



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
CENTRO DE HUMANIDADES - CAMPUS III
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

JASILENE LUCENA CAVALCANTI

FÁBULA NA SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS
PARA A COMPREENSÃO LEITORA

GUARABIRA - PB

2016

JASILENE LUCENA CAVALCANTI

**FÁBULA NA SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS
PARA A COMPREENSÃO LEITORA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - do Centro de Humanidades do Campus III da Universidade Estadual da Paraíba para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos
Linha de pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes

Orientadora: Prof.^a Dra. Iara Ferreira de Melo Martins

GUARABIRA - PB

2016

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.

C377f Cavalcanti, Jasilene Lucena
Fábula na sala de aula: [manuscrito] : estratégias para a
compreensão leitora / Jasilene Lucena Cavalcanti. - 2016.
101 p. : il. color.

Digitado.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras pelo
PROFLETRAS) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Humanidades, 2016.

"Orientação: Iara Ferreira de Melo Martins, Departamento de
Letras".

1. Compreensão Leitora. 2. Estratégias de Leitura 3. Fábula.
I. Título.

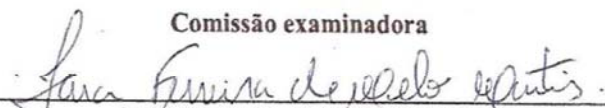
21. ed. CDD 028

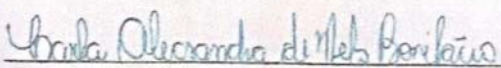
JASILENE LUCENA CAVALCANTI

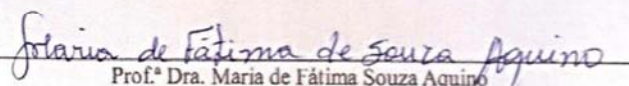
**FÁBULA NA SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS
PARA A COMPREENSÃO LEITORA**

Aprovada em: ____/____/____

Comissão examinadora


Prof.^a Dra. Iara Ferreira de Melo Martins
Orientadora (Proletras/UEPB)


Prof.^a Dra. Carla Alecsandra de Melo Bonifácio
Membro Externo (Proletras/UFPB)


Prof.^a Dra. Maria de Fátima Souza Aquino
Membro Interno (Proletras/UEPB)

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho à minha mãe e aos meus filhos,
pelo incentivo durante esse momento da minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me proporcionado essa grande oportunidade.

À minha mãe Nilza e aos meus filhos Pedro Ivo, Mateus e Ana Beatriz, pelo incentivo e apoio constantes.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Iara Ferreira de Melo Martins, pela paciência e atenção durante a construção deste trabalho.

Aos professores Leônidas da Silva, Edilma Catanduba, Maria de Fátima Aquino, Maria Suely da Costa, Eneida Dornellas e Juarez Nogueira por todo aprendizado proporcionado a mim.

Aos amigos do Profletras, pela amizade, incentivo, ensinamentos e trocas de experiências. De uma forma especial, a Ana Cristina e Edson, pela companhia nas viagens e cafés da manhã; a Betânia, pela amizade e caronas e a Sílvia pelas caronas e pelo companheirismo firmado durante a elaboração deste trabalho.

Aos alunos do 6º. Ano A e professoras Ana Melo e Valéria de Assis, que contribuíram para a realização desta pesquisa.

A Cleycikleber, pela atenção e respeito dispensados a nossa turma.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Só com ajuda e confiança, a leitura deixará de ser uma prática enfadonha para alguns e poderá se converter naquilo que sempre deveria ser: um desafio estimulante.

Isabel Solé (1998, p. 92)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo aplicar as estratégias de leitura e compreensão na perspectiva de Solé (1998) no gênero fábula em uma turma de 6º. Ano do Ensino Fundamental formada por vinte e oito alunos de uma escola pública na cidade de Alagoa Nova, na Paraíba. Com base em um diagnóstico realizado com a turma acima citada, verificamos as dificuldades na leitura do gênero fábula, o que justificou a execução de uma proposta de intervenção pedagógica a fim de superar essas deficiências. Os pressupostos teóricos de Bakhtin (1997) e Marcuschi (2010) acerca dos gêneros, as abordagens de Solé (1998) e Kleiman (2007) no tocante ao estudo de estratégias de leitura, os estudos de leitura a partir de gêneros de Koch e Elias (2013), entre outros, e as orientações dos PCN (2001) dão suporte a esta pesquisa. Em relação aos dispositivos metodológicos utilizados na análise dos dados da pesquisa, fizemos uma análise comparativa entre as atividades da leitura inicial e a leitura final. Confirmando a nossa hipótese, os resultados mostram que o trabalho com estratégias de leitura para compreensão de textos, a partir do gênero fábula, é uma excelente oportunidade que contribui na formação de leitores autônomos.

Palavras-chave: Compreensão leitora. Estratégias de leitura. Fábula. Leitor autônomo.

ABSTRACT

This work aims to apply reading and comprehension strategies from the perspective of Solé (1998) in the genre fable in a class of 6^o. Year of Primary Education formed by twenty-eight students of a public school in the city of Alagoa Nova, Paraíba. Based on a diagnosis made with the group mentioned above, we verified the difficulties in reading the genre fable, which justified the execution of a proposal of pedagogical intervention in order to overcome these deficiencies. The theoretical assumptions of Bakhtin (1997) and Marcuschi (2010) about genres, the approaches of Solé (1998) and Kleiman (2007) regarding the study of reading strategies, reading studies from Koch and Elias (2013), among others, and the guidelines of the PCN (2001) support this research. In relation to the methodological devices used in the analysis of the research data, we performed a comparative analysis between the activities of the initial reading and the final reading. Confirming our hypothesis, the results show that working with reading strategies to understand texts from the fable genre is an excellent opportunity that contributes to the formation of autonomous readers.

Keywords: Reading comprehension. Reading strategies. Fable. Autonomous reader

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Ideb – Resultados e metas	44
Quadro 02: Questões da Atividade Diagnóstica	52

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Gosto pela leitura	24
Gráfico 02: Compra de livros	25
Gráfico 03: Razões para não consumir um bem cultural	26
Gráfico 04: Evolução das médias em leitura no Pisa	28
Gráfico 05: A importância da leitura para os alunos	67
Gráfico 06: Frequência à sala de leitura	68
Gráfico 07: Preferência de leitura	69
Gráfico 08: Local de leitura dos alunos	69
Gráfico 09: Continuidade da leitura	70
Gráfico 10: Impedimentos para a leitura	71
Gráfico 11: Busca por um livro	72
Gráfico 12: Último livro lido	72
Gráfico 13: Dificuldade de compreensão da leitura do livro	73
Gráfico 14: Número total de livros lidos pelos alunos	73
Gráfico 15: Atitudes de leitura dos alunos	74
Gráfico 16: Leitura nas horas de folga	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

FECOMERCIO – Federação do Comércio

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. A LEITURA E SEUS ENTORNOS	17
1.1 Concepções de linguagem	17
1.2 Considerações acerca da leitura	22
1.2.1 A leitura na escola	26
1.2.2 Estratégias de leitura	31
2. GÊNEROS TEXTUAIS	35
2.1 Conteúdo Temático, Construção Composicional e Estilo	37
2.2 Fábula	39
3. PERCURSO METODOLÓGICO	43
3.1 Espaço Escolar	43
3.2 Sujeitos	45
3.3 Dispositivos Metodológicos	45
3.4 Proposta de Intervenção	47
3.4.1 Descrição da Sequência Didática	48
4. ANÁLISE DOS DADOS	52
4.1 Descrição e Análise da Atividade Diagnóstica	52
4.2 Comparação entre as atividades da leitura inicial e a leitura final	56
4.3 Descrição e análise do Questionário.....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS.....	79
APÊNDICE.....	81
Apêndice A: Questionário aplicado aos alunos	
Apêndice B: Atividade diagnóstica	
Apêndice C: Sequência didática	
Apêndice D: Planos de aula	
Apêndice E: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	
Apêndice F: Termo de Autorização Institucional	

ANEXOS..... 91

Anexo A: Fábulas

INTRODUÇÃO

Com o desenvolvimento científico e tecnológico que marcam a sociedade contemporânea, a leitura é condição indispensável para a inserção social do indivíduo, uma vez que permite o exercício da sua cidadania e a interpretação crítica da realidade que o cerca. Todavia, infelizmente, pesquisas têm mostrado que são poucos os brasileiros que leem efetivamente.

Em relação à sala de aula, nos deparamos com esse mesmo problema. As dificuldades dos alunos relacionadas à capacidade de ler e compreender textos, de maneira autônoma, têm sido alvo de discussões constantes dos professores da escola pública. As práticas de leitura realizadas na sala de aula, entretanto, não têm atendido ao propósito básico a que se destinam, que é formar leitores competentes¹.

É notório que a sociedade exige cidadãos conscientes, que saibam utilizar a língua adequadamente nas variadas situações de comunicação, que saibam ler e atribuir significados ao que leem, por isso é fundamental priorizar as atividades de leitura no ambiente escolar. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante BRASIL (2001, p. 53), “[...] a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto...” Assim, é papel do professor de Língua Portuguesa intervir pedagogicamente, oferecendo situações que permitam ao aluno ampliar as possibilidades de leitura, na perspectiva de formar leitores ativos, participativos.

De acordo com os PCN:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 2001, p. 54).

Dessa definição depreende-se uma leitura ativa, participativa, que se contrapõe à atividade de decodificação do código escrito. O que constatamos, no entanto, é que, em muitas escolas, a prática de leitura é proposta com base nos modelos tradicionais que não consideram as experiências de vida dos alunos, limitando a reflexão acerca das práticas

¹ Entende-se por leitor competente alguém que saiba selecionar, dentre os textos de circulação social, aqueles que atendam às suas necessidades e que consiga ler não apenas o que está escrito explicitamente, mas também aquilo que está implícito. Além disso, o leitor competente deve ser capaz de estabelecer relações entre o texto que lê e outros já lidos.

sociais que envolvem a leitura e impossibilitando o desenvolvimento da capacidade de uso efetivo da língua. Concordamos em que a escola não deve ser a única responsável pela formação do leitor, mas ainda se constitui no único ambiente que permite, à maioria dos alunos, contato com uma variedade de textos, dos mais simples aos mais complexos.

Para que a leitura na escola deixe de ser, fundamentalmente, um objeto de ensino e se constitua também num objeto de aprendizagem, “[...] é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata” (BRASIL, 2001, p. 54).

Assim, a escola deve oferecer aos alunos condições adequadas para o desenvolvimento da competência leitora, orientando-os no exercício de um trabalho que tenha sentido. Nossos alunos devem aprender a ler além das palavras, entender o que o texto sugere, o que pressupõe e o que traz implícito. É essencial, desde cedo, informar ao aluno os objetivos da leitura e as etapas que deve percorrer a fim de chegar à compreensão do texto. O aluno precisa saber claramente por que está lendo.

Diante disso, o objetivo geral do nosso trabalho é aplicar as estratégias de leitura e compreensão na perspectiva de Solé (1998) no gênero fábula em uma turma de 6º. Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública na cidade de Alagoa Nova, na Paraíba. E como objetivos específicos apresentamos: a) identificar os fatores que interferem na compreensão leitora dos alunos; b) propor uma atividade de intervenção; c) incentivar a leitura de fábulas; d) aplicar o questionário para conhecer o perfil de leitura desses alunos.

Reconhecendo que a escola é o lugar que deve propiciar a aprendizagem favorável ao desenvolvimento da leitura, e que o professor é o mediador nesse processo, partimos da hipótese de que o trabalho com estratégias de leitura com o gênero discursivo/textual² fábula contribui no desenvolvimento de leitores autônomos.

A opção por trabalhar as estratégias de leitura, no 6ºano, utilizando o gênero textual fábula, foi motivada por uma discussão entre os professores de Língua Portuguesa da escola onde leciono, situada em Alagoa Nova /PB, que têm demonstrado preocupação com as dificuldades de compreensão leitora dos alunos que, ano após ano, chegam a nossa escola sem compreender o que leem.

² A terminologia utilizada na definição de gêneros apresenta algumas variações, como: “gêneros discursivos”, “gêneros do discurso”, “gêneros textuais”, “gêneros de texto”. Assim, para efeito desta pesquisa, há de se considerar o termo gênero textual, se referindo a tipos de enunciados relativamente estáveis, que estão vinculados a situações de comunicação social.

Grande parte dos alunos apresenta muita dificuldade em compreender e atribuir sentido ao que leem e não sabe o que fazer para chegar à compreensão do texto. Há bastante resistência à leitura e ao trabalho com textos em sala de aula.

Os indicadores que avaliam o desenvolvimento em leitura comprovam essa realidade que presenciamos dia após dia na sala de aula. De acordo com o Ideb, que avalia a proficiência em leitura e interpretação de texto dos alunos da educação básica, no ano de 2015, a nossa escola alcançou o baixo índice de 2,7, apresentando uma queda em relação ao ano de 2013, que foi de 2,9. Os dados apresentados pelo Ideb demonstram a necessidade de uma profunda reflexão acerca do papel da escola e dos professores em relação ao ensino da leitura.

Os alunos precisam sentir-se motivados para a leitura e, para isso, é preciso elaborar um trabalho com objetivos claros e bem definidos, com textos adequados à realidade e à necessidade social dos alunos. Assim, acreditamos que esse trabalho com leitura se justifica, pois se revela como mais uma oportunidade para favorecer o desenvolvimento da proficiência leitora desses alunos.

Quanto ao gênero fábula, a escolha aconteceu por ser um texto em que estão implícitos alguns valores fundamentais para os alunos no seu convívio com o próximo; apresenta estrutura curta, possui uma linguagem acessível, instrui, diverte, e todos os alunos do 6º ano já conheciam esse gênero desde os primeiros anos escolares.

Como referencial teórico para a nossa pesquisa, nos apoiaremos em Geraldi (2011), e Koch (2002), que tratam das concepções da linguagem; Solé (1998) e Kleiman (2007), que apresentam as estratégias de compreensão leitora como procedimentos que envolvem objetivos, planejamento de ações e avaliação, e para quem a utilização das estratégias pode ocorrer antes, durante e após a leitura; os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), que apontam a leitura como uma atividade que implica estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação; e Bakhtin (1997) e Marcuschi (2010) nos estudos dos gêneros.

Com o intuito de apresentar uma proposta de trabalho em torno da leitura, propomos a execução desta pesquisa de caráter descritivo/interpretativo e de natureza aplicada e intervencionista, abordando o gênero textual fábula, executando sequência didática inspirada em Solé (1998). Para melhor compreender o desenvolvimento da pesquisa, assim como a proposta de intervenção escolhida, organizamos esse trabalho em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, apresentamos as concepções da linguagem, assim como o ensino da leitura na perspectiva sociointeracionista. Tratamos, também, da leitura na escola e das estratégias de leitura e sua importância no processo de compreensão de textos.

O segundo capítulo relaciona-se aos gêneros discursivos na perspectiva de Bakhtin (1997), abordando conteúdo temático, construção composicional e estilo, assim como a concepção de gênero por Marcuschi (2010) e apresentamos, ainda, um breve histórico do gênero fábula.

Reservamos o terceiro capítulo para a apresentação do delineamento da pesquisa, trazendo detalhes de como se dará a pesquisa-ação, a qual será aplicada em uma escola pública a partir dos pressupostos teóricos aqui expostos. Nesse momento, contextualizaremos a pesquisa e apresentaremos os dispositivos metodológicos e a proposta de intervenção com base no esquema trazido por Solé (1998) acerca do trabalho com estratégias de leitura.

O quarto capítulo destina-se à análise comparativa entre as atividades da leitura inicial e a leitura final e à análise da proposta de intervenção e do questionário aplicado aos alunos.

Por fim, no último capítulo, apresentamos algumas considerações sobre o trabalho desenvolvido, apontando para a contribuição da proposta no desenvolvimento da compreensão leitora.

1. A LEITURA E SEUS ENTORNOS

Neste capítulo são apresentados alguns pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa no que tange à leitura na escola. Neste momento abordaremos principalmente aspectos relacionados à linguagem (concepções), que direcionam a prática do professor. Em seguida, apresentaremos algumas considerações acerca do papel da leitura na escola e as estratégias de leitura fundamentadas nos PCN (2001), Solé (1998) e Kleiman (2007).

1.1 Concepções de Linguagem

A escolha da concepção de linguagem é muito importante para direcionar o trabalho do professor no ensino de língua materna. Conforme Geraldi (2011), antes de qualquer atividade em sala de aula, faz-se necessário considerar que toda e qualquer metodologia de ensino está relacionada a uma escolha que determinará as nossas práticas pedagógicas. Como afirma o autor, “uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um ‘novo conteúdo’ de ensino” (GERALDI, 2011, p. 45).

Geraldi (2011) aponta três concepções de linguagem: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação.

A primeira concepção – linguagem como expressão do pensamento – norteia os estudos tradicionais, os quais se destinam a ensinar os sujeitos a falarem e a escreverem corretamente. Baseando-se nas regras traçadas nas gramáticas tradicionais ou normativas, o falante tem a garantia de alcançar o domínio das linguagens oral e escrita. A uma forma correta de linguagem corresponde uma forma correta do pensamento. Assim, a língua é um sistema estável e a enunciação é um ato individual.

De acordo com essa concepção, a gramática normativa prediz os fenômenos da linguagem em “certos” e “errados”, privilegiando algumas formas linguísticas em detrimento de outras. Acredita-se, assim, que aquele que fala ou escreve bem é um indivíduo que organiza logicamente o seu pensamento, ou seja, quem não escreve bem é porque não pensa bem. Para Bakhtin, entretanto, “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (BAKHTIN, 2014, p. 116).

A língua é concebida como um sistema de normas, fechado, abstrato e sem interferência do social, considerando-se, por isso, apenas a variedade dita padrão ou culta e ignorando-se todas as outras formas de uso. A expressão se constrói no interior da mente; a enunciação é um ato monológico, individual, que independe da situação de interação comunicativa, do interlocutor, dos objetivos, dos fenômenos sociais, culturais e históricos.

Como esse sujeito é dono absoluto de seu dizer e de suas ações, “o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão ‘captar’ essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel passivo” (KOCH; ELIAS, 2013, p. 9-10).

A leitura, nessa perspectiva, é o reconhecimento do pensamento do autor do texto, é a decodificação dos sinais linguísticos que devem ser transparentes para o leitor. Assim, o texto apresenta, sempre, um único sentido possível.

A segunda concepção – linguagem como instrumento de comunicação – concebe a língua como um código capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor. Essa concepção limita-se ao estudo do funcionamento interno da língua e, portanto, desconsidera os falantes e o contexto de uso da língua.

De acordo com essa concepção, que está ligada à Teoria da Comunicação, a língua é um sistema organizado de sinais (signos) que serve como meio de comunicação entre os indivíduos, ou seja, a língua é um conjunto de signos, combinados através de regras, que permite ao emissor transmitir uma mensagem ao receptor. No entanto, só acontece a comunicação quando emissor e receptor conhecem e dominam o código, que é utilizado de maneira preestabelecida e convencionada. Em relação a essa visão, Bakhtin (2014, p. 80-81) diz que:

[...] o sistema linguístico [...] é completamente independente de todo ato de criação individual, de toda intenção ou desígnio. [...] A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal.

Dessa forma, os estudos da linguagem limitam-se ao processo interno de organização do código, evidenciando-se, pois, a forma, o aspecto material da língua e as relações que constituem o seu sistema total, em detrimento do conteúdo, da significação e dos elementos extralinguísticos. A linguagem é apenas transmissão de mensagens de um emissor a um receptor, ambos isolados social e historicamente.

Para Koch e Elias (2013, p. 10), “à concepção de língua como estrutura corresponde a de sujeito determinado, ‘assujeitado’ pelo sistema, caracterizado por uma espécie de ‘não consciência’”. Em relação ao texto, “é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado” (KOCH; ELIAS, 2013, p.10).

A partir dessa concepção de linguagem, o decodificador assume um papel passivo: decodificar a informação da maneira como elaborada pelo emissor. E quanto à leitura, é concebida como interpretação do código de comunicação - signos linguísticos - produzido por um emissor e decodificado por um receptor. Para as autoras, “a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que ‘tudo está dito no dito’” (KOCH; ELIAS, 2013, p. 10).

A terceira concepção – linguagem como forma de interação – aponta que, ao fazer uso da linguagem, o falante age sobre o ouvinte, gerando interação: “o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala” (GERALDI, 2011, p. 41).

Ao contrário das concepções anteriores, esta terceira concepção situa a linguagem como um lugar de interação humana, como o lugar de constituição de relações sociais, uma vez que evidencia as condições de produção do discurso, o social, as relações de sentido estabelecidas entre os interlocutores, a dialogia.

A linguagem resulta, pois, da interação comunicativa entre interlocutores, em uma dada situação e em um contexto sócio-histórico e ideológico, e os interlocutores são sujeitos que ocupam lugares sociais. A língua é o reflexo das relações sociais, o que significa que o locutor constrói o seu discurso de acordo com as suas necessidades enunciativas concretas, e para isso escolhe formas linguísticas adequadas ao contexto em que ocorre esse discurso.

Conforme Bakhtin (2014, p. 98):

[...] na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular.

De acordo com o autor, não se pode separar a linguagem de seu conteúdo ideológico, pois ela se constitui pelo fenômeno social da interação verbal, através da enunciação. O sentido do enunciado é o efeito da interação dos interlocutores. Para Bakhtin, todo enunciado tem um destinatário, assim, toda enunciação é socialmente dirigida e é no curso da interação verbal que a palavra se transforma e ganha diferentes significados.

Para Koch e Elias, na concepção interacional da língua:

[...] os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação (KOCH; ELIAS, 2013, p. 10-11).

Assim, o sentido do texto é construído na interação entre texto e sujeitos e a leitura é uma atividade interativa de produção de sentidos, em que se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, exigindo deste mais do que o conhecimento do código linguístico; ler é, então, relacionar o texto com os diversos contextos que o cercam. Logo, nenhum texto tem um único sentido, os sentidos são coproduzidos pelos sujeitos leitores em cada situação de leitura, considerando-se os contextos sociais, históricos e ideológicos, tanto da produção quanto da recepção. Buscamos chegar à compreensão do texto agindo sobre ele, estabelecendo relações críticas com o conteúdo lido.

Dessa forma, quando pensamos no trabalho com Língua Portuguesa, a concepção de linguagem revela-se de grande importância, uma vez que seu reflexo está presente no ensino da leitura. Sob a perspectiva sociointeracionista, busca-se contextualizar o ensino de língua num espaço histórico cultural específico a cada situação e de acordo com o papel social que a escola deve cumprir, e o ensino da leitura como atividade de construção de sentidos, em que o leitor se transforma em sujeito ativo nesse processo e o professor, antes único detentor do conhecimento, assume agora o papel de mediador desse conhecimento.

De acordo com Vygotsky (2010), o desenvolvimento humano acontece a partir de um processo denominado mediação. A criança necessita da mediação do outro para consolidar e dominar autonomamente as atividades e operações culturais, isto é, o aprendizado é necessariamente mediado por linguagem, ocorrendo, portanto, sempre em situações de interação. Essa interação é considerada uma relação dialética, uma vez que o indivíduo age sobre as formas culturais com as quais convive.

Nesse sentido, o autor destaca que a educação escolarizada e o professor têm um papel singular no desenvolvimento do indivíduo: “o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só” (Vygotsky, 2010, p. 96). O autor considera que o indivíduo é um ser social que constrói sua individualidade a partir da interação com o outro, mediada pela cultura, e que somente nessa interação é possível construir o conhecimento.

Vygotsky (2010) enfatiza o processo histórico-social e o papel da linguagem no

desenvolvimento do indivíduo. Para ele, a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem está atrelada ao fato de o ser humano viver em meio social, e a escola é o espaço onde o processo de ensino-aprendizagem envolve diretamente a interação entre sujeitos. É na relação aluno-professor e aluno-aluno que se produz conhecimento, sendo papel do professor atuar como mediador entre o aluno, os conhecimentos que este possui e o mundo. Dessa forma, Vygotsky (2010) aponta que a aprendizagem acontece na relação entre o que o aluno já conhece e a organização desse conhecimento, junto com o professor e os demais alunos. Para o autor, a criança, cujo aprendizado começa muito antes de sua experiência escolar, necessita da mediação do outro para dominar as atividades e operações culturais, processo em que a educação escolarizada e o professor têm um papel relevante.

Segundo o autor, o desenvolvimento da linguagem está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento do pensamento, pois pelas palavras o pensamento ganha existência. A linguagem tem uma função primordial no desenvolvimento cognitivo: com a aquisição da linguagem modificam-se todos os processos mentais; a linguagem é, pois, fator de interação social. De acordo com Vygotsky (2010), as atividades cognitivas essenciais do indivíduo acontecem de acordo com sua história social e resultam do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade. O autor afirma que a linguagem é nosso instrumento de relação com os outros. Ela é, antes de tudo, social e sua função principal é a comunicação, pois permite a interação social ao mesmo tempo em que organiza o pensamento.

No processo educativo, os pressupostos teóricos de Vygotsky (2010) caracterizam-se como ponto fundamental para compreender as mudanças produzidas pelas interações que ocorrem em situação escolar, uma vez que a interferência do outro afeta significativamente o resultado da ação individual. Assim, o ambiente de ensino deve estimular a participação das crianças para que elas exercitem o pensamento. Todo aprendizado, segundo Vygotsky (2010), é necessariamente mediado; para o autor, o primeiro contato da criança com novas atividades ou informações deve ter a participação de um adulto.

Dessa forma, concebemos a linguagem como interação por possibilitar a formação de alunos criticamente aptos para lidar com o uso efetivo da língua e permitir o desenvolvimento da autonomia leitora, uma vez que, estudada em situações reais de uso, a língua tende a favorecer a ampliação do domínio linguístico. Ensinar Língua Portuguesa, sob essa perspectiva, implica em refletir sobre tais situações da linguagem, materializada nos diversos textos que circulam socialmente e que constituem nossas relações discursivas.

A partir dessa concepção, discutiremos sobre a importância da leitura na formação do indivíduo.

1.2 Considerações acerca da leitura

Sabemos que a leitura contribui significativamente para a formação do indivíduo, influenciando-o nas diversas atividades, ampliando a sua capacidade cognitiva e possibilitando sua inserção e participação ativa no meio social: é, portanto, uma habilidade indispensável à vida em sociedade.

A leitura é uma atividade que começa nos primeiros anos de nossa existência e que nos acompanha por toda a vida; ela ultrapassa a decifração da escrita e envolve a leitura de textos de diferentes gêneros, em diferentes situações de interação linguística: poemas, notícias, avisos, rótulos, imagens, símbolos e muitos outros.

Freire (2011, p. 19) afirma que o ato de ler “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”.

A esse respeito, Antunes (2003, p. 27) afirma:

Uma atividade de leitura centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal – quase sempre, nessas circunstâncias, não há leitura, porque não há “encontro” com ninguém do outro lado do texto.

Para a autora, a atividade de leitura é uma atividade de interação entre sujeitos, em que um deles, o leitor, se envolve ativamente no processo de leitura.

Esse envolvimento está relacionado não apenas à decodificação das palavras que compõem o texto escrito, mas à construção de sentidos de acordo com as condições de funcionamento do gênero escolhido, mobilizando, para isso, um conjunto de conhecimentos: quem escreveu o texto/ para quem/ com que finalidade/ para circular onde. E, além disso, considerando as questões: para que vou ler o texto/ o que preciso saber para entendê-lo/ o que espero encontrar.

Portanto, no processamento do texto, são articulados os elementos linguísticos que compõem a materialidade desse texto e o contexto de produção e de leitura. Podemos dizer que o processo de leitura envolve uma dimensão individual, que se relaciona às operações cognitivas - estratégias de leitura utilizadas - e uma dimensão social, relacionada às práticas sociais letradas em que estão envolvidos variados modos de leitura.

Dessa forma, diferentes leitores, em diferentes situações de leitura, podem construir sentidos diferentes para determinado texto, considerando, para isso, as pistas e orientações oferecidas pelos próprios textos para a sua compreensão.

Conforme Koch e Elias (2013), a leitura é uma atividade que solicita intensa participação do leitor, o que significa direcionar o foco de interpretação para a “interação autor-texto-leitor”, em que o texto é o lugar do diálogo, o lugar da interação, considerando-se, para tanto, as sinalizações textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor.

O aluno vai desenvolvendo sua autonomia leitora à medida que aciona conhecimentos prévios sobre o texto, levanta hipóteses, faz antecipações sobre o que vai ser lido, transformando-se, dessa forma, em um leitor capaz de processar não só o que é dito no texto, mas também o que está nas entrelinhas, os implícitos.

Assim, não há dúvida de que a capacidade de ler criticamente torna-se indispensável ao homem para a realização de variadas atividades, desde as mais simples, como pegar um ônibus, até as mais complexas, como ler um texto científico. Entretanto, pesquisas têm mostrado que, no Brasil, a prática da leitura ainda não acontece de maneira satisfatória e sua propagação é fundamental para o exercício da cidadania e a conquista de uma sociedade mais justa.

De acordo com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil³, uma das mais importantes sobre a leitura no país, o hábito de leitura dos brasileiros se intensificou nos últimos quatro anos, porém, se considerarmos que a leitura é fator essencial para o desenvolvimento humano, social e econômico de um país, temos um longo caminho a percorrer e qualquer iniciativa em direção ao incentivo à leitura deve envolver a família, a escola, o governo e os meios de comunicação.

A pesquisa referida acima é realizada desde o ano 2000 e tem como objetivo conhecer o comportamento leitor da população brasileira para, a partir dos dados coletados, avaliar impactos e orientar políticas públicas do livro e da leitura para melhorar os indicadores de leitura do brasileiro. Tem como objetivo, ainda, promover a reflexão e estudos sobre os hábitos de leitura do brasileiro para identificar ações mais efetivas voltadas ao fomento à leitura e o acesso ao livro e promover ampla divulgação sobre os resultados da pesquisa para informar e mobilizar toda a sociedade sobre a importância da leitura e a necessidade de melhorar o “retrato” da leitura no Brasil.

De acordo com os últimos resultados, divulgados em maio de 2016, o brasileiro lê apenas 4,96 livros por ano; desses, 2,43% são livros lidos inteiros e 2,53% são livros lidos em

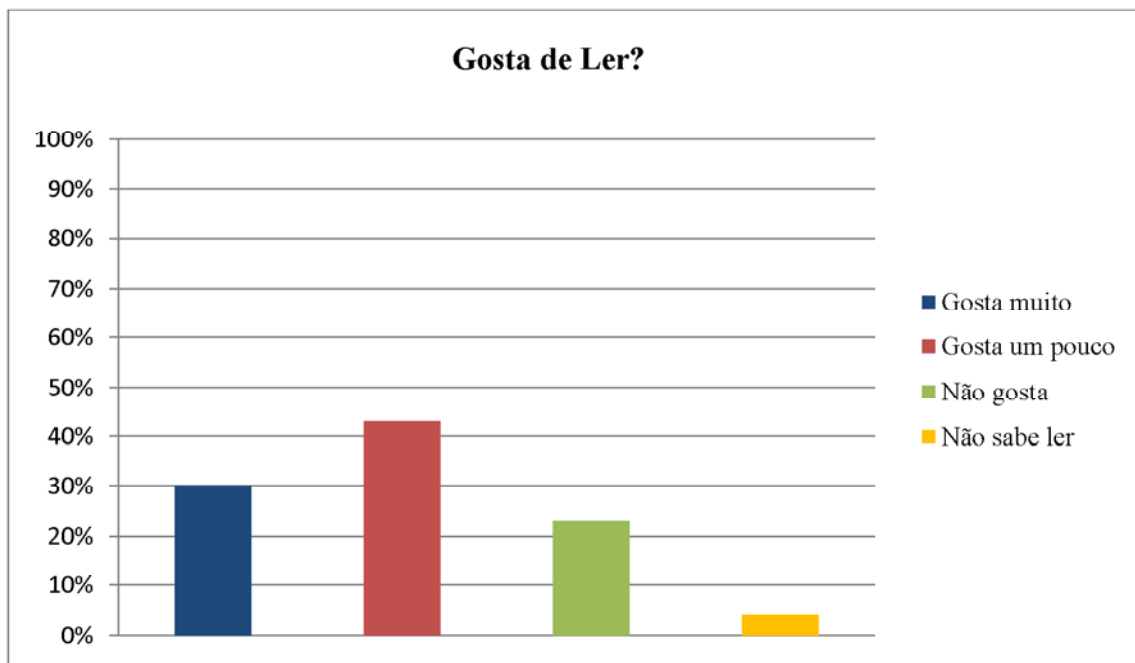
³ A Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil é realizada pelo Ibope por encomenda do Instituto Pró-Livro, entidade mantida pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros (Snel), Câmara Brasileira do Livro (CBL) e Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (Abrelivros) e está na sua 4ª edição. A pesquisa foi realizada em 2015 e ouviu 5.012 pessoas, alfabetizadas ou não.

partes. Os resultados indicam, ainda, que, quanto maior a escolaridade e a renda, maior é o hábito de leitura de livros, assim como também é maior entre os que ainda são estudantes, sobretudo pela leitura de livros indicados pela escola, didáticos ou de literatura.

Em relação ao gosto pela leitura (gráfico 1), 4% declararam não saber ler e 23% disseram que não gostam de ler. Vale ressaltar que até 2011, os entrevistados “analfabetos” não respondiam essa pergunta “Gosta de ler?”, e eram incluídos na opção de resposta “Não sabe ler”. Na edição de 2015, todos responderam a pergunta (incluindo os analfabetos). Assim, a opção de resposta “Não sabe ler” foi declarada espontaneamente pelos entrevistados.

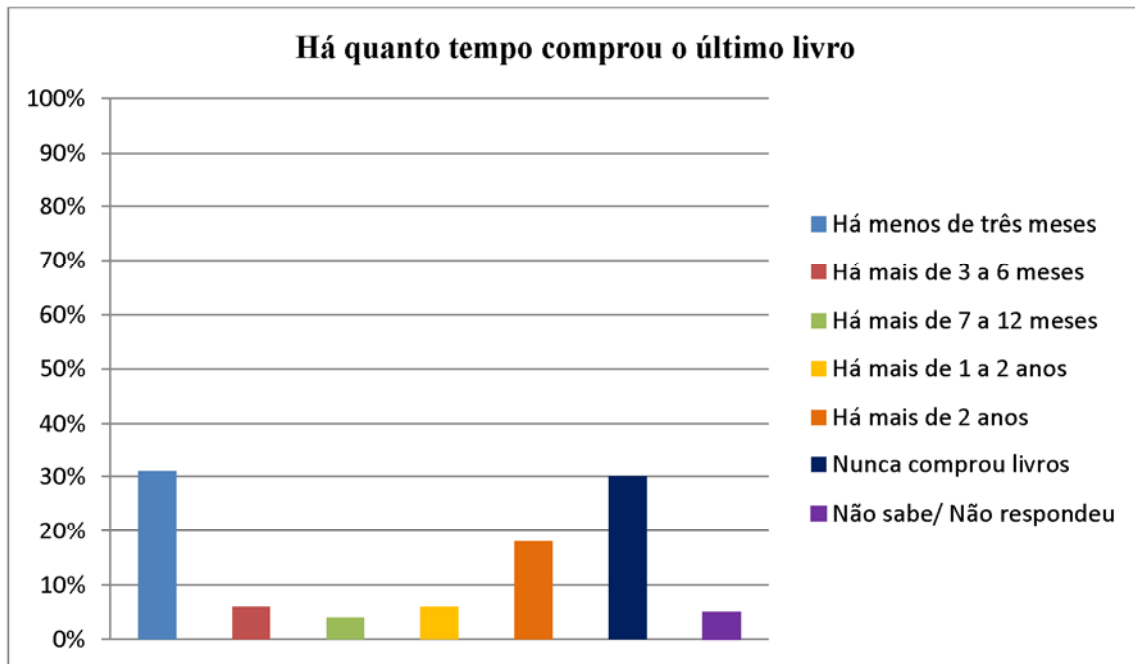
Os resultados da pesquisa mostraram que o hábito de leitura dos pais tem forte influência na construção do hábito de leitura dos filhos e que há relação entre a maior escolaridade dos pais de leitores quando comparada à escolaridade dos pais de não leitores.

Gráfico 1 : Gosto pela leitura



Fonte: Instituto Pró-Livro/Ibope Inteligência

Em relação à compra de livros (gráfico 2), a pesquisa mostrou que 30% dos entrevistados afirmaram nunca terem comprado um livro e que, em geral, quanto maior a escolaridade e a classe social, maior a proporção de compradores de livros. No entanto, chama atenção que cerca de metade dos estudantes e metade dos leitores não são compradores de livros, de acordo com os resultados da pesquisa.

Gráfico 2: Compra de livros

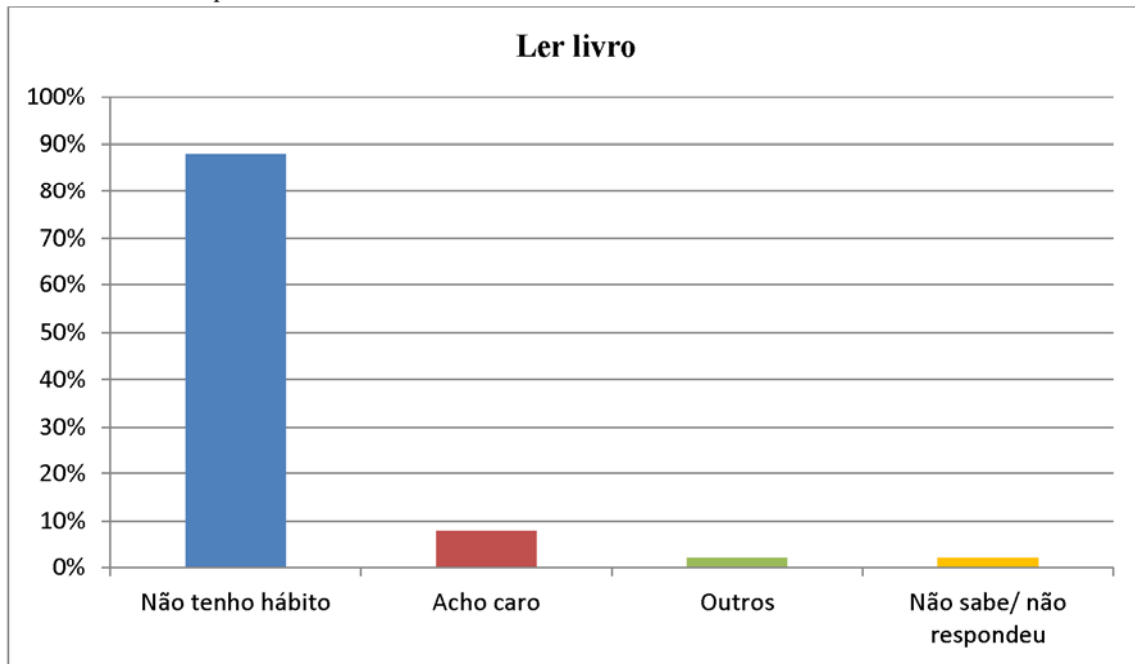
Fonte: Instituto Pró-Livro/Ibope Inteligência

É urgente reverter o quadro da leitura no Brasil. Isso requer convívio constante com livros desde a primeira infância, valorização e incentivo da leitura pelo grupo social, acervo de qualidade e quantidade adequado aos diferentes estágios de leitura dos leitores e ambiente escolar propício ao desenvolvimento da leitura dos alunos.

Em outra pesquisa, realizada anualmente pela Fecomércio RJ/Ipsos⁴ – Federação do Comércio do Rio de Janeiro, que tem como objetivo acompanhar o acesso do brasileiro às atividades culturais mais populares no país e gerar subsídios para incrementar essa adesão, 88% dos entrevistados disseram não ter o hábito da leitura.

De acordo com a pesquisa, a leitura é o programa cultural para o qual a falta de hábito é mais frequente (88%), sendo este o motivo mais mencionado para não consumir esse bem cultural, segundo os entrevistados. (gráfico 3):

⁴ A Fecomércio RJ/Ipsos realiza anualmente a Pesquisa Nacional sobre Hábitos Culturais. De acordo com a pesquisa, realizada entre os dias 2 e 14 de dezembro de 2015, com a participação de 1.200 consumidores, em 72 municípios brasileiros, 88% dos brasileiros disseram não ter o hábito da leitura e 8% informaram que não podem pagar ou acham caro os preços dos livros. A pesquisa tem como objetivo acompanhar o acesso do brasileiro às atividades culturais mais populares no país e gerar subsídios para incrementar essa adesão.

Gráfico 3: Razões para não consumir um bem cultural

Fonte: Fecomércio-RJ/Ipsos

O domínio da habilidade leitora permite ao sujeito interagir no meio em que vive e abre um mundo de oportunidades àqueles que dominam essa competência e limita aqueles que dela não sabem fazer uso, discriminando-os cultural, social e economicamente.

Em face desse cenário, a escola assume um papel fundamental como espaço de aprendizagem da leitura, criando situações favoráveis de incentivo às práticas de leitura e à formação de leitores autônomos. Se o professor é um dos principais agentes de mediação desse processo, cabe-nos perguntar: como a escola vem trabalhando com a leitura em sala de aula? É o que vamos discutir a seguir.

1.2.1 A Leitura na escola

O espaço escolar não deve ser visto como único lugar responsável pela formação do leitor, contudo, é fundamental sua importância e compromisso em relação, principalmente, àqueles que não possuem outros modelos de leitura adequados, como os alunos provenientes das classes socioeconomicamente menos favorecidas.

Assim, em seu compromisso com a formação de leitores, a escola deve estar organizada para favorecer essa habilidade como prática social e direcionar o seu trabalho para desenvolver nos alunos a capacidade de fazer uso da leitura em meio aos desafios da vida em sociedade.

No entanto, observamos que a leitura no âmbito escolar ainda é desenvolvida a partir de modelos e concepções tradicionais, que a concebem como decodificação de elementos gráficos, sem considerar a relação do leitor com o texto. Grande parte dos alunos não entende o que lê, não consegue relacionar as informações contidas no texto, não percebe significados implícitos e não consegue se posicionar criticamente diante dele.

Para Solé (1998, p.32), “[...] um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente”. De acordo com a autora:

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

Entendemos, com isso, que as práticas de leitura precisam ser objetivamente delineadas a fim de que os alunos aprendam a ler significativamente. O conceito do que é leitura e suas funções na educação escolar, além da importância da concepção adotada para a formação de leitores ativos/participativos, são aspectos que devem nortear o trabalho da escola no ensino da leitura.

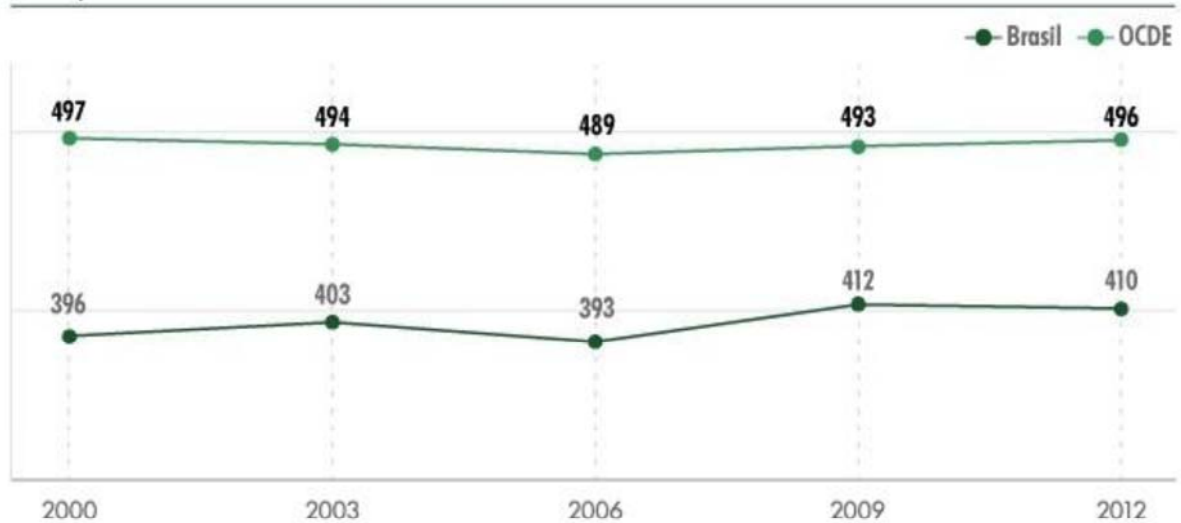
A leitura é muito mais do que decodificação de sinais gráficos. Ela envolve o domínio de um conjunto de práticas culturais que permitem a participação efetiva na sociedade. Ler é condição necessária para a conquista da cidadania, é assumir-se como sujeito da própria história e, nesse contexto, o aluno-leitor passa a ter um papel ativo no processo de leitura: ele é o responsável por construir sentidos para o texto.

Diante dos resultados das avaliações realizadas quanto ao desempenho leitor do brasileiro, mostrados anteriormente, constatamos que a escola ainda tem um longo caminho a percorrer em relação à formação de leitores ativos, autônomos, que compreendem o que leem, que selecionam e organizam as informações para a construção de sentidos.

De acordo com dados do Pisa⁵ de 2012, o desempenho dos estudantes brasileiros em leitura piorou em relação a 2009; o **país somou 410 pontos em leitura**, dois a menos do que a sua pontuação na última avaliação e **86 pontos abaixo da média dos países da OCDE**.

⁵ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) é uma prova aplicada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para medir o nível de habilidades de estudantes de diferentes países em três áreas do conhecimento: matemática, leitura e ciência. O exame ocorre a cada três anos para alunos na faixa etária dos 15 anos. Apesar de não ser um país-membro da OCDE, o Brasil participa do Pisa desde 2000.

Evolução das médias em leitura no Pisa



Fonte: OCDE

De acordo com os resultados da prova, cerca de metade dos alunos brasileiros não alcança o nível 2 de desempenho na avaliação que tem o nível 6 como teto, o que significa que eles não são capazes de localizar e de deduzir informações do texto, de estabelecer relações entre diferentes partes do texto e de fazer comparações entre o texto e os conhecimentos de mundo que possui. Na avaliação do Pisa, em 2012, o Brasil ficou na 55ª posição na prova de leitura, num total de 65 países pesquisados.

De acordo com Solé (1998), é importante que o leitor conheça o que vai ler e para que vai ler, isto é, a atividade de leitura deve ser dirigida por objetivos definidos. É preciso que o aluno sinta-se motivado a interagir com o texto. Para a autora: "Nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que as meninas e meninos se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontram sentido" (SOLÉ, 1998, p. 91). E ainda: "os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a ler e a compreender" (SOLÉ, 1998, p.22).

Assim, o ato de ler implica sempre em alcançar um objetivo; e estabelecer objetivos para a leitura é um dos meios para chegar a uma melhor compreensão do texto e também um caminho para uma leitura madura, ou seja, determinar objetivos de leitura são estratégias de um leitor autônomo.

Para Kleiman (2007), só há leitura quando há uma finalidade, um propósito que surge de uma necessidade. A autora afirma que, ao estabelecer objetivos para a leitura, o leitor terá uma compreensão melhor do texto e será capaz de localizar as informações que deseja

encontrar: "há evidências inequívocas de que nossa capacidade de processamento e de memória melhora significativamente quando é fornecido um objetivo para uma tarefa" (KLEIMAN, 2007, p.30).

Na escola, infelizmente, os alunos costumam ler para cumprir tarefas; as atividades de leitura não apresentam objetivos claros, definidos, são constituídas por exercícios monótonos, desinteressantes, descontextualizados. O aluno não sabe por que está lendo nem para que está lendo; ele é convocado, pelo professor, a ler com a preocupação de pronunciar corretamente as palavras, codificar os sinais gráficos, como se o ato de ler se restringisse a isso, levando-o à compreensão de que o texto tem sentido único.

De acordo com Kleiman (1996, p. 18):

[...] a leitura, a julgar pelos exercícios de compreensão e interpretação dos livros didáticos e da sala de aula, fica reduzida, quase sem exceções, à manipulação mecanicista de sequências discretas de sentenças, não havendo preocupação pela apreensão do significado global do texto.

Entendemos, com isso, que há necessidade de refletirmos sobre as práticas de leitura que temos levado para a sala de aula e, se necessário, construir novas diretrizes de práticas pedagógicas que possam estimular a leitura, contribuindo para a formação de efetivos leitores.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais adotam a concepção interacionista de leitura, como lemos a seguir:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua [...]. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. (BRASIL, 2001, p. 53).

Dessa forma, ao fazer uso da linguagem, o indivíduo age sobre o seu interlocutor, resultando numa produção de sentidos entre locutores, que ocupam posições sociais, históricas, culturais e ideológicas.

Observando a linguagem como forma de interação, a relação ensino-aprendizagem fundamenta-se num processo interativo de construção do conhecimento. Dessa forma, o professor planeja suas atividades de leitura atentando para algumas condições, como o grau de maturidade e os conhecimentos prévios do seu aluno, o objetivo da leitura, e possibilitando o trabalho, na sala de aula, com a diversidade textual. Segundo os PCN:

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. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente. (BRASIL, 2001, p. 54):

Dessa forma, as nossas atividades pedagógicas em relação ao ensino da leitura devem ter como objetivo ampliar as competências comunicativas interacionais dos alunos, contribuindo na formação de leitores proficientes, participativos, que buscam recuperar e compreender as intenções pretendidas pelo autor, o que é possível a partir de uma concepção interacionista da língua.

Diante disso, a escola deve orientar o seu trabalho com o fim de desenvolver em seus alunos a capacidade de fazer uso da leitura para enfrentar as mais variadas situações. As atividades em sala de aula devem permitir aos alunos desenvolverem diferentes capacidades de leitura, assim como compreenderem que a leitura é um processo que não está limitado apenas ao âmbito escolar e que o seu domínio possibilita ao indivíduo a inserção e participação ativa na sociedade.

É essencial fornecer ao aluno os instrumentos necessários para que ele consiga organizar, analisar, selecionar e relacionar as informações do texto na busca da construção de significados. A escola precisa fundamentar suas práticas de leitura em concepções que considerem o leitor sujeito ativo no processo de ler, que interage com o texto, que participa por meio de suas vivências do processo de produção de sentidos.

Segundo os PCN, o objetivo principal do ensino de Língua Portuguesa é o domínio da linguagem, e aqui se inclui o ensino da leitura. A escola precisa formar leitores competentes:

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade. (BRASIL, 2001, p. 54):

Isso significa integrar as estratégias a uma atividade de leitura significativa, articulando situações de ensino de leitura com o objetivo de garantir uma aprendizagem significativa.

O leitor competente é alguém capaz de compreender integralmente o que lê, de estabelecer relações entre os textos que lê e outros já conhecidos, de atribuir sentidos aos textos e de utilizar estratégias de leitura para atingir os objetivos pretendidos da leitura. Nessa perspectiva, acreditamos que é fundamental que os professores conheçam a natureza do

processo de leitura, assim como o processo pelo qual os sentidos de um texto são construídos. Isso é condição indispensável para uma aprendizagem efetiva, quando se pretende formar leitores ativos/participativos..

1.2.2 Estratégias de leitura

Não há dúvida de quão importante é a leitura na formação social de um indivíduo; por isso, é necessário que a escola ofereça ao aluno um projeto que passe pelo entendimento dos procedimentos de leitura, garantindo a competência leitora no contexto das práticas sociais.

Para Martins (1985, p. 82), “para compreendê-la e para a leitura se efetivar, deve preencher uma lacuna em nossa vida, precisa vir ao encontro de uma necessidade, de um desejo de expansão sensorial, emocional ou racional, de uma vontade de conhecer mais”. Assim, toda leitura cumpre um objetivo e qualquer que seja esse objetivo, deve estar associado a uma estratégia adequada.

Estratégias são, pois, procedimentos utilizados pelo leitor para construir os sentidos do texto e, segundo os PCN: “É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc” (BRASIL, 2001, p. 53-54).

Os PCN (2001) destacam algumas estratégias de leitura, como seleção, antecipação, inferência e verificação. A primeira possibilita ao leitor se deter apenas no que é relevante no texto; a segunda permite supor o que ainda está por vir; a inferência permite captar o que não está dito explicitamente no texto e a verificação torna possível o “controle” sobre a eficácia ou não das demais estratégias.

O ensino de estratégias de leitura é uma possibilidade que permite ao professor favorecer o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora dos seus alunos, apontando para a formação de leitores autônomos, capazes de entender textos dos diferentes tipos e gêneros e sobre os mais variados assuntos.

Assim, a formação de um leitor competente passa, necessariamente, pelo ensino de estratégias de leitura e a sua utilização possibilita novas perspectivas para o aprimoramento da leitura, permitindo que os alunos ultrapassem dificuldades e consigam um melhor desempenho como leitores.

Nosso principal aporte teórico para abordarmos as estratégias de leitura é Solé (1998), para quem estratégias de leitura são “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a

presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (SOLÉ, 1998, p.70).

Conforme a autora:

[...] ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas. Por esse motivo, ao abordar estes conteúdos e ao garantir sua aprendizagem significativa, contribuimos com o desenvolvimento global de meninos e meninas, além de fomentar suas competências como leitores (SOLÉ, 1998, p. 70).

Solé (1998) propõe o ensino de estratégias a serem utilizadas antes, durante e depois da leitura. De acordo com a autora, antes da leitura é fundamental ativar o conhecimento prévio para verificar o que os alunos já sabem sobre o assunto a ser tratado e ampliar discussões na sala de aula a partir das contribuições dos mesmos. Além disso, é importante estabelecer previsões sobre o texto para que, durante a leitura, os leitores verifiquem se suas hipóteses foram ou não confirmadas, assim como esclarecer o objetivo da leitura para que saibam que decisão tomar diante de alguma falha na compreensão.

Durante a leitura, devem ser realizadas tarefas de leitura compartilhada ou independente. Para as situações de lacunas na compreensão, o leitor pode buscar pistas no próprio texto ou solicitar a ajuda do professor.

Para depois da leitura, Solé (1998) indica a identificação da ideia principal e a realização do resumo do texto lido, ressaltando a importância de mostrar aos alunos a finalidade dessas atividades.

Embora sugira a sistematização em etapas, a autora admite que essa distinção entre estratégias de “antes”, “durante” e “depois” da leitura:

[...] não deixa de ser um tanto artificial, pois muitas das estratégias são passíveis de trocas, e outras estarão presentes antes, durante e depois da leitura. No entanto, essa diferenciação [...] parece mais útil que outras, porque nela se ressalta que as estratégias de leitura devem estar presentes ao longo de toda a atividade (SOLÉ, 1998, p. 89).

De acordo com a autora, as estratégias de leitura são procedimentos necessários para o desenvolvimento da leitura proficiente e utilizá-las é criar condições no sentido de formar leitores independentes, críticos e reflexivos, capazes de enfrentar de maneira inteligente textos complexos. Trabalhar com estratégias de leitura é permitir que se compreendam e se interpretem textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos.

Conforme a autora:

[...] consideramos as estratégias de compreensão leitora como um tipo particular de procedimento de ordem elevada. Como poderão verificar, cumprem todos os requisitos: tendem à obtenção de uma meta, permitem avançar o custo da ação do leitor, embora não a prescrevam totalmente; caracterizam-se porque não estão sujeitas de forma exclusiva a um tipo de conteúdo ou a um tipo de texto, podendo adaptar-se a diferentes situações de leitura [...] (SOLÉ, 1998, p. 72).

As estratégias ensinadas na escola, de acordo com Solé (1998), devem permitir que o aluno organize a sua atividade de leitura revisando, controlando e tomando decisões em função dos objetivos pretendidos. O papel do professor deve ser o de favorecer situações de ensino que oportunizem aos seus alunos dominar progressivamente as estratégias e seu uso independente.

De acordo com Kleiman (2007), as estratégias de leitura são classificadas em cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas são as operações inconscientes do leitor, ações que ele realiza para atingir os objetivos traçados inconscientemente. As estratégias metacognitivas são as operações realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais o leitor tem controle consciente. Utilizá-las implica desenvolver capacidade de avaliação, organização e regulação do conhecimento, assim como a capacidade de entender que competências são necessárias para se resolver um problema durante o processo da leitura.

A autora afirma que é por meio da interação de diversos níveis de conhecimento - linguístico, textual e conhecimento de mundo – acionados durante a leitura, que o leitor é capaz de construir o sentido do texto, como lemos a seguir:

O conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento da compreensão, momento esse que passa despercebido, em que as partes discretas se juntam para fazer um significado (KLEIMAN, 2007, p. 26).

Dessa forma, ler é mais que um passar de olhos na superfície do conteúdo do texto. A leitura implica uma atividade de intensa participação do leitor, que busca, na sua história, as lembranças e os conhecimentos que são necessários para a compreensão dos textos (Kleiman, 2007).

De acordo com Koch e Elias (2013), na atividade de leitura e produção de sentido, o leitor utiliza várias estratégias sociocognitivas, através das quais se mobilizam variados tipos de conhecimento armazenados na memória para a compreensão do texto. Neste sentido, as autoras afirmam que o leitor tem um papel ativo: “a leitura é uma atividade que solicita

intensa participação do leitor [...] por meio de uma série de contribuições” (KOCH; ELIAS, 2013, p. 35).

Koch (2002) afirma que, durante o processamento textual, recorreremos a três sistemas de conhecimento: linguístico, enciclopédico e interacional.

O conhecimento linguístico refere-se aos aspectos linguísticos do texto (gramatical e lexical) e nos permite compreender a organização linguística, coesiva e sequencial do texto; o conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo diz respeito às experiências pessoais do leitor e eventos dos quais participa; o conhecimento interacional está relacionado às formas de interação por meio da linguagem e abrange os objetivos pretendidos pelo autor do texto, as informações necessárias para o reconhecimento do objetivo da produção do texto, a compreensão do texto e o reconhecimento dos modelos textuais.

A leitura, pois, se processa a partir das relações entre os elementos internos e as ligações discursivas processadas pelo leitor para as possíveis atribuições de sentidos do texto. Dessa forma, cabe ao professor proporcionar aos alunos os conhecimentos necessários para que eles dominem e utilizem adequadamente as estratégias de compreensão leitora, transferindo esse conhecimento para a leitura dos textos com os quais se deparar.

A prática consciente da leitura é o caminho para que o leitor estabeleça estratégias próprias para entrar no texto, formulando e confirmando hipóteses, realizando inferências, posicionando-se criticamente diante dele, por isso acreditamos que o trabalho com leitura sob a perspectiva interacional e com estratégias de leitura possibilita ao aluno construir, gradativamente, suas próprias práticas leitoras.

Destacamos que, embora se constituam como procedimentos destinados a facilitar a compreensão da leitura, as estratégias não devem ser tratadas como receitas ou técnicas precisas, mas sim como um trabalho de leitura flexível e adaptável a cada situação de sala de aula.

No capítulo seguinte, abordaremos os gêneros textuais, destacando os elementos que os constituem, como o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo e, em seguida, apresentaremos o gênero fábula, escolhido para a nossa proposta de intervenção.

2. GÊNEROS TEXTUAIS

O ensino de Língua Portuguesa tem como objetivo ampliar as possibilidades do uso da linguagem, por isso, se faz necessário o trabalho com textos que fazem parte do cotidiano dos alunos. O trabalho com textos em sala de aula ganhou destaque principalmente a partir das diretrizes apresentadas pelos PCN, enfatizando o ensino através dos gêneros textuais, percebidos como socialmente construídos e, portanto, de grande importância para se entender a língua e o contexto em que ela se insere.

Os PCN (2001) apresentam propostas, quanto ao trabalho com textos, que valorizam a participação crítica do aluno diante da sua língua, como vemos:

Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade (BRASIL, 2001, p. 30).

Assim, é importante que o professor ofereça ao aluno a oportunidade de trabalhar com os diversos gêneros que fazem parte do cotidiano, tendo em vista a diversidade de situações de usos. O trabalho com a diversidade de gêneros contribui para que os alunos sejam leitores fluentes, na medida em que o professor propõe situações de leitura com objetivos claros, enfatizando os processos de interação.

Os estudos de Bakhtin (1997) apontam os gêneros como componentes culturais e históricos. Para o autor, o querer dizer de cada locutor se efetua, principalmente, pela escolha de um gênero, determinada a partir de um tema e de interlocutores nas atividades de interação. Nas palavras do autor: “Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de fala, se tivéssemos que construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível”. (BAKHTIN, 1997, p. 302).

Dessa forma, há uma variedade indefinida de gêneros que circulam na sociedade e que permitem a interação entre as pessoas e aos membros de uma comunidade se constituírem enquanto grupo social organizado; os gêneros vão se modificando, adquirindo novas formas e funções e quanto mais as atividades humanas se desenvolvem, mais gêneros surgem para atender as exigências das práticas sociais, o que torna difícil, ou mesmo impossível quantificá-los.

Segundo Bakhtin (1997, p. 279):

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...].

Os gêneros podem ser definidos como as diferentes maneiras de organizar as informações linguísticas, de acordo com a finalidade do texto, o papel dos interlocutores e a situação; surgem através das práticas sociocomunicativas dos falantes e são agrupados a partir das semelhanças entre a estrutura do texto e seu conteúdo temático, embora não se possa acomodá-los em categorias rígidas, pois, para atender a interesses e variadas situações de comunicação, estão sempre se transformando.

De acordo com Marcuschi (2010), os gêneros são entidades sócio-comunicativas, dinâmicas, flexíveis e variáveis que se adaptam e se multiplicam para atender às necessidades comunicativas do sujeito.

É importante destacar que, embora os gêneros sigam certa padronização, eles estão sujeitos a transformações e adaptações às mais diversas situações comunicativas. Para Bakhtin (1997), os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados, o que implica em considerar a sua historicidade e a mutabilidade das suas características e fronteiras.

Segundo Marcuschi (2010), os gêneros são fenômenos históricos ligados à vida cultural e social e contribuem para organizar as atividades humanas diárias.

De acordo com o autor:

Já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia (MARCUSCHI, 2010, p. 19).

Quando falamos em gêneros, nos referimos a textos orais ou escritos que se realizam em contextos comunicativos nos quais estamos inseridos e, nesse sentido, é preciso considerar a heterogeneidade existente em nossa sociedade e possibilitar um trabalho na sala de aula que permita o desenvolvimento de leitores proficientes nos mais variados gêneros possíveis.

Bakhtin (1997, p. 279) afirma que:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai

diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Os gêneros, então, oferecem uma oportunidade de transpor os desafios de um ensino baseado unicamente num acúmulo de informações sem qualquer relação com o dia a dia do aluno, já que tendem a valorizar os atos sociais em que os atos linguísticos estão presentes.

Bakhtin (1997) aponta a grande heterogeneidade dos gêneros e, conseqüentemente, a dificuldade de definir o caráter geral do enunciado, por isso, estabelece duas categorias de gêneros: primários (simples) e secundários (complexos). Os gêneros primários surgem nas esferas do cotidiano e têm por objetivo a comunicação imediata entre interlocutores. São exemplos de gêneros primários os diálogos, a conversa de salão, a roda de amigos. Os gêneros secundários constituem modalidades mais elaboradas, mais complexas e são, em sua maioria, escritos. São exemplos desse tipo as teses, as palestras, os anúncios.

De acordo com Bakhtin (1997), os gêneros secundários podem se apropriar dos gêneros primários, modificando-os. Sobre essa transformação, o autor afirma:

Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios [...] (BAKHTIN, 1997, p. 281).

No contexto escolar, é clara a necessidade de por o aluno em contato com práticas sociais efetivas. Nesse sentido, é de grande importância o trabalho em sala de aula com os gêneros textuais, pois se constituem numa ferramenta que pode ampliar a competência comunicativa e contribuir para uma postura mais reflexiva dos alunos em relação à língua e ao seu uso, pois favorece a leitura a partir das condições de produção.

Os gêneros são reconhecidos, também, pelo conteúdo temático, pela construção composicional e pelo estilo, como veremos a seguir.

2.1 Conteúdo temático, construção composicional e estilo

Sabemos que os gêneros textuais são formas de uso da linguagem vinculadas a uma determinada situação de interação verbal, que acontece em um determinado campo da atividade humana. Assim, os gêneros são diversos e são definidos como tipos relativamente estáveis de enunciados.

Esses enunciados padronizados, relativamente estáveis, marcados por aspectos sociais, históricos e temporais de seu meio refletem as finalidades e condições específicas de cada esfera da atividade humana que, à medida que cresce em complexidade, amplia o seu repertório de gêneros textuais. Por isso, não podemos defini-los como estáveis, pois estão sempre se adaptando aos mais diferentes contextos comunicativos.

Os gêneros, de acordo com Bakhtin (1997), são constituídos em torno de três aspectos caracterizadores: conteúdo temático, construção composicional e estilo, indissociáveis à sua estrutura textual:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, 1997, p. 279).

O conteúdo temático corresponde ao conjunto de temas que podem ser abordados por um determinado gênero. Quanto à construção composicional, relaciona-se ao modo como organizamos e estruturamos o texto, a sua forma composicional que permite diferenciá-lo de outro gênero.

O estilo, por sua vez, diz respeito à forma de uso da língua em um determinado gênero; corresponde às escolhas das marcas linguístico-enunciativas relacionadas aos enunciados e ao gênero, embora Bakhtin (1997) afirme que nem todos os gêneros reflitam a individualidade, sendo os literários mais propícios para a manifestação subjetiva.

Quanto ao conteúdo temático, a fábula, gênero que abordaremos nesse trabalho, abrange uma grande variedade de temas como a inveja, a mentira, a esperteza, o comportamento humano e os valores morais. Na construção composicional, verificamos os elementos da narrativa, o título, a moral da história, texto escrito em prosa/verso, narrativa curta, linguagem não verbal. Em relação ao estilo, apontamos o uso de linguagem formal/informal, os tempos verbais, a presença de figuras de linguagem.

Dessa forma, os gêneros são meios através dos quais a sociedade confirma suas práticas discursivas nos seus diversos campos de atividade, e conhecer o gênero é fundamental para a comunicação, a interação social.

Nas práticas sociais de uso da língua, os membros de uma comunidade utilizam os

gêneros específicos e adequados ao contexto comunicativo objetivando a interação. Portanto, dominar gêneros é proporcionar autonomia no discurso, domínio pleno da linguagem e a inserção social das pessoas.

De acordo com Martins (1985), a sala de aula deve ser um lugar privilegiado de organização do conhecimento e de interações entre aluno e professor, sendo este um articulador na elaboração desse conhecimento. Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa pautado em gênero é, a nosso ver, de grande importância, pois permite aos alunos perceberem a língua em situações reais de uso contribuindo, assim, para o desenvolvimento das habilidades comunicativas.

Vamos, então, na seção seguinte, conhecer melhor o gênero escolhido para a nossa proposta de intervenção, a fábula.

2.2 Fábula

Despertar o interesse do aluno para a leitura é desafio diário enfrentado pelos professores nas escolas públicas brasileiras. Nesse sentido, o trabalho com fábula apresenta-se como uma alternativa significativa para dinamizar o processo de aprendizagem, pois é um gênero que apresenta uma narrativa simples, uma linguagem acessível e os alunos conhecem desde os primeiros anos escolares. Além disso, os ensinamentos retratados nessas narrações, se bem explorados, podem ser úteis para a formação de valores morais e o desenvolvimento de cidadania dos leitores.

Sobre isso, Nascimento (2011, p.3) salienta:

As fábulas sempre atraíram a atenção das crianças, por trabalharem com o imaginário infantil, pelo uso de personagens antropomorfizados (animais com sentimentos humanos), pela ludicidade que pode haver em algumas fábulas, enfim, este gênero constitui uma forma aparentemente suave de educar as crianças.

Entendemos, com isso, que há uma função educativa atribuída às fábulas, a partir do efeito moralizante que as histórias causam no leitor, levando-o a refletir sobre o bem e o mal, o certo e o errado. Com uma linguagem simples e objetiva, como a linguagem usada nas situações cotidianas, as fábulas permitem que o aluno desenvolva sua oralidade, apropriando-se mais facilmente das características textuais, e, de uma maneira divertida, proporcionando uma reflexão ética e uma leitura educativa, crítica e prazerosa.

Segundo Michaelis (1998, p. 930), a palavra fábula origina-se do latim *fabula*. É uma “Pequena narrativa em que se aproveita a ficção alegórica para sugerir uma verdade ou reflexão de ordem moral, com intervenção de pessoas, animais e até entidades inanimadas”.

De acordo com Góes (1991), fábula é uma narrativa alegórica em prosa ou verso, que apresenta aspectos, virtudes, qualidades e defeitos próprios do caráter do homem, através do comportamento dos animais. A temática das fábulas é bastante variada - a vitória da inteligência sobre a força, a derrota dos orgulhosos, entre outras. As personagens da fábula são denominadas “personagens tipo”, pois representam o comportamento de um conjunto de pessoas e não de forma individualizada. Alguns exemplos são a cigarra (representa os irresponsáveis) e a formiga (representando o grupo dos trabalhadores).

Podemos destacar, resumidamente, que a fábula tem origem no Oriente, onde pertencia à tradição oral, passando de pais para filhos e de uma comunidade para outra. No Ocidente, a fábula surgiu no século VI a.C., na Grécia, por meio do escravo grego Esopo, que viveu por volta do ano 550 a.C. (séc VI a.C.), considerado o principal representante do gênero. Neste período, a fábula ainda pertencia à tradição oral.

A origem e a vida de Esopo são tão incertas quanto a origem da fábula, havendo quem negue sua existência devido à quantidade insuficiente de provas objetivas. Os antigos, no entanto, sempre se referiram a esse autor como uma pessoa real. O historiador Heródoto registra-o em seus escritos como uma figura histórica. Além de Heródoto, Aristóteles e Platão também reservaram lugar de destaque a Esopo, reconhecendo suas fábulas como um excelente instrumento pedagógico que contribuía para a formação do cidadão.

Na biografia reescrita por La Fontaine, ficamos sabendo que Esopo, depois de passar pela mão de alguns senhores, foi vendido ao filósofo grego Xanto que, diante da grande sabedoria e insistência de seu escravo, concede-lhe a liberdade. Agora livre, Esopo viaja e conhece a corte de vários lugares, impressionando a todos com sua sagacidade, esperteza e sabedoria e conquistando o respeito até mesmo dos reis. Seu fim, contudo, foi trágico, sendo injustamente condenado à morte. Acredita-se que boa parte das fábulas contadas por ele foi colhida nos lugares por onde passou.

Fedro foi um fabulista latino que viveu no séc. I d.C. Reescreveu e adaptou as fábulas de Esopo à versificação latina, abordando os mesmos temas que este autor abordava em suas narrativas orais: as injustiças e os males sociais e políticos. Com simplicidade, clareza e humor, Fedro procurava entreter e aconselhar os leitores. Foi responsável pela inversão da moral da fábula do final para o início do texto.

No século XVII, surge Jean de La Fontaine, poeta e fabulista francês considerado o

pai da fábula moderna. La Fontaine se inspirou em Esopo, recontando algumas fábulas antigas desse autor e criando, também, as suas. Conservou a forma poética utilizada por Fedro, porém a moral da fábula deixou implícita no corpo da narrativa, e não à parte.

Boa parte de sua obra *Fábulas*, escrita em versos, é baseada nas fábulas de Esopo e caracteriza-se pela habilidade narrativa, pelos textos reflexivos e pela diversidade de temas, enfatizando, porém, o conteúdo da fábula tradicional, que é a experiência cotidiana das pessoas, suas emoções, atitudes e situações características. O tom poético presente nas fábulas de La Fontaine deve-se a esses personagens, que perpassam todos os séculos, trazendo, assim, uma mensagem atemporal.

No Brasil, a fábula teve início com Monteiro Lobato, que, com “A menina do nariz arrebitado”, inaugurava a Literatura Infantil no Brasil. Esse autor levou para o universo infantil, de uma forma bem humorada, valores como liberdade, conhecimento e respeito ao próximo.

Em suas fábulas, os personagens são os animais da fauna brasileira, revelando um sentimento de brasilidade e aproximando os leitores da cultura nacional. Valorizou as lendas do nosso folclore, utilizando uma linguagem coloquial e narrativas bem humoradas e inovou na moral da fábula: em suas histórias, os personagens são os responsáveis pelo sentido moral implícito na narrativa. Além de criar suas próprias histórias, Lobato fez adaptações das fábulas de Esopo, Fedro e La Fontaine, dando um sentido de nacionalidade a essas obras. Para Lobato, apresentado por Souza (2004, p. 135).

[...] as fábulas constituem um alimento espiritual correspondente ao leite na primeira infância. Por intermédio delas a moral, que não é outra coisa mais que a própria sabedoria da vida acumulada na consciência da humanidade, penetra na alma infante, conduzida pela loquacidade inventiva da imaginação. Esta boa fada mobiliza a natureza, dá fala aos animais, às árvores, às águas e tece com esses elementos pequeninas tragédias donde resulte a ‘moralidade’, isto é, a lição da vida. O maravilhoso é o açúcar que disfarça o medicamento amargo e torna agradável a sua ingestão.

Embora pareçam histórias infantis, com animais que falam e agem como seres humanos, as fábulas foram criadas para o público adulto, com o fim de aconselhá-los e distraí-los, pois dessa forma as pessoas poderiam acreditar com mais facilidade em determinados valores considerados aceitos. Através dessas narrativas, eram contadas as aventuras e o dia a dia do homem. É um gênero que tem servido como registro histórico dos valores e do estilo de vida aceitos como certos pela sociedade ao longo do tempo.

Desta forma, além de contar uma história, a fábula apresenta um ensinamento, buscando alertar os homens a pensarem antes de agir em diferentes situações com as quais podem se deparar. É, também, um gênero simples, portanto, muito popular; tem resistido ao tempo e está presente nas culturas oriental e ocidental. É geralmente organizada em duas partes: na primeira, apresenta a história, que se passa num mundo fictício, cujos personagens são, em geral, animais; na segunda, apresenta a moral da história, às vezes separada desta. Em relação à moral nas fábulas, Góes (1991, p. 144) afirma:

[...] a moral contida nas fábulas é uma mensagem animada e colorida. Uma estória contém moral quando desperta valor positivo no homem. A moral transmite a crítica ou o conhecimento de forma impessoal, sem tocar ou localizar claramente o fato. Isso levou a pensar que essa narrativa moralizante nasceu da necessidade crítica do homem, contida pelo poder da força e das circunstâncias.

O gênero fábula, portanto, possibilita um produtivo trabalho pedagógico para as turmas do Ensino Fundamental, proporcionando uma leitura prazerosa, que aguça a imaginação do aluno; apresenta-se, então, como uma importante ferramenta no processo de aprendizagem dos alunos. Os conceitos éticos que a fábula revela permitem discutir os valores humanos muitas vezes esquecidos na sociedade moderna.

Justifica-se o trabalho com fábula por ser um gênero textual que circula em nossa sociedade desde muito tempo e os alunos conhecem e apreciam a partir dos primeiros anos escolares. Ao unir a ficção, apresentando animais como personagens, e a informação, levando o leitor a interpretar o significado da moral da história, o estudo com o gênero fábula pode despertar o interesse do aluno pela leitura. Além disso, a leitura de fábulas na sala de aula pode gerar discussões sobre temas relevantes para a convivência humana, como solidariedade, justiça social, respeito, entre outros.

Após abordar o gênero fábula, no capítulo seguinte apresentaremos o percurso metodológico para a execução de nossa pesquisa com estratégias de leitura em uma turma do 6º ano.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Apresentamos, neste capítulo, o caminho percorrido para a realização de nossa pesquisa. Inicialmente, consideramos o espaço escolar e os sujeitos envolvidos e, em seguida, são indicados os dispositivos metodológicos. Por fim, discutiremos a proposta de intervenção, ressaltando que esta se apoia na proposta de sequência didática para o ensino da compreensão leitora na perspectiva de Solé (1998). As atividades que compõem a nossa proposta didática foram realizadas em um espaço de dois meses (abril e maio de 2016).

3.1 Espaço escolar

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 6º ano de uma escola pública municipal em Alagoa Nova/Paraíba. Essa instituição sempre atendeu alunos oriundos de diversos contextos sociais como das zonas urbana e rural do município e já foi considerada referência na cidade, por ser a única escola municipal de ensino fundamental II.

Constitui-se da maior instituição de educação formal municipal de Alagoa Nova, com seiscentos e trinta alunos (ano 2016). Funciona nos turnos manhã e tarde e disponibiliza o Ensino Fundamental II. As turmas estão distribuídas da seguinte forma: seis turmas de 6º ano, quatro turmas de 7º ano, quatro turmas de 8º ano e quatro turmas de 9º ano.

A escola possui uma boa e conservada estrutura física, dispondo de dez salas de aula, uma sala de leitura (que não funcionou durante o ano de 2015 por falta de funcionário), uma cozinha, sala dos professores com banheiro, sala da direção com banheiro, secretaria e três banheiros, dois para os alunos e um para os funcionários; possui, também, computadores administrativos, computadores para alunos, TV, copiadora, equipamento de som, impressora, equipamentos de multimídia e DVD, laboratório de informática, com acesso à internet e banda larga, e um pátio coberto, onde são realizadas as apresentações culturais e artísticas dos alunos e onde são feitas as reuniões de pais e professores. As aulas de Educação Física acontecem no Ginásio de Esportes da cidade.

A equipe do colégio é formada por quarenta e três funcionários: a diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica, professores, funcionários de serviços gerais e porteiros, ressaltando que essa escola concentra o maior corpo docente do município, com 32 professores, todos com especialização em suas áreas e dois com mestrado. Desses professores, apenas quatro não pertencem ao quadro efetivo do município.

Em relação à sala de leitura da escola, infelizmente, passa muito tempo fechada por

falta de professores ou funcionários para atender os alunos, o que impede que estes retirem livros sempre que queiram (a sala de leitura só abre nas terças e quintas-feiras).

Os resultados alcançados pela escola no Ideb, que avalia a proficiência em leitura e interpretação de texto, vêm se repetindo abaixo da meta ano após ano. O maior índice alcançado foi 3,0 para uma meta de 2,6, no ano de 2009, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 1: Ideb - Resultados e metas

Ideb – Resultados e Metas										
Ideb observado						Metas projetadas				
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015
2,4	2,8	3,0	2,9	2,9	2,7	2,4	2,6	3,0	3,5	3,9

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

Obs: os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Os dados do Ideb 2015 mostram que a escola não alcançou a meta, confirmando o baixo desempenho dos alunos. O índice de 2,7 observado em 2015 apresentou uma queda em relação ao ano de 2013, que foi de 2,9 e foi o segundo pior desde a fundação da escola, em 2005.

Esses índices, aliados ao fato de que a escola vem recebendo, todo ano, alunos de contextos familiares e sociais bem problemáticos – há pais usuários de drogas, pais presidiários, famílias muito pobres que sobrevivem com auxílio do governo – formaram, na população da cidade, uma imagem negativa de que a escola é uma “bagunça”. Assim, os alunos que saem do 5º ano, que apresentam um nível de leitura e interpretação de texto mais elevado, os considerados “mais adiantados” em suas escolas, preferem estudar nos dois outros colégios estaduais que existem na cidade e que oferecem o 6º ano.

A escola apresenta anualmente dois projetos de relevância, tanto para os alunos quanto para a comunidade, que são o “Chá com chocolate” e o “Jevic” (Jornada escolar Violeta Costa). O primeiro desenvolve, a partir de um tema escolhido pelo corpo docente, atividades artístico-culturais – música, dança, teatro. O segundo contempla atividades esportivas e projetos desenvolvidos pelos alunos, com a orientação dos professores, nas diversas disciplinas.

Na seção seguinte, serão apresentados os sujeitos envolvidos em nossa pesquisa e, em seguida, os dispositivos metodológicos adotados na pesquisa.

3.2 Sujeitos

Como mencionado anteriormente, a escola possui seis turmas de 6º ano. Para esta pesquisa, escolhemos a turma “A” pelo fato de ser uma turma homogênea quanto à faixa etária e historicamente apresentar um baixo índice de evasão escolar. Assim, seria uma turma com a qual podíamos iniciar e concluir a pesquisa sem correr o risco de desistência, fato muito comum nos demais 6.º anos.

Essa turma possui vinte e oito alunos, treze meninas e quinze meninos, na faixa etária entre dez e catorze anos. A maioria mora na zona rural e todos vieram de escolas públicas do município de Alagoa Nova. Não há alunos repetentes.

É importante destacar que a maioria dos pais desses alunos possui baixo nível de escolaridade, baixo poder aquisitivo e pouco contato com livros, segundo informações obtidas com a professora da turma. Em conversas na sala de aula, percebemos que os alunos sempre preferem livros com histórias curtas, porque “cansa” ler, o que justifica o gosto pelas fábulas e histórias em quadrinhos. Por outro lado, gostam muito de escutar histórias e quanto mais criatividade a professora tiver para contar essas histórias, mais atentos eles ficam.

O comportamento da maioria dos alunos na sala de aula é apático. Observamos que grande parte não tem interesse em participar das atividades: eles não respondem quando a professora pergunta, estão sempre querendo saber quanto tempo falta para acabar a aula, sempre pedindo para beber água ou ir ao banheiro e sempre se distraem com conversas paralelas.

3.3 Dispositivos metodológicos

Esta pesquisa é de natureza aplicada e intervencionista, pois seu objetivo foi produzir conhecimentos para aplicação prática. Buscamos utilizar os conhecimentos teóricos a fim de superar as dificuldades de leitura e compreensão do gênero fábula através de uma intervenção pedagógica.

Possui um caráter descritivo/interpretativo, já que teve como objetivo descrever/interpretar as características de uma população, de um fenômeno ou de uma experiência, estabelecendo relação entre as variáveis no objeto de estudo analisado,

relacionadas à classificação, medida e/ou quantidade que podem se alterar mediante o processo realizado (GIL, 2002). Com isso, busca-se a resolução de problemas, melhorando as práticas por meio da observação, análise e descrições objetivas.

A pesquisa descritiva/interpretativa permite novas visões sobre uma realidade já conhecida e, quando é possível, estabelece relações de dependência entre variáveis, podendo-se generalizar resultados. Nesse tipo de pesquisa, usam-se padrões textuais (por exemplo, questionários para identificação do conhecimento), que devem ser analisados com muito critério para se chegar a uma conclusão do trabalho realizado.

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa, optamos por uma abordagem qualitativa, que busca estudar aspectos da realidade que não podem ser quantificados, ou seja, pretendemos compreender os fenômenos sob a ótica dos sujeitos envolvidos. Numa pesquisa qualitativa, procura-se, num determinado período e num determinado ambiente, de forma precisa e detalhada, registrar os fenômenos para, em seguida, interpretá-los e analisá-los, abrindo caminhos para a solução do problema através da intervenção. E quanto aos procedimentos, nossa pesquisa configura-se como uma pesquisa-ação.

A coleta de dados para a nossa pesquisa foi feita, inicialmente, através de um questionário e de uma atividade diagnóstica. De acordo com Gil (2002, p. 115), “Por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado.” O questionário, aplicado durante duas aulas, é composto de quinze perguntas e foi elaborado pela professora-pesquisadora juntamente com a orientadora da pesquisa para sondar o interesse dos alunos pela leitura. Antes da aplicação do questionário conversamos, juntamente com a professora da turma, sobre a pesquisa, explicando os detalhes de cada etapa, e os alunos não apresentaram nenhum obstáculo, pelo contrário, mostraram-se muito receptivos.

A escolha pelo questionário deve-se ao fato de que permite traçar, previamente, um perfil dos alunos quanto às suas preferências em relação à leitura. Como dito anteriormente, a turma do 6º ano A é composta de vinte e oito alunos, mas só vinte e quatro (24) estavam presentes no dia da aplicação do questionário, faltando quatro alunos. O questionário possui treze questões com múltipla escolha e duas questões abertas, totalizando quinze questões. (apêndice A)

A atividade diagnóstica, desenvolvida em duas aulas, foi adaptada do livro didático Língua Portuguesa, da coleção Tecendo Linguagens, do 6º ano do Ensino Fundamental, e revelou as dificuldades dos alunos na leitura e compreensão textual. Os resultados obtidos dessa atividade foram comparados com os resultados da sequência didática aplicada.

É importante destacar que este trabalho foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da Universidade Estadual da Paraíba, sob o número 026898/2016, o que garante o sigilo e o anonimato dos sujeitos da pesquisa e de seus textos.

Os alunos e seus respectivos pais e/ou responsáveis, assim como a direção da escola foram comunicados sobre os objetivos da pesquisa desenvolvida e os documentos relacionados ao consentimento de todos os envolvidos constam nos Anexos B e C.

A seguir, discutiremos sobre a proposta de intervenção elaborada para o 6.º ano.

3.4 Proposta de intervenção

Ler é uma habilidade cada vez mais indispensável para a inserção do indivíduo na sociedade, como cidadão atuante e transformador. A leitura permite o acesso a novos conhecimentos e informações, fator fundamental para nossa interação social. Segundo Martins (1985, p. 22), a aprendizagem da leitura “... liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações social, política, econômica e cultural”. Com essa afirmação, a autora amplia a noção de leitura, indicando-a como um processo de ampla compreensão que envolve elementos cognitivos e sociais, ultrapassando, portanto, a simples decodificação de palavras e frases.

Martins (1985) afirma que a leitura tem início antes do contato com o texto e ultrapassa o texto, portanto, a aprendizagem da leitura significa também aprender a ler o mundo e, de acordo com a autora, o papel do professor não deve se restringir a alfabetizar seus alunos, mas criar condições para que os estudantes aprendam a dialogar com o texto: “criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura” (MARTINS, 1985, p. 34).

Para Solé (1998, p. 62), o ensino da leitura “deve garantir a interação significativa e funcional da criança com a língua escrita, como meio de construir os conhecimentos necessários para poder abordar as diferentes etapas da sua aprendizagem”, o que significa apresentar aos alunos, na sala de aula, todas as formas do texto escrito, criando um ambiente motivador para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Cabe ao professor, dessa forma, ser mediador do processo de construção e elaboração de aprendizagens, possibilitar melhorias no ensino da leitura, garantindo aos seus alunos uma leitura crítica e significativa. Isso é possível quando há planejamento das atividades de leitura, quando o aluno conhece os objetivos de suas leituras, interage com o texto e atribui sentido ao que lê. Ler é, pois, um processo de construção de sentidos acerca dos textos que pretendemos

compreender, e isso requer um leitor ativo, que conhece os objetivos de sua leitura, que está motivado para ler, que aciona seus conhecimentos prévios e que sabe utilizar estratégias que contribuem para a compreensão leitora.

Nessa perspectiva, apresentaremos, a seguir, a sequência didática aplicada no 6º ano.

3.4.1 Descrição da Sequência didática

Na elaboração de nossa sequência didática, tomamos por base a sequência proposta por Solé (1998); assim, os procedimentos que sugerimos para esta proposta de intervenção foram divididos em etapas para serem realizadas antes, durante e após a leitura e se estenderam por dez aulas, com duração de quarenta e cinco minutos cada aula. A proposta é uma possibilidade que poderá dar resultados satisfatórios dependendo da condução do professor e da recepção do aluno, assim, nos preocupamos em propor atividades compatíveis com o nível de maturidade e o grau de domínio da leitura do alunado.

Desta forma, passemos, a seguir, a detalhar como foi aplicada a sequência didática com o gênero fábula.

ANTES DA LEITURA

1º Momento

Nesse primeiro momento, relacionado às atividades propostas para antes da leitura, a motivação se fez pertinente uma vez que, de acordo com depoimentos da professora da turma, os alunos demonstram pouco interesse nas atividades de leitura propostas na sala de aula. Assim, apresentamos a proposta didática, o objetivo, as etapas e falamos sobre as leituras de fábulas que realizaríamos na sala de aula, ao mesmo tempo em que abrimos espaço para as indagações dos alunos acerca do trabalho que iríamos executar juntamente com eles.

Em seguida, com o objetivo de aumentar a interação e estimular o envolvimento da turma para a participação nas atividades propostas, pedimos aos alunos para dizerem quais fábulas eles conheciam e fomos escrevendo no quadro à medida que eles falavam; logo após, solicitamos que recontassem algumas das fábulas listadas no quadro, o que foi feito por poucos alunos. Aproveitamos, então, para comentar sobre a origem da fábula, contextualizando o gênero que iríamos enfatizar.

2º Momento

Buscando continuar motivando os alunos para a leitura, visando agora contemplar a estrutura do gênero fábula, iniciamos uma discussão sobre o conteúdo temático, estrutura composicional e estilo, além dos autores mais conhecidos desse gênero. Percebemos que a turma conseguia reconhecer o gênero fábula principalmente por sua construção composicional – título, moral da história, narrativa curta e linguagem não verbal.

Logo após, entregamos aos alunos uma cópia da fábula **Assembleia dos ratos**, de Monteiro Lobato, (anexo A) com atividades com estratégias de leitura e solicitamos que eles levantassem hipóteses a partir do título: O que esse título quer dizer? / Como será a história que vamos ler? / Vocês sabem o que é uma assembleia? / Por que será que os ratos fizeram uma assembleia? Pergunta sobre o autor do texto também foi levantada: O que vocês sabem sobre Monteiro Lobato, o autor da fábula? A nossa intenção com essa atividade inicial era motivar os alunos para a leitura do texto.

DURANTE A LEITURA

1º Momento

Esse momento, destinado às atividades a serem realizadas durante a leitura, teve início com o levantamento de informações sobre Monteiro Lobato, autor da fábula **Assembleia dos ratos**. Os alunos falaram sobre a série de TV Sítio do Pica-pau Amarelo e sobre alguns personagens criados pelo autor (Emília, Pedrinho, Saci) e a isso acrescentamos algumas informações sobre a importância do autor para a literatura infanto-juvenil no Brasil.

Continuando a atividade, fizemos a leitura oral da primeira parte do texto. Essa leitura tinha a finalidade de comprovar as hipóteses levantadas inicialmente a partir do título do texto: O título do texto tem ligação com o que vocês leram até agora? / Vocês entenderam por que os ratos fizeram uma assembleia? / A assembleia dos ratos foi justa?

Alguns alunos apresentaram dúvidas em relação ao sentido da palavra **assembleia** e estimulamos uma discussão a partir das reuniões existentes na escola – Pais e Mestres, Jornal Escolar. Esse momento mostrou-se relevante para uma reflexão sobre a importância do envolvimento dos alunos e seus familiares nos assuntos escolares.

Em seguida, incentivamos os alunos a formularem novas suposições em relação ao final do texto: O que você acha da proposta de colocar um guizo no pescoço do gato? / O que

aconteceu depois da proposta? Essa atividade proporcionou oportunidade para que alunos mais calados participassem com suas opiniões.

2º Momento

Nesse momento, foi feita a leitura da parte final do texto e, para isso, pedimos ajuda de um voluntário; em seguida, passamos à verificação das previsões levantadas no momento anterior. Com esse objetivo, elaboramos algumas perguntas: Aconteceu o que você imaginava? Justifique / O acordo foi cumprido? Justifique / Você teria outra proposta? Qual? Ao solicitar que os alunos justificassem suas respostas, esperávamos mais consistência nas atividades propostas, já que sabíamos que, nos exercícios realizados na sala de aula, as respostas eram quase sempre muito curtas, às vezes apenas com **sim** ou **não**.

Logo após, fizemos a leitura da fábula **Assembleia dos ratos** na íntegra. Essa leitura foi feita pela professora porque nenhum aluno se dispôs a fazer quando solicitado.

DEPOIS DA LEITURA

1º Momento

O momento pós-leitura foi destinado à recapitulação oral da história, à interpretação da moral e à leitura e socialização de fábulas. Diante da dificuldade apresentada pelos alunos para a recapitulação da fábula, sugerimos iniciar a história e eles dariam continuidade. Algumas questões foram utilizadas para direcionar essa atividade: Como foi que os ratos se reuniram? / Que ação eles decidiram realizar? / O que significa “o projeto foi aprovado com delírio”? / Todos aprovaram? / Qual o motivo alegado pelo rato que não aprovou a proposta? / Esse rato era casmurro. Vocês sabem o que isso quer dizer? / Como terminou a assembleia?

Em seguida, pedimos que eles falassem sobre a moral da fábula, se concordavam e se já tinham presenciado alguma situação parecida e determinamos um tempo para que escrevessem suas respostas, que foram socializadas logo depois.

2º Momento

Nesse momento, dividimos a turma em grupos de quatro alunos e entregamos a cada grupo uma fábula diferente (anexo A). Orientamos as equipes para que lessem a fábula e

discutissem. Procuramos trazer para a sala de aula fábulas que não estavam na lista indicada pelos alunos no início da realização da sequência didática, pois queríamos que eles conhecessem outras histórias.

Concluído o tempo da leitura e discussão dos textos, pedimos que cada grupo contasse a história e comentasse sobre a moral, relacionando-a, se possível, a alguma experiência vivenciada. Após a apresentação de todas as equipes, realizamos na sala de aula um sorteio de livros de fábulas com o objetivo de incentivar a leitura.

No capítulo seguinte, faremos a descrição e análise da atividade diagnóstica, comparando-a com a sequência didática e, em seguida, apresentaremos a descrição e análise do questionário aplicado na sala de aula.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, iremos analisar a proposta de intervenção, comparando-a com a atividade diagnóstica, a fim de verificarmos a contribuição na eliminação das dificuldades apresentadas inicialmente pelos alunos. Em seguida, apresentaremos a análise e descrição do questionário, instrumento utilizado para conhecer o perfil de leitura dos alunos envolvidos na pesquisa.

4.1 Descrição e análise da Atividade diagnóstica

Com a finalidade de verificar as dificuldades relacionadas à leitura e compreensão textual, aplicamos uma atividade diagnóstica com os alunos com o gênero fábula. Essa atividade foi composta por dez questões relacionadas à fábula A tartaruga voadora, de Jean de La Fontaine (anexo A) e realizada em duas aulas. Entregamos a cada aluno uma cópia do texto com as perguntas e fizemos a leitura em voz alta, abrindo-se uma discussão sobre a história e, em seguida, os alunos deveriam responder as questões indicadas (quadro 02).

Quadro 02: Questões da atividade diagnóstica

- 1- Você conhece esse gênero textual?
- 2- Você já leu outras histórias desse gênero textual?
- 3- Quais as características desse gênero textual?
- 4- Quais são os personagens dessa história?
- 5- O que você achou da atitude dos patos?
- 6- Em sua opinião, a tartaruga agiu corretamente? Comente.
- 7- Qual é o assunto principal dessa fábula?
- 8- Você acha que vale a pena realizar um desejo a qualquer preço? Justifique.
- 9- O que você entendeu da moral da fábula?
- 10- Você daria outra moral para essa história? Qual?

Fonte: Adaptado de Oliveira, T. A., Silva, E. G. O., Silva, C. O. Araújo. Língua Portuguesa, 6º ano (págs 182-184). São Paulo:IBEP, 2012. (Coleção Tecendo Linguagens)

Na análise da atividade diagnóstica, percebemos que as perguntas que foram respondidas corretamente pelos alunos foram aquelas referentes aos conhecimentos já adquiridos acerca do gênero e referentes à localização de informações: “1- Você conhece esse gênero textual?” “2- Você já leu outras histórias desse gênero textual?” “3- Quais as características desse gênero textual?” “4- Quais são os personagens dessa história?”.

Para ilustrar a atividade diagnóstica aplicada no 6.º ano, selecionamos alguns trechos, como veremos a seguir:

Atividade Diagnóstica – Aluno 01

<p>5- O que você achou da atitude dos patos?</p> <p>legou</p>
<p>6- Em sua opinião, a tartaruga agiu corretamente? Comente.</p> <p>SIM</p>
<p>7- Qual é o assunto principal dessa fábula?</p> <p>atartaruga boadeira</p>
<p>8- Você acha que vale a pena realizar um desejo a qualquer preço? Justifique.</p> <p>SIM</p>
<p>9- O que você entendeu da moral da fábula?</p> <p>TUDO</p>
<p>10- Você daria outra moral para essa história? Qual?</p> <p>SIM</p>

O aluno 01 não conseguiu elaborar uma resposta mais explicativa para a pergunta cinco e não escreveu sua opinião sobre a tartaruga ter agido corretamente na questão seis. Em relação à questão sete, ele errou, pois copiou o título do texto e na questão oito, não justificou sua posição quanto à realização de um desejo a qualquer preço. A resposta da pergunta nove

foi vaga, indicando dificuldade na sua estruturação e em relação à última questão, ele respondeu que daria outra moral à fábula, mas não concluiu a resposta.

Atividade Diagnóstica – Aluno 02

5- O que você achou da atitude dos patos?
GENTIL

6- Em sua opinião, a tartaruga agiu corretamente? Comente.
NÃO

7- Qual é o assunto principal dessa fábula?
A TARTARUGA A VORAZA

8- Você acha que vale a pena realizar um desejo a qualquer preço? Justifique.
Sim

9- O que você entendeu da moral da fábula?
MUITAS COISA

10- Você daria outra moral para essa história? Qual?
NÃO NENHUMA

Percebemos que o aluno 02 também apresentou dificuldades na estruturação de suas respostas. Ele não conseguiu formular uma resposta completa para a questão cinco, sobre o que achou da atitude dos patos, respondendo apenas “gentil”, assim como não conseguiu elaborar uma opinião, na pergunta seis, sobre a tartaruga ter agido corretamente. Na questão sete, ele escreveu o título do texto, confundindo com o assunto. Em relação à questão oito, o educando concordou em que vale a pena realizar um desejo a qualquer preço, mas não teve atenção para justificar e a resposta nove não foi satisfatória, pois o aluno escreveu que entendeu muitas coisas da moral da fábula, mas não indicou quais eram essas coisas. Na última questão, ele não apresentou sugestão de outra moral para a fábula, demonstrando

desinteresse pela leitura do texto. As respostas do aluno 02 evidenciam claramente dificuldades de compreensão textual.

Atividade Diagnóstica – Aluno 03

5- O que você achou da atitude dos patos?	<i>Interessante</i>
6- Em sua opinião, a tartaruga agiu corretamente? Comente.	<i>Sim porque ela é muito inteligente</i>
7- Qual é o assunto principal dessa fábula?	<i>a tartaruga nadou</i>
8- Você acha que vale a pena realizar um desejo a qualquer preço? Justifique.	<i>Sim</i>
9- O que você entendeu da moral da fábula?	<i>Que não se pode fazer tudo o que se quer</i>
10- Você daria outra moral para essa história? Qual?	<i>a tartaruga para a vida</i>

Ao observar as respostas da atividade diagnóstica do aluno 03, verificamos que ele não conseguiu elaborar respostas satisfatórias e completas para a questão cinco e nem para a questão seis. Ele também confundiu o título com o assunto da fábula, na questão sete, e na questão oito, não conseguiu justificar que vale a pena realizar um desejo a qualquer preço. Não foi possível compreender a resposta nove, pois o aluno não escreveu com clareza e, em relação à última pergunta da atividade, percebemos que o aluno não conseguiu elaborar adequadamente uma moral para a fábula; talvez ele tenha entendido que a questão pedia um novo título para a história.

Acompanhando a atividade diagnóstica, foi possível perceber que as perguntas que apresentaram mais dificuldades para os alunos responderem foram as que exigiram uma leitura e uma reflexão mais atentas da história. Os alunos apresentaram, também, dificuldades para emitir pontos de vista, como nas questões seis e oito. Dessa forma, as respostas apresentadas na atividade diagnóstica mostram que os alunos do 6º ano manifestam dificuldades de leitura e compreensão textual.

4.2 Comparação entre as atividades da leitura inicial e a leitura final

Para a análise comparativa entre a atividade diagnóstica e a sequência didática, selecionamos atividades de dez alunos, optando por esse recorte em face de esses dez terem realizado o questionário, a atividade diagnóstica e todas as etapas da sequência didática.

As ações realizadas no decorrer da sequência didática estão divididas, como já referidas, em etapas a serem realizadas antes, durante e depois da leitura, sempre com a intervenção do professor, que deverá guiar o aluno para o cumprimento da sequência didática estabelecida. As atividades elaboradas para serem desenvolvidas antes da leitura enfatizam estratégias de motivação para a leitura do texto, como ativação dos conhecimentos prévios dos alunos e estabelecimento de hipóteses a partir do título do texto.

Para a etapa seguinte, destinada às atividades a serem realizadas durante a leitura, privilegiamos as estratégias de leitura e construção da compreensão do texto, através da verificação das hipóteses levantadas, da formulação de novas previsões e do esclarecimento das dúvidas que surgirem durante a leitura, apoiando-nos nos pressupostos de Solé (1998), que afirma:

Nesta proposta, pretende-se que, para cada trecho de leitura se recapitule, se verifiquem hipóteses, se estabeleçam previsões e se formulem perguntas, sem que isso signifique que seja preciso fazer tudo isso cada vez; talvez a recapitulação substitua a verificação de hipóteses e que, na formulação de perguntas, se antecipe implicitamente (SOLÉ, 1998, p. 186).

Pretendemos que os alunos percebam que um leitor ativo vai construindo uma interpretação do texto à medida que vai lendo, formulando previsões coerentes, verificando essas previsões e se envolvendo num processo de controle da compreensão (Solé, 1998).

Na última etapa, destacamos as atividades de recapitulação da leitura do texto, que permitem a elaboração e organização do conhecimento e a socialização de textos. Com estas ações, pretendemos possibilitar aos alunos uma compreensão de leitura como um processo de

interação que envolve um leitor ativo que examina o texto, ultrapassando a ideia ainda existente de leitura como simples decodificação da escrita.

Nessa perspectiva interacionista, iniciamos a aplicação da sequência didática apresentando aos alunos a nossa proposta, como seria desenvolvida e quanto tempo duraria e pedimos que questionassem, opinassem, uma vez que eles seriam muito importantes para o trabalho, e foi muito satisfatório ver o interesse e a disposição inicial que eles demonstraram.

Falamos que íamos ler fábulas, o que foi bem recebido por todos, e aproveitamos para perguntar de quais eles se lembravam, e fizemos um levantamento das que foram citadas, escrevendo-as no quadro, pedindo que recontassem algumas das fábulas conhecidas. Observamos, nesse momento, grande dificuldade para falar diante dos colegas, com poucos alunos dispostos a cumprir o que foi pedido.

Buscamos envolver os alunos porque queríamos que eles se sentissem encorajados a participar ativamente da proposta pedagógica, uma vez que sabíamos, por informação da professora da turma, que poucos alunos interagiam na sala de aula. De acordo com Solé (1998), a atuação do professor deverá ser a de observar e oferecer ajudas adequadas aos seus alunos, para que superem os desafios envolvidos na atividade de leitura.

Prosseguindo com a atividade, contextualizamos o gênero fábula, mostrando aos alunos que elas foram criadas inicialmente para serem contadas aos adultos, como uma forma de instruí-los e de aconselhá-los. Como os personagens são animais que falam e agem como pessoas, as crianças começaram a encantar-se por essas histórias e, assim, pessoas de todas as idades passaram a se interessar pelas fábulas.

A escolha em trabalhar fábula está relacionada ao fato de ser um gênero do qual os alunos gostam muito, e isso foi fundamental, tendo em vista as dificuldades que a turma apresenta quanto à leitura e à escrita; possui uma linguagem acessível, apresenta uma estrutura curta e os alunos conhecem desde os primeiros anos da escola. Como havíamos identificado nas respostas dadas ao questionário no início da pesquisa, os alunos do 6.º ano A procuram textos curtos, que não sejam “cansativos”. Era preciso despertar o interesse e a curiosidade dos alunos para que eles se envolvessem nas atividades que estávamos propondo e, a nosso ver, a fábula se mostrava como uma boa oportunidade para efetivar nossa proposta.

Achamos oportuno falar um pouco sobre os aspectos caracterizadores do gênero: conteúdo temático, construção composicional e estilo; informamos, também, que a fábula é uma narrativa curta, traz uma reflexão e tem uma moral e apresentamos, ainda, alguns dados sobre Jean de La Fontaine, considerado o pai da fábula moderna, e sobre Esopo, escravo grego, considerado o maior autor de fábulas.

Assim, após tecermos algumas considerações sobre a história e os elementos constitutivos do gênero fábula, entregamos aos alunos uma cópia do texto **Assembleia dos ratos**, de Monteiro Lobato, seguido das questões sobre a compreensão e pedimos que lessem apenas o título, a partir do qual fizemos as seguintes perguntas: O que esse título quer dizer/ Como será a história que vamos ler?/ Vocês sabem o que é uma assembleia?/ Por que será que os ratos fizeram uma assembleia?/ O que vocês sabem sobre Monteiro Lobato, o autor da fábula?

Segundo Solé (1998), o título do texto é um dos aspectos em que nos baseamos para estabelecer previsões antes da leitura. A autora afirma, ainda, que prestar atenção a certos aspectos do texto auxilia na ativação dos conhecimentos prévios, o que pode ser útil para os alunos na compreensão do texto. Observemos, abaixo, algumas previsões acerca do título do texto:

Atividade A

<p>1- O que este título quer dizer? Como será a história que vamos ler?</p> <p><i>Uma coisa assim uma assembleia, sobre os ratos que vão fazer uma assembleia</i></p> <p>2- Você sabe o que é uma assembleia? Explique.</p> <p><i>Sim e Quando várias pessoas se juntam para discutir alguma coisa.</i></p> <p>3- Por que será que os ratos fizeram uma assembleia?</p> <p><i>Para discutir alguma coisa ou um assunto importante.</i></p>
--

Atividade B

<p>1- O que este título quer dizer? Como será a história que vamos ler?</p> <p><i>Que que os ratos iam fazer uma reunião</i></p> <p>2- Você sabe o que é uma assembleia? Explique.</p> <p><i>Sim. Assembleia é quando várias pessoas se juntam para decidir alguma coisa</i></p> <p>3- Por que será que os ratos fizeram uma assembleia?</p> <p><i>Para discutir um assunto</i></p>

Observando as atividades A e B, verificamos que os alunos responderam todas as perguntas de forma coerente. Eles foram capazes de elaborar respostas relacionadas à formulação de previsões a partir do título do texto e fizeram isso com clareza e com uma estruturação adequada. As respostas dadas à segunda questão evidenciam um progresso dos alunos em relação à atividade diagnóstica, pois eles conseguiram ultrapassar as respostas com

apenas **sim/não**, muito comuns nas atividades que faziam e explicaram o que é uma assembleia.

Ao suscitar as previsões dos alunos, indicamos um objetivo para a leitura do texto: a confirmação ou não das hipóteses levantadas, e ao conduzir a leitura a partir dessas previsões, nos apoiamos em Solé (1998, p. 109), que afirma que uma leitura com objetivo claro “contribui para dar significância à atividade que as crianças vão realizar”. E, uma vez que contribuem com suas opiniões e suas previsões, as crianças tornam-se protagonistas da atividade de leitura. Acreditamos que a atividade elaborada em etapas – antes, durante e depois da leitura – foi fundamental para a compreensão textual por parte dos alunos, uma vez que eles puderam perceber que a leitura começa antes do contato com o texto e vai além do texto, o que não acontece quando levamos para a sala de aula exercícios para simples localização de informações.

É importante ressaltar que na nossa sequência didática, optamos por inserir perguntas ao longo do texto para que os alunos, à medida que lessem, fossem controlando a compreensão através da formulação e verificação das hipóteses. De acordo com Solé (1998), se queremos que o aluno faça previsões sobre a leitura que está realizando, podemos elaborar perguntas sobre o texto que o levem a supor o que vai acontecer (Ex: “O que você acha que pode acontecer agora?” / “Por quê?”). Era muito importante que oferecêssemos uma atividade que despertasse a curiosidade e que “prendesse” a atenção deles. Não podemos esquecer, segundo informações da professora, que estamos lidando com uma turma que tem poucos alunos que se interessam em fazer o que os professores propõem.

Antes, porém, de iniciar a leitura do texto **Assembleia dos ratos** (os três primeiros parágrafos), para verificar as previsões feitas pelos alunos, perguntamos o que eles conheciam sobre Monteiro Lobato: Quem foi Monteiro Lobato? / Vocês conhecem alguma obra dele? Qual? / Alguém já leu algum livro desse autor? Quase que por unanimidade, relacionaram o autor ao Sítio do Pica-pau Amarelo, lembrando a série apresentada na TV e os personagens Emília, Pedrinho, Saci-pererê, e alguns alunos disseram que conheciam O Saci e Caçadas de Pedrinho. Essas informações foram muito importantes porque permitiram que os alunos percebessem que a história que íamos ler acontece no plano da fantasia, o que pode garantir a compreensão do texto (Solé, 1998). Informamos, ainda, que o autor é pioneiro na literatura infanto-juvenil no Brasil, com muitas obras publicadas.

A escolha pela leitura oral da professora tinha o propósito de envolver os alunos na narrativa através de uma leitura expressiva (modulação da voz, gesticulação). Seguindo a proposta de Isabel Solé (1998), de uma sequência didática para o ensino da compreensão

leitora para o Ensino Fundamental, fizemos uma leitura fragmentada do texto. Acreditamos que a leitura fragmentada aguça a curiosidade dos alunos para conhecer o enredo da história a partir das hipóteses formuladas. Essa estratégia se mostrou bem eficaz porque possibilitou aos alunos, por meio do levantamento e verificação das hipóteses, atuarem como sujeitos ativos no processo de leitura.

Realizada a leitura inicial do texto, procedemos à verificação das previsões formuladas antes da leitura, confrontando-as com algumas perguntas: O título do texto tem ligação com o que você leu até agora? Explique / Você entendeu por que os ratos fizeram uma assembleia? Explique / A assembleia dos ratos foi justa? Por quê? Ao formularmos essas questões, mostramos para os alunos que fazer previsões é uma “aventura” que nos leva à compreensão do que lemos e, para isso, os conhecimentos prévios e as informações que o texto oferece são muito importantes (Solé, 1998).

Selecionamos os textos abaixo com as confirmações das previsões feitas:

Atividade C

4- O título do texto tem ligação com o que você leu até agora? Explique.
Sim. Por que eles fizeram a reunião para resolver o problema do gato isso tem tudo a ver com o título.

5- Você entendeu por que os ratos fizeram uma assembleia? Explique.
Sim. Para que o gato para de fazer barulho tiveram uma ideia de colocar um guizo para quando o gato briga e aparecer eles fiamos espertos.

6- A assembleia dos ratos foi justa? Por quê?
Sim. Porque para resolver o problema do gato.

Atividade D

4- O título do texto tem ligação com o que você leu até agora? Explique.
Sim. Porque os ratos se juntaram para decidir alguma coisa.

5- Você entendeu por que os ratos fizeram uma assembleia? Explique.
Sim. Porque eles queriam se livrar do gato.

6- A assembleia dos ratos foi justa? Por quê?
Sim. Porque quando o gato andava eles tinham guizo e fugiam.

Observando as atividades C e D, percebemos que as respostas dadas à questão quatro foram bem completas: os alunos confirmaram que havia ligação entre o título e o texto, explicando essa confirmação. Comparando com a atividade diagnóstica, percebemos um progresso significativo, com respostas mais consistentes. Na questão cinco, os alunos também responderam adequadamente, explicando com clareza o que entenderam do motivo da realização da assembleia, demonstrando atenção e compreensão em relação ao texto. Em relação à questão seis, eles deveriam opinar sobre a assembleia dos ratos e as respostas foram satisfatórias.

De acordo com Solé (1998, p. 155), “a leitura é um processo de ensino e verificação de previsões que levam à construção da compreensão do texto”. Assim, era necessário manter os alunos motivados a ler e a interagir com o texto, elaborando e verificando previsões para auxiliarem na construção de uma interpretação.

Nesse sentido, o momento da confirmação das hipóteses levantadas pelos alunos foi propício para estimular a participação de alguns que se mantinham muito calados durante as aulas e também contribuiu para percebermos que a atividade com estratégias de leitura criava expectativas nos alunos, motivando para a continuação da leitura do texto. Sobre isso, Solé (1998, p. 109) afirma que “as crianças se tornam protagonistas da atividade de leitura, não só porque leem, mas porque transformam a leitura em algo seu – o que é que eu penso, até que ponto minha opinião é correta”.

Também percebemos que alguns alunos apresentavam dúvidas em relação ao sentido da palavra “assembleia”. Aproveitamos a oportunidade para mobilizar os conhecimentos prévios desses alunos para relacionar o termo “assembleia” às reuniões de pais e mestres da escola e do Jornal Escolar, do qual alguns alunos da turma fazem parte. Esse momento permitiu uma discussão sobre a importância do engajamento dos alunos e de suas famílias para um melhor funcionamento da escola, ressaltando que a prática de leitura na escola tem, também, a finalidade de formar cidadãos que compreendam criticamente a realidade social.

Na etapa seguinte, os alunos foram solicitados a participarem ativamente da compreensão do texto através de previsão/confirmação de hipóteses e de suas opiniões sobre os acontecimentos da narrativa e, em relação a isso, havia, ainda, dificuldades na elaboração das respostas, como constatamos durante a atividade diagnóstica, mas percebemos que havia, também, mais compromisso dos estudantes diante da leitura do texto e da realização da atividade, como verificamos abaixo:

Atividade E

7- O que você achou da proposta de colocar um guizo no pescoço do gato?
 Não

8- O que aconteceu depois da proposta?
 ninguém teve coragem
 de colocar o guizo no gato

9- Aconteceu o que você imaginava? Justifique
 não. Porque eu pensava que
 eles iam colocar o guizo no gato

10- O acordo foi cumprido? Justifique.
 não. Porque ninguém
 teve coragem

11- Você concorda com as desculpas dadas pelos ratos? Por quê?
 não. porque é ela produziam
 palavras que tinha medo

12- Você teria outra proposta? Qual?
 Sim. fazer um desenho
 singular do rato como uma isca
 e prender o gato numa caixa

A partir da análise da atividade E, verificamos que o aluno apresentou progresso em relação à atividade diagnóstica, embora a resposta da questão sete não tenha sido satisfatória, pois ele deveria formular uma resposta mais completa. Sabemos que somente com uma prática constante de atividades de leitura, em que atuem como sujeitos, é que nossos alunos podem se sentir confiantes diante das atividades propostas na sala de aula.

Entretanto, houve um avanço significativo em relação à atividade inicial, com respostas completas e consistentes, demonstrando uma leitura mais atenta do texto, assim como compreendendo a atividade. Notamos que o aluno justificou suas respostas, quando solicitado, e fez isso com muita clareza. Não houve respostas incompreensíveis, como aconteceu durante a atividade diagnóstica. Ao ser solicitado para apresentar seu ponto de vista (questão 11), o aluno o fez de forma satisfatória, sinalizando envolvimento com a leitura.

Esse momento foi propício para incentivar a participação de alguns alunos que se mantinham muito calados durante as aulas e aponta para uma leitura colaborativa, indicando o papel da escola, que é o de conduzir e estimular o debate, a discussão e a socialização de ideias com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento da reflexão e da criticidade dos alunos. Ao provocar a participação dos alunos, pretendíamos motivá-los a uma atuação crítica diante do texto, como um leitor ativo que constrói conhecimento através da leitura e observamos com satisfação a participação dos alunos mais calados da sala.

Vygotsky (2010) afirma que o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social e é esta interação que permite a criação de novos conhecimentos e experiências. Nesse sentido, o papel do professor é propor situações de aprendizagem que permitam ao aluno a comunicação e o compartilhamento de experiências e conhecimentos.

Devemos ressaltar que a nossa mediação era essencial para a participação dos alunos, já que se tratava de uma turma que tinha muita dificuldade para se expor na sala de aula. Quase sempre eram os mesmos alunos que interagiam e havia muita dificuldade em fazer a leitura oral, mas acreditamos que o trabalho contínuo, com estímulo e atividades dinâmicas, certamente levará os alunos a se sentirem confiantes para participarem ativamente na sala de aula. Nesse sentido, Vygotsky (2010) enfatiza a importância do educando interagir com os colegas e professores e a participação do outro no processo de construção do conhecimento e de constituição do próprio sujeito e de suas ações.

Prosseguindo com a atividade, sugerimos fazer a leitura da fábula na íntegra, uma vez que a leitura tinha sido fragmentada, e para isso, indagamos à turma quem queria ler, mas ninguém aceitou. Durante o desenvolvimento da proposta didática, era com muita dificuldade que conseguíamos a participação dos alunos, tanto nos momentos da atividade oral quanto nos momentos da atividade escrita, embora estivéssemos sempre conversando sobre a importância de todos se envolverem com as propostas na sala de aula.

É preciso estar atentos para sabermos qual o momento certo para fazer alterações na ação pedagógica, ter sensibilidade para lidar com diferenças em sala de aula e perceber que nem sempre conseguiremos obter as respostas que desejamos, por isso, diante da relutância dos alunos para não lerem a fábula, decidimos fazê-lo.

Realizada a leitura, sugerimos uma recapitulação oral da história, e diante das dificuldades apresentadas inicialmente, propomos que a professora começaria a contar a história e eles dariam continuidade, afinal, era necessário verificar se todos tinham compreendido a leitura, omitindo ou acrescentando algum fato. Estas observações indicariam a necessidade de maior ou menor intervenção. A recapitulação oral permite que o aluno

identifique os fatos fundamentais da história.

Dessa forma, iniciamos a recapitulação da história direcionando esse momento com algumas perguntas: Como foi que os ratos se reuniram?/ Que ação eles decidiram realizar?/ O que significa “o projeto foi aprovado com delírio”?/ Todos aprovaram?/ Qual o motivo alegado pelo rato que não aprovou a proposta?/ Esse rato era casmurro. Vocês sabem o que isso quer dizer?/ Como terminou a assembleia?

Ficamos satisfeitos com a participação dos alunos nesse momento e percebemos que nossa mediação era significativa para que eles se envolvessem na atividade. Cabe, portanto, ao professor, conhecendo as dificuldades e limitações dos seus alunos, motivá-los a continuarem aprendendo, despertando a curiosidade e o interesse para que isso aconteça.

O passo seguinte era debater sobre a moral da história, o que queria dizer, o que eles podiam aprender a partir dela e se algum deles tinha vivenciado uma situação parecida. Marcamos um tempo para eles escreverem e depois socializamos as respostas, podendo afirmar que foi bastante significativa a interação entre os alunos, indicando uma evolução em relação ao número de alunos que se manifestavam na sala de aula inicialmente. Vejamos os comentários abaixo:

Atividade F

13- O que você entendeu da moral da história? Concorda? Já viu alguma situação igual?

Que dizer e fazer não é, não, não

Atividade G

13- O que você entendeu da moral da história? Concorda? Já viu alguma situação igual?

Que é fácil dizer mais fazer é difícil
Sim - Sim

Para a parte final da sequência didática, propomos formar pequenos grupos e entregamos cópias das fábulas O velho cão de caça, O lobo e o cabritinho, O julgamento da ovelha, O cavalo e o burro, A corrida de sapinhos e O rato e a rã (ver anexo A) para cada grupo, determinando um tempo para a leitura e discussão do texto. Procuramos trazer fábulas que não foram listadas no início da aplicação da atividade de intervenção, pois queríamos que

eles conhecessem outras histórias.

Sentimos que aquele era um momento oportuno para o trabalho em grupo, pois, além de favorecer a socialização entre os alunos, era um meio de construção coletiva do aprendizado. Trabalhar em equipe é uma oportunidade de exercitar habilidades como aprender a decidir, a argumentar e a escolher; é, também, uma oportunidade de desenvolver a capacidade de ouvir e respeitar as opiniões dos colegas. Para Vygotsky (2010), a construção do conhecimento resulta em uma ação compartilhada, que exige cooperação e troca de informações mútuas, com conseqüente desenvolvimento das capacidades individuais.

Concluído o tempo para a atividade proposta, solicitamos que cada equipe apresentasse a recapitulação oral da fábula e o comentário sobre a moral, relacionando-a com alguma situação vivenciada por eles ou por alguém conhecido. Vejamos, abaixo, alguns comentários sobre a moral das fábulas:

Grupo 1

Fábula: O velho cão de caça – Esopo

Comentário do grupo: *“Essa moral quer dizer que a gente deve respeitar as pessoas mais velhas”*

Grupo 2

Fábula: O julgamento da ovelha – Monteiro Lobato

Comentário do grupo: *“Quem tem mais força sempre consegue vencer”*

Grupo 3

Fábula: A corrida de sapinhos – Monteiro Lobato

Comentário do grupo: *“A gente nunca deve escutar quando alguém quer desanimar a gente”*

Nesse momento, os alunos corresponderam com muita seriedade ao que foi proposto. Percebemos que todos os grupos fizeram a leitura e a discussão da fábula que receberam e, sob nossa orientação, cada equipe deveria escolher um representante para apresentar o resultado do trabalho: a recapitulação oral da fábula e o comentário sobre a moral, relatando

alguma experiência relacionada a essa moral. Na hora da apresentação, todos os grupos participaram, uns através do representante escolhido e outros com a participação de todos os componentes. Nesse sentido, é importante destacar que, ao adotarmos a perspectiva de língua interacionista, concordamos com a afirmação de Geraldi (2011, p. 41), para quem a linguagem como interação “[...] implicará uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos”.

Ao final, realizamos um sorteio de livros de fábulas como forma de incentivar a continuidade de leitura e, como não tínhamos livros suficientes para todos os alunos da turma, sugerimos que os que foram contemplados emprestassem aos demais colegas, depois que lessem, e assim ficou combinado.

Ao concluir nossa análise, foi possível perceber que atividades com estratégias para compreensão leitora apontam para a importância de se buscar renovação das práticas de leitura na escola. Se bem orientados e conhecendo o gênero trabalhado por meio de atividades que possibilitem o desenvolvimento da competência leitora, os alunos são capazes de ultrapassar a leitura como decodificação da escrita e atingir um nível de leitura mais profundo, transformando-a em um processo realmente significativo.

Continuando nosso trabalho, apresentaremos, a seguir, por meio de gráficos, os resultados obtidos do questionário aplicado aos alunos.

4.3 Descrição e análise do Questionário

Para conhecer melhor o perfil leitor dos sujeitos da pesquisa, aplicamos um questionário com quinze perguntas que versavam sobre a leitura, tais como: se gostam ou não de ler, qual a importância da leitura para eles, a frequência da leitura, entre outras acerca dos hábitos de leitura. Das quinze questões, há duas perguntas abertas e treze perguntas com múltiplas escolhas (Apêndice A). No dia da entrega do questionário, estavam presentes vinte e quatro alunos, treze meninos e onze meninas, de um total de vinte e oito.

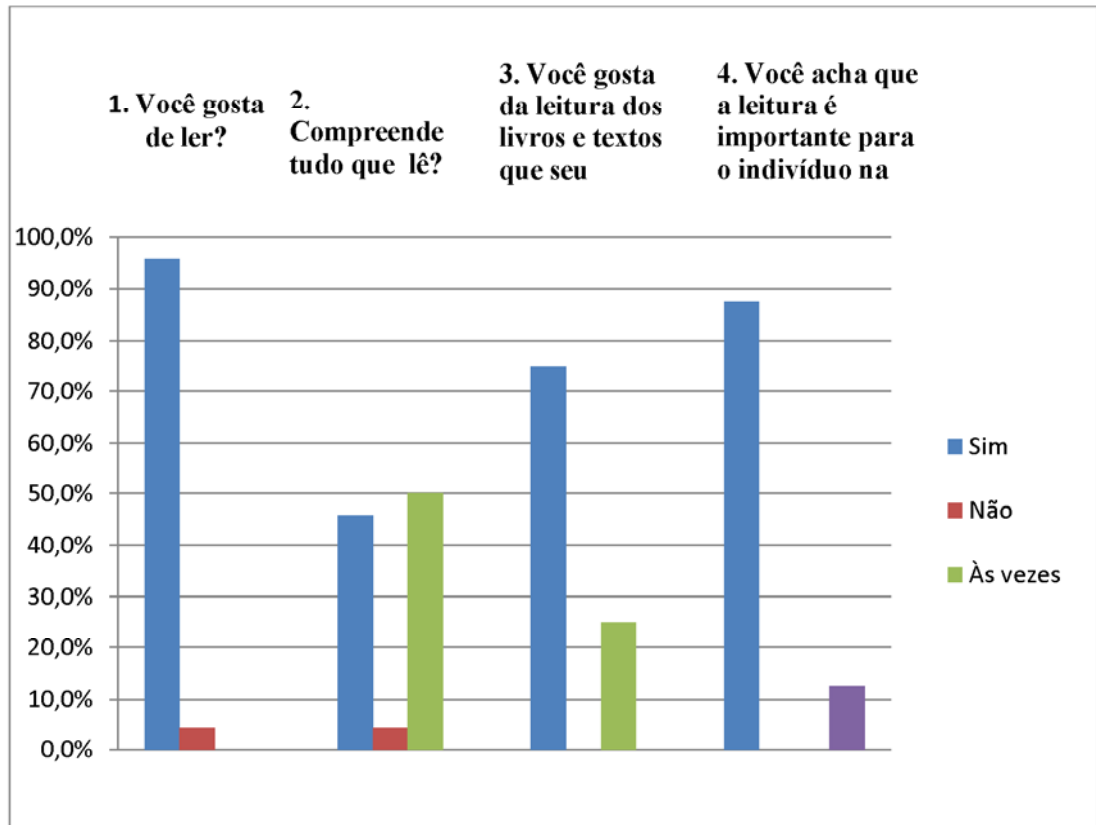
O dia da aplicação do questionário marcou o nosso primeiro contato com os alunos, que já nos esperavam, pois a professora da turma tinha conversado sobre a nossa ida à sala. Apresentamo-nos e explicamos o trabalho que estávamos fazendo, as etapas e o tempo que ficaríamos com eles para a realização de nossa pesquisa.

Após a apresentação, conversamos sobre o questionário que iríamos aplicar, entregamos uma cópia para cada aluno presente, orientando-os para que lessem e

responderem com muita atenção. Nesse momento, alguns alunos pediram que fôssemos lendo as perguntas para que eles respondessem, então ficou combinado que a professora ia lendo cada pergunta e eles iam respondendo. Nesse primeiro contato, já percebemos que havia alunos na sala com dificuldade de decifrar a escrita.

As questões de 1 a 4 referem-se à importância que os alunos dão à leitura (gráfico 5).

GRÁFICO 5: Importância da leitura para os alunos



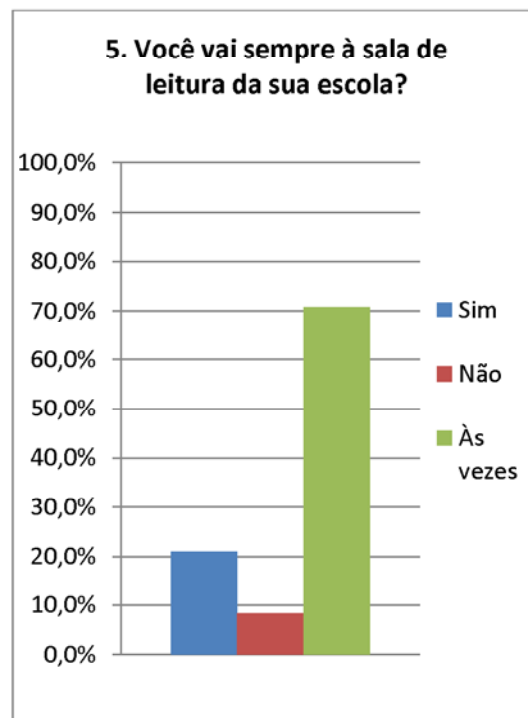
A maioria dos alunos, mais de 90%, respondeu que gosta de ler e percebe a importância da leitura no meio em que vive, mesmo que nem sempre compreenda o que lê. Para eles, o professor é a maior referência de leitura. Isso ficou claro não apenas pela resposta ao questionário, mas pelas conversas na sala de aula, ou seja, para os alunos da turma, o professor é a pessoa que mais conhece os livros e a leitura, o que se apresenta como uma grande oportunidade para a proposta e elaboração de atividades de leitura significativas.

Mais de 70% dos alunos responderam que gostam da leitura dos livros e textos indicados pelo professor, ou seja, para eles esse material é bom, pois é recomendado pela pessoa que conhece melhor livros e leitura, embora eles reclamem quando o professor indica um livro volumoso, “com muitas páginas”, como dizem.

Apesar dos dados positivos em relação à percepção que os estudantes têm sobre a leitura – a maioria gosta de ler, gosta da leitura de livros e textos indicados pelo professor e acha a leitura importante para o indivíduo na sociedade, na prática percebemos que não há busca pela leitura.

A pergunta cinco (gráfico 6) diz respeito ao contato dos alunos com a sala de leitura da escola:

GRÁFICO 6: Frequência à sala de aula



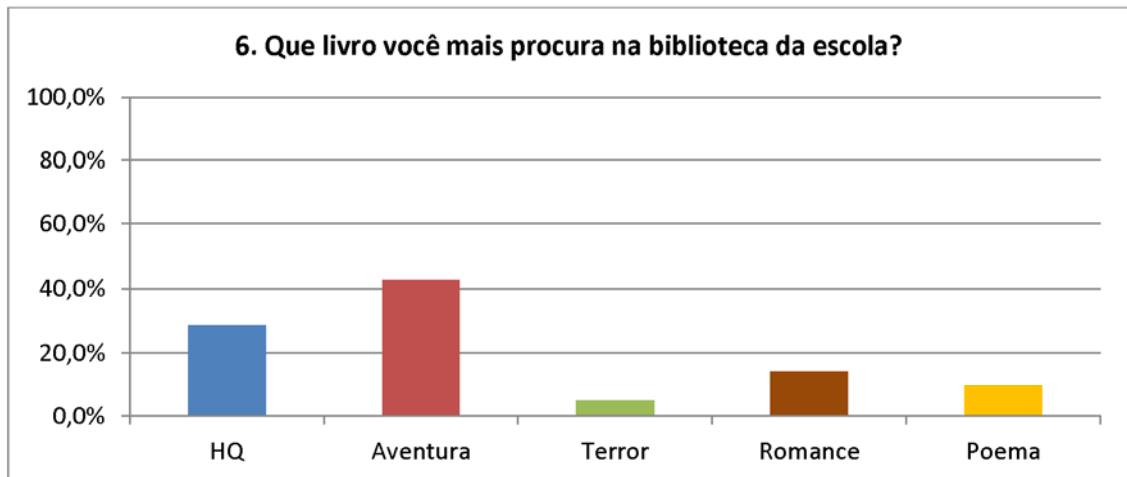
É importante destacar, aqui, que há grande limitação à ida dos alunos à sala de leitura por falta de funcionários disponíveis para atendê-los nos horários regulares; há dias e horários determinados para atendimento aos estudantes.

Essa turma, 6º ano A, é novata na escola e, segundo relatos dos próprios alunos, nas escolas onde estudaram no ano passado (2015), eles frequentemente iam à sala de leitura para pegar livros e levavam para casa em finais de semana. Como na escola atual, lugar da pesquisa, eles não têm acesso diário à sala de leitura, provavelmente tenham sido levados a responder “Às vezes” (70% dos alunos) à pergunta cinco: “Você vai sempre à biblioteca da escola”. Os que vão sempre à sala de leitura (20%) são os estudantes que aproveitam os horários em que podem pegar livros e o restante (quase 10%) são os alunos que nunca pegam livros para ler, conforme eles mesmos disseram na sala.

Sobre a utilização da biblioteca escolar, Geraldi (2011, p. 62) afirma que “É importante que a biblioteca possibilite ao aluno a retirada do livro, pois ele iniciará a leitura em aula, mas o enredo o levará a querer saber o fim da história. Certamente ele lerá fora da aula, independentemente de solicitação do professor”.

A questão seis (gráfico 7) diz respeito à preferência dos alunos pela leitura:

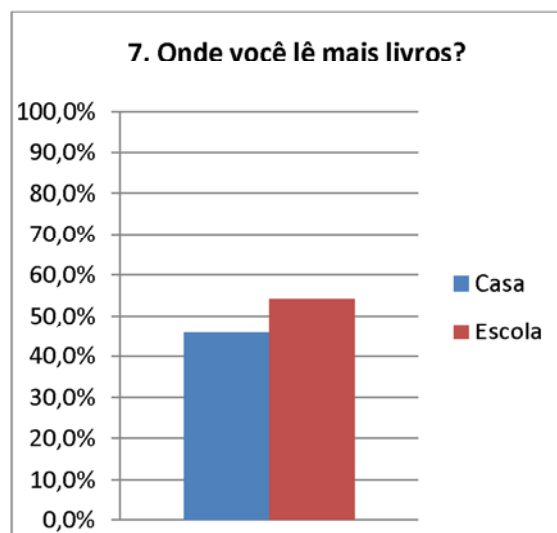
Gráfico 7: Preferência de leitura



Nessa questão (gráfico7), 44% dos alunos responderam que procuram na biblioteca livros de aventura, embora muitos não terminem de ler porque são “muito cansativos”, “têm muitas páginas”. Pelas conversas na sala de aula, constatamos que esses alunos não diversificam as histórias, como se lessem aos poucos o mesmo livro e Robin Hood foi o mais mencionado entre eles.

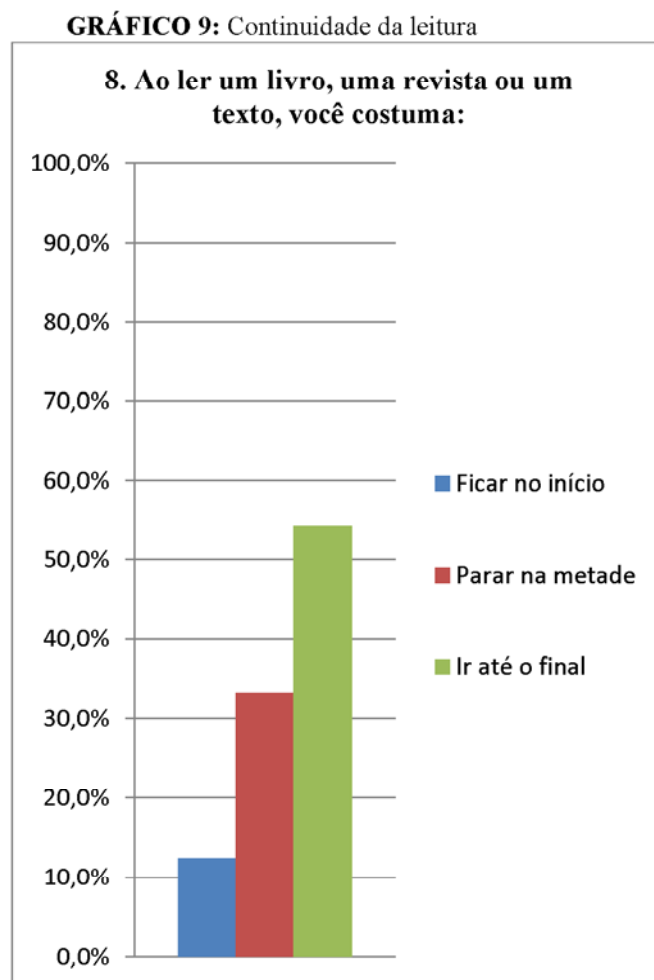
A questão sete (gráfico 8) refere-se ao local de leitura dos alunos:

GRÁFICO 8: Local de leitura dos alunos



Nessa questão (gráfico 8), notamos um certo equilíbrio nas respostas: treze alunos responderam que a escola é o lugar onde mais leem livros e aqui incluem os livros que pegam na sala de leitura e os livros didáticos, que compõem o universo de leitura desses alunos; onze alunos disseram que a casa é o lugar onde mais leem livros, e aqui contam também os livros que pegam na sala de leitura e os livros didáticos, de acordo com os relatos feitos na sala de aula. A escola se constitui, como já dito durante o nosso trabalho, como o principal lugar de acesso a material de leitura para a maioria de nossos alunos.

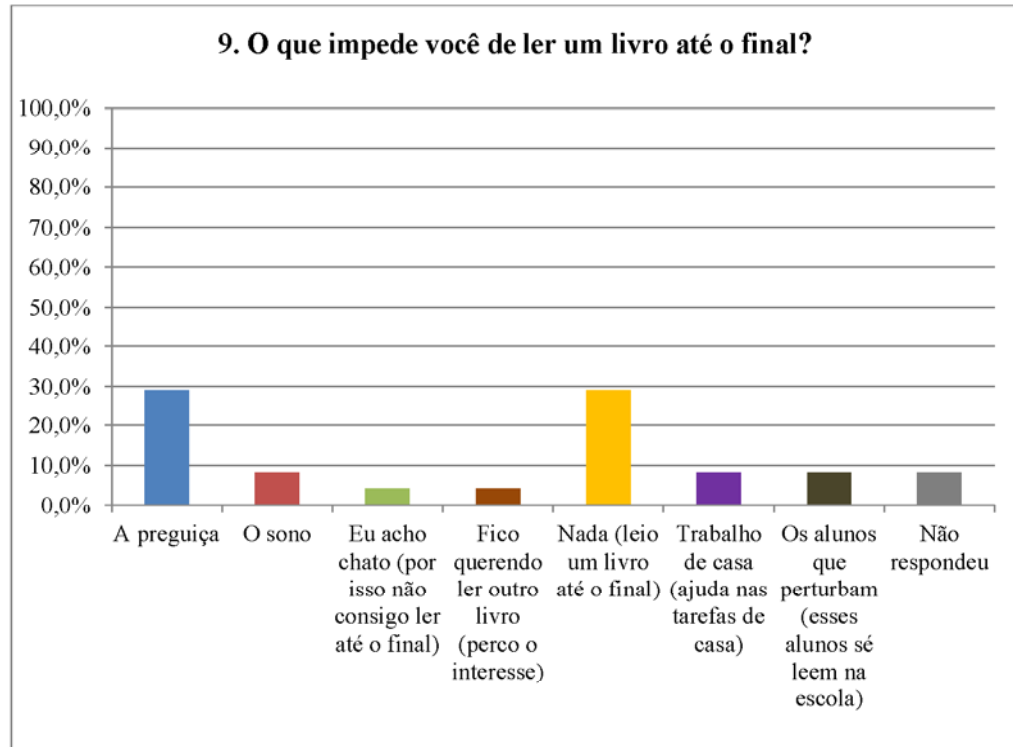
A questão oito (gráfico 9) está relacionada à continuidade da leitura dos alunos:



Em relação a esta questão (gráfico 9), dos vinte e quatro alunos pesquisados, treze afirmaram que leem um livro até o final e estes livros são sempre com histórias curtas. Três alunos ficam no início do livro e oito param de ler no meio do livro e o maior obstáculo para isso é, segundo eles, a preguiça, como podemos visualizar no gráfico seguinte, que apresenta os impedimentos para a efetivação da leitura.

A questão nove (gráfico 10) faz referência aos impedimentos para a leitura:

GRÁFICO 10: Impedimentos para a leitura



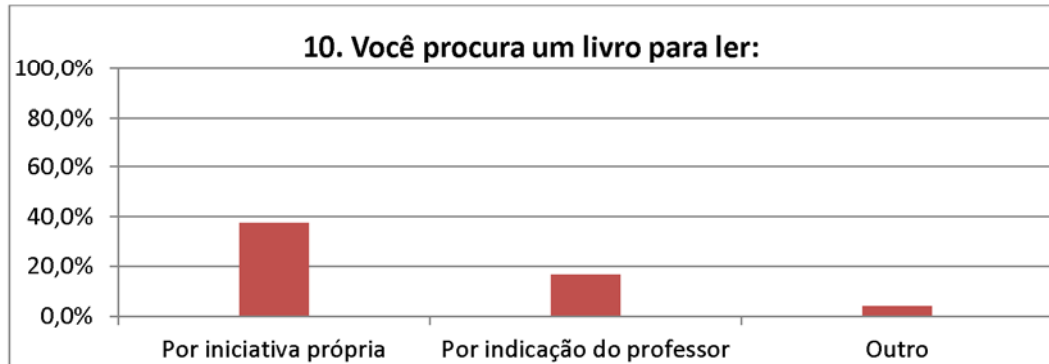
As respostas dadas à questão nove revelam despreocupação e desinteresse em relação à leitura para cerca de 30% dos alunos, mesma porcentagem de alunos para quem nada impede de ler um livro até o final. Em conversas com a professora da turma e com os próprios alunos, percebemos que não há incentivo da família quanto aos estudos, são poucos os pais que demonstram interesse nas atividades escolares de seus filhos, o que provavelmente influenciou nessas respostas. É interessante observar que os pais preocupam-se mais com a assiduidade dos filhos do que com a aprendizagem e isso se deve à exigência do Programa Bolsa Família.

Os números também indicam que mais da metade dos alunos apontou algum motivo para não ler um livro até o final, embora os educandos tenham respondido anteriormente (perguntas 01 e 04) que gostam de ler e que acham a leitura importante para o indivíduo na sociedade, revelando-se, portanto, incoerentes em relação a essa prática.

Segundo os PCN (2001), na formação de bons leitores, que gostem e sejam comprometidos com a leitura, a escola precisa levar seus alunos a acharem a leitura desafiadora e interessante e que, plenamente conquistada, possibilitará independência e autonomia.

A questão dez (gráfico 11) diz respeito à busca por um livro:

GRÁFICO 11: Busca por um livro



Em relação a essa questão, a maioria dos alunos respondeu que procura ler um livro por iniciativa própria (mais de 30%), o que revela que já conseguem selecionar as suas próprias leituras e apenas quatro disseram que leem um livro por indicação do professor. Notamos que as indicações de leitura da professora da turma não são bem aceitas quando são livros volumosos, que exigem mais tempo de leitura.

De acordo com os PCN (BRASIL, 2001, p. 59-59), formar leitores exige condições favoráveis para a prática de leitura e uma dessas condições é “possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras”.

A questão onze (gráfico 12) refere-se ao último livro lido pelos alunos:

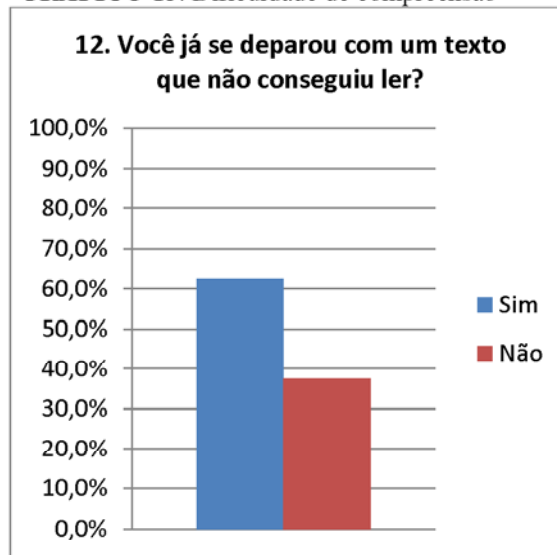
GRÁFICO 12: Último livro lido pelos alunos



As respostas indicaram que a maioria dos alunos (mais de 80%) lembrava-se do último livro lido e na indicação do título eles incluíram todo o material de leitura a que tiveram acesso e as histórias do Tio Patinhas e Robin Hood foram os mais lembrados.

A questão doze (gráfico 13) relaciona-se à dificuldade de compreensão da leitura:

GRÁFICO 13: Dificuldade de compreensão

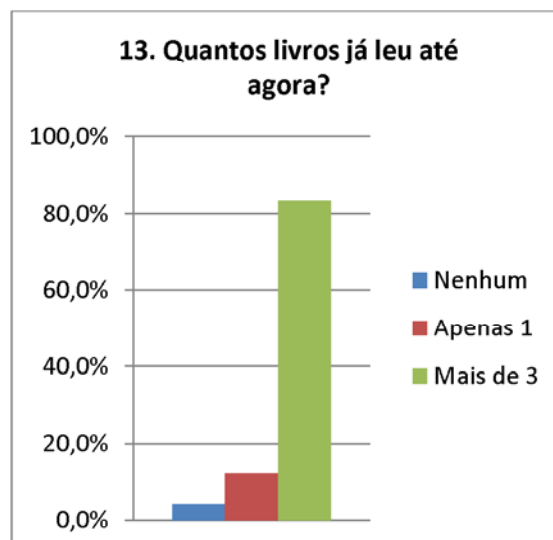


Em relação a essa questão, mais de 60% dos alunos disseram que já se depararam com um texto que não conseguiram ler, e como não houvesse uma questão sobre como eles resolviam esse impasse, abrimos uma discussão a esse respeito na sala de aula. De acordo com a maioria desses alunos, quando isso acontece, eles desistem de ler o livro; os outros disseram que avançam a leitura mesmo sem ter compreendido o que leram.

De acordo com Solé (1998), uma leitura eficaz implica em saber o que fazer diante de um problema identificado e nesse sentido é papel do professor orientar seu aluno na busca de soluções para os problemas que surgem durante a leitura.

A questão treze (gráfico 14) refere-se ao número de livros lidos pelos alunos:

GRÁFICO 14: Número total de livros lidos pelos alunos



Na questão treze, vinte alunos responderam que leram mais de três livros durante sua vida, o que é positivo, pois esse número representa a média de livros lidos, que pode ter sido bem superior a três. Essas leituras são contadas a partir da entrada desses alunos na escola, pois é apenas nesse momento que grande parte deles começa a ter contato com os livros, ressaltando que, infelizmente, muitos continuam tendo contato apenas com os livros da sala de leitura da escola.

A questão catorze (gráfico 15) refere-se às atitudes de leitura dos alunos:

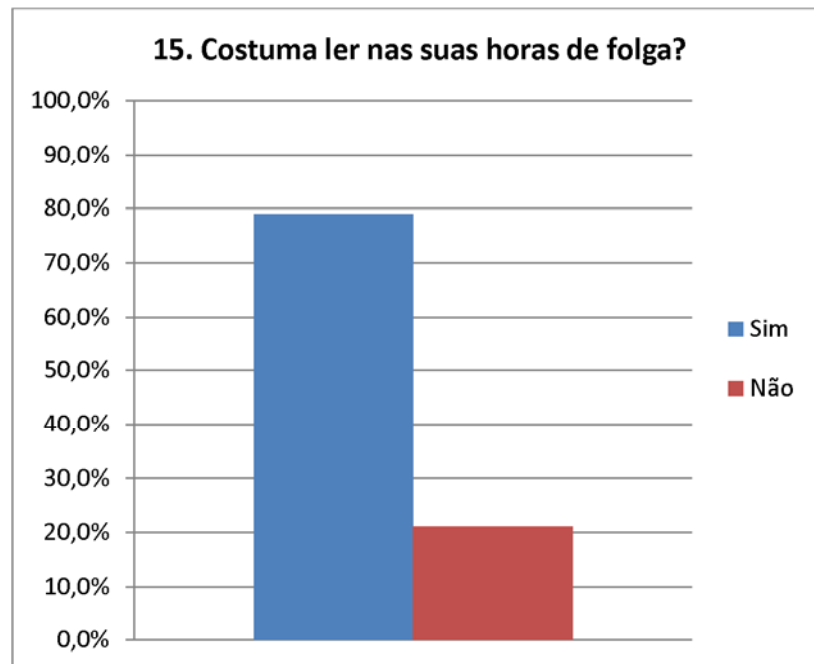
GRÁFICO 15: Atitudes de leitura dos alunos



Em relação à questão catorze, em que os alunos poderiam marcar mais de uma resposta, as que tiveram mais pontuações foram “Ler é muito bom” com dezessete pontuações (mais de 70%) e “Tive professores que incentivaram a leitura”, com quinze pontuações (mais de 60%), que foram respostas dadas praticamente pelos mesmos alunos, apresentando uma visão positiva da leitura e reconhecendo o professor como grande incentivador dessa prática. Por outro lado, observamos que alunos que respondiam que “Ler é chato”, também marcavam “Leio por obrigação” e “Só leio se forem textos curtos”. Para esse grupo, a leitura é uma atividade cansativa e sem interesse, que “tem que ser feita por causa da nota”.

A questão quinze (gráfico 16) diz respeito à leitura nas horas de folga:

GRÁFICO 16: Leitura nas horas de folga



Nesta questão, mais de 70% dos alunos responderam que leem nas suas horas de folga, destacando que essa leitura inclui as leituras relacionadas às tarefas escolares.

É importante esclarecer que esses alunos estudam pela manhã e a maioria reside na zona rural, o que significa que acordam muito cedo para pegar o ônibus escolar (em alguns casos, há uma grande distância entre a casa onde moram e a parada do ônibus). À tarde, a maioria ajuda nas tarefas domésticas, sobrando a noite para as atividades escolares. Como muitos estão cansados, não conseguem fazer as leituras, dedicando o tempo para essa atividade apenas nos finais de semana. Assim, para esses alunos, horas de folga corresponde aos finais de semana e leitura corresponde, geralmente, a responder os exercícios passados pelos professores.

Ao concluir essa análise, observamos que, embora os alunos tenham uma visão positiva da leitura, eles leem pouco e suas leituras são quase que limitadas às atividades escolares. Para muitos, a escola ainda é o único lugar que oferece livros e textos para leitura e, em muitos casos, não há incentivo das famílias para essa atividade. Essa situação sinaliza a necessidade de propostas que despertem o gosto pela leitura e atividades que possibilitem o desenvolvimento da competência leitora desses alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Formar leitores é um dos grandes desafios do professor de Língua Portuguesa, porém, nem sempre conseguimos despertar no aluno interesse pela leitura. Os dados apresentados nas pesquisas e, principalmente, o dia a dia da sala de aula, oferecem um quadro desanimador em relação ao desenvolvimento leitor desses alunos.

A leitura precisa ser vista como uma prática social essencial à vida, uma atividade que se inicia formalmente na escola, mas que deve ultrapassar os muros escolares, permitindo ao aluno participar ativamente na sociedade letrada, atuando como cidadão e interferindo na realidade em que vive.

A atividade de leitura em sala de aula deve favorecer o desenvolvimento do leitor autônomo, aquele que busca o significado global do texto, através da utilização de estratégias adequadas de compreensão. Se ler é um processo de interação entre o leitor e o texto, o professor, como mediador desse processo, deverá ensinar estratégias que possibilitem aos seus alunos uma interação mais efetiva. De acordo com Solé (1998), o ensino de estratégias de leitura deve permitir que o aluno saiba utilizá-las adequadamente para a compreensão do texto, transferindo esse conhecimento para situações múltiplas e variadas de leitura.

Nessa perspectiva, desenvolvemos este trabalho apresentando uma proposta de intervenção - uma sequência didática - tendo como objetivo aplicar as estratégias de leitura e compreensão na perspectiva de Solé (1998), no gênero fábula, em uma turma de 6.º ano do Ensino Fundamental, assim como identificar os fatores que interferem na compreensão leitora desses alunos, propor uma atividade de intervenção, incentivar a leitura de fábulas e aplicar o questionário para conhecer o perfil de leitura dos alunos.

Uma atividade diagnóstica aplicada na turma permitiu-nos detectar deficiências na compreensão leitora dos alunos, as quais foram trabalhadas através de uma sequência didática com estratégias de leitura. Para isso, utilizamos o gênero fábula. O trabalho com esse gênero foi muito produtivo e se mostrou como uma ótima oportunidade de contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos educandos. Acreditamos que o contato com a fábula durante a proposta pedagógica possibilitou aos alunos compreender melhor esse gênero textual e a leitura fragmentada e a formulação e verificação de hipóteses permitiu que os alunos percebessem que a leitura é um processo constante de elaboração de previsões que vão sendo comprovadas.

Escolhemos esse gênero por ser adequado à turma, apresentar uma linguagem acessível e abordar temas do cotidiano. O trabalho com fábula no Ensino Fundamental

proporciona aos alunos, através dos ensinamentos contidos na moral, a observação de situações de conflito, as quais possibilitam a reflexão sobre o comportamento de cada um ao se deparar com situações análogas. A fábula favorece, portanto, a aprendizagem de valores e comportamentos socialmente valorizados.

A nossa hipótese, de que o trabalho com estratégias de leitura contribui no desenvolvimento de leitores autônomos, foi confirmada. Ao vivenciar estratégias de leitura, os alunos tiveram a oportunidade de perceber que os sentidos do texto são construídos antes mesmo da leitura propriamente dita. Dessa forma, como espaço privilegiado para a formação de leitores, a escola deve favorecer situações que permitam a ampliação dos conhecimentos necessários para a aprendizagem da leitura.

A análise comparativa entre as atividades realizadas mostrou uma evolução significativa dos alunos quanto à compreensão leitora. Ao sugerir uma sequência didática de acordo com a proposta apresentada por Solé (1998), buscamos levar para a sala de aula um modelo de atividade que possibilitasse ao aluno perceber que ler não se limita à decodificação; ler é formular e verificar hipóteses, é acionar os conhecimentos prévios, é, enfim, dialogar com o texto. Ao longo dos anos, nossos alunos têm se deparado com atividades de leitura meramente avaliativas ou como pretexto para o estudo da análise linguística.

As dificuldades apresentadas inicialmente em relação à participação e envolvimento foram sendo ultrapassadas e, à medida em que as atividades iam sendo oferecidas, os alunos se mostravam mais confiantes e seguros para realiza-las, embora alguns tenham se mostrado resistentes até o fim.

Os momentos de leitura compartilhada possibilitaram a percepção das dificuldades de alguns alunos e o domínio limitado da leitura como decodificação da escrita comprometeu a realização satisfatória da atividade, exigindo da professora pesquisadora uma intervenção mais significativa e constante, lendo e explicando detalhadamente cada questão proposta. Notamos que os alunos que não sabiam ler eram os que menos participavam das aulas.

Durante a execução da atividade, observamos que os educandos conseguiram perceber a importância do uso de estratégias de leitura para compreender o texto, conseguindo ativar conhecimentos prévios e formular hipóteses. A confirmação das hipóteses levantadas e a recapitulação da história configuraram-se como momentos produtivos da atividade proposta. Temos consciência de que a atividade aplicada é muito pouco em relação às necessidades apresentadas por nossos alunos e percebemos a urgência de trabalharmos atividades de leitura e compreensão de textos em situações concretas, para que o estudo de língua portuguesa

torne-se significativo.

Podemos dizer que este trabalho nos proporcionou uma reflexão mais aprofundada a respeito da prática da leitura no contexto escolar, fazendo-nos perceber que o espaço dedicado ao desenvolvimento da competência leitora tem sido limitado e que nem sempre as atividades de leitura propostas são propícias para desenvolver essa capacidade essencial em nossa sociedade.

Nesse sentido, a importância do Mestrado Profissional em Letras - Proletras é fundamental, pois se constitui num espaço de reflexão e revisão acerca do nosso papel na sala de aula, que é o de ampliar a qualidade do ensino da língua materna, oferecendo aos nossos alunos oportunidades de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

A sequência didática desenvolvida com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental configurou-se, portanto, como uma proposta de ensino de estratégias de leitura viável na formação de leitores autônomos, o que nos leva a acreditar que o trabalho com estratégias de leitura apresenta-se como uma possibilidade de mudança no ensino de leitura em nossa escola, que tem apresentado baixos índices no desempenho dos alunos em relação a essa habilidade. O ensino de estratégias de compreensão leitora representa a possibilidade de proporcionar meios de amadurecimento e autonomia para o leitor em formação.

O ensino e aprendizagem de leitura deve ser um processo contínuo e mediado pelo professor, que tem como papel levar os alunos a perceberem a importância da leitura na vida e proporcionar atividades que possibilitem a ampliação e o desenvolvimento dessa habilidade, contribuindo para a formação de leitores críticos e autônomos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso in: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, 1986.
- BORTONI-RICARDO, S. M. [et al.] (Org.) **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BRASIL. **PCN: Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- EMPREENDEDOR - **negócios criativos, inovadores e rentáveis**, Google. Disponível em: <http://empreendedor.com.br/noticia/pesquisa-revela-habitos-culturais-dos-brasileiros/>> Acesso em 20 de outubro de 2016.
- ESOPO. **Fábulas completas**; tradução direta do grego, introdução e notas por Neide Smolka. , 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2004.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GERALDI, J. W. (Org.). **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.
- _____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GÓES, L. P. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1991.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO - **Fomento à leitura e acesso ao livro**, Google. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/index.php/atuacao/25-projetos/pesquisas/3900-pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil-48>>. Acesso em 20 de outubro de 2016.
- KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor**. Aspectos cognitivos da Leitura. Campinas: Pontes, 2007.
- _____. **Leitura: ensino e pesquisa**. 2ª ed. Campinas: Pontes, 1996.
- _____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- KOCH, I. G. V. & Elias, VM. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LA FONTAINE, Jean de. **Fábulas**. Rio de Janeiro: Revan, 2002. Tradução de Ferreira Gullar.

- LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LOBATO, Monteiro. **Fábulas**, 3ªed. São Paulo: Editora Globo, 2012.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
- MICHAELIS: **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.
- NASCIMENTO, F. S.; SCARELI, G. As fábulas na contemporaneidade: um estudo sobre “o Lobo e o cão” de Esopo. In: **V Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**, 2011, São Cristovão – SE. Anais... São Cristovão: V Colóquio Internacional, 2011.
- OLIVEIRA, Tania. Amaral, et al. **Língua Portuguesa**. 6º ano. São Paulo: IBEP, 2012. (Coleção Tecendo Linguagens)
- SOARES, Magda. **Linguagem e Escola – Uma Perspectiva Social**. São Paulo: Ática, 1995.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artmed, 1998.
- SOUZA, L. N. **O processo estilístico de reescrita das fábulas por Monteiro Lobato**. 2004. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis. 2004.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2010.
- ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

APÊNDICE

APÊNDICE A: Questionário aplicado aos alunos

1- Você gosta de ler?

Sim Não

2- Compreende tudo que lê?

Sim Não Às vezes

3- Você gosta da leitura dos livros e textos que seu professor (a) pede?

Sim Não Às vezes

4- Você acha que a leitura é importante para o indivíduo na sociedade?

Sim Não Mais ou menos

5- Você vai sempre à sala de leitura da escola?

Sim Não Às vezes

6- Que livros você mais procura na sala de leitura da escola?

Aventura Ação Terror Outro(s)

7- Onde você lê mais livros?

Em casa Na escola

8- Ao ler um livro, uma revista ou um texto, você costuma:

ficar no início parar na metade ir até o final

9- O que impede você de ler um livro até o final?

10- Você procura um livro para ler:

por iniciativa própria por indicação do professor Outro

11- Você se lembra do último livro que leu? Qual o título?

12- Você já se deparou com um texto que não conseguiu ler?

Sim Não

13- Quantos livros já leu até agora?

Nenhum Apenas 1 Mais de 3

14- Marque um X diante das atitudes de leitura com as quais você se identifica:

Ler é chato Tive professores que incentivaram a leitura

Leio por obrigação Só leio se forem textos curtos

Não consigo me concentrar na leitura Nunca tive professor que incentivasse a leitura

Ler é muito bom

15- Costuma ler nas suas horas de folga?

Sim Não

APÊNDICE B: Atividade Diagnóstica

1- Você conhece esse gênero textual?
2- Você já leu outras histórias desse gênero textual?
3- Quais as características desse gênero textual?
4- Quais são os personagens dessa história?
5- O que você achou da atitude dos patos?
6- Em sua opinião, a tartaruga agiu corretamente? Comente.
7- Qual é o assunto principal dessa fábula?
8- Você acha que vale a pena realizar um desejo a qualquer preço? Justifique.
9- O que você entendeu da moral da fábula?
10- Você daria outra moral para essa história? Qual?

APÊNDICE C: Sequência Didática

Antes da leitura

Assembleia dos ratos – Monteiro Lobato

1- O que este título quer dizer? Como será a história que vamos ler?

2- Você sabe o que é uma assembleia? Explique.

3- Por que será que os ratos fizeram uma assembleia?

Um gato de nome Faro-Fino deu de fazer tal destroço na rataria duma casa velha que os sobreviventes, sem ânimo de sair das tocas, estavam a ponto de morrer de fome.

Tornando-se muito sério o caso, resolveram reunir-se em assembleia para o estudo da questão. Aguardaram para isso certa noite em que Faro-Fino andava aos mios pelo telhado, fazendo sonetos à lua.

– Acho — disse um deles — que o meio de nos defendermos de Faro-Fino é lhe atarmos um guizo ao pescoço. Assim que ele se aproxime, o guizo o denuncia e pomo-nos ao fresco a tempo.

Durante a leitura

4- O título do texto tem ligação com o que você leu até agora? Explique.

5- Você entendeu por que os ratos fizeram uma assembleia? Explique.

6- A assembleia dos ratos foi justa? Por quê?

Palmas e bravos saudaram a luminosa ideia. O projeto foi aprovado com delírio. Só votou contra, um rato casmurro, que pediu a palavra e disse — Está tudo muito direito. Mas quem vai amarrar o guizo no pescoço de Faro-Fino?

Silêncio geral. Um desculpou-se por não saber dar nó. Outro, porque não era tolo. Todos, porque não tinham coragem. E a assembleia dissolveu-se no meio de geral consternação.

Dizer é fácil; fazer é que são elas!

7- O que você achou da proposta de colocar um guizo no pescoço do gato?

8- O que aconteceu depois da proposta?

9- Aconteceu o que você imaginava? Justifique

10- O acordo foi cumprido? Justifique.

11- Você concorda com as desculpas dadas pelos ratos? Por quê?

12- Você teria outra proposta? Qual?

Depois da leitura

- Recapitulação da história
- Discussão da moral: O que você entendeu da moral da história? Concorda? Já viu alguma situação igual?
- Socialização das fábulas

APÊNDICE D: Planos de Aula

Antes da Leitura

Objetivo geral:

Apresentar a proposta didática a ser desenvolvida.

Objetivos específicos:

Recontar fábulas.

Comentar sobre a origem e os elementos característicos da fábula.

Conteúdo:

O gênero fábula e seus elementos característicos.

Procedimentos metodológicos:

Discussão sobre a origem e os elementos constitutivos do gênero fábula.

Recursos metodológicos:

Cópias do texto **Assembleia dos ratos**

Avaliação:

Participação nas discussões em sala de aula.

Realização das atividades propostas.

Durante a leitura

Objetivo geral:

Utilizar, adequadamente, diferentes estratégias para a compreensão do texto.

Objetivos específicos:

Levantar informações sobre o autor do texto.

Realizar a leitura e o estudo do texto.

Conteúdo:

Estratégias para a compreensão do texto.

Procedimentos metodológicos:

Leitura e estudo do texto.

Recursos metodológicos:

Cópias do texto **Assembleia dos ratos**

Avaliação:

Participação nas discussões em sala de aula.

Realização das atividades propostas.

Depois da leitura**Objetivo geral:**

Compreender o texto.

Objetivos específicos:

Recontar a fábula **Assembleia dos ratos**.

Interpretar a moral da fábula **Assembleia dos ratos**.

Realizar a leitura das fábulas em grupo.

Conteúdo:

Fábulas Assembleia dos ratos, A tartaruga voadora, O velho cão de caça, O lobo e o cabritinho, O julgamento da ovelha, O cavalo e o burro, A corrida de sapinhos e O rato e a rã.

Procedimentos metodológicos:

Leitura das fábulas.

Recursos metodológicos:

Cópias das fábulas

Avaliação:

Participação nas discussões em sala de aula

Realização das atividades propostas

APÊNDICE E



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos, autorizo a participação de _____, de _____ anos, na Pesquisa **O USO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA COMPREENSÃO DO GÊNERO FÁBULA NO ENSINO FUNDAMENTAL**.

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho **O USO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA COMPREENSÃO DO GÊNERO FÁBULA NO ENSINO FUNDAMENTAL** terá como objetivo avaliar e correlacionar o uso de estratégias de leitura e compreensão de textos, identificando os fatores que interferem no processo de compreensão leitora dos alunos.

- Ao responsável legal pelo (a) menor de idade só caberá a autorização para que **participe das ações pedagógicas previstas no projeto** e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.
- Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando for necessário, poderá revelar os resultados ao indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução N°. 466/12 do Conselho Nacional de saúde/Ministério da Saúde.
- O Responsável legal do menor participante da pesquisa poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.
- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.
- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haverá necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.
- Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (083) 999061541 e falar com a professora-pesquisadora Jasilene Lucena Cavalcanti.

- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados com o pesquisador; vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

- Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Pesquisador responsável

APÊNDICE F**PREFEITURA MUNICIPAL DE ALAGOA NOVA****SECRETARIA DE EDUCAÇÃO****COLÉGIO MUNICIPAL PROF^a. VIOLETA COSTA DE SOUZA****Lagoa Parque Manoel Pereira, S/N****Alagoa Nova - PB - CEP: 58125-000****CNPJ: 07.909.151/0001-06 - INEP: 25122150****TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado “O Uso de estratégias de leitura para compreensão do gênero fábula no ensino fundamental”, desenvolvido pela aluna Jasilene Lucena Cavalcanti, do Curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Estadual da Paraíba, sob a orientação da professora Iara Ferreira de Melo Martins.

Alagoa Nova, _____ de _____ de 2016

Assinatura

ANEXOS: Fábulas

Assembleia dos ratos – Monteiro Lobato

Um gato de nome Faro-Fino deu de fazer tal destroço na rataria duma casa velha que os sobreviventes, sem ânimo de sair das tocas, estavam a ponto de morrer de fome.

Tornando-se muito sério o caso, resolveram reunir-se em assembleia para o estudo da questão. Aguardaram para isso certa noite em que Faro-Fino andava aos mios pelo telhado, fazendo sonetos à lua.

– Acho — disse um deles — que o meio de nos defendermos de Faro-Fino é lhe atarmos um guizo ao pescoço. Assim que ele se aproxime, o guizo o denuncia e pomo-nos ao fresco a tempo.

Palmas e bravos saudaram a luminosa ideia. O projeto foi aprovado com delírio. Só votou contra, um rato casmurro, que pediu a palavra e disse — Está tudo muito direito. Mas quem vai amarrar o guizo no pescoço de Faro-Fino?

Silêncio geral. Um desculpou-se por não saber dar nó. Outro, porque não era tolo. Todos, porque não tinham coragem. E a assembleia dissolveu-se no meio de geral consternação.

Dizer é fácil; fazer é que são elas!

A tartaruga voadora - La Fontaine

Um certo dia, uma tartaruga encontrou-se com dois patos emigrantes. Ficou horas admirada, ouvindo-lhes contar suas grandes viagens pelo mundo a fora.

- Vocês é que são felizes, dizia a tartaruga, suspirando resignadamente. - Eu também gostaria de viajar, mas ando muito devagar.

- Por que não nos acompanha? Vamos correr o mundo a três... disse um dos patos.

- Como poderei ir, se não sei nem ao menos andar depressa pelo chão, quanto mais voar por essas alturas e distâncias?

- Podemos ajudá-la, fazendo como os aviadores. Nós seremos os pilotos e você irá como passageira.

- Mas, meus amigos, onde está o avião?

- Não se preocupe. Nós arranharemos tudo.

Pegaram um pau roliço e comprido, e mandaram que a tartaruga se dependurasse nele, com a boca, fortemente. Em seguida cada um pegou uma das pontas do bastão. E lá se foram pelos ares, batendo as asas compassadamente e levando a feliz tartaruga.

- Segure-se bem, "agarre-se" com força, comadre tartaruga! - gritou um dos patos. A viagem é comprida!...

Lá da terra, os animais e as pessoas, admiradas, erguiam a cabeça, fixavam bem os olhos; estavam espantados por ver uma tartaruga voando.

- Olhem, olhem, gritam alguns deles, apontando para o céu. Nunca tinha visto uma tartaruga voar! Aquela deve ser a rainha das tartarugas!..

E todos riam gostosamente.

A tartaruga voadora sentia-se orgulhosa por ser admirada.

- Sou mesmo a rainha, ia respondendo a ingênua tartaruga, mas não chegou a pronunciar nem a primeira sílaba, porque, ao abrir a boca, soltou-se do bastão e caiu como um raio, espatifando-se no chão.

Os patos continuaram seu voo, porque é o que mais sabem fazer. E ficaram comentando:

- Da próxima vez que trouxermos alguém que não sabe voar, é melhor providenciarmos um paraquedas.

Quando tentamos fazer algo para o qual não estamos preparados, podemos nos dar muito mal.

O velho cão de caça – Esopo

Houve um velho cão de caça que tinha trabalhado muito durante longos anos; estava velho, cansado e doente. Mas seu dono insistia em levá-lo para caçar.

Aconteceu que durante uma exaustiva caçada pelas montanhas, o velho cão conseguiu apanhar um grande veado; agarrou-o por uma das patas, mas seus dentes já velhos e estragados não conseguiram segurar o ágil animal.

Desesperado, o dono ficou furioso e começou a bater com chicote no pobre cão. O fiel animal disse-lhe tristemente:

- Senhor, tenha piedade! Não bata no seu antigo servo; eu de boa vontade continuaria a servir-lhe como antes, mas estou velho e faltam-me forças. Se hoje não sou de grande utilidade, lembre-se dos bons tempos em que lhe prestei todos os serviços solicitados.

Ninguém deveria ser culpado por suas fraquezas da idade

O lobo e o cabritinho – Esopo

Certo dia, um lobo viu um cabritinho que brincava correndo pelos campos longe da casa dos seus pais. Sem nenhuma demora partiu correndo para pegá-lo. Mas o cabritinho, assustado e com muito medo, correu desesperadamente para salvar-se. Depois de muito correr, já cansado, decidiu dialogar com o lobo para que ele desistisse de devorá-lo. Parou e disse:

- Espere senhor lobo; já compreendi que não tenho como escapar de suas garras, mas antes de ser devorado quero lhe fazer um último pedido.

- Está bem - disse o lobo - se for possível vou atender o seu pedido. O que você quer?

- É que eu gosto muito de música e sempre trago comigo uma gaitinha; gostaria que, antes de me devorar, alegre meus últimos momentos tocando a gaita para eu dançar.

- Está certo. Dê-me essa tal gaita que tocarei. Vamos logo com isso porque estou com fome.

O lobo começou a tocar e o cabritinho dançou alegremente, indo e vindo para todos os lados.

O cabritinho sabia que ali perto havia uma casa com cães pastores. Não demorou muito e os bravos animais chegaram e puseram o lobo para correr desesperadamente.

O cabritinho voltou para casa a salvo e pensando: "Se tivesse ouvido o conselho da minha mãe não teria me metido em encrencas. Nunca mais vou sair às escondidas".

O conselho de nossos pais deve ser seguido porque eles sempre querem o melhor para nós

O julgamento da ovelha - Monteiro Lobato

Um cachorro acusou uma pobre ovelhinha de haver furtado um osso.

— Para que furtaria eu esse osso — alegou ela — se sou herbívora e um osso para mim vale tanto como um pedaço de pau?

— Não quero saber de nada. Você furtou o osso e vou levá-la aos tribunais.

E assim fez.

Queixou-se ao gavião e pediu-lhe justiça. O gavião reuniu o tribunal para julgar a causa, sorteando para isso doze urubus de papo vazio.

Comparece a ovelha. Fala. Defende-se muito bem.

Mas o júri, composto de carnívoros gulosos, não quis saber de nada e deu a sentença:

— Ou entrega o osso já e já, ou condenamos você à morte!

A ré tremeu: não havia escapatória!... Osso não tinha e não podia, portanto, restituir; mas tinha vida e ia entregá-la em pagamento do que não furtara.

Assim aconteceu. O cachorro sangrou-a, cortou-a em pedaços, reservou para si um quarto e dividiu o restante com os juizes famintos...

Contra força não há argumento

O Cavalo e o Burro – Monteiro Lobato

O cavalo e o burro seguiam juntos para a cidade. O cavalo contente da vida, folgando com uma carga de quatro arrobas apenas, e o burro — coitado! Gemendo sob o peso de oito. Em certo ponto, o burro parou e disse:

— Não posso mais! Esta carga excede às minhas forças e o remédio é repartirmos o peso irmãmente, seis arrobas para cada um.

O cavalo deu um pinote e relinchou uma gargalhada.

— Ingênuo! Quer então que eu arque com seis arrobas quando posso tão bem continuar com as quatro? Tenho cara de tolo

O burro gemeu:

— Egoísta, Lembre-se que se eu morrer você terá que seguir com a carga de quatro arrobas e mais a minha.

O cavalo pilheriou de novo e a coisa ficou por isso. Logo adiante, porém, o burro tropica, vem ao chão e rebenta.

Chegam os tropeiros, maldizem a sorte e sem demora arrumam com as oito arrobas do burro sobre as quatro do cavalo egoísta. E como o cavalo refuga, dão-lhe de chicote em cima, sem dó nem piedade.

— Bem feito! Exclamou o papagaio. Quem mandou ser mais burro que o pobre burro e não compreender que o verdadeiro egoísmo era aliviá-lo da carga em excesso? Tome! Gema dobrada agora...

Devemos ser justos com nossas obrigações, pois o egoísmo não nos leva a lugar algum. Assim como aconteceu com o cavalo mais cedo ou mais tarde nossas ações podem nos trazer sérios problemas.

A corrida de sapinhos – Monteiro Lobato

Era uma vez uma corrida de sapinhos.

Eles tinham que subir uma grande ladeira e, do lado havia uma grande multidão, muita gente que vibrava com eles.

Começou a competição.

A multidão dizia:

– Não vão conseguir! Não vão conseguir!

Os sapinhos iam desistindo um a um, menos um deles que continuava subindo. E a multidão a aclamar:

– Não vão conseguir! Não vão conseguir!

E os sapinhos iam desistindo, menos um, que subia tranquilo, sem esforço.

No final da competição, todos os sapinhos desistiram, menos aquele.

Todos queriam saber o que aconteceu, e quando foram perguntar ao sapinho como ele conseguiu chegar até o fim, descobriram que ele era SURDO!

Quando queremos fazer alguma coisa que precise de coragem não devemos escutar as pessoas que falam que você não vai conseguir. Seja surdo aos apelos negativos.

O rato e a rã - Esopo

Um jovem rato em busca de aventuras, corria despreocupado ao longo da margem de uma lagoa onde vivia uma Rã.

Quando a rã viu o rato, nadou até a margem e disse coachando:

"Você não gostaria de me fazer uma visita? Prometo que, se aceitar meu convite, não se arrependerá..."

O rato, de bom grado, aceitou aquela oferta na hora, já que estava ansioso para conhecer o mundo e tudo que havia nele.

Entretanto, embora soubesse nadar um pouco, cauteloso e com um pouco de receio, já que ele não era um animal da água, disse que não se arriscaria a entrar na lagoa sem alguma ajuda.

A rã teve uma ideia. Ela amarrou a perna do rato à sua com uma robusta fibra de junco. Então, já dentro da lagoa, pulou levando junto com ela seu infeliz e ingênuo companheiro.

O rato logo se deu por satisfeito e queria voltar para terra firme. Mas a traiçoeira rã tinha outros planos. Ela deu um puxão no rato, que preso à sua perna nada podia fazer, e mergulhou nas águas profundas e escuras afogando-o.

No entanto, antes que o malicioso anfíbio pudesse soltar-se da fibra que o prendia ao rato, um falcão que sobrevoava a lagoa, ao ver o corpo do rato flutuando na água, deu um voo rasante, e com suas fortes garras o segurou levando-o para longe, trazendo também consigo a rã que ainda estava presa à perna do infeliz roedor.

Desse modo, com um só golpe, a ave de rapina capturou a ambos, tendo assegurada uma porção de carne variada, animal e peixe, para o seu jantar daquele dia.

Não existe mal que perdure