, dois alunos estão com a cabeça na carteira e um desenhando, mesmo assim, ela ignora e/ ou não se incomoda. Ela então lê o título novamente, o autor e os nomes dos ilustradores. O aluno então comenta, *que a foto dessas pessoas está no final do livro*, a professora demonstra surpresa, dizendo que não tinha visto, percebo que ela não tinha conhecimento da história. Ela então começa a realizar a leitura, dois alunos não conseguem ver o livro devido à localização de onde estão na sala de aula, porém ela ignora e segue a história concentrada na leitura. Em nenhum momento, ela interage, estimula ou gera suspense, ao ler a história para a turma. Dois alunos demonstram interesse pela história, então a postura dela começa a mudar, a cada página que ela lê, indaga aos

alunos sobre o que eles estão vendo, porém ela antecipa as respostas para os alunos, mesmo assim, alguns participam. No final da história ela percebe dois alunos de cabeça baixa (que estão desde o início da leitura) e reclama. Então continua sua leitura, mas no meio da história, ela dá um sonoro “suspiro”, vem em minha direção (pesquisadora) e diz que está cansada, pois a história é muito grande. Pergunto então, o motivo pelo qual ela escolheu aquela história, ela diz que pediu à vice-diretora e ela entregou esse livro para ela, confirmando assim, minhas suspeitas da falta de planejamento e conhecimento da história. Ela conclui a história e manda os alunos abrirem o caderno e escreverem os nomes dos animais que surgiram na história. Observo que ela não escreve o que está solicitando, pede apenas verbalmente essa atividade, pergunto se não seria melhor copiar enunciado, ela então responde que eles são “vagarosos” e não daria tempo. Nesse momento, dos cinco alunos, três começam a atividade, os outros dois dizem que não sabem fazer. Depois de alguns minutos, a professora volta-se para mim e diz que a aula de leitura terminou, pois no segundo horário ela irá trabalhar matemática, finalizo então minhas observações.

## 2ª Observação: 28 de fevereiro de 2013

A sala de aula, nesse dia, estava composta por sete alunos, a professora inicia a sua aula de leitura copiando o texto: **O susto da Mônica**, que segundo ela, foi retirado de um blog criado por Alessandra Schultz, intitulado: No passo das Letras, com sugestões de atividades escolares.

I. LÊTURA:

O SUSTO DE MÔNICA

A MÔNICA E O CEBOLINHA FORAM AO ZOOLOGICO.  
 ELES VIRAM: MACACOS, AVES, ONÇA, COBRA, JACARÊ,  
 GRAFA, JABUTI, ELEFANTE, CANGURU E LEÃO.  
 NA JAULA DA ONÇA, MÔNICA SE ASSUSTOU QUANDO  
 ELA ABRIU A BOCA.  
 MÔNICA FALOU:  
 - AI! QUE MEDO DA ONÇA.



NO PASSO DAS LETRAS

1

Quando ela está no meio da sua cópia, diz que esqueceu de entregar o texto xerocado para as crianças, pede para eles irem lendo enquanto ela termina de copiar, no entanto nenhum aluno realiza essa atividade pede que abram os cadernos e escrevam os nomes dos animais que surgem na história. Ela então pega uma régua e diz que todos irão ler juntos, a cada verso que ela lê, pergunta aos alunos o que eles estão entendendo, faz perguntas relacionadas ao texto, aos poucos as crianças vão perdendo interesse pela atividade. Então, a professora diz que agora eles irão ler individualmente, ela solicita que cada aluno leia um “verso”, nem todos conseguem realizar a leitura, ela começa a fazer as mesmas perguntas que fez na leitura coletiva. Nesse momento, ela começa a perguntar individualmente onde estão os **encontros vocálicos no texto**, três alunos se levantam e começa a procurar no quadro, em seguida, os demais alunos começam a se levantar também. A professora encerra a atividade dizendo que está virando uma bagunça e distribui outra atividade xerocada de interpretação relacionada à história.

2) COMPLETAR:

O NOME DA MENINA É \_\_\_\_\_

A MENINA TEM MEDO DA \_\_\_\_\_

3) RESPONDER:

ONDE A MENINA FOI? \_\_\_\_\_

O QUE ACONTECEU NA JAULA DA ONÇA? \_\_\_\_\_

4) SUBLINHAR NO TEXTO OS ANIMAIS QUE MÔNICA  
E CEBOLINHA VIRAM NO ZOOLOGICO E COPIAR:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5) IDENTIFICAR NO TEXTO A FRASE EM QUE MÔNICA  
EXCLAMA QUE ESTÁ COM MEDO. COPIAR A FRASE E  
DESENHAR A CENA

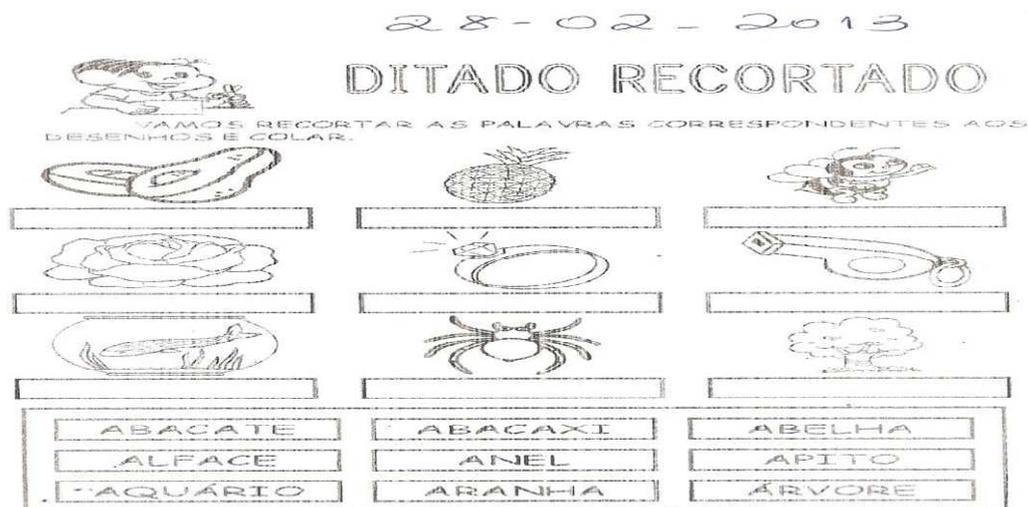


NO PASSO DAS LETRAS

2

No momento dessa atividade de interpretação, a professora simplesmente escreveu todas as respostas no quadro e, à medida que as crianças perguntavam, ela apontava o que eles deveriam escrever em cada espaço, ou seja, as respectivas respostas. E assim todos concluíram a atividade. Então, ela distribuiu uma outra

atividade, que não tinha nenhuma relação com a história lida anteriormente, um ditado recortado, onde as crianças iriam recortar a placa e colar nas respectivas ilustrações. Ela então conclui sua aula de leitura.



### 3ª Observação: 05 de março

A professora distribuiu entre os alunos cartelas com palavras, frases e pequenos textos. Pediu que os alunos lessem silenciosamente nas carteiras, que ela vai chamar todos para realizar a leitura, manda os alunos capricharem, pois não quer ninguém gaguejando.

Alguns modelos das cartelas distribuídas:

*Fafá é fofa.*

*Fábio deu o fio a foga.*

*A foga babou no fio.*

*O fio ficou babado.*

*Papai- copo- pipa- piano*

*Pipoca- pão- pena- paulada*

*Pomada- pia- cipó- panela*

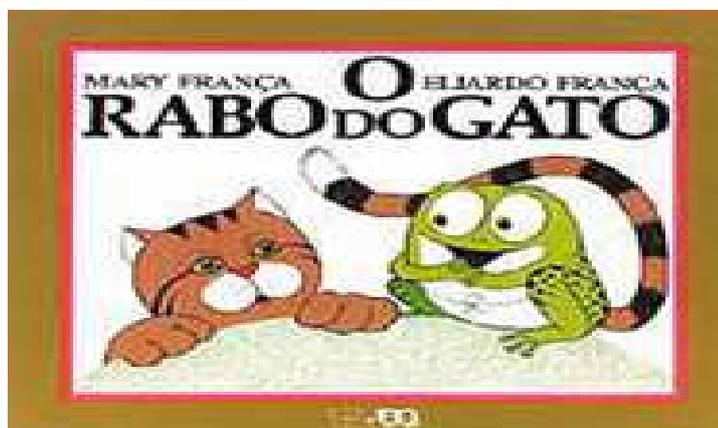
*Mapa- pino- peludo pau*

A professora inicia a chamada para leitura dos alunos no seu birô, alguns recusam a fazer a leitura, percebo que as crianças não têm o hábito de fazer esse tipo de atividade, pergunto à professora se os alunos sempre levam essas cartelas para casa, ela diz que é a primeira vez, pois pediu emprestado para uma professora amiga dela. No momento dessa atividade, os alunos se dispersam bastante, uns

saem para o banheiro, outros correm na sala, duas alunas brincam. A professora começa a gritar, a aluna que está lendo não demonstra o menor interesse em continuar, percebo que os alunos demonstram bastante dificuldade na leitura. A professora pede para que eu a ajude na leitura, na verdade ela está preocupada com minha observação diante das atitudes das crianças. Então, inicio a leitura de uma menina, todos começam a me pedir ajuda também. A professora fica nervosa e diz que vai encerrar a leitura, em tom áspero, olha para o relógio e percebe que ainda faltam 20 minutos para encerrar a aula, ela então solicita que os alunos copiem as palavras das cartelas que estão com eles, cinco alunos começam a fazer a atividade e dois se distraem brincando. A professora, então, vem conversar comigo, relatando suas dificuldades em relação à falta de interesse dos alunos. Percebo que, em nenhum momento, ela demonstra preocupação com a atividade que solicitou aos alunos, chega o momento do recreio, todos saem correndo e ela demonstra alívio, dizendo que precisa de um descanso.

#### **4ª Observação: 07 de março**

##### **Leitura da história**



A professora entra na sala e diz que hoje irá ler uma historinha. Estão presentes 08 alunos, todos conversando. A professora pede silêncio, pega o livro pergunta o que estão vendo aqui? O gato e o rato?, cinco alunos prestam atenção os demais não demonstram interesse. A professora eleva o tom de voz, mandando os alunos prestarem atenção. Novamente ela tenta começar. A professora lê o título do livro, logo em seguida, ela para e conversa comigo, reclamando da falta de educação dos alunos. Então, ela recomeça a leitura da história, na medida em que

vai passando as páginas, ela própria vai fazendo a interpretação, vale salientar que nem todos os alunos estão visualizando as ilustrações da história, um aluno reclama que “não está vendo”, a professora diz que é porque ele não presta atenção direito. E continua O que o sapo viu? O rabo do gato (ela mesma dá as respostas) Finaliza a história, então, ela passa uma atividade de leitura interpretativa, sendo que nenhum dos quesitos possibilita respostas pessoais dos alunos. Eles então começam a responder, outros a conversar e outras dizem que não vão responder por que não sabem. Antes de os alunos finalizarem essa atividade, a professora faz a correção no quadro e pede que todos copiem as respostas com atenção, concluindo assim, sua aula de leitura.

## APÊNDICE- D

### 3.4.2 Etapa II- Atividades leitoras (formadora e professora em formação)

Devido à escola estar em um período de greve nos meses em que realizaríamos a proposta de intervenção em sala de aula (Abril e Maio de 2013), decidimos que todos os encontros entre a professora e pesquisadora seriam realizados na minha residência, por escolha da professora, fato esse que possibilitou uma maior proximidade com ela, como também um trabalho mais eficaz, devido à tranquilidade proporcionada pelo tempo e pelo lugar. Foram realizados seis encontros com discussões, reflexões e estudos com duração de quatro horas cada encontro, além de leituras dos contos e dos textos realizadas em casa.

Considerando que todas as etapas dessa proposta de intervenção foram organizadas de modo a atender nosso objetivo geral, que é redimensionar o modo de compreender a leitura, retomamos nossos objetivos que orientaram todas as etapas de proposta de intervenção.

Após a realização da sondagem (quatro aulas observadas), realizamos encontros, a professora pesquisadora e a professora do 2º ano, para apreciação, discussão de leituras que fazíamos da coletânea dos contos selecionados. Esses encontros tinham dupla função: favorecer, motivar a leitura prazer, o retorno à leitura dos livros e a reflexão e discussão sobre os modos de ler e o que isso interfere no modo como ensinamos.

Nesse sentido, apresentamos:

#### **1º Momento: 05 de abril de 2013**

A professora do 2º ano do ensino fundamental, sujeito da pesquisa, foi convidada a participar de uma proposta de leitura de uma coleção de livros que envolvia os contos clássicos infantis<sup>6</sup>:

Apresentação da coleção dos contos, da proposta dos encontros e escolha dos livros para realização da leitura em casa, pretendemos com essa atividade colaborar com a formação do sujeito/ leitor, o docente.

**Quadro 5-** Descrição dos títulos das obras de Literatura Infantil, contos clássicos- da coleção Princesas, editora- Brasileitura, ano 2013

---

<sup>6</sup> Importante esclarecer que trabalhamos os contos clássicos considerando-os gêneros discursivos, conforme Marcuschi ( 2008, p. 194).

A Bela e a Fera	Cinderela
A Pequena Sereia	Rapunzel
A Princesa e o Sapo	A Bela Adormecida
Branca de Neve	Cherazade

Apresentei a coleção dos contos clássicos, a professora não demonstrou muito interesse, manuseou os contos e escolheu para ler em casa a história de Rapunzel, escolhi a história da Branca de Neve. Combinamos então que no encontro seguinte, dia 08 de Abril, iríamos recontar as histórias e discutirmos outros aspectos da proposta de trabalho. Solicitei à professora a gravação, que prontamente foi recusada.

## **2º Momento: 08 de abril de 2013**

Este momento foi realizado novamente na minha residência por preferência da professora. A primeira atividade foi o reconto da história Rapunzel, realizada pela professora: durante todo o seu reconto, o livro permaneceu fechado, a professora demonstrou ansiedade em concluir a história, em alguns momentos se desconcentrou, abordando assim, outros assuntos. Quando concluiu realizei a leitura da história da Branca de Neve, apresentei o livro, estimulei e recontei a história. Ao finalizarmos os recontos das histórias, apresentei um roteiro que iria servir para nortear nossas discussões:

*Quais as impressões da história? O que as histórias têm em comum? Como as mulheres são vistas nessas histórias? Como você vê cada uma delas? E se essa história se passasse hoje em dia? Como seria? E se as princesas conversassem? O que diriam? Como você vê a relação das princesas e seus respectivos príncipes?*

A professora apresentou impressões que a história idealiza: uma princesa que é salva pelo príncipe, casam-se e são felizes para sempre. Na verdade, ela não ampliou os sentidos que a história poderia possibilitar. Relatou que ambas tinham em comum uma princesa, um príncipe e uma bruxa. Para ela, nessa época as mulheres eram lindas, boazinhas. Segundo a docente, se essa história se passasse nos dias atuais, a princesa não encontraria esses príncipes, as roupas não seriam

as mesmas. Se essas princesas se encontrassem, cada uma iria contar seu sofrimento. Em relação ao modo como ela vê a relação entre príncipe e princesa ela destaca que *a relação dessas princesas com o príncipe é sempre de felicidade, ela sempre acha um príncipe encantado, que se apaixona, casa com ele e fica feliz.*

A pesquisadora pergunta:  *você acha que se ocorresse hoje essa história, nos dias atuais, essa relação seria de passividade das princesas e sempre harmoniosa com seus respectivos príncipes?*

A professora então começou a rir e pela primeira vez, percebo então, um certo interesse na sua participação. Ela afirmou que  *hoje em dia não existe príncipe, que muitas mulheres precisam trabalhar fora para sustentar seus maridos, que elas (mulheres) estão indo à luta. Essa história de príncipe é fantasiosa hoje em dia o que a gente vê é muita violência contra as mulheres.*

A pesquisadora pergunta: e quem seriam as bruxas das histórias?

A professora novamente acha a pergunta engraçada e me responde  *que as bruxas poderiam ser... ( fica pensando por alguns instantes ) as amantes que pretendem sempre atrapalhar os casamentos.* Começamos a rir juntas. Aproveito o seu interesse e questiono: mas nas histórias que lemos, as bruxas querem se casar com o príncipe? Nesse momento, pela primeira vez vejo a professora resolve abrir seu livro Rapunzel, procurando retomar a história. Quando termina ela relata:  *nessa história a bruxa é a invejosa, que impediu a Rapunzel de ir ao encontro do príncipe e pior, por vingança queria matá-lo, então atrapalharia o encontro e o casamento.*

Pergunto para a professora: o que você achou das discussões e a forma de analisarmos as histórias? Ela diz  *achei interessante, que a gente explorou muitas coisas diferentes que eu nunca havia pensado.*

Pesquisadora: na sala de aula, você já leu essas histórias?

Professora:  *já li várias vezes, sempre mostrava que a gente poderia ensinar algo nas histórias, mas não assim.*

Pergunto se poderemos marcar o nosso próximo encontro e que novamente ela irá levar para casa uma história. A professora marca o nosso encontro para o dia 11 de abril, escolhe para leitura a história da Cinderela. Fico então com a história: A Pequena Sereia.

### **3 ° Momento :11 de abril de 2013**

Nosso terceiro encontro continuou sendo na minha residência. Começando por volta das 13h30min. Iniciamos recontando as histórias: Cinderela e a Pequena

Sereia. No reconto da Cinderela, a professora permaneceu com o livro fechado, mas percebi que ela demonstrou maior preocupação em relação ao seu reconto, contando assim a história com maiores detalhes. Pergunto à professora se poderia gravar, pois não estava conseguindo memorizar todos os detalhes das nossas discussões, mesmo resistindo, aceita a gravação em áudio. Iniciamos então nossos trabalhos, através de um roteiro para as discussões:

Pesquisadora : o que as histórias que lemos têm em comum? A da Cinderela e a da Pequena Sereia?

Professora: *Porque elas se fazem... Sempre são vítimas de alguém ou de algo, não é?*

Pesquisadora: Mas elas são sempre colocadas no lugar de princesas não é?

Professora: *No início elas são vítimas não é? No final se tornam princesas.*

Pesquisadora: Como você vê cada uma delas?

Professora: A professora fica em silêncio, demonstrando não entender a pergunta.

Pesquisadora: Nesse período porque elas são consideradas princesas, considerando a época que aconteceu a história?

Professora: *Pela beleza e (...) e porque elas não esboçavam nenhuma reação de confronto, sempre baixava a cabeça para as coisas, não indagava, não questionava.*

Pesquisadora: E se fosse hoje em dia por exemplo? Nessa história da Pequena Sereia, ela iria ficar passiva assim, vendo a bruxa se casar...

A professora então me interrompe...

Professora: *Não. Hoje em dia ela ia atrás dos direitos dela. Como o mundo tá moderno, ela poderia até dar parte, porque estava sendo coagida a fazer determinadas coisas que não queria.*

Pesquisadora: Será que ela ia aceitar facilmente o príncipe casar com a bruxa?

Professora: *Não, ela ia lutar.*

Professora: Como?

Pesquisadora: *Mesmo sem voz ela poderia usar a língua de sinais ou escrever...*

Pesquisadora: Você se identifica com qual das princesas? Cinderela ou a Sereia?

Nesse momento, a professora pega os livros, observa e começa a refletir...

Professora: *A Cinderela cuidava da casa, arrumava, acho que me identifico com ela, assim né? Sou mais do lar. Essa aqui ( aponta para Sereia) é mais fantasiosa.*

Relato que me identifico mais com a Sereia, porque gosto de cantar e detesto serviços domésticos. Começamos a rir.

Pesquisadora: Se essa história se passasse nos dias atuais, quem poderia ser essa bruxa? Será que ela existe?

Professora: *Poderia ser a princesa, porque quando o marido se separa é porque a mulher não presta. Para ele né?*

Pesquisadora: No caso aqui do casal e dessa terceira pessoa. Teria outras possibilidades de personagens?

Professora: *Poderia ser uma amante, mas a amante seria a vítima.*

Pesquisadora: Como assim?

Professora: *Porque para o marido a bruxa seria a mulher, sempre é a mulher.*

Pesquisadora: Será que a mulher, colocando-a no lugar das princesas das histórias que lemos, seria assim tão boazinha?

Professora: *Não na maioria das vezes ela parte para luta.*

Pesquisadora: E no caso específico da história?

Professora: Não, elas não esboçaram nenhuma reação, foram passivas, não é?

Pesquisadora: Realmente elas aceitavam tudo sempre meigas...O que ela poderia fazer?

Professora: *A Cinderela só foi para festa porque apareceu a fada. Se ela fosse outra, iria com a roupa que já tinha. Ia se garantir com a beleza dela, com a beleza e as atitudes dela, ele se apaixonaria por essa mulher e não pelo fato de estar vestida assim ( aponta para o livro)*

Pesquisadora: O que ela ficou fazendo enquanto as outras iam para festa?

Professora: *Ficou chorando, trabalhando, menosprezada ( risos)*

Pesquisadora: Você está percebendo que estamos invocando outros sentidos, que não discutimos nas histórias anteriores? Nesse momento, percebo que a professora demonstra estar orgulhosa com a sua participação e seu envolvimento.

Pesquisadora: Estamos conversando sobre inúmeras possibilidades ( Ela me interrompe)

Professora: *Pois é... Exatamente ( fala animada)*

Pesquisadora: São as mesmas questões, mas estamos dando outros sentidos. O que você acha disso?

Professora: *Exatamente. Porque a leitura abre um leque.*

Pesquisadora: Será que na sala de aula sempre damos oportunidade para essas discussões?

Professora: às vezes

Pesquisadora: Será que a gente explora outros aspectos, escuta... Por exemplo você analisou a história de uma forma que eu nunca pensei, a mulher ser uma bruxa e a bruxa ser a princesa.

Professora: *É porque ele nunca vê a versão dela. Que trabalha, estuda, pra ajudar o marido... ( risos, demonstra mais confiança)*

Pesquisadora: Pense bem... Nós estamos refletindo sobre essas histórias, com outros modos de ler e compreender, dando sentido a cada uma delas.

Professora: *Os nossos alunos são pequenos, mas eles podem entender... ( demonstra estar refletindo)*

Pesquisadora: O importante é darmos oportunidades. Imagine essas discussões na sala de aula, quantas histórias irão surgir?

Professora: *Cada cabeça é uma sentença...*

Pesquisadora: A palavra princesa, por exemplo... Pode ter vários sentidos. O que é ser princesa nos dias de hoje para você?

Pesquisadora: Fica pensando...

Pesquisadora: Você se considera uma princesa? Para Incentivá-la, cito que me considero e as razões para isso. Ela tenta desconversar. Mas insisto na questão, pois percebo que a professora está refletindo sobre o sentido da palavra “princesa”. Você se considera uma princesa?

Depois de alguns instantes...

Professora: *Me considero, porque tenho uma família, um lar, meu trabalho. Não dependo de ninguém para resolver meus problemas. [...]*

Pesquisadora: Os meios de comunicação algumas vezes retratam a mulher como princesa. Por exemplo: Só quer ser princesa... Será que tem o mesmo sentido das princesas das histórias?

Professora: *às vezes é uma moça rica. Pode ser um que não faz nada, dondoca...*

Pesquisadora: Você está achando válidas as atividades que estamos fazendo antes de iniciarmos os trabalhos com os alunos?

Professora: *Sim, porque amplia, nos direciona para vários caminhos na leitura, estimula o pensamento, vê o conhecimento prévio no seu meio, principalmente quando fala de família (...)*

Pesquisadora: Nessa história a gente pode fazer relação com a realidade atual?

[ Ficou Pensativa...]

Pesquisadora: Por exemplo, essa carruagem o que seria ela hoje em dia?

Professora: *Esse carrão de luxo, grandão, as roupas de festa chique, brilhosa.*

Pesquisadora: Essas histórias, mesmo em um tempo histórico, ideológico, social, podem ser adaptadas para os dias atuais?

Professora: *A gente faz um levantamento prévio e começa a dar ideias.*

Pesquisadora: mas é importante dar ideias ou estimular e ouvi-las?

Professora: *A gente solta uma palavrinha pra sair o restante, porque senão, não sai nada...*

Pesquisadora: Por isso é importante ter atividade de aquecimento, depois atividade de leitura e pós- leitura. Por isso é importante, ao planejarmos uma história, ter sempre um objetivo. Aliás, uma história pode ter vários objetivos, informar, divertir, interpretar ( ela me interrompe)

Professora: *Eu tenho uma coleção de livro que fala de esperança, solidariedade, justiça, amor. Que têm ilustração. Acho interessante que cada uma diz uma coisa, umas têm até a ver. Agora percebo que aquela turma não é muito interessada não. Talvez se eu botasse um vídeo, uma coisa... TALVEZ ( fala alto)...Porque tem turma que a gente percebe que gosta, mas turma que não.*

Pesquisadora: O que a gente tem que fazer deixar de contar histórias?

Professora: *Não. Eu digo amanhã a gente vai falar de justiça. O que você entende por justiça? Tem muitos dizem que é polícia, etc. Depois vou trazer para você ver (fala animada).*

Pesquisadora: No nosso próximo encontro você pode criar umas questões para a gente discutir.

Professora: *Tá certo.*

A professora escolheu o livro de Cherafade para ler em casa, marcamos nosso encontro seguinte para o dia 19 de Abril.

#### **4º Momento: 19 de abril de 2013**

Reconto da história Cherafade

A professora inicia recontando a história. Disse que leu bastante, bem direitinho em casa. Percebo que ela está preocupada com a forma de ler, folheia e explora melhor os detalhes. Atividade criada pela professora ( sujeito da pesquisa)

em relação ao conto Cherafade. Ela depois das discussões se desculpou dizendo que poderia ter feito uma atividade melhor. A professora mesmo responde todas as suas perguntas , parece ansiosa.

Discussão da atividade elaborada em casa pela professora.

1-Que atitudes tomaria hoje um homem traído?

2-Teria a mesma atitude de Chariar que ficou com ódio e rancor e disse a sí mesmo que nunca mais se casaria?

3-Os homens de hoje se casariam apenas pela beleza?

4-Se hoje em dia, uma moça pobre e simples fosse pedida em casamento por homens famosos, tomaria a mesma atitude de Cherafade ou aceitaria?

Após a discussão da proposta de atividade elaborada pela professora, pergunto:

Pesquisadora: Você está sentindo que está evoluindo de alguma forma com esses nossos encontros?

*Professora: Com certeza, até mesmo na forma de contar histórias. Porque a gente se acomoda.*

Discussão através do roteiro envolvendo a história: A Princesa e o Sapo:

1-Quem são os personagens principais?

2- Como a princesa encontrou o sapo?

3- A princesa agiu com honestidade? Por quê?

4- Você concorda com a atitude do pai em relação a sua filha? Essa ação é comum nos dias atuais?

5- Por que você acha que a princesa não cumpriu com a sua palavra?

6-Nesse caso, as aparências influenciaram a princesa? Como assim?

7- Por que o beijo quebrou o encanto?

8- Que sentimentos essa história lhe traz?

9- Essa história poderia ter outro final? Qual seria?

10 - Nos dias atuais, você reconhece atitudes semelhantes as da princesa em relação ao sapo?

Marcamos o nosso encontro seguinte para o dia 24 de abril. A professora levou o conto: A Bela e a Fera para casa e sua atividade será contar a história como se estivesse na sala de aula.

### **5º Momento: 25 de abril de 2013**

Iniciamos novamente o encontro na minha residência, a professora lê a história que levou para casa no encontro anterior: A Bela e a Fera, esperamos que ela compreenda a importância de planejar um momento para a contação de histórias, tendo cuidado com a entonação, motivação e mediação, tendo em vista que, durante o período de observação na sala de aula, o momento do conto de histórias foi desprovido de qualquer planejamento. Percebo que ela está muito interessada e preocupada em dramatizar, diversas vezes me questiona se está lendo corretamente, ou se é para ler “desse jeito”. Ao finalizar a história pergunto se ela está satisfeita com sua leitura e se percebe que houve alguma mudança com os nossos encontros, ela reconhece que está “lendo melhor”.

Refletimos sobre a importância de planejar as aulas de leitura, de explorar a pré-leitura, a leitura e realizar um trabalho na pós-leitura. Avaliamos também que no momento da leitura, ela recontou a história, esquecendo assim do livro. Ela reconheceu que, realmente, em alguns momentos esqueceu a história. Aproveito para falar da importância dos alunos perceberem a relação da escrita com as histórias, para o desenvolvimento de uma competência leitora, que precisamos explorar atividades, mesmo com a mediação dela.

Apresento alguns textos que poderão auxiliá-la na ampliação das suas estratégias de leitura e outras formas dela compreender a leitura. Pergunto então se ela tem interesse, tento motivá-la, fazendo um breve resumo sobre os textos e apresentando alguns trechos que poderão auxiliar na elaboração de propostas de atividade realizadas em sala de aula. Ela concorda, ofereço os textos xerocados de autoria de BEZERRA (2001) Livros didáticos de Português e suas concepções de ensino e de leitura: uma retrospectiva, apresentando de forma clara e objetiva as concepções de leitura, e o texto da autora HILA (2009) Resignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais, onde aborda a importância das estratégias de

leitura( antes, durante e após a leitura). A professora se compromete em realizar as leituras em casa para discussões posteriores.

Pesquisadora: O que você achou da sua leitura hoje?

Professora: *Apesar de estar estressada hoje até que eu gostei, pois acho que estou mais desinibida, lendo melhor. Também porque na sala, às vezes, os meninos tumultuam, achei bom esse pré- aquecimento, porque a gente diz, eu devia ter feito assim ou daquele jeito. Aqui tá calmo, a leitura flui com mais clareza.*

Pesquisadora: Mas já pensou em planejar as estratégias de leitura, motivar os alunos, organizar a sala ... ( ela me interrompe)

Professora: *Foi bom você dizer isso, porque às vezes a turma não ajuda, a gente até pensa, sei que é legal, mas eles ficam: tia, fulana tá me empurrando, tia, ele tá no meio, aquilo me irrita, no fim das contas, eu nem leio, não faço nada, porque fico o tempo todinho reclamando...*

Relato minha experiência com a turma do maternal, que inicialmente parece impossível se concentrar, porém depois de vários momentos, eles conseguem compreender o momento do conto, sentir prazer nessa atividade. É preciso fazer sistematicamente, com isso dependendo da mediação, começam a sentir prazer. Dessa forma estaremos contribuindo para formação de leitores, não é isso que queremos?

Professora: *É... Também podemos dentro da própria história fazer dramatização, brincadeiras...*

Pesquisadora: Com certeza, é importante diversificar as estratégias, motivar envolver as crianças em atividades prazerosas.

Professora: *É... Na escola é assim flexível ( pensativa)*

## **6º Momento: 29 de abril de 2013**

Discussão da atividade dos textos que a professora levou para casa e posteriormente a reflexão da interpretação do conto: A Bela e a Fera.

1-Quem são os principais personagens da história “A Bela e a Fera?

2-Onde aconteceu a história? Quando?

3-O que fez a Bela não ter medo da Fera?

4- Por que a Bela se apaixonou pela Fera?

5- A Bela e a fera conta uma história sobre:

( ) violência      ( ) medo      ( ) encanto e amor      ( ) beleza

6- o comerciante e o mercador são as mesmas pessoas? Por quê?

7- Por que o pai da jovem Bela aceitou a condição de sua filha diante da Fera?

8- No castelo, a Bela e a Fera liam livros, conversavam, brincavam. Essas atitudes são comuns de uma fera?

Após essas discussões, a professora assiste um compacto no You Tube, da história da Bela e a Fera. O objetivo é que a docente vivencie todas as etapas que iremos propor aos alunos, reconhecendo as diferenças entre as histórias lidas, contadas ou exibidas.

Pesquisadora: Você gostou mais da história lida, contada ou exibida no filme?

Professora: *No vídeo foi mais interessante, chama mais atenção, tem a música.*

Pesquisadora: Você acha importante eles assistirem o filme?

Professora: *Acho porque eles assistindo sentirão mais prazer, prestam mais atenção.*

Pesquisadora: O que você achou do nosso encontro?

Professora: *Bom, muito proveitoso, a gente aprendeu mais uma vez como trabalhar leitura por outro ângulo.*

Pesquisadora: Veja que as histórias mesmo conhecidas, podem levar várias interpretações, por isso é importante ter cuidado com a elaboração das atividades. Mostro as três primeiras perguntas, veja que as respostas são extraídas do texto.

Professora: *Mas de início é importante.*

Pesquisadora: Sim. Mas a atividade não deve ser limitada apenas com esses tipos de perguntas ( me interrompe...)

Professora: *É por que... está visível, explícita.*

Pesquisadora: Muito bem. É preciso elaborar perguntas, onde as crianças atribuam sentidos, interajam com o texto, ( me interrompe novamente).

Professora: *Porque vem o raciocínio, a reflexão, já não são mais diretas.*

Pesquisadora: As que são diretas a gente diz que extrai apenas o que o autor quis dizer no texto. É isso que se questiona, apenas esse tipo de pergunta nas atividades. [...] A criança já dá sentido, cria possibilidades, sai do texto, entende? É preciso diversificar, os alunos precisam se colocar, serem ativos (a professora me interrompe novamente).

Professora: *Porque era limitado né? As perguntas precisam ampliar as respostas dos alunos...*

Professora: É importante que eles percebam que o que aprende na escola tenha relação com o mundo.

Finalizamos esse encontro, construindo algumas atividades para desenvolver com os alunos. Trabalharemos inicialmente com o conto da Bela e Fera.

## APÊNDICE E

### FOTOGRAFIAS DE ALGUMAS ATIVIDADES REALIZADAS

#### CONTO: A BELA E A FERA



FOTO 1- QUEBRA-CABEÇA

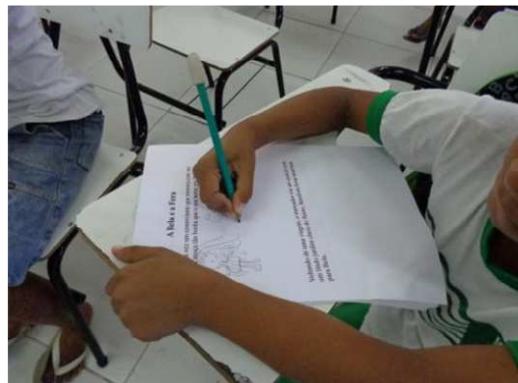


FOTO 2: LEITURA E ILUSTRAÇÃO

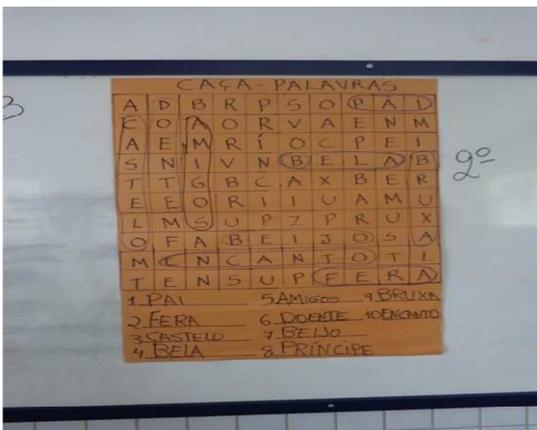


FOTO 3- CAÇA-PALAVRA



FOTO 4- EXIBIÇÃO DE VÍDEO

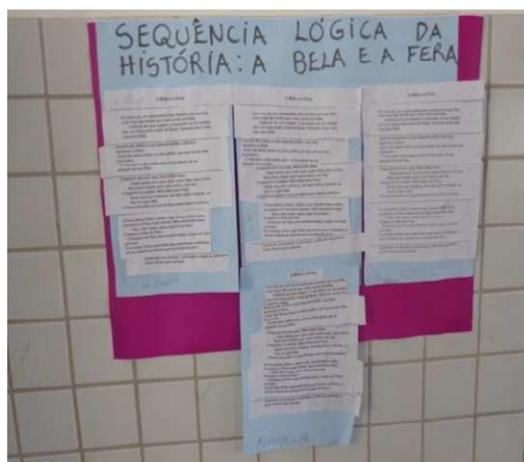


FOTO 5- SEQUÊNCIA DA HISTÓRIA

FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora

## APÊNDICE F

### DESCRIÇÃO DAS AULAS PLANEJADAS E DESENVOLVIDAS PELA PROFESSORA DO 2º ANO E A PESQUISADORA

#### 1ª aula

Trabalho envolvendo a história da Bela e a Fera:

Objetivo: Oportunizar o reconhecimento do trabalho com as fases da pré- leitura, leitura e pós- leitura.

Despertar o prazer e o incentivo pela leitura. Dando ênfase à entonação, motivação e interação dos alunos no ato da história, possibilitando a sua participação, incentivando a discussão, reflexão e a multiplicidade de sentidos que uma história pode evocar.

Interpretar a história

Na sala de aula:

Levar um quebra-cabeça com a imagem da Fera. Formar um círculo, montar coletivamente.

*O que surgiu? Agora nós vamos contar uma história. Apresentar a capa, realizar a leitura do título. Quem está na capa? Quem será que é essa fera? ( espera-se que façam a relação com o quebra cabeça.*

#### Leitura da história

Iniciar a leitura do conto (atenção para entonação, exploração das imagens, estimular o levantamento de hipóteses, as inferências)

Após a leitura realizar o reconto oral.

\*Questões orais para discussão:

*Quem gostou da história? Por quê? Onde aconteceu a história? Vocês acham que a história aconteceu quando? Vocês gostaram mais da Bela ou da Fera? Por que será que a Bela se apaixonou pela Fera? Quem iria gostar da Fera? Por quê? Será que se a Fera não tivesse se tornado um príncipe a Bela se casaria com ele? O que vocês sentiram quando ouviram essa história?*

Distribuir uma atividade escrita digitada.

1- Quem são os principais personagens da história?

---

---

2- A Bela e a Fera conta uma história sobre:

( ) violência ( ) medo ( ) encanto e amor ( ) beleza

3- Por que a Bela ficou no lugar do seu pai ? Ela poderia recusar?

---

---

---

---

---

4- O que a Bela e a Fera faziam no castelo?

---

---

---

---

---

---

---

5- Essas atitudes são comuns de uma Fera? Como assim?

---

---

---

---

---

---

---

6- Você acha que só pode ser gentil e amigo quem é belo? Explique :

---

---

---

---

---

## 2ª Aula

Objetivo: Possibilitar através de uma motivação, a participação e interação com a história.

Participar do processo de compreensão através de estratégias de antecipação, inferências e verificação.

Ler de forma coletiva e individual, com a mediação da professora, de forma a contribuir para a competência leitora dos alunos.

### **Atividade:**

Levar uma caixa e colocar dentro os nomes dos personagens ou passagens da história. Os alunos devem fazer mímicas para que os outros adivinhem.

Formar duplas e distribuir para cada aluno a história A Bela e a Fera digitada, deixando espaços para ilustração.

Leitura coletiva e individual, realizada com a mediação da professora.

Ilustrar a história ( distribuir material: hidrocores, lápis de colorir, cola colorida)

## 3ª aula

Objetivo: Interpretar a história, fazendo inferências e atribuindo sentidos.

Atividade escrita digitada

1- Essa história da Bela e a Fera é um:

( ) poema      ( ) conto      ( ) bilhete      ( ) convite

2- O que fez a Bela não ter medo da Fera?

---

---

---

---

---

3- O que é ser amigo na história?

---

---

---

---

---

4- O que é ser amigo para você?

---

---

---

---

---

---

5-Você concorda com o final da história? Por quê? \_\_\_\_\_

6-Agora é a sua vez de criar um outro final para a história:

---

---

---

---

---

---

---

#### **4ª aula**

Objetivos: Favorecer outros modos de conhecer a história, ampliando os conhecimentos prévios.

Desenvolver a oralidade e a sequência lógica dos fatos.

Vocês gostaram dessa história ( mostrar o livro)? Quem lembra da história?

Hoje nós vamos assistir essa história ( mostrar o DVD)

Vocês conhecem os personagens?

Será que essa história é igual a história do livro? Quem quer assistir? Prestem muita atenção que nós vamos ver se as histórias são iguais ou diferentes.

Exibição do filme e reconto oral

### **5ª aula**

Objetivos: Fazer comparações entre a história contada, lida e exibida, levando o aluno a se posicionar criticamente.

Proporcionar estratégias de leitura, recuperando o sentido da história.

Atividade:

Questões orais retomando ao filme:

Quem assistiu ao filme? Gostaram?

A história do filme é igual ou diferente daquela que lemos no livro da Bela e a Fera?

Como assim?

Você gostou mais da história contada, lida ou assistida no vídeo? Por quê?

#### **Atividade escrita:**

1-Vamos brincar? Fazer um caça-palavras com palavras relacionadas à história. A professora também terá uma caça-palavra para fazer a mediação na hora da correção.

Durante a correção ordenar as palavras de acordo com os momentos que surgem na história. Finalizar com a construção da sequência oral, retomando os fatos obedecendo à sequência lógica da história.

### **6ª aula**

Objetivo: Desenvolver a leitura reconstruindo o sentido da história, através da sequência lógica dos fatos.

Atividade:

Levar a história: A Bela e a Fera digitada em uma folha, para que recortem as tiras, embaralhem e reorganizem a história, respeitando a sequência lógica dos fatos. Realizar a leitura checando a montagem. Montar um mural com a atividade realizada em dupla.

## APÊNDICE- G

### DESCRIÇÃO DA 2ª E 3ª AULA, DEPOIS DA INTERVENÇÃO CONTO: A BELA E A FERA

#### 2ª AULA:

A professora inicia a aula mostrando o livro da Bela e a Fera, os alunos logo começam a contar oralmente. A professora diz que cada um terá seu próprio “livrinho”, formar duplas de acordo com o nível de cada um, de modo que uns auxiliem o outro, distribui para cada aluno uma cópia da história digitada para que os alunos leiam e ilustre.

Al3: *“Vamos lê tudinho?”*

P: *Né bom não? Quem sabe vai melhorando e quem ainda não sabe vai pegando e aprendendo...*

Percebo que ela, diferentemente da fase da sondagem, planejou e organizou os materiais que iria precisar (lápiz de colorir, hidrocor, giz de cera, etc). Ela explica que cada um terá que acompanhar a leitura e desenhar de acordo com o que está lendo. Após a leitura, ela pergunta:

P: *“ O que é para desenhar?”*

Al1: *A Bela e a Fera*

P: *Não leiam novamente.*

Al3: *A Bela e o pai dela.*

P: *Muito bem... Use sua imaginação e faça um desenho bem bonito, a criatividade é de cada um.*

Os alunos se envolvem com a atividade, mesmo demonstrando muita dificuldade na leitura, a professora atende individualmente cada dupla.

#### 3ª AULA

Inicia a aula com o reconto da história, explora o gênero, revisando outros gêneros já trabalhados: receita, bilhete fábula. Os alunos conseguem identificar que é um conto. Então ela forma duplas para que todos consigam fazer a atividade. Percebo que as crianças demoram bastante para preencher o cabeçalho, mesmo a professora escrevendo todos os dados no quadro.

A primeira e a segunda questão ela faz coletivamente. Eu sugiro que os alunos tentem ler sozinhos as próximas questões, os que não conseguirem a gente faz a mediação na leitura. A professora então fala:

*P: Eu vou ler a atividade todinha, depois A gente ajuda quando eles estiverem lendo. O que é ser amigo para você?*

*A10: Não mentir.*

Percebo que a professora se surpreende com a resposta do aluno, elogiando em seguida. Outros alunos participam:

*Alunos: “Brincar, ser gentil, ser colega”(…)*

*P: Vocês lembram do final da história?*

Os alunos reproduzem o final da história: “ se casaram e fora felizes para sempre”

*P: Você concorda com o final da história? Todos os casamentos são assim? As pessoas se casam e são felizes para sempre?*

*AL5: Não*

*P: Por quê?*

*Al5: Porque tem briga (…)*

Na última pergunta durante a mediação a professora incentiva:

*P: Tentem ler gente, vocês são inteligentes e vão criar um outro final para a história. Cada um pensa uma coisa (…)* *Eu penso de um jeito, ele pensa de outro(…)*

Durante a aula uma aluna que ainda não aprendeu a ler, vai para frente dos demais, pega a história da Bela e a Fera e começa a “ler”, chama alguns alunos para sentarem e fica folheando até o final da história.