

**unesp**



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”



---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**A LEITURA COMO OBJETO DE ENSINO E AS AÇÕES PEDAGÓGICAS DE  
PROFESSORES DO FUNDAMENTAL I**

**JUCENI MEDEIROS FURTADO**

**Rio Claro – SP**

2020



**unesp**



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”



---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**A LEITURA COMO OBJETO DE ENSINO E AS AÇÕES PEDAGÓGICAS DE  
PROFESSORES DO FUNDAMENTAL I**

**JUCENI MEDEIROS FURTADO**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andréia Osti

**Rio Claro – SP**

2020

F992I	<p>Furtado, Juceni Medeiros</p> <p>A leitura como objeto de ensino e as ações pedagógicas de professores do fundamental I / Juceni Medeiros Furtado. -- Rio Claro, 2020 200 f.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro Orientadora: Andréia Osti</p> <p>1. Leitura. 2. Avaliação. 3. Escola Pública. 4. Ensino Fundamental. I. Título.</p>
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: A LEITURA COMO OBJETO DE ENSINO E AS AÇÕES PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DO FUNDAMENTAL I

AUTORA: JUCENI MEDEIROS FURTADO

ORIENTADORA: ANDREIA OSTI

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. ANDREIA OSTI  
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. NEIDE DE BRITO CUNHA  
Unidade de Pós-graduação, Extensão e Pesquisa / Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

Prof. Dr. JOAO PEDRO PEZZATO  
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro / SP

Rio Claro, 28 de agosto de 2020

Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus, autor da minha vida, ao meu esposo Antonio Lúcio, aos meus filhos Lucas, Susanna e Cássia, ao meu genro Douglas e minha nora Marta e as amadas netas Sophia Manuela e Rebeca, meus grandes incentivadores no percurso da vida.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu Deus por conduzir a minha vida direcionando-me para cumprir seus maravilhosos propósitos. Sou grata, pois sei que foi Deus quem abriu a porta e possibilitou que o percurso do mestrado fosse realizado. Com seu poder infinito fez-me trilhar caminhos anteriormente não planejados, muitos dos quais eu nem ao menos poderia sonhar. Sou grata inclusive pelo que ainda fará de maravilhoso na minha vida, pois seus planos são muito maiores e melhores que os meus.

Agradeço à minha amada família pela compreensão e incentivo durante todo o processo, pelo apoio incansável nos momentos difíceis, pelos gestos de amor que me motivaram a continuar a caminhada. Meus filhos Lucas, Susanna e Cássia, meu genro Douglas e minha nora Marta, pessoas que tanto amo. Em especial às minhas amáveis netas com suas propostas de passeios e brincadeiras que me fizeram distrair e até esquecer o peso da responsabilidade e o desafio de escrever. Ao meu amado e carinhoso esposo que aguentou minha ausência em diversos momentos, pelo seu carinho e companheirismo, por suportar, em alguns momentos, a renúncia de outras realizações pela escolha desta.

À Andréia, minha querida orientadora, que possibilitou momentos de construção de conhecimentos, com palavras de incentivo, tranquilizando-me quando necessário. Por acreditar em mim, pelo respeito e compromisso durante todo o percurso e por ser canal de benção de Deus para que eu chegasse até aqui.

Aos professores João Pedro e Neide, componentes da banca de qualificação e defesa desta dissertação, por dispensarem tempo para leitura deste trabalho apresentando contribuições, apoio e especial atenção nas revisões e sugestões.

Ao professor Ezequiel Theodoro da Silva por suas aulas de leitura na Unicamp e suas colaborações.

À Adriana, minha chefe imediata, que tanto me ensinou. Não tenho palavras para descrever o quanto Deus a usou na construção do conhecimento, no percurso de apropriação de conceitos de Língua Portuguesa. Sou grata pela paciência, confiança e companheirismo.

Aos colegas de trabalho pelo apoio e incentivo, por contribuírem de maneira direta ou indireta, compartilhando dos momentos de vitórias e desafios. Não poderia deixar de mencionar a Débora e a Fernanda pelas contribuições, a Janaina com

suas palavras de ânimo e exemplo de otimismo e a Marisa que além de fazer parte da minha equipe de trabalho compõe o grupo de estudos do Geprale. Marisa foi uma incentivadora desde que fiz a disciplina da Andréia como ouvinte, tornou-se colega de grupo de estudos dando contribuições à pesquisa.

Às escolas e às professoras que participaram desta pesquisa aceitando o convite, abrindo suas salas de aula para a observação, compartilhando suas experiências e vivências, tornando possível a realização deste trabalho.

Aos colegas do grupo de estudos: Aline, Ana Carolina, Camila, Emille, Élvio, Flávio, Marisa, Tatiana A., Tatiana F., Beatriz e Vinícius por compartilharem experiências, pelo subsídio e disposição com que me auxiliaram durante este trajeto.

Ó profundidade da riqueza, da sabedoria e do  
conhecimento de Deus!

Quão insondáveis são os seus juízos, e  
inescrutáveis os seus caminhos!

Quem conheceu a mente do Senhor?

Ou quem foi seu conselheiro?

Quem primeiro lhe deu, para que ele o  
recompense?

Pois dele, por ele e para ele são todas as coisas. A  
ele seja a glória para sempre!

Amém.

(Romanos 11:33-36)



## RESUMO

Considera-se que tornar estudantes leitores proficientes constitui um grande desafio para os professores. Em face dessa realidade, objetivou-se analisar o trabalho com leitura realizado por duas professoras do 3º ano do Ensino Fundamental I de escolas públicas no município de Limeira - interior de São Paulo. A pesquisa é de natureza qualitativa, de caráter descritivo e foi desenvolvida com base na análise do Currículo Municipal e do planejamento das professoras, observação em sala de aula, entrevista com as respectivas docentes e análise dos resultados das salas observadas, referente à avaliação de leitura elaborada pela Secretaria Municipal de Educação. A investigação partiu do problema percebido por meio dos resultados das avaliações em larga escala aplicadas aos estudantes: Prova Brasil de 2015 e Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA, realizada em 2016, que revelou discrepante resultado sobre a proficiência leitora de duas escolas uma com maior desempenho, tendo 88% dos discentes no nível adequado, e a outra com menor desempenho, com 47% dos estudantes nesse nível. As avaliações externas foram usadas como indicativo para seleção do trabalho empírico e também como instrumento de análise, juntamente, com o conjunto de referencial teórico utilizado. Os resultados revelaram a importância de um trabalho de leitura significativa para os estudantes, em que o docente promova envolvimento dos discentes em aula planejada, atrativa e com textos articulados. A pesquisa corrobora com os teóricos que apresentam a importância de promover aos estudantes momentos para vivenciarem as funções sociais específicas de cada gênero textual, que tenham espaço para discussão e sistematização dos conhecimentos que envolvem a produção de sentidos, isto é, a leitura.

**Palavras-chave: Leitura. Escola Pública. Avaliação. Ensino Fundamental.**

## **ABSTRACT**

It is considered that making students proficient readers is a great challenge for the teachers. Given this reality, the goal was to analyze the reading work, that was accomplished by two teachers of the 3rd grade of Elementary School of Public Schools in the city of Limeira - located in the State of São Paulo. The research is of qualitative nature, descriptive character, and it was accomplished based on the Municipal Curriculum and teachers' planning analysis, the observation of the classroom, the interviews of the respective instructors and the analysis of the reading evaluation results, elaborated by The Municipal Secretary of Education in the observed classes. The investigation started after the problem was noticed by the results of the large scale evaluation applied to all the students: Prova Brasil of 2015 and ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização (National Literacy Assessment) applied in 2016 and revealed a discrepant result about the efficiency of reading, pointed out by two schools: the first one with the appropriate level of student efficiency, as well with the best performance was 88%, the other one showed a lower performance and was 47% of the students efficiency. The external evaluations were used as a selection of empirical research, just as well as a analysis tool, along with the group of theoretical reference used. The results showed the relevance of a meaningful reading project to the students, in which the teachers promotes the learners development in a planned class, engaging and using elaborated texts. The research is endorsed by the theorists who show the importance of providing moments for students to experience the specified social functions of each genre, giving space to discussion and systematization of knowledge that engages production of meanings, which is, reading.

**Keywords: Reading. Public school. Evaluation. Elementary school.**

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1:** Organograma sobre funcionamento das escolas

**Figura 2:** Evolução do IDEB da Escola A

**Figura 3:** Resultados do IDEB em Língua Portuguesa da Escola A

**Figura 4:** Resultados do IDEB em Língua Portuguesa do estado e município

**Figura 5:** Evolução do IDEB da Escola B

**Figura 6:** Resultados do IDEB em Língua Portuguesa da Escola B

**Figura 7:** Atividades/texto usado pela professora em sala de aula

**Figura 8:** Resultado da avaliação - Rede Municipal de Educação da Escola A

**Figura 9:** Resultado da avaliação - Rede Municipal de Educação da Escola A - Visão ampliada

**Figura 10:** Resultado da avaliação - Rede Municipal de Educação da Escola B - Visão ampliada

**Figura 11:** Resultado da avaliação - Rede Municipal de Educação da Escola B - Visão ampliada - Visão ampliada

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1:** Aspectos tipológicos

**Quadro 2:** Descritores do Saeb, 5ºs anos de escolaridade

**Quadro 3:** Quantidade de dissertações e teses – 1965 a 2010

**Quadro 4:** Produções de pós-graduação sobre leitura por ano e total - 2010 a 2015

**Quadro 5:** Resumo das características das escolas

**Quadro 6:** Aspectos relacionados à formação e experiência das docentes

**Quadro 7:** Dias e horários das aulas observadas

**Quadro 8:** Aspectos trabalhados nas aulas pelas duas professoras

**Quadro 9:** Modos de leitura

**Quadro10:** Gêneros trabalhados

**Quadro 11:** Atividades e verificação de aprendizagens

**Quadro 12:** Planejamento - Recuperação Contínua

**Quadro 13:** Observação das atividades e intervenções diante da heterogeneidade

**Quadro 14:** Descritores usados para a avaliação aplicada no final do mês de abril e início de maio

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento de Educação Especial  
ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização  
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
CadÚnico – Cadastro Único para Programas Sociais  
CRAS - Centro de Referência de Assistência Social  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio  
GT - Grupo de Trabalho  
HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
LD - Livro Didático  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases  
LDLP - Livros Didáticos de Língua Portuguesa  
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PHC - Pedagogia Histórico-Crítica  
PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência  
PISA - Programa para Avaliação Internacional de Estudantes  
PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa  
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático  
PPP - Projeto Político Pedagógico  
RBV- Revista Brasileira de Educação  
Saeb - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica  
SME - Secretaria Municipal de Educação  
SSE - Serviço Social Escolar  
Unicamp - Universidade Estadual de Campinas  
UNIFAL - Universidade Federal de Alfenas  
ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	13
2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE O ENSINO DA LEITURA.....	22
2.1 Concepção de linguagem: um sistema de signos .....	22
2.2 Dialogismo: discursos permeados por outros discursos .....	27
2.3 Textos, gêneros do discurso e campo de atuação .....	28
2.4 O que é leitura?.....	33
2.5 A leitura na análise linguística .....	38
2.6 A leitura e a contribuição das tipologias .....	42
2.7 As avaliações do Saeb sobre leitura .....	46
3 LEITURA COMO OBJETO DE PESQUISA: REVISÃO DE LITERATURA .....	51
3.1 A leitura na escola como prática social envolvendo diversos gêneros .....	52
3.2 O eixo leitura nos livros didáticos .....	58
3.3 O eixo leitura nos textos literários.....	62
3.4- Avaliações externas e a proficiência leitora dos estudantes no Brasil .....	65
3.5 A leitura na perspectiva do trabalho intitulado “Estado da Arte da Leitura no Brasil: 2010 a 2015” .....	66
4 DELINEAMENTO DA PESQUISA .....	72
4.1 Contexto da pesquisa.....	72
4.1.1 Uma breve apresentação à concepção teórica que embasa a Rede Municipal de Educação .....	74
4.2 Objetivos .....	76
4.3 Justificativa .....	77
4.4 Campo de investigação.....	78
4.5 Participantes.....	79
4.6 Instrumentos.....	79
4.6 Procedimentos de coleta dos dados .....	81
4.7 Procedimentos de análise dos dados .....	82
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	85

5.1 Campo de investigação .....	85
5.2 Características das docentes .....	94
5.2.1 O que as docentes apresentaram sobre a concepção de leitura .....	96
5.2.2 As docentes gostam de ler? Quem as influenciou?.....	97
5.2.3 Contribuição da formação continuada para o trabalho de leitura na sala de aula .....	99
5.2.4 Na opinião das professoras, os estudantes de suas classes gostam de ler? .....	101
5.2.5 Como se trabalha leitura na sala de aula? .....	102
5.3 Sobre as observações das aulas de leitura e análise linguística .....	104
5.3.1 Tempo de duração das propostas de leitura .....	106
5.3.2. Observação das aulas - Professora A1 .....	106
5.3.2.1 Observação das aulas - Professora B1 .....	116
5.3.3 A leitura foi realizada individualmente, em dupla, por grupos de estudantes ou pelo professor? .....	130
5.3.4 Gêneros trabalhados na aula .....	132
5.3.5 Atividades e verificação de aprendizagens.....	133
5.3.6 Visão da professora e a forma como se relacionam com os estudantes.....	134
5.3.7 Heterogeneidade de aprendizagens .....	136
5.4 Resultados da avaliação da Rede .....	139
6 DISCUSSÃO A PARTIR DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS NAS AULAS DE LEITURA .....	142
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	151
REFERÊNCIAS .....	156
APÊNDICES.....	162
ANEXO.....	168

## 1 INTRODUÇÃO

A concepção da presente pesquisa surgiu a partir de minha prática como formadora de professores na Secretaria Municipal de Educação. Ao analisar os resultados de avaliações externas, pude constatar as dificuldades dos estudantes em diversos conteúdos de leitura. Durante alguns encontros com docentes e gestores da Rede Municipal de Limeira, estudou-se alguns teóricos que embasam o tema e percebi a necessidade de aprofundamento da leitura como objeto de ensino. Tive oportunidade, junto à equipe pedagógica em que trabalho, de me dedicar à leitura sobre alguns estudos relacionados ao desempenho de leitores e seu processo de apropriação, além da análise de avaliações externas, tanto municipais quanto nacionais.

Nesse contexto, objetivou-se analisar o trabalho com leitura realizado por duas professoras do 3º ano do Ensino Fundamental I em escolas públicas, a partir das ações pedagógicas dos professores, diante de uma triste realidade que é observada no cenário brasileiro: o baixo rendimento escolar, reflexo da dificuldade de proficiência leitora nos estudantes do Ensino Fundamental. O acesso à escola não tem garantido acesso aos bens culturais possibilitados por uma capacidade leitora.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que apresenta resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) referentes à Prova Brasil, aplicada aos discentes do 5º ano, em novembro de 2015, 68% dos estudantes da Rede Municipal de Limeira e 64% dos estudantes do Estado de São Paulo atingiram os conhecimentos esperados no eixo leitura.

A Prova Brasil distribui os estudantes em quatro níveis em uma escala de proficiência: insuficiente, básico, proficiente e avançado. Considera-se como aprendizado adequado os níveis proficiente e avançado. Esses níveis de proficiência são avaliados, nos 5ºs anos, na área de Língua Portuguesa, em escala de 0 a 350 pontos, dividida em intervalos de 25, em que compreende um conjunto de habilidades ordenadas nos itens usados, que apresentam competências e habilidades desenvolvidas de acordo com os descritores dispostos nas Matrizes de Referência. Os níveis da escala são progressivos e cumulativos; assim, quando os estudantes são classificados em um nível, deduz-se que ele domina as habilidades



desse nível e também as dos anteriores. Ao analisar a descrição dos níveis da escala de desempenho de Língua Portuguesa – Saeb 5º ano do Ensino Fundamental, percebe-se a progressão entre os gêneros textuais usados e o avanço dos descritores mais simples para os mais complexos. Mesmo que o INEP pontue um crescimento qualitativo das avaliações de 2013 para 2015, muitos estudantes ainda estão distantes do esperado.

O insucesso das aprendizagens nos anos iniciais, observado no 5º ano, pela Prova Brasil/2015, possivelmente tem sua origem no percurso do Ensino Fundamental I. A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) 2016, envolvendo os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, apresenta resultados que indicam dificuldades nos conteúdos de leitura. Um pequeno avanço é mostrado nos dois últimos resultados da avaliação ANA. Em 2014, 43% dos estudantes do terceiro ano tiveram resultado considerado suficiente em leitura e em 2016, 45%. O INEP considera como suficiente os discentes que acertaram os itens relacionados aos descritores que são classificados como nível 3 e 4, sendo o nível 4 o esperado. Contudo, os resultados tanto de 2014 quanto de 2016 revelam a predominância da porcentagem no nível 3 e não no nível 4. Nesse contexto, pode-se afirmar que a maior parte dos estudantes de 3º ano do país não se apropria de conhecimentos de leitura necessários à continuidade do processo escolar, e que a defasagem já é detectada nos anos iniciais, perpetuando-se nos anos posteriores.

No Estado de São Paulo, 58% dos discentes são enquadrados no nível suficiente (proficiente e avançado). No município onde foi desenvolvida a pesquisa, os números têm aumentado. Em 2013 teve-se 53% dos estudantes nos níveis 3 e 4, que o INEP considera suficiente, avançando-se para 63% em 2014 e para 70% em 2016. A Secretaria Municipal de Educação tem investido em encontros formativos sobre o tema leitura, entre outras iniciativas. Apesar disso, ao analisar os resultados por unidades escolares é possível constatar diferenças nos resultados entre elas. A escola com melhor desempenho indica 88% dos discentes no nível adequado, o que representa 66 discentes em nível suficiente e 8 em defasagem. Enquanto isso, a escola com maior número de defasagem tem apenas 47% dos discentes em nível suficiente, o que corresponde a 48 discentes adequados, para 54 em nível de leitura ainda rudimentar ou não alfabetizados.

No município em que foi realizada a pesquisa, o trabalho com leitura se inicia na Educação Infantil, havendo dois anos de obrigatoriedade neste nível. É

importante refletir sobre a progressão entre os anos de escolaridade, no avanço entre os conteúdos, para que o estudante chegue ao 5º ano com um bom desempenho da leitura. O resultado previsto para o final do Ensino Fundamental I reflete o desenvolvimento de todo o percurso do estudante, pois segundo o INEP, a Prova Brasil procura avaliar o aprendizado ao longo da trajetória escolar do estudante não apenas o 5º ano de escolaridade, mas também os anos anteriores a ele.

Compreender como a Prova Brasil avalia a leitura dos estudantes é importante para os professores responsáveis por todo processo, pois as avaliações são organizadas de maneira que visa a oferecer informações específicas a respeito de quais são as habilidades apropriadas pelos estudantes e explicar o que elas representam. Esse conhecimento deve então ser considerado no planejamento e na execução das aulas. Para isso, é aconselhável à unidade escolar discutir com os docentes os erros e acertos desse percurso. Compreender o que significam os descritores da Matriz de Língua Portuguesa da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) possibilita compreender o que os instrumentos de avaliação contemplam e consideram necessário.

Consonante a isso, o INEP orienta que um nível é uma classificação para caracterizar as habilidades de leitura, permitindo a identificação das competências leitoras sobre alguns gêneros, adquiridas no processo de ensino-aprendizagem. O instituto organiza os níveis usando três critérios: a) habilidades mais frequentes identificadas nos descritores das questões; b) gêneros utilizados nos itens que caracterizam o nível; c) complexidade dos textos e das tarefas utilizados na proposição dos itens.

Pensando nesses critérios, o professor avalia sua ação pedagógica, compreendendo a dinâmica de uma abordagem que alcance os conteúdos que permeiam os descritores selecionados em atividades em que a prática social seja a mais real possível. Para isso, utiliza-se dos diferentes gêneros textuais cobrados nas avaliações, os quais envolvem as cinco tipologias textuais (narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações), conforme agrupa Schneuwly e Dolz (2004). Assim, os docentes são influenciados significativamente a ampliar os graus de complexidade em suas práticas. Ao considerar o Currículo da Secretaria Municipal de Educação de Língua Portuguesa, da rede de Limeira, observa-se que o mesmo foi estruturado sobre uma concepção de leitura dialógica. Acredita-se que o ensino

de leitura precisa contemplar as práticas sociais. Cada gênero precisa ser compreendido em suas finalidades sociais, dentro das esferas em que circulam. Propõe-se um trabalho de linguística que envolva leitura, oralidade, análise linguística e produção de textos orais e escritos e atividades de metalinguagem.

O Currículo da Secretaria Municipal de Educação propõe uma abordagem com as capacidades de decodificação, compreensão e apreciação/ interação entre escritor, texto e leitor, em um movimento de progressão entre os anos de escolaridade. No eixo Leitura, centra-se em cumprir as finalidades propostas para as necessidades comunicativas nas funções sociais dentro do seu contexto de produção. No eixo de Análise Linguística, foca-se nos aspectos discursivos, textuais e gramaticais. Entretanto, muitos estudantes 'arrastam-se' pelas séries iniciais sem desenvolver até mesmo o domínio do sistema alfabético da escrita. Diante dessa realidade, a referida rede busca a formação continuada dos professores em diferentes momentos.

Quanto ao referencial teórico que fundamenta as discussões desta pesquisa, optou-se pelas ideias e proposições contidas nos documentos do Governo Federal e Municipal que versam sobre o ensino da leitura, quais sejam: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), e resultados das avaliações do INEP e do município e Currículo da Secretaria Municipal de Educação de Limeira, bem como os autores que subsidiam a concepção de educação e linguagem da Rede Municipal onde a pesquisa foi realizada. Entre eles destacam-se: Bakhtin – que discute as relações dialógicas da linguagem no que se refere à inserção do sujeito na vida social; Vigotski – que considera que o sujeito é interativo e se relaciona de maneira intra e interpessoal, e assume a linguagem como fato social. Schneuwly e Dolz – que se destacam nos estudos da aprendizagem dos gêneros de forma sistemática e variada, agrupando-os em tipologias textuais; Marcuschi – nas ponderações sobre a constituição do sujeito na relação com o outro, destaca a relevância do trabalho com leitura, oralidade e escrita de gêneros textuais; Geraldi – que é referência sobre análise linguística como ações interativas com a leitura e produção; Silva – que valoriza as práticas de leitura; Koch e Elias – que propõem um trabalho significativo com gêneros.

Esses teóricos, de forma geral, apresentam uma concepção de leitura dialógica, como um processo interativo de interlocução entre leitor/autor mediado

pelo texto. A leitura está relacionada à compreensão dentro de um processo que envolve o sujeito e as experiências sócio-históricas e culturais que o constituem.

Essa concepção dialógica baseia-se nos escritos de Bakhtin (2003). Segundo ele, a língua se concretiza na forma de enunciados. Os tipos de enunciados são denominados gêneros do discurso e determinados pela relação entre os falantes e seus participantes, envolvendo o aspecto emocional, a expressão e a entonação. O enunciado, de acordo com Bakhtin, é a unidade real da comunicação, formada por conteúdos, composição e estilo. Ele é determinado pela alternância entre os sujeitos falantes, ou seja, na interação do eu com o outro; assim, comunica-se por meio de gêneros do discurso, que se formam nas relações sociais. Sua escolha ocorre em função da especificidade de uma dada esfera comunicativa, pois em cada esfera da comunicação surgem gêneros específicos, próprios daquele contexto.

O contexto da produção textual fornece uma série de elementos na interpretação do discurso, por isto, o destinatário deve ser reconhecido, ele é de fundamental importância neste processo. A linguagem ocorre na alternância dos sujeitos, e não na estrutura ou capacidades biológicas destes. Desse modo, a linguagem é algo a ser desenvolvido, construído socialmente, apropriado, pois o enunciado deve ser analisado considerando a situação que determina sua produção, as atitudes responsivas e as ressonâncias dialógicas (BAKHTIN, 2003).

Geraldi (2012), se apoiando em Bakhtin, afirma que a leitura é um contato com o autor, por meio da escrita, estando ele ausente. Um processo em que o leitor é ativo e busca significações; seu sentido se dá nas situações dialógicas de forma ilimitada dentro do que é possível ao sujeito leitor. Também, para Koch e Elias (2010), a leitura é um movimento de processar, criticar, contradizer e avaliar a informação, dando sentido e significado ao que se lê. Para elas, durante a leitura o leitor mobiliza diferentes conhecimentos sobre o mundo, a língua e o gênero. Assim, a leitura solicita uma intensa participação do leitor.

Adotando essa concepção dialógica, Rojo (2004) considera que as ações realizadas nas escolas desenvolvem apenas algumas capacidades de letramento exigidas pela sociedade, em especial as de repetir e de memorizar falas de autores. A autora enfatiza que as leituras feitas nas escolas são lineares e literais, feitas para responder questionários, cópias e localização de informação no texto. Para a autora, a "leitura é vista como um ato de se colocar em relação ao discurso (texto) com

outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos” (p. 3 - 4).

Entre outros autores que embasam essa concepção, inclui-se Silva (1987), que ressalta a leitura como possibilidade de acesso ao patrimônio histórico, cultural e científico da humanidade. Ele entende que ler é compreender e compreender é um processo de construção de sentidos. Silva (1993) destaca a importância de objetivos para as aulas de leitura, necessitando o educador expressar um posicionamento político frente à realidade social, pois a escola está dentro dessa realidade, e deve educar para a libertação e transformação. A leitura é “um poderoso meio para a compreensão e transformação da realidade” (SILVA, 1993, p. 83).

Considera-se importante que os estudantes sejam capazes de ler com compreensão diferentes textos de acordo com os gêneros propostos para o ano de escolaridade. A leitura vai muito além da aula de Língua Portuguesa, sendo um conteúdo de ensino também para as demais disciplinas do currículo escolar. Ela possibilita ao estudante ter acesso às diversas áreas do conhecimento, dando a ele condições de se inserir e de atuar na sociedade letrada.

Esta pesquisa pretende, assim, contribuir para a formação de professores, pois reflete sobre como é realizado o trabalho com a leitura como objeto de ensino no 3º ano do Ensino Fundamental, período este escolhido para a análise do processo de construção de apropriação da proficiência leitora. Investiga-se como têm sido as ações pedagógicas para o desenvolvimento do estudante como leitor proficiente.

O presente trabalho está estruturado em cinco seções. A **primeira** - *Introdução* - apresenta a problemática, com dados de avaliação do Saeb e resultados divergentes entre escolas do mesmo município (Limeira - SP). Aponta o referencial teórico sobre a concepção de leitura dialógica. A **segunda** - *Perspectivas teóricas sobre o ensino da leitura* - realiza uma exposição sobre as concepções teóricas que subsidiam este trabalho, tendo como aporte teórico os autores e documentos oficiais. Discorre sobre linguagem, signo, dialogismo, textos, gêneros do discurso, campo de atuação social, conceito de leitura, análise linguística, tipologia e avaliações de leitura do Saeb.

Na **terceira** seção - *Leitura como objeto de pesquisa: revisão de literatura* - volta-se ao levantamento das teses, dissertações e artigos relacionados ao tema, consultados em bancos de dados considerando o recorte temporal de 2013 a 2017.

Analisa pesquisas relacionadas à leitura na escola como prática social envolvendo diversos gêneros, o eixo leitura nos livros didáticos, o eixo leitura nos textos literários, avaliações externas e a proficiência leitora dos estudantes no Brasil, além da leitura na perspectiva do trabalho intitulado “Estado da Arte da Leitura: 2010 a 2015”.

A **quarta** - *Delineamento da pesquisa* - expõe os caminhos percorridos concernentes à metodologia qualitativa. Definem-se os objetivos propostos, procedimentos para coleta e análise de dados, que envolvem campo de investigação, instrumentos e participantes. Na **quinta** seção - *Discussão a partir das ações pedagógicas das professoras nas aulas de leitura* – apresenta-se os dados coletados, abordando os aspectos relacionados ao campo de investigação, características das docentes participantes da pesquisa e as observações das aulas de leitura e análise linguística. A **sexta** e última seção compreende as *Considerações finais*, na qual estão algumas contribuições e limitações desta pesquisa, além de ponderações para o delineamento de novos estudos.

**AULA DE LEITURA**

(Ricardo Azevedo)

A leitura é muito mais  
do que decifrar palavras  
Quem quiser parar pra ver  
pode até se surpreender

vai ler nas folhas do chão  
se é outono ou verão;

nas ondas soltas do mar  
se é hora de navegar;

e no jeito da pessoa  
se trabalha ou se é à toa

na cara do lutador,  
quando está sentindo dor;

vai ler na casa de alguém  
o gosto que o dono tem;

e no pelo do cachorro,  
se é melhor gritar socorro;

e na cinza da fumaça,  
o tamanho da desgraça;

e no tom que sopra o vento,  
se corre o barco ou se vai lento;

e também no calor da fruta,  
e no cheiro da comida,

e no ronco do motor,  
e nos dentes do cavalo,

e na pele da pessoa,  
e no brilho do sorriso,

vai ler nas nuvens no céu,  
vai ler na palma da mão,

vai ler até nas estrelas,  
e no som do coração.

Uma arte que dá medo  
é a de ler um olhar,  
pois os olhos têm segredos  
difíceis de decifrar

## 2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE O ENSINO DA LEITURA

### 2.1 Concepção de linguagem: um sistema de signos

O conteúdo desta seção fundamenta-se em teóricos que trazem reflexões sobre a concepção de linguagem com base na visão dialógica do discurso de Mikhail Bakhtin e de outros autores que se apoiam nas ideias bakhtinianas. Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895 – 1975), pesquisador russo, tem suas primeiras publicações, ainda que de manuscritos inacabados, a partir de 1920. Suas teorias das relações dialógicas ressaltam sua dedicação aos estudos da linguagem, relacionando-as com a inserção do sujeito na vida social. Segundo Faraco (2009), o chamado Círculo de Bakhtin era composto pelos teóricos Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev, os quais formularam uma concepção de linguagem que direciona a atenção para três aspectos: “à questão da unicidade e eventicidade do ser; ao tema da contraposição eu/outro; e ao componente axiológico intrínseco ao existir humano” (p. 18).

O século XX foi palco para as reflexões sobre as práticas discursivas. Bakhtin, um dos teóricos relevantes nesse cenário, tinha como pressuposto básico o conceito de linguagem como “fenômeno social da interação verbal, ou seja, a realidade da linguagem é a dinâmica da responsividade, das relações dialógicas em sentido amplo” (FARACO, 2009, p. 142). Para ele toda compreensão implica em um comportamento, que exprime uma resposta e revela um juízo de valor.

Diante do entendimento da linguagem dialógica, Bakhtin (2010) critica alguns linguistas por suas correntes teóricas diferentes da sua visão: Primeiramente, os teóricos de compreensão inatista, denominada por ele de “subjativismo idealista”. Estes defendem a ideia da língua como inata ao homem e desenvolvida com o passar do tempo. Bakhtin (2010) critica também a concepção subjacente ao “objetivismo abstrato” de Saussure, conhecida como estruturalista por focar a linguagem unicamente como fenômeno abstrato da língua, externa ao homem, desvinculado da dimensão axiológica, do contexto social. Para Saussure, basta conhecer o código para se comunicar.

Outros teóricos importantes sobre o tema são Vigotski e seus colaboradores (2001). Vigotski compreendia a linguagem como fato social, pois assim como Bakhtin (2010), ele também versa sobre a concepção de homem inserido na



realidade sócio-histórica como um conjunto de relações sociais. Vigotski (2001) assegura que uma criança aprende a língua materna nas situações reais, por meio de seu uso, por isto a escola precisa, primeiramente, garantir ao estudante a reflexão sobre o uso da língua, para posteriormente sistematizá-la.

A gradual apropriação da língua ocorre na imersão do sujeito na interação verbal, por meio do contato com outros falantes. Vigotski descreve os processos em que a fala social se transforma em fala internalizada, passando do plano interpessoal para o intrapessoal. Para ele, as palavras que se usa na comunicação verbal são cheias de significação, sendo elas “a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência” (VIGOTSKI 2001 p. 125).

O sentido da palavra é adquirido no contexto em que aparece. Tudo quanto a palavra pode representar não tem seu significado na aparência, mas na construção histórica da humanidade, nas relações comunicativas. Além disso, os sentidos se transformam durante o processo de apropriação da linguagem pela criança, quando ela se apropriará dos significados usados pelos que com ela interagem.

Os processos da linguagem descritos por Vigotski (2001) compreendem diferentes fases. A primeira, denominada natural ou primitiva, refere-se ao período do pensamento pré-verbal e da fala pré-intelectual. A segunda fase do processo, “psicologia ingênua”, é o período em que a criança utiliza a linguagem externa acessível a ela, utilizando-se da inteligência prática. Na terceira, a criança faz uso de sinais externos como forma de solucionar problemas interiores, tal como contar com os dedos, recorrer a auxiliares mnemônicos e apresentar linguagem egocêntrica. Na quarta fase do processo as operações externas se interiorizam e sofrem significativa transformação; desta maneira a criança utiliza a “memória lógica”, começa a contar mentalmente, opera com relações intrínsecas e utiliza signos.

A linguagem é a última fase do discurso interior, da fala silenciosa, quando a pessoa passa a usá-la como um instrumento do pensamento. O discurso interior chega próximo do discurso exteriorizado; o comportamento interior e o exterior influenciam um ao outro mutuamente. O desenvolvimento da linguagem assemelha-se a outras operações mentais que envolvem o signo, como a contagem. Assim, pode-se resumir o processo de desenvolvimento da linguagem entendendo que ela principia-se com a fala mais primitiva, passando para a linguagem externa e depois para a egocêntrica, até chegar à fala interiorizada.

De acordo com Martins (2013), no primeiro momento a criança desenvolve o pensamento e a linguagem de maneira independente, inicia com a compreensão de que para cada objeto há uma palavra, contudo nesse momento é como se a palavra fosse mera extensão do objeto. Ela recebe essas palavras de outros, não as cria, e só posteriormente as usa como signos, ou seja, inicialmente há uma conexão externa, para depois tornar-se uma conexão interna. Martins (2013, p. 167) explica alguns conceitos baseados nos escritos de Vigotski para uma compreensão mais clara sobre a linguagem.

Primeiramente, entende-se que “a língua representa um sistema específico de comunicação por meio da linguagem, que se estrutura por vocabulário, gramática e sistema fonológico específico” (MARTINS, 2013, p. 167). Para a autora, a linguagem é um sistema de signos usados na relação entre os indivíduos e ainda como ferramenta para as atividades mentais. Martins (2013) esclarece que ao usar palavras para representar objetos e fenômenos o homem foi além do sensorial, pois a utiliza como representação por meio de signos.

Isso significa que a apropriação da linguagem constitui-se uma mudança no psiquismo humano. A palavra, “unidade mínima da linguagem” (MARTINS, 2013, p. 167), é uma forma de representação elaborada socialmente e apropriada por meio da interação com outras pessoas. Dessa forma, a palavra configura o instrumento das relações interpessoais mais específicas, ainda que não seja o único instrumento de comunicação. Assim, pode-se dizer que a linguagem é intrapessoal e modelada na vida social.

Além disso, pode-se compreender que a palavra possui duas faces: a exterior, referente ao seu aspecto fonético, que para ter a função de signo precisa da segunda dimensão, e a semântica, ou seja, o significado. Nessa dimensão ela representa algo significativo, que segundo Vigotski (2001) esse significado foi construído no decorrer da história humana nas relações entre os indivíduos. Essa construção da linguagem é, acima de tudo, a história da formação de uma das funções mais importantes do comportamento cultural, originada no acúmulo da experiência de vida (VIGOTSKI, 2010, p. 169).

Para compreender como Vigotski aborda a linguagem, considera-se relevante entender melhor o papel do signo. Segundo Vigotski (1989, p. 59-60), os signos afetam o campo psicológico, como instrumentos que favorecem a atividade psíquica, representam a realidade diante de elementos que não estão presentes no tempo e

espaço. São interpretações da realidade com a função de dirigir e controlar as ações psicológicas e direcionar a conduta dos indivíduos.

Os signos medeiam a memória como elementos simbólicos para as funções psíquicas, entre elas a linguagem. A mediação é um conceito central na teoria de Vigotski, relacionado ao funcionamento psicológico. Constitui uma intervenção em uma relação, que deixa de ser direta e torna-se mediada por signos. Isso é, no processo de desenvolvimento, o sujeito substitui o uso de marcas externas, ou seja, os objetos do mundo real, pelo uso dos signos, tendo como apoio as representações mentais, as quais substituem os objetos do mundo real. Assim, após apropriação, os signos dão aos homens condições de se libertarem do sensorial empírico. Mediante esse desenvolvimento os homens podem esquematizar ações futuras comandando suas ideias mentalmente. Contudo, faz-se necessário que o indivíduo esteja inserido em um ambiente em que há diversos elementos carregados de significados construídos nas relações interpessoais.

De acordo com Faraco (2009, p. 49), Bakhtin entende que a linguagem, assim como o signo e as significações, é como um conjunto de construções realizadas a partir do intercâmbio social. As palavras são repletas de sentidos.

Bakhtin dirá que não há, nem pode haver enunciados neutros. Todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição neste contexto (FARACO, 2009. p. 25).

A significação dos signos envolve sempre uma dimensão axiológica, ou seja, as pessoas sempre atribuem valores na relação com o mundo. Bakhtin define o signo como tudo o que é passível de uma leitura. Qualquer objeto, som, palavra capaz de representar outra coisa constitui signo. Esses signos também recebem um caráter valorativo, construído socialmente. Considera-se que o homem vive rodeado de signos, ele os cria para representar tudo aquilo que desejar. Nenhum signo tem valor absoluto fora da interação social, isto porque os signos refletem e refratam o mundo simultaneamente. Em cada experiência dos seres humanos, estes usam o signo não apenas para descrever o mundo em que vivem, mas também para construí-lo de acordo com suas interpretações. Não há no signo um sistema de significado abstrato, único e atemporal, pois a ideia semântica se constitui nas

relações sociais, dentro de um contexto histórico, carregadas por seus valores e interesses.

Segundo Faraco (2009), Bakhtin apresenta o signo como um sistema de múltiplos significados em relações heterogêneas e axiológicas. Assim, a linguagem não se origina de um conjunto de regras gramaticais, mas de uma realidade saturada de valores sociais, e a língua não é entendida apenas como um conjunto de variações geográficas, temporais e sociais, mas é também, e principalmente, “um conjunto indefinido de vozes sociais” (FARACO, 2009, p. 57).

A linguagem é produto de ações humanas, ela se constitui socialmente. Diante da importância de os humanos constituírem relações e se comunicarem, eles produzem a linguagem. De tal modo, para Bakhtin (2003) a língua é produto da interação verbal, ampliada no processo de comunicação como produto da construção histórica e social. Segundo Bakhtin (2010, p. 265), “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”.

Desse modo, a linguagem antecede os sujeitos quando eles nascem e os constituem como sujeitos vivos e ativos, pois a língua é uma forma de ação social em um contexto histórico. Assim as vozes são formadas de maneira dialógica; como uma cadeia responsiva os enunciados respondem ao “já dito” e provocam novas respostas.

O enunciado está arraigado dentro de uma situação comunicativa, e é isto o que dá a ele sentido e constitui valores. Um enunciado traz consigo outros enunciados de forma responsiva, pois todo falante é um respondente em um nível maior ou menor. Em todo diálogo há enunciados que o precedem nos quais ele se relaciona, visto que se forma no processo de interação com os outros. Dessa forma, pode-se afirmar que o enunciado é dialógico por responder a outros enunciados, e posteriormente ser respondido por outros que virão. A essa relação Bakhtin (2010) chama de dialogismo.

## **2.2 Dialogismo: discursos permeados por outros discursos**

Bakhtin (2010) considera a linguagem como um diálogo, relações dialógicas, que se relacionam a um modo de julgamento de valores. Os discursos são dirigidos a outros, e estes outros são sujeitos que têm condições de compreender e responder. A consciência de um sujeito, mesmo sendo individual, depende da

consciência social, da construção realizada por um campo social, pois o dialogismo é resultado da interação verbal. Isso significa que um discurso não é construído tendo um sujeito como central. A noção de sujeito torna-se múltipla, pois ele interage e se completa no outro. Suas palavras acionam outras vozes, a voz do outro, pois é nessa relação que as palavras criam sentido.

Bakhtin (2010) faz uma metáfora dizendo que a dialogicidade das vozes sociais é como um 'grande diálogo'. Não em um sentido estrito, mas em um sentido *lato*, amplo, das relações dialógicas. Diálogo no sentido *lato* é entendido como espaço de tensão entre enunciados, de convergências e divergências. A criança nasce em um mundo que é apresentado a ela por meio de muitas vozes. Ela vai constituir-se internalizando as vozes ao seu redor e as relações dialógicas. Há um emaranhado de vozes dentro de cada ser humano em constantes transformações. Nesse contexto, Bakhtin diz que “não tomamos nossas palavras do dicionário, mas dos lábios dos outros” (FARACO, 2009, p. 84). Assim, compreender requer uma participação de um diálogo com o texto e também com seu destinatário.

Isso quer dizer que a língua tem a propriedade de ser dialógica bem como todo enunciado em seu processo de comunicação, pois nele há sempre a presença da fala do outro. Contudo, os enunciados são eventos únicos e irrepetíveis, isto porque uma palavra só faz sentido dentro de um contexto, de uma ordem de acontecimentos que define a semântica utilizada. Diante disso, pode-se afirmar que não basta classificar cada palavra/ unidade para compreender seu sentido.

Bakhtin defendia um sistema em que há espaço para o individual, o singular, o irrepetível e o evêntico. Essa reflexão se estrutura na unicidade do ser humano, um indivíduo singular, único, cujo lugar não pode ser ocupado por outro. A referida afirmação impulsiona o ser humano a se posicionar, a assumir responsabilidades, pois elas não podem ser assumidas por outro. Assim, viver é considerar que o eu só existe em relação ao outro. Com isso não estava afirmando que se vive para si, ao contrário, defendia dois centros de valores: o eu e o outro.

Nessas diferenças é que se constituem os atos, que se orientam as alteridades, inclusive os enunciados. Todo enunciado se constitui a partir de outro enunciado, em que se ouve outras vozes. Por isso uma fala só pode ser entendida quando se conhece as outras vozes que deram origem a ela. Portanto, um enunciado é a resposta de alguma réplica. Essa réplica não se refere

necessariamente a uma conformidade, mas poderá ser uma convergência ou uma divergência.

Segundo Faraco (2009, p. 59), Bakhtin apresenta essa dialogicidade afirmando que todo dizer se constitui em três diferentes dimensões: não pode deixar de se orientar para o já dito, é orientado para a resposta/ réplica, e é internamente uma articulação de múltiplas vozes. Para melhor compreensão, faz-se necessário abranger que os discursos que ouvimos são todos permeados por outros discursos historicamente constituídos, contudo eles são únicos, irrepetíveis, cada um tendo um significado próprio. É na relação entre os enunciados que se constitui o discurso, e este é uma unidade abstrata permeada por ideologias.

Essas relações são articuladas com os valores dos grupos de pessoas organizadas na sociedade, o que pressupõe que precisam ser pesquisadas dentro do contexto de existência dos falantes. Uma multidão de vozes é interiorizada nos seres humanos, muitas vezes sem perceber de que forma foi concebida. Expressam o enunciado de outros. Entretanto, como afirma Faraco (2009), Bakhtin considera que cada pessoa é única e insubstituível, pois responde a condições objetivas de formas diferentes. Os enunciados são produzidos em situações reais, influenciados pela cultura e pelo contexto histórico.

### **2.3 Textos, gêneros do discurso e campo de atuação.**

Segundo Bakhtin (2010), “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos de gêneros do discurso” (p. 262). O gênero é uma escolha definida pela atividade comunicativa, que direciona a uma característica de discurso. Essa escolha condiciona a um esquema específico de texto, uma estrutura, uma configuração própria de cada gênero. Já o texto é o “único material observável” (MARCUSCHI, 2008, p. 71). O gênero deve ser entendido como prática sócio-histórica, ele é materializado no texto que se emprega para se comunicar. Por sua vez, o texto, segundo Marcuschi (2008), é uma entidade concreta, que se realiza materialmente e corporifica em determinado gênero, dentro de um contexto histórico. A relação entre textos e gêneros deve ser explicada, pois, a opção por um trabalho com gêneros e não simplesmente com textos está ancorada em uma concepção de linguagem que está associada a atividades sociais

e históricas em constantes mudanças, em um mundo impregnado de valores e ideologias.

Nem sempre a escola enfocou no trabalho com os gêneros textuais. Até 1980 o ensino da língua materna privilegiava os aspectos gramaticais, em palavras e frases. O texto era utilizado como pretexto, sem análise de aspectos relevantes como o contexto de produção. Atualmente, o objeto de ensino é o texto corporificado no gênero, dentro do seu funcionamento nas esferas sociais em que circula. Destaca-se que o material disponibilizado pelo governo para orientação dos professores em relação às avaliações em larga escala de leitura recupera a relação entre estes dois termos: textos e gêneros.

Primeiramente, gêneros são formas de organização do texto com “características específicas relacionadas aos conteúdos que podem ser tratados nos textos de determinado gênero, à composição interna das informações e às suas marcas linguísticas gerais” (BRASIL, 2009a, p. 25) e textos “são a materialidade linguística de um discurso, seja essa materialidade fônica (textos falados) seja ela gráfica (textos impressos)” (BRASIL, 2009a, p. 25). Lê-se e escreve-se textos, que se manifestam em gêneros textuais.

Pode-se afirmar que, os gêneros textuais são formas variadas de textos, e são determinados pela relação entre os falantes e seus participantes, envolvendo o aspecto emocional, a expressão, a entonação. O gênero, segundo Bakhtin (2010), é formado pelos conteúdos, composição e estilo. Ele é determinado pela alternância entre os sujeitos falantes, ou seja, na interação do eu com o outro. Comunica-se por meio de gêneros do discurso, que se formam nas relações sociais.

Marcuschi (2008) compreende que a pessoa se constitui na relação com o outro, percebendo o sujeito como ser que é determinado nessa relação. Para ele a natureza da interação social pode tornar relevante o entendimento do texto, já que, as fronteiras do texto são “definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona” (p. 72). Considerando o texto como uma “(re)construção do mundo”, Beaugrande (1997, apud MARCUSCHI, 2008, p. 72) postula o seguinte conceito: “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas.” Os textos apresentam características próprias de acordo com os gêneros textuais que se formam nas interações sociais (BAKHTIN, 2010). Dessa forma, toda comunicação verbal só é possível por meio de um gênero que se materializa em textos.

Bakhtin (2010) classifica os gêneros discursivos como primários (simples) e secundários (complexos). Tanto os gêneros orais quanto os escritos podem ser assim classificados. Os primários são os do cotidiano, que se assimilam nas relações mais espontâneas e depois se evoluem para a assimilação dos secundários, aqueles mais elaborados e planejados. Nesses, há uma predominância maior dos textos escritos, contudo há também muitos textos orais secundários. Os mais complexos surgem de relações sociais mais sofisticadas, que incorporam e reelaboram os primários. Os gêneros são infinitos, pois as atividades comunicativas da humanidade são inesgotáveis. Todo texto tem

[...] um posicionamento axiológico, uma posição autoral. No ato artístico, especificamente, a realidade vivida (já em si atravessada por diferentes valorações sociais porque a vida se dá num complexo caldo axiológico) é transposta para outro plano axiológico (o plano da obra): o ato estético opera sobre sistemas de valores e cria novos sistemas de valores (FARACO, 2009, p. 90).

De acordo com Marcuschi (2008), os sujeitos sociais fazem uso de muitos gêneros textuais que surgem dentro da própria sociedade. Usam-se os gêneros desde criança, como se usa a língua materna, mesmo sem saber classificá-los. Gêneros simples como a conversa, o recado, o bilhete, a receita e até mesmo alguns complexos como a notícia jornalística, o requerimento, a carta de solicitação, entre muitos outros, pois são infinitos. Eles possuem aspectos normativos, como regras percebidas pelos falantes na interação. Devido às mudanças ocorridas nos grupos sociais, eles sofrem alterações, desaparecem, se transformam em outros. Sua escolha se dá em função da especificidade de uma dada esfera comunicativa. Em cada esfera surgem gêneros específicos, próprios daquele lugar.

As pessoas convivem nessas esferas sociais, também chamadas por Marcuschi (2008) de domínio cultural. Pode-se exemplificá-los como o jornalístico, o religioso, escolar, científico, publicitário, jurídico, entre muitas outras esferas. Os que convivem ali constroem universos significativos, isto porque fazem opções por tomar posições de valores que são necessários e indispensáveis em correlação com outros pontos de vista. O contexto da produção fornece uma série de elementos na interpretação do discurso, bem como o destinatário, que deve ser reconhecido, pois ele é de fundamental importância neste processo.

Nessa perspectiva de construção do texto mediante as esferas sociais, pode-se defender que os gêneros do discurso concretizam-se nas práticas



socioculturais. As pessoas não são sujeitos autônomos, eles se constituem nas relações sociais, em um emaranhado de signos. Essa interação ocorre nas condições comunicativas, às diferentes esferas sociais (jurídica, cotidiana, religiosa, científica etc.), que produzem seus “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2010, p. 262), chamados de gêneros do discurso ou discursivos, que materializam a língua. Bakhtin (2010) considera que só se comunica por meio de gêneros do discurso. Há uma infinidade de formatos comunicativos, expectativas que auxiliam na compreensão e direcionam o comportamento dos participantes dentro de cada esfera discursiva. Diante disso, a semântica escolhida, a estrutura textual, entre outros aspectos, estão relacionados aos propósitos comunicativos ali determinados. Cada geração vai passando as características de um determinado gênero para as outras gerações, que vão modificando-os, transformando-os para atenderem às suas finalidades.

Bakhtin (2010) afirma que se usa a linguagem em “diferentes campos de atividades humana” (p. 262). Usa-se a língua em diferentes enunciados, tanto orais quanto escritos. Essas formas de comunicação denominadas gêneros do discurso surgem, se desenvolvem e se modificam dentro dos seus campos, nos quais se incluem as réplicas das vozes. Relacionando o exposto com a questão do currículo escolar vinculado às diretrizes governamentais nacionais, constata-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) apresenta quatro campos de atuação social para o trabalho no Ensino Fundamental I com os gêneros textuais. São eles: Campo da Vida Cotidiana, Campo da Vida Pública, Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa e Campo Artístico-Literário. Segundo a BNCC (2017), essa organização em

campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. (BRASIL, 2017, p. 82)

A BNCC (2017) foca o estudo dos textos a partir da concepção de linguagem como forma de interação social em um movimento de construção de sentido entre os interlocutores, seja na modalidade oral ou escrita, a fim de ampliar a compreensão das práticas sociais a partir do entendimento dos gêneros que se originam nos campos de atuação. A BNCC (2017) assume uma “perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem” (p. 66), em que apresenta a linguagem como uma

interação social, um procedimento de interlocução que ocorre nas relações sociais em finalidades específicas de diferentes formas no decorrer da história. Visando favorecer o convívio do estudante com diferentes práticas sociais, a BNCC (2017) amplia o uso dos textos impressos para o uso também dos textos digitais, em atividades de leitura, escrita e oralidade, atravessadas pelo trabalho de análise linguística. Diante dessa nova realidade, deve-se trabalhar com os gêneros digitais, redefinindo fronteiras entre o público e o privado em publicações para uma geração atual, considerando as dimensões ética, estética e política desse uso, com o objetivo de levar os estudantes a saberem lidar de forma crítica com os teores que circulam na web.

Ao analisar as esferas de circulação dos gêneros, faz-se necessário compreender o quanto eles vão se transformando com o passar do tempo, acompanhando as mudanças sociais conforme pontua também a BNCC, nossos estudantes atuais precisam ser favorecidos a contatos com uma diversidade de gêneros para repertoriar a vivência, possibilitando desafios possíveis de serem considerados, uma vez que “crianças e jovens que estão na escola hoje vão exercer profissões que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades” (BRASIL, 2017, p. 68).

Além disso, para compreender um texto, precisa-se considerar que “os enunciados emergem nesse caldo heteroglóssico e nos pontos de tensões entre essas forças. Tem uma face verbal (o dito) e uma face não verbal (presumido – que amarra a significação do enunciado ao horizonte social amplo, ao aquém da estrutura)” (FARACO, 2009, p. 122). Esse “não dito” seria as entrelinhas do texto, o entendimento do contexto de produção, do remetente e destinatário de cada discurso, das finalidades na construção do texto. O entendimento dos enunciados está relacionado às pistas que estão além do texto, extrapola o que está escrito, sendo ele também constitutivo de outras vozes, pois ninguém produz do vazio. Os gêneros discursivos são tipos de dizer, que são gerados, desenvolvidos e modificados no interior das atividades humanas. Eles não são definidos em um único momento/espço, são construídos historicamente acompanhando as mudanças ocorridas na sociedade.

Os gêneros são internalizados na consciência de seus usuários e funcionam como “modos e meio de conhecer a realidade e nela orientar-se” (FARACO, 2009, p. 131). Antes de ler ou ouvir um texto, cria-se uma expectativa de conteúdo de acordo

com o gênero usado na comunicação. Durante a vida, as pessoas fazem uso de alguns desses textos e ao se apropriarem de suas características, ainda que não seja de forma consciente, espera-se que determinado gênero do discurso cumpra uma finalidade específica. Também diante da necessidade de produzir uma comunicação, busca-se usar a forma organizativa de um gênero que responda as finalidades necessárias.

Como o texto é sócio histórico, deve ser entendido dentro de sua esfera de circulação. E diante dessa afirmativa, é possível entender a dificuldade de trabalhar os gêneros na escola, pois esta atividade é feita fora de seu contexto original. O professor precisa trazer, o mais próximo possível, o contexto de produção no qual o texto está situado, para o conhecimento do estudante, pois ler é uma obra social e também individual, sendo singular a cada ser humano.

#### **2.4 O que é leitura?**

Ao pensar no aspecto social e individual da leitura buscou-se expor aqui a concepção de leitura defendida pelos autores que embasam a pesquisa. Partindo da concepção de linguagem, como o que fundamenta o processo de aprendizagem da leitura, bem como da concepção de gênero e texto apresentada neste estudo. Segundo Marcuschi (2008), “Ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo”. (p. 228). A leitura está relacionada com a capacidade cognitiva, porém não é individual e única, tendo em vista que o que se internaliza foi construído nas relações sociais e culturais. Retomando a concepção de Vigotski (2001), que afirma que a língua ocorre na imersão do sujeito na interação verbal do contato com outros falantes, entende-se que a criança se apropria primeiramente da linguagem como um fenômeno social, e a internaliza de forma intrapessoal, para posteriormente fazer uso de forma interpessoal. Por isso, Marcuschi (2008) alega que compreender não é retirar teores do texto, já que as pessoas têm vivências e conhecimentos diferentes, e este é o motivo pelo qual nem todos os leitores têm a mesma compreensão de um mesmo texto.

O texto não é um depósito em que se buscam coisas como o faz a escola e, segundo Marcuschi (2008), sugere sentidos de formas alternativas, porém há limites para essas possibilidades de sentido dentro de alguns princípios de compreensão. Caso contrário, ninguém se entenderia ao falar sobre um mesmo

texto. Nisso os conhecimentos prévios da leitura são relevantes e decisivos para a construção de sentido. Marcuschi (2008) assegura que:

Como o texto é um evento que se dá na relação interativa e na sua situacionalidade, sua função central não será a informativa. Os efeitos de sentido são produzidos pelos leitores ou ouvintes na relação com os textos, de modo que as compreensões daí decorrentes são frutos do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais de uso da língua. O sentido não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá como efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas. (p. 242)

Segundo Rojo (2004), atualmente a “leitura é vista como um ato de se colocar em relação ao discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos” (p. 3-4). Nesse espaço, o texto é visto como conjunto de sentidos que envolvem a finalidade do texto e de sua produção, e a situação em que se dá a leitura. A leitura está ligada aos sentidos e opiniões do autor e do leitor sobre o mundo. Nesse sentido teórico os aspectos discursivos e linguísticos estão relacionados.

Koch e Elias (2010) confirmam essa colocação ao ponderar que a “leitura de um texto exige muito mais do que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores” (p. 7), envolvendo também os aspectos discursivos e linguísticos. Dessa forma, a noção de leitura apresentada pelas autoras se acerca, da concepção dialógica, como uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos.

Conforme Geraldi (2012), a leitura não é reconhecimento de sentido e sim produção de sentido. Por isso, ao se trabalhar um texto na sala de aula, faz-se necessário acercar-se da contextualização e considerar que “lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente” (p.171).

Outro fator a ser considerado, conforme destaca Silva (1987), é a relevância da leitura como possibilidade de acesso ao patrimônio histórico, cultural e científico da humanidade. Ele entende que ler é compreender e compreender é um processo de construção de sentidos. Silva (1993) ressalta a importância de objetivos nas aulas de leitura, necessitando que o educador demonstre um posicionamento político frente à realidade social, pois a escola está dentro dessa realidade, e deve

educar para a libertação e a transformação. A leitura é “um poderoso meio para a compreensão e transformação da realidade” (SILVA, 1993. p. 83). Não adianta teorizar com a criança sobre o valor da leitura, o estudante precisa vivenciar situações de modo a construir este valor.

Para isso, os professores devem ser referências de leitores, dando acesso a livros, tendo uma prática coerente com finalidades de leitura cujos objetivos estejam explícitos tanto para o educador quanto para o estudante. Saviani (2000) afirma que a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado, sendo esta sua própria identidade em que o pedagógico é institucionalizado. “Nesse sentido, a escola configura-se numa situação privilegiada, a partir da qual podemos detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global” (SAVIANI, 2000. p. 18). Mediante isso, pode-se afirmar que o trabalho de leitura na sala de aula precisa ser meio para apropriação de outros saberes, como condição para que o conhecimento seja socializado, para que a leitura possa ser um fator de inserção social do estudante.

Em relação ao trabalho na sala de aula, Geraldi (2012) afirma que o ensino da Língua Portuguesa deve centrar-se, de forma integrada, na leitura de textos, produção e análise linguística. Segundo o autor, a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto, ou seja, implica no contato com o autor estando ele ausente, visto que por meio da escrita o leitor reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe sentido. Ler é um processo em que o leitor é ativo e busca significações, seu sentido se dá nas situações dialógicas de forma ilimitada dentro do que lhe é possível. Ao compreender essa concepção, o educador deve ter práticas condizentes com ela. Todavia, Geraldi (2012) analisa que os textos são trabalhados na sala de aula, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa, sem apresentar para o estudante sua finalidade, abordando apenas questões superficiais.

Segundo Rojo (2004), as práticas escolares desenvolvem apenas algumas das capacidades envolvidas nas práticas de letramento exigidas pela sociedade, em especial as de repetir e de memorizar falas de autores. As leituras feitas nas escolas são lineares e literais, feitas para responder questionários, cópias e localizar informações no texto. Para a autora, as finalidades de leitura definem os procedimentos e capacidades trabalhadas. Ela denomina procedimentos como um

conjunto mais amplo de fazeres e de rituais. Destaca as capacidades como aspectos cognitivos, linguístico-discursivos de leitura.

Koch e Elias (2010) abordam uma possibilidade de trabalho em sala de aula de forma significativa diante das diferentes finalidades, de acordo com os gêneros discursivos contemplados na maioria dos currículos escolares. Nesse contexto, destacam-se diversos gêneros, tais como: o conto, a bula de remédio, a história em quadrinhos, a charge, a narrativa de aventura, as crônicas, propagandas, poemas, tirinhas, notícias, receitas, etc. A proposta busca desenvolver estudantes leitores que utilizam estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação dentro de um movimento de processar, criticar, contradizer e avaliar a informação, dando significação ao que lê. O leitor mobiliza diferentes conhecimentos, durante a leitura, sobre o mundo, a língua e o gênero. Assim, a leitura solicita intensa participação do leitor.

Desse modo, a prática docente deve visar à formação de leitores não meramente focando na decodificação, porque decodificar é apenas uma das capacidades para uma leitura autônoma. Para uma leitura proficiente há que considerar a dimensão sociodiscursiva da leitura, o uso de estratégias, a finalidade, a compreensão do contexto de produção do texto, os papéis sociais ocupados pelos interlocutores, as características do gênero e sua esfera de circulação. Também conteúdos como estabelecer relações entre partes do texto, o sentido gerado pela pontuação, relacionar textos verbais e não verbais na construção de significados, realizar inferências, apreender assuntos/temas em textos, estabelecer relações de intertextualidade, entre outros elementos conforme as diretrizes dos “Direitos de Aprendizagem” (BRASIL, 2012, p. 49).

Outras ações importantes na prática docente para consolidar a leitura como produção de sentido é o foco nas estratégias de leitura. Para que se compreenda o sentido do que se lê o leitor precisa passar pelo processo que articula a utilização de conhecimento prévio: conhecimento acumulado durante a sua vida; o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, pois, a leitura é uma ação interativa e sem a interação com estes conhecimentos não poderá haver compreensão (KLEIMAN, 2002).

Koch e Elias (2010) discutem o tema em uma perspectiva de língua como interação social de forma dialógica, em que os indivíduos são construtores sociais que se constroem na relação com o outro. Apontam também para a leitura como

ação interativa e construtora de sentidos. Nesse processo o leitor utiliza as estratégias: seleção, antecipação, inferência e verificação. Desde a escolha do texto, a leitura do título e as ações seguintes o leitor recorre a recursos para compreender o texto. É necessário ativar conhecimentos de mundo, arquivados na memória, e novos conhecimentos adquiridos por meio do texto que se apresenta. Ali, fazem-se inferências, comparações, formulam-se perguntas relacionadas com o seu contexto. “Mais ainda: processamos, criticamos, contrastamos e avaliamos” (p. 18). Isso é usar estratégias de leitura, o que sugere ativação de três conhecimentos: 1- o linguístico, 2- o enciclopédico e 3- o interacional, interagindo com os diferentes gêneros textuais mediante suas finalidades de produção.

Propõe-se aqui uma síntese sobre esses conhecimentos, usados como elementos indispensáveis para as estratégias de leitura, conforme descrevem Koch e Elias (2010). O conhecimento linguístico envolve a gramática e o léxico adequado ao gênero e destinatário, os recursos de coesão do texto, e outros conhecimentos relacionados ao uso das regras da língua. O conhecimento enciclopédico abrange as vivências, as informações espaço-temporal e sobre o mundo real, bem como as características de personagens fictícios e as regras sociais. É o conhecimento armazenado na memória das pessoas. E por fim, o conhecimento interacional, relacionado à relação entre os sujeitos: engloba tanto o conhecimento ilocucional (objetivos pretendidos na produção), quanto o conhecimento comunicacional (adequação da linguagem de acordo com o gênero e interlocutor), o conhecimento metacomunicativo (sinais de articulação ou apoio textual para garantir o entendimento) e conhecimento superestrutural sobre gêneros textuais (conhecimentos sobre a organização do gênero textual).

Em relação ao conhecimento sobre os gêneros textuais, pode-se ressaltar que existe um grande número de gêneros os quais se pode usar com segurança se for bem conhecido ou pode-se simplesmente desconhecer que ele existe. Para Koch e Elias (2010), o conhecimento dos gêneros é relevante para a construção de sentido como um processo. Essa construção é ampliada pelo conhecimento sobre as características e entendimento sobre a finalidade de cada gênero textual. A ampla noção que o leitor tem sobre o gênero usado pelo emissor auxilia para o bom sucesso na compreensão das inferências do texto. Conforme se tem familiarização com os gêneros textuais, os sujeitos “desenvolvem uma competência metagenérica” (p. 102), isto é a competência para conhecer os gêneros textuais. Tal conhecimento

capacita o indivíduo na interação com os textos, cooperando na formação de leitores proficientes.

Segundo Koch e Elias (2010, p. 21), “o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor”. Por isso, assim como o autor precisa mobilizar diversos conhecimentos para produzir o texto, também o leitor precisa de conhecimentos “da língua, de gênero textual e de mundo” (p. 27) para produzir sentido ao texto. Ao escrever, o autor já tem um interlocutor específico para seu texto e isto fica claro ao observar o léxico, pistas que definem o destinatário, entre outras formas de escrever que objetivam atender tipos específicos de leitores.

## **2.5 A leitura na análise linguística**

Optou-se por discutir o conceito de análise linguística (AL) como um aspecto relevante para a proficiência leitora, pois os teóricos a compreendem como prática reflexiva na sala de aula que envolve a ponderação sobre os gêneros discursivos e os recursos linguísticos usados na escrita dos textos e essencial a produção de sentido do leitor. AL é um movimento de questionar atos, ideias, linguagens. Vários conhecimentos são mobilizados no processo de leitura, por isso a importância da AL. A terminologia “análise linguística” foi usada primeiramente por Geraldi (1997) referência nacional sobre o tema. Segundo Geraldi (1997), a AL deve acontecer no interior e a partir da realização de ações interativas na sala de aula com a leitura e a produção. A AL tem como objeto a linguagem, isto é, “com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos” (GERALDI, 1997, p. 189).

Areladas a ela têm-se atividades de epilinguística e de metalinguística. A primeira se relaciona a atividades de reflexão da língua, referentes ao uso dos seus recursos, e a segunda se refere a reflexões mais pontuais como os elementos de coesão e outros elementos relacionados ao “funcionamento, às configurações textuais e, no interior destas, o léxico, as estruturas morfossintáticas e entonacionais” (GERALDI, 1997, p. 191). Ambas são relevantes sendo que as atividades de epilinguagem devem anteceder as de metalinguagem de maneira significativa. É importante manter a linguagem como o que fundamenta o processo de aprendizagem, entendendo a AL como “reflexões sobre as estratégias do dizer” (GERALDI, 1997, p. 192). Porque desses movimentos de epilinguística e de



metalinguística o estudante deve apropriar-se de outras expressões, de recursos da língua não usados por ele anteriormente.

O trabalho com o eixo de análise linguística está relacionado com a concepção de linguagem que aludi no item 3.1. Dentro do vasto campo de reflexões sobre a língua que se é possível fazer por meio da AL, Geraldi (1997) expõe sobre a discursividade. Pensar na discursividade é pensar nas relações entre os interlocutores, na construção da realidade por meio de formas linguísticas, sabendo que não há um único universo a ser interpretado, mas muitos, pois os objetivos da produção do texto e os sentidos gerados promovem outros sentidos. Há textos que sugerem maior diversidade de construção de sentidos, como os literários, enquanto outros, como o texto científico, apresentam uma característica com menos possibilidades.

No documento “Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização”, elaborado pelo Ministério da Educação (2012), consta a organização dos conteúdos de Língua Portuguesa em quatro eixos: Oralidade, Leitura, Produção e Análise Linguística. Nesse documento considera-se a Análise Linguística como reflexão sobre o texto e a separa em dois movimentos. O primeiro se relaciona aos aspectos discursivos, textuais e normativos que contribuem para a construção de sentido dos textos orais e escritos e o segundo movimento se refere ao sistema da escrita alfabética.

As ideias expostas no documento apontam para elementos do texto como ferramentas para reflexão sobre as diferentes modalidades comunicativas. Toma-se o cuidado para não confundir AL com gramática, mesmo que os elementos da gramática sejam objeto de reflexão. Em síntese, a AL se constitui na “caracterização e reflexão sobre os gêneros e suportes textuais; reflexão sobre recursos linguísticos para constituição de efeitos de sentido em textos orais e escritos; domínio da norma ortográfica e dos padrões da escrita” (BRASIL, 2012, p. 53).

Tem-se a expectativa de que os discentes no final do terceiro ano tenham garantidos seus Direitos de Aprendizagem relacionados à análise linguística com os seguintes objetivos:

- Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.

- Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.
- Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.
- Conhecer e usar palavras ou expressões que estabeleçam a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.
- Conhecer e usar palavras ou expressões que retomem com coesão o que já foi escrito: pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes.  
[...]
- Reconhecer as diferentes variantes de registro, de acordo com os gêneros textuais, em situações de uso.
- Usar adequadamente a concordância nominal e verbal.
- Identificar e fazer uso da letra maiúscula nos textos, segundo as convenções.
- Pontuar o texto. (BRASIL, 2012, p. 55).

A BNCC (2017) também apresenta quatro eixos: Oralidade, Análise Linguística/Semiótica, Leitura/Escuta e Produção. Para o Ensino Fundamental dos anos iniciais, o documento apresenta a análise linguística direcionada para um trabalho de sistematização do sistema alfabético, especificamente nos dois primeiros anos. Nos demais anos de escolaridade ressalta as regularidades e a reflexão sobre a língua, bem como outras linguagens e seus efeitos nos discursos. De acordo com a BNCC (2017), a AL abarca “os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido” (p. 80).

As atividades envolvem as formas de composição dos gêneros, coesão, coerência, a produção, os estilos e efeitos de sentido, escolha do léxico, aspectos sintáticos e morfológicos imprescindíveis à compreensão das linguagens. Na oralidade compreende as características próprias da fala “como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. – assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc.” (p. 80). Compreende-se, então, que a análise linguística perpassa todos os outros eixos.

O Currículo de Língua Portuguesa da Rede Municipal em que se realizou esta pesquisa também apresenta quatro eixos: Oralidade, Leitura, Análise Linguística e Produção. Em análise linguística destacam-se especificidades que devem ser sistematizadas em três aspectos: **Discursividade** – envolve reflexões sobre a estrutura do gênero, tema, contexto de produção e tipologia predominante

dos gêneros textuais; **Textualidade** – coerência, coesão, paragrafação e pontuação; **Aspectos gramaticais** – concordância nominal e verbal, acentuação, ortografia e uso da letra maiúscula. Entende-se dentro da concepção apresentada no próprio documento que os elementos da gramática devem ser explorados como recursos para construção de sentido do texto, numa perspectiva de linguagem como construção social, mediante a necessidade comunicativa nas relações entre as pessoas. Na pré-escola e no primeiro ano de escolaridade há, dentro da AL, a reflexão e a análise do sistema de escrita alfabético, necessário para uma leitura autônoma e com compreensão.

Conforme descrito anteriormente, a BNCC (2017) define o trabalho com o sistema da escrita alfabética até o segundo ano de escolaridade, porém no Currículo da Rede Municipal esse conteúdo está para ser trabalhado até o primeiro ano. O Currículo da Rede Municipal considera a leitura em duas perspectivas: num primeiro momento, como prática social direcionada às finalidades do ler. Momento em que há o encontro entre leitor e autor, mediados pelo texto. Esse movimento possibilita a articulação entre as demais disciplinas. Em outro momento paralelo, as atividades de leitura são relacionadas aos conhecimentos sobre a língua, devendo ser objeto de análise, reflexão e sistematização. Neste, o trabalho proposto na rede é de uma reflexão sobre a língua quanto ao sentido dado aos recursos empregados no texto.

Na mesma perspectiva de ensino, Geraldi (2014) explica que antes de 1984 o texto era trabalhado com foco fundamental na gramática tradicional, em que o estudante aprendia regras diversas sem relacionar com os recursos empregados para dar sentido aos textos. A escolha do texto era baseada nos possíveis exemplos sobre conteúdos de gramática, sem relação entre a leitura das unidades dos livros didáticos, sem compreender que a “aprendizagem da linguagem se dá por práticas da linguagem, e não por descrições e normatizações sobre a língua” (p.182).

Nessa direção, Geraldi (2014) propõe implantar na sala de aula uma prática reflexiva de convívio dos recursos do texto. Essa prática “às vezes é superficial, outras vezes é cheia de profundidade” (p. 216). Houve vários equívocos cometidos em relação às atividades de leitura na escola, entre elas o simples fato de colocar livros na mão dos estudantes sem que o acervo fosse previamente conhecido do professor, ou seja, sem uma prévia seleção e com a ausência de discussões sobre elas, por parte dos professores. Atualmente, percebe-se uma inversão na escola em relação à leitura: Lê-se não para ter um momento de ampliação sobre o tema, mas

para em seguida produzir o mesmo gênero. Nas correções das produções, fica a marca da preocupação dos educadores com a gramática e ortografia. Contudo, é sabido que os conhecimentos de gramática não garantem boas produções de texto.

Trabalhar com o eixo análise linguística significa direcionar o olhar do estudante para os elementos que influenciam na construção de sentido, auxiliando-o a compreender as práticas comunicativas, envolvendo a leitura e a produção de textos na reflexão sobre a língua. Ressalta-se que a análise linguística é um trabalho que tem como concepção a abordagem dialógica da língua, de acordo com a teoria de Bakhtin, tendo os gêneros como instrumento semiótico. No conceito de Bakhtin o gênero se constitui em três características: tema, composição e estilo (WACHOWICZ, 2012). Enquanto o tema se relaciona mais com os aspectos sociais, a composição e o estilo estão mais relacionados com a estrutura composicional e opções linguísticas. Para ampliar este entendimento, a questão das tipologias será discutida no próximo subitem.

## **2.6 A leitura e a contribuição das tipologias**

A tipologia, citada anteriormente como parte da análise linguística, mais especificamente como um dos aspectos da discursividade, é fundamental para o trabalho com leitura e produção de texto. Dessa forma, entende-se que na discussão sobre os gêneros textuais, também está presente a forma de organizar estes textos em categorias, denominadas de tipos textuais. Apesar de os gêneros textuais serem incontáveis, eles se constituem em estruturas tipológicas que são conhecidas pela formação de sequências designadas: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Cada uma delas apresenta um conjunto de características mais ou menos pré-constituídas de sua composição. Os tipos textuais ou tipologias se distinguem pela sua estrutura, ou seja, pela forma de organização textual, podendo definir os aspectos de cada uma delas.

Para Marcuschi (2008), os tipos textuais se caracterizam como “sequências linguísticas (sequências retóricas)” (p. 154), e se relacionam à organização interna do gênero como formato característico do texto. Todas as vezes que se comunica faz-se por meio de um gênero, contudo mesmo em sua diversidade eles se organizam predominantemente usando a estrutura de uma das tipologias. Ainda que se perceba a presença de mais de uma tipologia em um mesmo texto, em cada gênero predominam uma ou duas delas, como sequências linguísticas. Para

distinguir um tipo textual de outro o critério é estrutural, com “designações teóricas” (p.159).

Koch (2010) destaca que compreender os aspectos que caracterizam um gênero “constitui-se, sem dúvida, numa contribuição das mais importantes para o ensino da leitura e redação” (p. 122). Mediante o exposto, compreende-se a relevância de um trabalho de leitura que direcione o olhar do estudante para características do texto, conforme se menciona no item 3.5 desta dissertação.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004), a aprendizagem dos gêneros deve ser de forma variada, envolvendo diferentes gêneros, com suas características. E para isso, apresenta três critérios para agrupá-los: as finalidades e domínios sociais, as regularidades de um tipo textual e as capacidades de linguagem dos gêneros orais e escritos. São indicações para um trabalho de ensino pensado em progressões, considerando, por exemplo, que os gêneros da ordem do relatar são menos complexos que os da ordem do argumentar. Pode-se dizer que os gêneros são agrupados de maneira não absoluta: o fato de os gêneros estarem inseridos num agrupamento não significa que eles sejam estanques, mas que possuem certas características comuns. Observe o Quadro 1 com os agrupamentos:

**Quadro 1:** Aspectos tipológicos

<b>Domínios sociais de comunicação</b>	<b>Aspectos Tipológicos Capacidades de linguagem dominantes</b>	<b>Exemplos de gêneros orais e escritos</b>
Cultura literária ficcional	NARRAR <i>Mimeses</i> da ação por meio da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho Currículum vitae Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Fonte: (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 121).

Dolz e Schneuwly (2004) classificam os tipos textuais usando denominações diferentes de Marcuschi (2008). São elas: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações (como se pode observar no Quadro 1), enquanto Marcuschi as classifica como narração, descrição, argumentação, exposição e injunção. As

especificidades de cada tipologia são semelhantes para ambos, apenas denominam “relatar” para “descrição” e “descrever ações” para “injunção”.

Wachowicz (2012) afirma que, de tudo que constitui um texto, o elemento composicional, ou seja, a tipologia é o mais previsível, pois já se acordou socialmente. Entre as tipologias, a narrativa e a argumentação são as sequências mais estudadas. Como exemplo, explica-se aqui algumas das características dos textos da ordem do narrar. Primeiramente, a autora o caracteriza por apresentar uma sucessão de fatos e coerência em relação à causalidade. Os personagens podem ser reais ou imaginários e “pelo menos um personagem antropomorfo” (Wachowicz, 2012, p. 56). Segundo Wachowicz, a estrutura da narração é: situação inicial, complicações, ações, resolução, situação final e avaliação final.

No Currículo da Rede Municipal usa-se a estrutura: Situação inicial - parte em que o autor exhibe os personagens, o local e o tempo em que acontece a trama. Desenvolvimento - maior parte da história em que focaliza as ações dos personagens. Clímax - parte mais emocionante, ápice da narrativa. Desfecho/ ou conclusão - a parte final da narrativa.

Outra característica da ordem do narrar é a voz textual; ela apresenta a possibilidade de diferentes formas de narrador: Narrador Personagem – escrita na **1ª pessoa**, na qual o narrador também participa das ações. Narrador Observador – escrito na **3ª pessoa**, pois mesmo conhecendo os fatos, não faz parte das ações. Narrador Onisciente – escrito na **3ª pessoa (conhece todos os fatos)** ou na **1ª pessoa** (conhece os pensamentos). Também tem-se na narrativa: discurso direto – marca a fala da personagem; discurso indireto - o narrador intromete-se na fala da personagem, na 3ª pessoa, contudo a fala não aparece; discurso indireto livre – há intervenções do narrador nas falas dos personagens. Outra característica específica se refere aos elementos da narração: narrador, enredo, personagem, tempo e espaço.

Além da narrativa, cada uma das outras sequências linguísticas possuem características predominantes:

A argumentação se sobressai nos textos que têm por finalidade persuadir o ouvinte ou o leitor em torno de uma ideia. Há uma variedade grande de textos que utilizam predominantemente esta tipologia, o que os torna, às vezes, muito diferentes entre si, porém a subjetividade é algo marcante em todos, uma vez que se valem de uma tese e de argumentos (exemplos, fatos, comparações, citações etc.) que visam sustentá-la. A descrição, basicamente, procura

construir uma imagem do objeto descrito (lugar, pessoa, sentimento etc.) para o interlocutor e possui, como característica marcante, a presença de adjetivos e locuções adjetivas. Como não há uma sequência temporal nos excertos ou textos descritivos, predominam os tempos verbais do presente do indicativo. A exposição ocorre em textos que têm por finalidade apresentar informações, expor, explicar ou interpretar fatos ou dados, e a linguagem costuma ser simples, concisa e objetiva. A última tipologia a ser exposta é a injunção, que se caracteriza por apresentar uma ação a ser realizada; há predominantemente orientações, prescrições, ordens, conselhos etc., com a intenção de provocar uma ação/reação no interlocutor. A linguagem é simples, objetiva e com predominância de verbos no modo imperativo (SANTOS, 2018, p. 39 e 40).

O documento Língua Portuguesa – Orientações para o professor – Saeb/Prova Brasil (BRASIL, 2009a), considera que ler um relato de experiência implica na compreensão de que esse gênero se refere à situação real e é organizado em ações temporais, não precisando aparecer relação de causalidade. Não obstante, um artigo de opinião apresenta, predominantemente, a tipologia da ordem do argumentar; sendo assim, provavelmente, encontram-se no texto argumentos do autor, refutação de opiniões contrárias e tomada de decisões. Assim, a capacidade de leitura como “ler textos organizados em gêneros da ordem do relatar é atividade que pode ser menos complexa para os leitores do que realizar inferências ao ler textos organizados em gêneros da ordem do argumentar” (BRASIL, 2009, p. 91). Por esse motivo, os estudantes precisam ter acesso a leituras e análises de textos de diferentes ordens tipológicas.

## **2.7 As avaliações do Saeb sobre leitura**

Considera-se a relevância das avaliações do Saeb no quesito leitura, por seu valor nacional, repercussão e mobilização desencadeada nas escolas, por isso ela será apontada aqui. Dentro do processo de apropriação da leitura proficiente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o Governo Federal, por meio do Saeb, avalia a competência leitora dos estudantes, com testes para monitorar seu desenvolvimento em uma perspectiva de leitura que aponta para a importância de recuperação de sentidos no texto. Nas orientações dadas para os professores (BRASIL, 2009) apresenta-se um roteiro em relação à forma como se avalia a proficiência leitora. A avaliação dos 5ºs anos é planejada com quinze descritores, divididos pelos blocos: procedimentos de leitura; implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; relação entre textos; coerência e coesão no processamento



do texto; variação linguística; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido, conforme se pode observar no Quadro 2:

**Quadro 2:** Descritores do Saeb, 5ºs anos de escolaridade.

<b>I – PROCEDIMENTOS DE LEITURA</b>
D1 Localizar informações explícitas em um texto.
D3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4 Inferir uma informação implícita em um texto.
D6 Identificar o tema de um texto.
D11 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
<b>II – IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO</b>
D5 Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
D9 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
<b>III – RELAÇÃO ENTRE TEXTOS</b>
D15 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratem do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
<b>IV – COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO</b>
D2 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7 Identificar o conflito gerador do enredo e dos elementos que constroem a narrativa.
D8 Estabelecer relações de causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D12 Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
<b>V – RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO</b>
D13 Identificar efeitos de ironia ou humor em textos.
D14 Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações.
<b>VI – VARIAÇÃO LINGUÍSTICA</b>
D10 Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Brasil (2009, p. 22-23).

Os resultados das avaliações identificam as habilidades comuns a um grupo de estudantes, sendo eles disponibilizados por níveis, organizados sobre os critérios de habilidades presentes nas questões que envolvem: repertório com os gêneros textuais, bem como a complexidade dos textos usados nos itens. Segundo o material de orientação disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o repertório que o estudante tem de um

gênero textual pode influenciar na compreensão leitora, pois a familiaridade com aquelas formas de organização textual dá ao leitor “fluência semântica” (BRASIL, 2009, p.24). A fluência semântica auxilia na recuperação de sentido, pois favorece uma expectativa sobre o que esperar do texto em relação à forma de organização e informações encontradas. O material também considera que há formas de organização linguística mais complexa que outras. Elas exigem capacidades mais sofisticadas como

aquelas que envolvem a habilidade de argumentação, o que implica – nas atividades de leitura – que o aluno consiga identificar os procedimentos de sustentação, refutação e negociação de posições desenvolvidos e utilizados em um texto pelo seu produtor (BRASIL, 2009, p.25).

Os estudantes do 3º ano também são analisados pelo Saeb em relação à apropriação de saberes que mobilizam conteúdos de leitura, por meio de instrumentos que avaliam os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização em Matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas. Seus descritores em Língua Portuguesa, de acordo com a matriz, sugerem habilidades que vão desde a capacidade de leitura com diferentes estruturas silábicas à compreensão leitora. São elas: ler palavras com estrutura silábica canônica, ler palavras com estrutura silábica não canônica, reconhecer a finalidade do texto, localizar as informações explícitas, compreender o sentido de palavras e expressões em seu contexto, realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal, reconhecer o assunto e estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por conectores. Há habilidades mais difíceis que outras, pois estão organizadas com enunciados em diferentes graus de complexidade, como as que são relacionadas com compreensão textual.

O Saeb aplica avaliações externas que verificam a aprendizagem dos estudantes ao final de um ciclo, isto difere da avaliação da aprendizagem realizada pelo professor, relacionada aos conteúdos desenvolvidos na sala de aula. O Saeb avalia todo o percurso do discente. Os resultados dessas avaliações, junto com as taxas de aprovação dos estudantes em cada unidade escolar, geram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que apresenta a média do desempenho dos estudantes durante o ciclo. Contudo, os resultados apresentados

não fornecem detalhes sobre o desempenho de um estudante de forma específica, que pudesse pontuar claramente a defasagem dos estudantes.

Além disso, as avaliações externas não contemplam todos os aspectos de leitura, mas apenas os que são possíveis de serem avaliados. Espera-se que os estudantes vivenciem experiências de leitura mais amplas do que as avaliações externas podem avaliar, como, por exemplo, alguns aspectos de leitura que são necessários para uma proficiência leitora. O material de orientação do Saeb para professores de Língua Portuguesa apresenta três capacidades que se inter-relacionam, sendo elas: capacidade de aquisição do sistema de escrita, de compreensão e de apreciação e réplica. O leitor mobiliza todas essas capacidades juntas no processo de leitura. Ele faz uso de procedimentos como “reler um fragmento anterior para verificar o que se compreendeu” (BRASIL, 2009, p. 88). Leitores experientes fazem uso das estratégias de leitura de forma natural, porém os estudantes em fase de apropriação desse processo precisam ser auxiliados para utilizarem essas estratégias.

De acordo com o documento de orientação (BRASIL, 2009), pode-se ponderar sobre possibilidades de estratégias que podem ser dirigidas pelo professor na aula de leitura para ensinar o estudante a ler em três momentos distintos: a) Antes da leitura: “ativação de repertório acerca do tema, gênero, autor e sua obra” (p. 99), contexto de produção, editora, título, fonte, entre outros conhecimentos que possibilitam fazer antecipações sobre o que está escrito no texto. b) Durante a leitura: recuperar sentidos do texto, observar marcas linguísticas, resgatar conhecimentos prévios. c) Depois da leitura: verificar as hipóteses, verificar os valores presentes no texto, contrapor com a posição do leitor, estabelecer relações entre outros textos e discursos. Esses mecanismos de leitura são aprendidos com outros leitores mais experientes, como o professor, porém, considera-se que isto não seja possível de ser identificado em uma prova em larga escala, mas que tais conhecimentos são imprescindíveis para um bom desempenho na aprendizagem dos demais conteúdos de leitura.

Esta seção abordou a concepção que embasa esta pesquisa, quanto ao entendimento da linguagem, dialogismo, texto, gênero textual, campo de atuação, noção de leitura, análise linguística e tipologias, bem como o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes em leitura, realizado pelo governo federal por meio das avaliações externas. Na próxima seção descreve-se o resultado da investigação

bibliográfica sobre as pesquisas acadêmicas – teses, dissertações e artigos – que discutem o tema leitura como objeto de ensino na sala de aula, a partir de um recorte temporal de 2013 a 2017.

### 3. LEITURA COMO OBJETO DE PESQUISA: REVISÃO DE LITERATURA

“Se alguém varre as ruas para viver, deve varrê-las como Michelangelo pintava, como Beethoven compunha, como Shakespeare escrevia.”

(Martin Luther King)

Esta seção apresenta os trabalhos relacionados ao tema leitura, na expectativa de conhecer o que se tem publicado nacionalmente, mesmo diante de pretensões distintas. Deste modo, realizou-se um levantamento sobre os estudos acadêmicos realizados sobre o tema por meio de teses, dissertações e artigos. Foram consultados os bancos de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e dos Periódicos Capes. A BDTD foi selecionada, pois reúne teses e dissertações defendidas em todo o país e por brasileiros no exterior, e a Capes por oferecer acesso a milhões de artigos selecionados de revistas nacionais e internacionais. Ambos são considerados bancos de dados confiáveis, com acesso a materiais de relevância sobre a pesquisa científica.

Para seleção dos trabalhos na BDTD realizou-se um recorte temporal dos últimos cinco anos de publicações, de 2013 a 2017, para os trabalhos de conclusão de pós-graduação. Obteve-se uma busca avançada usando-se os descritores “leitura” em todos os campos e “gêneros textuais” e “Ensino Fundamental”, com filtro no campo de resumo em português. Com esse refinamento, encontrou-se 109 teses e dissertações na BDTD. Observando-se pelos títulos, alguns já foram eliminados, pois se referiam a abordagens não relevantes para a pesquisa. Fazendo a leitura dos demais resumos na busca por trabalhos mais próximos à pesquisa, selecionou-se 16 trabalhos de teses e dissertações. Nos Periódicos da Capes, usou-se o descritor “leitura de gêneros textuais na escola”, com o recorte temporal de 2013 a 2018, e refinando apenas os textos em português encontrou-se 34 artigos. Os trabalhos encontrados foram selecionados de acordo com os objetivos da pesquisa, fazendo opção pela análise de 13 destes artigos, selecionando os que discorrem sobre temas relevantes para a pesquisa.

Diante desse levantamento teórico e de dados sobre leitura, constata-se a relevância do tema. A pesquisa deve observar como é o trabalho com os conteúdos do eixo leitura na escola e a maneira como foram realizados os trabalhos, ampliando a visão sobre o já pesquisado academicamente, para ampliação do tema. Considera-se importante que os estudantes sejam capazes de ler com compreensão

diferentes textos, de acordo com os gêneros propostos para cada ano de escolaridade. Como é possível observar, a leitura vai muito além da aula de Língua Portuguesa, sendo um conteúdo de ensino com repercussão para as demais disciplinas. Ela possibilita ao estudante ter acesso às diversas áreas do conhecimento, dando a ele condições de se inserir na sociedade letrada. Separa-se esta sessão em subseções que contemplam: A leitura na escola como prática social envolvendo diversos gêneros, O eixo leitura nos livros didáticos, O eixo leitura nos textos literários, Avaliações externas e a proficiência leitora dos estudantes no Brasil e A leitura na perspectiva do trabalho intitulado “Estado da Arte da Leitura: 2010 a 2015”.

### **3.1 A leitura na escola como prática social envolvendo diversos gêneros**

Este primeiro aspecto da revisão bibliográfica busca analisar os trabalhos que discutiam a diversidade de gêneros textuais no trabalho com estudantes, relacionados ao eixo leitura. Desse modo, apresenta-se aqui pesquisas que têm em comum o estudo do texto no cotidiano da escola. Mostra-se alguns resultados das produções de dissertações, teses e artigos que utilizam-se de diferentes pressupostos teóricos e metodológicos.

Em 2015, Almeida realizou a pesquisa “A leitura de texto no Ensino Fundamental: propostas e possibilidades”, com 28 estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública na cidade de Altônia, no Paraná. Seu foco estava na investigação dos pressupostos norteadores da leitura no estudo do texto e métodos que poderiam contribuir para apropriação da leitura. O trabalho proposto dentro de uma pesquisa qualitativa, etnográfica e de pesquisa-ação com aplicação de propostas pedagógicas abarcava sete gêneros: tira, entrevista, filme, reportagem, cartum, história em quadrinhos e artigo de opinião.

Diante de uma realidade da classe que apresentava dificuldades de compreensão dos textos lidos, a pesquisadora elaborou atividades de leitura com estudo de textos em diferentes níveis de leitura: inteligível (codificação), interpretável (elementos de coesão) e compreensível (atribuição de sentido – contexto de produção), baseado nos escritos de Orlandi. Além disso, sustentou-se na linguística aplicada, na concepção interacionista de linguagem, nos escritos de Geraldi que se amparam no entendimento da linguagem de Bakhtin, entendendo-a como um lugar de interação humana.

Almeida (2015) apresenta a leitura como uma construção de sentidos e possibilidades de um trabalho pedagógico em que o professor trabalha a fim de construir uma produção leitora. Refletindo em sua prática e experiência como educadora, propõe os seguintes movimentos para o docente do Ensino Fundamental: promover oportunidades aos estudantes para construir sua história de sentidos e intertextualidades; ser desafiado a buscar compreensão; ter claro que sua história de leitor difere do estudante, apresentar autores, deixar rastros elencando materiais, respeitar os diferentes tempos da turma.

A pesquisa demonstrou resultados positivos ao trabalhar com diferentes gêneros, com textos bem selecionados e aulas previamente planejadas, usando o laboratório de informática como recurso para ter acesso aos textos. Os estudantes, acostumados com textos apenas dos livros didáticos, tiveram um crescimento mediante as mediações da docente. Esse desenvolvimento ficou perceptível por meio das respostas dadas pelos estudantes às atividades, que incluíam análise de partes dos textos, finalidade de leitura, contexto de produção, etc. Conforme mostra a pesquisa, o trabalho articulava um texto ao outro para estudos necessários à compreensão do contexto de produção, desenvolvendo o mesmo tema. Diante do exposto, concluiu-se que a referida dissertação se constitui em uma referência teórica e prática para professores do Ensino Fundamental perante os desafios do trabalho com leitura.

Também, valorizando o trabalho usando diversidade de gêneros na sala de aula, Domingues, Ebert e Faé (2013) em seu artigo bibliográfico, de acordo com seu objetivo, buscaram apresentar a importância de propor estímulos de leitura e de escrita, usando gêneros textuais diversos, considerando o lúdico para os estudantes durante a alfabetização aos seis anos de idade. A partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), adequou-se o Ensino Fundamental para as crianças que entram mais cedo nesta modalidade de Ensino, uma vez que a criança precisa ser alfabetizada, inserida em um mundo das práticas sociais com acesso a diversos tipos de textos. A alfabetização requer um desenvolvimento do letramento que vai além das relações grafofônicas, usando a escrita com desenvoltura, atribuindo significados, compreendendo o estudante como produtor de conhecimento. Segundo Domingues, Ebert e Faé (2013), os gêneros são instrumentos que servem à comunicação e são referência para o aprendiz. Assim, é importante a diversidade de gêneros textuais, proporcionando um maior nível de

letramento na escola. As ações pedagógicas de leitura devem envolver as diversas áreas do conhecimento explorando seu estilo, elementos e finalidades.

Entendendo a leitura como atividade fundamental na formação do indivíduo crítico, atuante e participante na sociedade, Rossi, Peres e Silva (2016) também destacam a importância do trabalho dos professores com diversidade de gêneros textuais. Sua pesquisa analisou o desenvolvimento e as estratégias, procedimentos e atividades usadas na formação de leitores em sala de aula do terceiro ano do Ensino Fundamental, em uma cidade no interior do sudeste goiano. O trabalho revelou a preocupação da docente em trabalhar com diferentes gêneros textuais como: notícia, charge, propaganda, outdoor, foto, anúncio, história em quadrinhos e bilhete, propiciando elevar o nível de letramento das crianças. Contudo, durante as observações das aulas, presenciou-se que os encaminhamentos apontavam para diferentes posturas: ora se direcionava as atividades de leitura como um processo de interação entre sujeitos, ora trabalhava aspectos voltados apenas para a superficialidade do texto, considerando elementos próprios da pedagogia tradicional de ensino. Diante do exposto, os resultados da pesquisa possibilitaram verificar o quanto ainda está distante um trabalho de leitura bem elaborado, a fim de formar leitores críticos e reflexivos, nas práticas pedagógicas dentro das salas de aula.

Rossi, Peres e Silva (2016), na pesquisa “Estratégias de leitura e mediação do professor: o desafio de formar leitores no terceiro do Ensino Fundamental”, realizada a partir de uma abordagem qualitativa de caráter etnográfico, partem do pressuposto que se deve formar o estudante como um indivíduo crítico e atuante, consciente de seu papel social e sua cidadania. Usou-se como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada e observações de cinco aulas. Acredita-se que a leitura precisa ser ferramenta para propiciar esse desenvolvimento, auxiliando-o a estabelecer uma relação entre o texto e o mundo. Fundamentadas nessa concepção, as autoras consideram que o leitor deve ser competente, que faça uso dos conhecimentos prévios e estabeleça relação entre o texto e o mundo. A leitura, vista como uma atividade complexa, precisa desenvolver a compreensão envolvendo letramento ativo, sendo o docente mediador nesse processo. Ressaltam a importância das estratégias de leitura dentro do processo, como ferramentas para alcançar um nível de proficiência capaz de dar sentido ao que se lê.

Em linhas gerais, o texto literário, segundo Rossi, Peres e Silva (2016), deve ser trabalhado nas aulas de leitura para repertoriar o ensino de estratégias,



estimulando o interesse e entendimento dos textos lidos. Os estudantes devem ser conduzidos a ativar o conhecimento de mundo e conhecimentos linguísticos. A postura do professor precisa ser o de facilitar, incentivar e motivar a leitura e explorar estratégias antes, durante e depois de ler. As atividades devem ser pensadas visando avanços que os levem a superar dificuldades, produzindo no discente segurança no exercício da leitura. Segundo as autoras, o estudante deve desenvolver uma relação de confiança com o professor, sabendo que pode contar com ele, compreendendo nesse processo as finalidades de cada texto, suas funções sociais como atividades de interação social, mediante atividades de leitura que propiciem o prazer estético, o conhecimento de novas informações e saberes construídos historicamente.

Entretanto, deve-se pensar em momentos diferentes de leitura, que variam de acordo com o gênero, tema, situação ou objetivos, a familiaridade com o assunto, trazendo diversidade no comportamento do leitor, dentro de uma concepção dialógica de interação entre autor-texto-leitor. Assim, “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores”. (ROSSI; PERES; SILVA 2016).

Diferente do enfoque das outras pesquisas, Guimarães (2013) em sua dissertação “Construção de práticas de ensino de leitura: com a palavra o professor”, destaca que os professores não devem ser responsabilizados sozinhos pelas dificuldades presentes na sala de aula, tendo em vista que há outros responsáveis por ações voltadas à proficiência leitora dos estudantes. A pesquisa buscou ouvir três professores atuantes do 5º ano do Ensino Fundamental em relação às suas construções nas aulas de leitura e as respectivas dificuldades encontradas, a estrutura e materiais disponíveis, buscando identificar o que realmente dificulta o trabalho com leitura na escola. Com uma abordagem sócio-histórica, a pesquisadora usou metodologia qualitativa.

Para a análise, procurou usar os instrumentos: entrevista semiestruturada, dialogada, e a observação dos planejamentos dos professores. Como resultado, da pesquisa, Guimarães (2013) aponta para um novo olhar em relação às dificuldades do docente em conseguir sozinho produzir um ensino público de qualidade. Destaca a importância de investimentos públicos em estrutura física, materiais pedagógicos e valorização profissional. Contudo, apesar das dificuldades, os docentes constroem

suas práticas em materiais de escrita diversificados, apesar de terem disponível apenas o livro didático. Os professores corresponsabilizam o governo, além dos gestores e pais de estudantes, no dever da eficaz educação. A pesquisadora destaca as dificuldades elencadas pelos professores no trabalho com os conteúdos relacionados à diversidade de gêneros textuais, sentindo-se solitários em relação à ausência de ações dos gestores. Os professores também trazem a necessidade de investimento em sua formação continuada. Essas dificuldades constituem empecilhos para um trabalho mais eficiente.

Direcionando nosso olhar para a modalidade do Ensino Fundamental II, as pesquisas de Nunes (2015) e Costa (2015) nos fornecem resultados de pesquisa que não se diferenciam muito em relação ao Ensino Fundamental I. Em síntese, essas obras revelam que professores e estudantes precisam entender a leitura como uma construção social, o trabalho pedagógico deve ser sistematizado dentro da concepção de que os gêneros discursivos que forem trabalhados precisam fazer sentido dentro de uma finalidade social real.

O professor precisa continuar trabalhando as estratégias de leitura em sala de aula pensando em um movimento em espiral, promovendo avanços. Diante dessa necessidade, Nunes (2015) analisa a competência leitora de um grupo de estudantes do 8º ano de uma escola municipal, a partir de vivências de estratégias leitoras. Sua pesquisa faz-se relevante para o presente trabalho, pois considera o processo de apropriação da proficiência leitora, considerando a mediação do professor na formação do leitor competente, ressaltando os aportes do leitor, acrescentados aos do texto e do autor, de forma a tornar significativa a leitura com compreensão e autonomia.

Durante a pesquisa ela preparou atividades com textos de diferentes gêneros, e no envolvimento com os estudantes, identificou as estratégias usadas por eles antes, durante e depois da leitura, descrevendo seus níveis de competência. Foi possível realizar esse trabalho usando a metodologia de pesquisa qualitativa e participativa. As experiências foram baseadas em uma concepção interacionista, chegando a resultados em que considerou o nível de competência dos estudantes muito bom para a classe do 8º Ano "A", pois a maioria das respostas dadas pelos estudantes foi coerente, correspondendo às estratégias esperadas, e boas para a classe do 8º "B", pois os procedimentos estratégicos trabalhados tiveram respostas satisfatórias.

Os resultados mostraram como é positiva a resposta ao trabalho de compreensão leitora sistematizado pelo docente diante de um trabalho bem planejado e intencional para desenvolver competência leitora. Nunes (2015) avalia o processo realizado com os estudantes dizendo que alcançou resultado surpreendente e aprazível. A autora considera a leitura como atividade que promove prazer, mas principalmente aprendizado, promovendo cidadania e consciência dos direitos e deveres sociais.

Também preocupada com a relevância do trabalho de leitura envolvendo diferentes gêneros, Costa (2015) destacou que eles cercam a vida social, possibilitando variedade de leituras no mundo letrado. A pesquisa partiu do seguinte questionamento: “até que ponto a falta de interesse dos estudantes pela leitura está relacionada com a ausência do trabalho com os gêneros textuais/discursivos na escola?”. Para isso, a pesquisadora utilizou-se de observação de aulas e questionários aos professores e a cada estudante das duas turmas do 5º e 9º anos. Propôs para as turmas ações pedagógicas envolvendo os gêneros textuais/discursivos para serem trabalhados a partir de sequências didáticas. A pesquisa, de perspectiva interacionista, foi realizada com cunho metodológico etnográfico e pesquisa-ação, para interferir nas condições dadas aos estudantes.

As implicações da pesquisa revelaram que as aulas eram tradicionais, sob uma perspectiva estruturalista, com aulas de leituras lineares, focando no sistema de escrita e em responder perguntas “chatas” de interpretação de textos nos livros didáticos. Durante as aulas não havia confronto de ideias e espaço para atores sociais. Os professores não eram leitores e não conseguiam envolver a classe em leituras significativas. Diante de tal realidade, houve-se a necessidade de redirecionar as aulas de leitura para que os estudantes construíssem as capacidades leitoras e se apropriassem dos conhecimentos científicos. Durante a pesquisa, as ações da pesquisadora foram relacionadas ao trabalho com histórias em quadrinhos – HQ e reportagem, dando oportunidade a todos de atuarem como sujeitos atores. O estudo de textos teóricos, de acordo com Costa (2015), auxilia os professores no entendimento de que a escola não abordava as atividades de leitura como forma de interação voltada às práticas sociais, envolvendo diversos gêneros textuais com propósito sócio interativo. A autora afirma que se faz necessário dar aos professores e estudantes condições para o desenvolvimento da leitura de maneira dinâmica, que contribua para o entendimento de que a leitura tem uma

função social, de caráter interativo, de forma que contribua no processo de desenvolvimento dos estudantes e professores.

Diferente da preocupação apresentada nas outras dissertações, a pesquisa de Larovere (2014) não aborda a importância de uma sistematização no trabalho com a leitura como objeto de ensino, focando apenas na importância de uma leitura significativa. Segundo a autora, a leitura era provocada pela escola e se efetivava nos espaços extraescolares.

Dessa forma, destaco o papel central da escola para a promoção da leitura por meio dos livros da biblioteca escolar e das ações das professoras em prol da leitura, sendo que as famílias muitas vezes validavam tais ações utilizando práticas escolarizadas para motivar seus filhos a ler. (p. 133)

Larovere (2014) analisou as experiências de leitura constituídas no contexto escolar e extraescolar narradas por quatro estudantes do quinto ano de uma escola pública de Catalão. A metodologia pautou-se no estudo de caso do tipo etnográfico, com o objetivo de responder a pergunta: “Quais experiências de leitura – referentes ao texto escrito – constituídas no contexto escolar e extraescolar são narradas por estudantes do quinto ano do ensino fundamental?” A pesquisa demonstrou que os materiais lidos pelos estudantes no contexto escolar consistiam principalmente nos livros didáticos, sendo os livros da biblioteca utilizados mais especialmente em casa.

Os livros didáticos eram trabalhados pelos docentes em quase todas as aulas, de forma fragmentada e descontextualizada, muitas vezes acompanhado de cópias. Apresentou-se, assim, dificuldades para se efetivar o ensino da leitura, relatando situações, em momentos considerados tempo livre, por qual o estudante geralmente lia sozinho sem intervenções de adultos, sem experiência efetiva de leitura. Notou-se que as leituras extraescolares se efetivavam na biblioteca da escola e bibliotecas públicas e privadas do município. Assim, os textos eram escolhidos pelos estudantes, geralmente da ordem do narrar, com predominância do uso do material impresso, demonstrando pouco contato com os gêneros digitais; contudo, a leitura era feita de forma significativa, respondendo a motivações particulares.

### **3.2 O eixo leitura nos livros didáticos**

Ainda relacionado à diversidade de gêneros, porém tratando do livro didático como objeto de pesquisa, apresenta-se o artigo de três pesquisadores: Campos

(2014), Bezerra (2017) e Luz (2014). Eles se preocuparam em investigar como ocorria o trabalho com leitura no uso do livro didático (LD) de Língua Portuguesa em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, na cidade de Camaragibe, região metropolitana do Recife, por meio da Universidade Federal de Pernambuco. Para este diagnóstico utilizou-se os recursos metodológicos: análise do livro didático, entrevistas com as professoras sobre o referido livro e observações das práticas de leitura. Constatou-se que o livro didático, garantido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), era usado com frequência para as aulas de leitura, sendo ele a principal 'porta' da cultura letrada para muitas crianças da escola pública. Os docentes ampliavam as atividades sugeridas no livro, fazendo intervenções e usando estratégias para a compreensão leitora nos diferentes gêneros contemplados nos LD (Livro Didático). Encontrou-se com maior frequência nos LD analisados os gêneros: bilhete, cantiga, história, parlenda, capa de livro, e o texto didático. Com menor frequência: texto instrucional, verbete, história em quadrinhos e poemas.

Segundo Campos (2014), os LD analisados possuem uma variedade de gêneros textuais, originados de diferentes esferas sociais, que se constituem em um rico recurso para os estudantes em fase de alfabetização, além de propor conteúdos do eixo leitura em várias seções. O LD vem se configurando nos últimos anos como objeto de investigação não apenas para questões voltadas para a apropriação do sistema de escrita, como também para a ampliação do repertório textual em atividades de leitura e produção na perspectiva do letramento. Propõe movimentos didáticos que contemplem: "informações explícitas do texto, extrapolar o texto, inferir informações, explorar o vocabulário e recursos coesivos, emitir opinião sobre o texto lido, explorar imagens para compreender o sentido do texto e ativar conhecimentos prévios" (CAMPOS, 2014, p.146). Também propõe ações, ainda que apareçam menos vezes, como:

relações lógicas entre partes do texto, a exploração de recursos estéticos e expressivos do texto, a identificação do tema ou ideia central de parte(s) do texto, a exploração da intertextualidade, como também a exploração das características do gênero textual e levantamento de hipóteses e sua confirmação (CAMPOS, 2014, p. 146)

A autora conclui que os LD têm se aprimorado em relação aos conteúdos do eixo leitura. Ressalta também a autonomia das professoras, participantes da

pesquisa, em realizar, modificar e acrescentar o que estava proposto no livro. Além disso, executavam ações relacionadas ao currículo do município, usando os livros paradidáticos e de estratégias de compreensão que desenvolvessem as competências do leitor.

Ampliando a análise dos livros didáticos, cabe destacar o trabalho de Bezerra (2017), que realizou sua dissertação na Universidade Católica de Pernambuco, sobre leitura de gêneros discursivos/textuais digitais nos livros didáticos de língua portuguesa com estudantes do 6º ao 9º ano de escolaridade. Buscou-se, para além do estudo com os livros didáticos, uma investigação sobre o tratamento dado à leitura de gêneros discursivos/textuais digitais em Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLP), aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2014, quando o programa deu início a uma nova trajetória.

A autora apresenta a evidência das dificuldades nacionais em relação à leitura. Analisou as propostas dos livros didáticos, comparou a incidência de materiais textuais relacionados às novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação nos LDLP aprovados no PNLD 2005, 2008 e 2014, ressaltando o impacto dos novos procedimentos na linguagem. Utilizou-se de categorias de análise de Bardin em seis coleções de LDLP para análise quantitativa, totalizando 24 livros. Na análise qualitativa avaliou 02 coleções, totalizando 08 LDLP. Seu trabalho ressalta as novas formas e construções da sociedade por meio do uso das redes sociais on-line. Para a pesquisadora, os livros didáticos devem ser um instrumento facilitador da aprendizagem do estudante, ampliando a compreensão da realidade para que o estudante seja motivado a refletir sobre os problemas atuais.

Para essa pesquisa, realizou uma análise qualitativa que apreciou quatro categorias de análise, comparando com os exemplos presentes nos livros didáticos das coleções JP e PVJ. Na categoria 1 – Formato Organizacional – os blogs analisados tinham formato diferente no meio digital. Isso foi avaliado como um aspecto negativo, pois segundo a autora “pode ter prejudicado a compreensão leitora”. Na categoria 2 – Tipologia de questão – os exemplos trouxeram boas questões a respeito das suas características do gênero. Na categoria 3 – Letramento Visual – a investigação apresenta que algumas atividades não valorizam ícones que deveriam estar presentes nos exemplos, trazendo a multissemiótica do gênero. Na categoria 4 – Interatividade – ora as práticas sociais estão presentes ora ausentes dos textos, sendo este um fato preocupante, pois a ausência da interatividade

desqualifica o letramento digital. A pesquisa mostrou a necessidade de os professores se apropriarem das tecnologias digitais para boa utilização da linguagem social e dialógica nas práticas pedagógicas. Concluiu que os professores precisam acompanhar os discentes, levando-os a descobrir que a leitura precisa ser significativa. Destaca também a importância dos avanços do livro didático e dos desafios ainda necessários quanto ao letramento digital.

A pesquisa de Luz (2014) procurou elencar e discutir os gêneros textuais presentes em três instrumentos: na Provinha Brasil (produzido pelo Inep) no período de 2008-2012, nos gêneros nos livros didáticos e no modo como os professores abordam os gêneros textuais no contexto de sala de aula. Ela utilizou como fundamentação documental os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do 1º e 2º ciclos de Língua Portuguesa. A pesquisa se realiza na cidade de Aracaju, no estado do Sergipe, usando como instrumento: os gêneros textuais na Provinha Brasil; o livro didático do 1º e 2º ano e entrevista semiestruturada com duas professoras do 2º ano do Ensino Fundamental. A pesquisadora selecionou diferentes livros didáticos e concluiu na sua análise que eles têm pequena contribuição para o estudo dos gêneros textuais, estando distantes da proposta da Provinha Brasil. Além disso, os professores demonstram dificuldades com o trabalho com gêneros no ensino da leitura, sendo os três instrumentos pouco (ou nada) simétricos entre si.

Sobre o levantamento feito pela pesquisa de Luz (2014), referente aos gêneros textuais elencados nos PCNs, no livro didático e na Provinha Brasil, tem-se nos PCNs: receitas, instruções de uso, listas, textos impressos em embalagens, rótulos, calendários, cartas, bilhetes, postais, cartões, convites e diários, entre outros, para o primeiro ano de escolaridade. Na Provinha Brasil: placa, capa de texto impresso, conto, poema, artigo, cartaz, convite, bilhete, piada, pictograma, história em quadrinhos, adivinha, fábula, notícia, dica, anúncio, agenda, calendário, cantiga, sinopse, reportagem, programação, cardápio e outdoor. Os resultados apresentam 24 diferentes gêneros textuais na Provinha Brasil. No livro didático 'Aprender a Ler', analisado na pesquisa, aparecem os gêneros: artigo, carta, conto, fábula, folheto, instrução, lista, mito, notícia, poema, segredo e trava-língua. O segundo livro analisado na pesquisa, 'ABCD', apresenta os gêneros: artigo, carta, conto, descrição, diário, fábula, formulário, informativo, instrução, lenda, mito, poema, receita, sinal e texto enciclopédico. Ambos colocam um número reduzido de gêneros textuais para o ano de escolaridade em relação aos PCNs e Provinha Brasil.

As observações feitas na pesquisa de Luz (2014) valorizam o estudo dos gêneros textuais que são apresentados em sua função social, pois estão presentes e são indispensáveis na interação entre as pessoas, como visa a Provinha Brasil. Contudo, conclui que o material abordado no livro didático não atende as exigências da avaliação nacional, não contemplando o que é descrito na Matriz de Referência da Provinha Brasil.

### **3.3 O eixo leitura nos textos literários**

Nesta seção procurou-se elencar trabalhos que abordam os aspectos dos textos literários, pois algumas pesquisas focam especificamente esse tipo de texto. A pesquisa de Costa e Botelho (2015) tem o objetivo de “contribuir para a prática pedagógica e de incentivo à leitura, provocando possíveis mudanças e inovações na sala de aula”. Baseados nos estudos de Kefalás, Yunes e Oswald, Larrosa e Cosson apresentam um trabalho de valorização da forma de mediar à leitura por meio dos “resultados de um projeto experimental de letramento literário com o livro de literatura infantil ‘A batalha dos mamulengo’, do escritor Rubem Rocha Filho, em uma turma do sexto ano do ensino fundamental”. (COSTA E BOTELHO, 2015, p. 136). Para os autores, a literatura vai além do prazer estético e é um exercício de cidadania.

O projeto realizado com os estudantes tinha como finalidade explorar elementos do literário, fomentar as discussões do texto para formação do leitor e não como suporte para aprender a Língua Portuguesa. Esse trabalho trouxe para os docentes a importância de valorizar os sentidos do texto. Segundo Costa e Botelho (2015), Cosson instituiu quatro etapas para o letramento literário: motivação (introdução do tema de forma instigante), introdução (apresentação do autor e da obra), leitura (diferentes formas de ler) e interpretação (construção do sentido do texto que envolve autor, leitor e comunidade).

A literatura, para Costa e Botelho (2015), deve integrar-se na vida das crianças e jovens, com uma função humanizadora, um conhecimento frequente, respondendo a questões de cada fase do desenvolvimento. Faz-se necessário que o docente use estratégias que levem os estudantes à motivação para vivenciarem a estética da leitura literária, pois é um direito do estudante. Ela traz consigo descrições culturais de alteridade, por ser uma experiência estética que traz representação de si e do outro, entendendo o sujeito como ser social.



Na pesquisa de Doria (2015) utilizou-se o conto de fadas, gênero da esfera do literário, porém seu enfoque não está nas características do conto e aspectos estéticos. Seu objetivo foi melhorar sua prática, aprimorando o ensino com relação aos recursos linguísticos. O problema que a levou a pesquisar foi a observação das dificuldades de coesão na escrita, compreensão e produção de efeitos de sentido no texto. Ressalta a importância de se aplicar os princípios da linguística de textos em um novo olhar, atrelado à construção de sentidos, com enfoque nos aspectos da textualidade. A partir do clássico conto de fadas João e Maria, em diálogo com outros gêneros, analisa o uso dos elementos de coesão referencial e sequencial e sua influência para os aspectos discursivos. A pesquisa apresenta alternativas pedagógicas para um trabalho articulado que envolve leitura, produção textual e análise linguística. Dentro dessa alternativa, disponibiliza um material didático digital que trabalhou com os estudantes do sétimo ano de escolaridade, em uma metodologia descritiva qualitativa, próxima da pesquisa-ação, fazendo uma investigação dentro da própria prática.

Alguns educadores fazem opção pelo trabalho com sequência didática, conforme as teorias de Dolz e Schneuwly, focando em um dos gêneros textuais, na busca por garantia à apropriação sobre um gênero específico, como o caso da pesquisa realizada por Araújo (2017). Os participantes eram estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, período em que, geralmente, o trabalho produz avanços para desenvolver o censo crítico dos estudantes e a percepção de informações implícitas no texto, como outros conteúdos de leitura, na constituição do sentido. A autora utiliza-se da pesquisa-ação para compreender e intervir no processo de construção da leitura, ampliando a capacidade crítica do estudante. O gênero escolhido foi a fábula, da esfera literária, reconhecido por ser uma narrativa curta com características de divertir e criticar possuindo sempre uma moral implícita ou explícita. A pesquisadora ressalta o valor do trabalho sistematizado focando a leitura como objeto de ensino e abrangendo a avaliação como parte do processo pedagógico.

Com o objetivo de avaliar a importância do gênero textual tiras, especificamente, as tiras da personagem Mafalda em relação à maneira como colabora na formação leitora para os discentes do Ensino Fundamental II, a pesquisa de Vitorino (2017) aplicou de forma planejada, constante, em crescente espiral, atividades de leitura e interpretação de certas tiras da Mafalda. A autora

usou o método de pesquisa-ação em sua prática pedagógica. As atividades foram organizadas em sequências didáticas, conforme preconizam Dolz e Schneuwly, levando o estudante ao conhecimento das características da personagem: “uma menina contestadora, crítica e sempre preocupada com os problemas do mundo”, nos temas comumente abordados pelo seu autor, o cartunista argentino Joaquim Salvador Lavado. Observou-se também as características do gênero e os recursos empregados no texto, bem como a importância da ativação do conhecimento de mundo para possibilitar a leitura do que está implícito ao observar as entrelinhas.

Segundo Vitorino (2017), uma das grandes dificuldades encontradas na escola é a falta de interesse, ou a falta de compreensão na leitura, o que prejudica outros aspectos da escolarização. Assim, acredita-se que formar leitores críticos deve ser o alvo central das escolas. Para que isso se efetive, o estudante precisa ter contato com textos, com ampla interação entre os estudantes, fazendo inferências e reflexões sobre o funcionamento da língua em diferentes textos. Mesmo diante das dificuldades com leitura na escola a sequência didática apresentou resultados positivos na contribuição para formação dos estudantes como sujeitos leitores crítico-reflexivos.

Realizando um trabalho em sala de aula com estudantes de 5º ano, Mourão (2015) também escolheu um gênero específico para desenvolver conteúdos de leitura. Seu foco foi no letramento literário, para incrementar a aquisição do sujeito como ser social, participante de uma sociedade letrada que faz uso de diferentes textos com diversas finalidades. Configurando-se como pesquisa qualitativa e pesquisa-ação, o trabalho abordou o gênero contos de fadas na busca por responder a questão: como favorecer o desenvolvimento do letramento literário desde as séries iniciais? Os resultados demonstraram que o letramento literário se constitui em base fundamental para o desenvolvimento do educando, contudo o acesso se limitava a abordagens do livro didático pela docente responsável pela classe. As atividades envolveram o ato de ler, interpretar e também dramatizar. A pesquisa aponta para a necessidade das aulas de leitura do literário serem dinâmicas e sistematizadas.

### **3.4 Avaliações externas e a proficiência leitora dos estudantes no Brasil**

Nessa subseção, destacam-se pesquisas que analisam a influência das avaliações externas nas práticas pedagógicas considerando resultados e uso dos

textos. Primeiramente, analisa-se a tese de Carvalho (2014), intitulada “Avaliação das provas de interpretação de textos com foco nas habilidades de leitura”, baseada nas concepções da Linguística Textual e do Discurso. O pesquisador teve como objetivo verificar a eficácia das avaliações, considerando a forma como as provas direcionam o trabalho docente. Ele focou nas avaliações de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo o autor, há relação entre o desempenho da criança e a maneira como os itens das avaliações são elaborados.

A pesquisa foi feita em dois momentos: no primeiro analisou-se os itens das provas relacionados de acordo com a matriz de referência do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) sobre o uso de conjunções, advérbios e outros conectivos, inferências e sentido. E o segundo foi aplicado tendo como foco observar as estratégias utilizadas pelos discentes em avaliação criada por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Alfenas (Unifal) - MG. Os resultados revelam que as habilidades apresentadas na matriz de referência são relevantes para se garantir a competência leitora dos estudantes, destacando também a importância da avaliação diagnóstica no processo de apropriação dos conteúdos de leitura.

Percebeu-se que os materiais didáticos não contribuem para um avanço nos estudantes que os direcionem à proficiência leitora, e também, que apesar de passar por diversas formações continuadas os docentes ainda revelam impropriedades para trabalhar os conteúdos de leitura. O pesquisador considera que o trabalho realizado pelos docentes apresenta dificuldades. Eles trabalham com os itens das avaliações, e assim acabam criando um condicionamento aos estudantes. Porém, faz-se necessário um trabalho mais completo de leitura, um ensino efetivo dos recursos utilizados para a produção dos sentidos em uma diversidade de gêneros; em que se trabalhem as habilidades das matrizes de forma ampla, fazendo análise textual dos discursos a fim de construir leitores capazes de cumprir inteiramente sua cidadania, pois é isso que a sociedade atual exige.

Santos (2014) também direciona sua pesquisa para as avaliações externas, com o objetivo de compreender como a leitura é tratada na Provinha Brasil, quais objetivos, fundamentação teórico e metodologia embasam a avaliação. Apreende-se que a leitura é apreciada como uma das atividades mais relevantes na escola, contudo, as dificuldades são reveladas por todas as avaliações em larga escala como: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Saeb e exames do Programa para

Avaliação Internacional de Estudantes (PISA). Diante disto, entende-se a necessidade de analisar a Provinha Brasil, aplicada no 2º ano de escolaridade para diagnosticar o nível de alfabetização e letramento. Percebe-se que os resultados dessa avaliação auxiliam o professor nas decisões pedagógicas e seleção do material a ser trabalhado. Ressalta-se ainda a importância do trabalho com diferentes gêneros textuais e o conhecimento sobre alfabetização e letramento.

Os resultados da pesquisa assinalam que a avaliação contempla a prática social, entendendo a alfabetização e o letramento como dois movimentos distintos, mas que devem ser realizados simultaneamente, pois a leitura vai além da decodificação. Segundo a autora:

Podemos afirmar, que apesar da limitação do pouco espaço para as habilidades concernentes ao eixo de leitura, na Provinha Brasil predominam questões inferenciais, que proporcionam o desenvolvimento do aluno, uma vez que este tipo de questão não direciona as respostas, exigindo do leitor uma interação entre seus conhecimentos prévios e estratégias que estão muito além da decifração das palavras. (SANTOS, 2014, p. 79)

### **3.5 A leitura na perspectiva do trabalho intitulado “Estado da Arte da Leitura no Brasil: 2010 a 2015”**

No levantamento da revisão de literatura, além das pesquisas nos bancos de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e dos Periódicos Capes buscou-se também apoio no trabalho de Silva G. (2017), “Estado da Arte da Leitura no Brasil: 2010 a 2015”, que analisou 170 dissertações e 57 teses na área da Educação, bem como 106 produções do Grupo de Trabalho (GT), 10 da ANPED e 11 artigos publicados na Revista Brasileira de Educação (RBE). Desse modo, foi realizado o mapeamento dessas 344 produções com o tema leitura, produzidas na área da Educação, de 2010 a 2015. Silva G. (2017) expôs seu objetivo principal de “investigar os fundamentos teórico-metodológicos mais utilizados nas pesquisas com o tema leitura, em produções de mestrado e doutorado, vinculadas aos programas de pós-graduação em Educação no país”. O resultado dessa pesquisa do Estado da Arte direciona para fundamentações teóricas em uma perspectiva sociointeracionista e abordagem histórico-cultural, da psicologia do desenvolvimento cognitivo de Vigotski. Sustentam-se também na teoria enunciativa da linguagem, de Bakhtin, e na perspectiva social do letramento. Os tipos de pesquisas que são apresentados nos trabalhos são: pesquisas de campo,

estudos de caso, pesquisas-ação, documentais, bibliográficas, com abordagem qualitativa. Os instrumentos utilizados são: observações participantes, entrevistas semiestruturadas, questionários abertos, diários de campo, oficinas pedagógicas, intervenções propositivas, análise de documentos e análise de conteúdo.

Segundo Silva G. (2017, p. 36), “A palavra ler, etimologicamente, origina-se do latim clássico *legere* e significa ora ‘ensinar’, ora ‘contar’, ‘colher’ ou ‘roubar’”. Relaciona-se ao olhar, ao sentido e à compreensão. É inscrever-se no mundo como signo, um assunto de grande proeminência para a sociedade atual. Para ampliar o olhar quanto à relevância do tema, apresenta-se o Quadro 3, que auxilia a visualizar o crescente interesse pelo tema até 2010:

**Quadro 3** – Quantidade de dissertações e teses – 1965 a 2010

TABELA 01 – QUANTIDADE DE DISSERTAÇÕES E TESES NO PERÍODO DE 1965-2010		
DATA	QUANTIDADE	PESQUISADOR
1965-1979	22 pesquisas	FERREIRA (1999)
1980-1995	189 pesquisas	FERREIRA (2001)
1996-2000	227 pesquisas	FERREIRA (2001), MARTINS (2005), PENIDO (2010)
2001-2005	596 pesquisas	PENIDO (2010)
2006-2010	1006 pesquisas	PENIDO (2014)

Fonte: Silva G. (2017 apud PENIDO, 2014, p.04).

A autora também construiu um quadro em que quantifica as dissertações e teses no período de 2010 a 2015, demonstrando um decaimento nas produções deste período, que segundo ela pode se justificar por terem bases de fontes diferentes, apesar da evidente facilidade tecnológica dos últimos anos.

**Quadro 4** - Produções de pós-graduação sobre leitura por ano e total – 2010 a 2015

PRODUÇÕES PÓS-GRADUAÇÃO - LEITURA						D+T
DISSERTAÇÕES	2010	37	TESES	2010	20	57
	2011	62		2011	12	74
	2012	47		2012	27	74
	2013	59		2013	24	83
	2014	60		2014	23	83
	2015	52		2015	15	67
	TOTAL	317		TOTAL	121	438

Fonte: Silva G. (2017, p.68).

Com base em Silva G. (2017), do total de 438 trabalhos, o maior número de pesquisas com temática relacionada à leitura, está concentrado na Região Sudeste,

entre 2010 a 2015. Tal fato se deve, provavelmente, ao número de universidades na região, tais como: Universidade Estadual Paulista (Unesp), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Juntas, elas produziram 158 pesquisas, com uma média de 30 a 50 produções por instituição. Constata-se que no período referenciado há uma quantidade superior de pesquisas de pós-graduação no mestrado, com 72% das produções, para 28% provenientes do doutorado.

Há pesquisas sobre leitura como objeto de estudo em diversas áreas. As dissertações e teses sobre o tema têm sido apresentadas também por pesquisadores de outras áreas além da Educação. Dentro do recorte temporal, de 2010 a 2015, feito na pesquisa do Estado da Arte de Silva (2017), de acordo com levantamento realizado na BDTD, quantificou-se as dissertações da seguinte forma: 170 em Educação, 111 em Letras, 14 em Psicologia, 04 em Comunicação e Arte, 03 em Comunicação e Informação, 02 em Ciências Médicas, 02 em Ciências da Saúde, 02 em Artes, 01 em Comunicação e Biblioteconomia, 01 em Teoria e Pesquisa do Conhecimento, 01 em Teologia, 01 em História e 01 em Geografia. Somou-se um total de 317 dissertações no período pesquisado nestas áreas do conhecimento. Os programas de Educação e Letras juntas representam 89% do total produzido, e as outras áreas juntas, um total de 11% das produções. Somou-se todas as áreas dos programas e chegou-se a um total de 121 teses. Observa-se que, tanto no mestrado quanto no doutorado, os programas de pós-graduação com maior número de trabalhos sobre o tema “leitura” foram primeiro o da área de Educação e em seguida o de Letras.

Ao realizar um levantamento na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) de 2010 a 2015, Silva G. (2017) encontrou ao todo 106 trabalhos sobre leitura, sendo 89 artigos e 17 pôsteres. Na Revista Brasileira de Educação (RBV), por meio do site da SCIELO Brasil, usando a palavra-chave “leitura” e utilizando o filtro: “todos os índices”, no mesmo período de publicação localizou-se 16 artigos com diferentes focos no tema leitura. Diante dos artigos da Revista Brasileira de Educação e periódico da ANPED, elencados por ela, pode-se destacar um deles que aborda o problema do ensino da leitura envolvendo as dificuldades da proficiência de forma relevante para esta pesquisa, que analisa a leitura como objeto de ensino no Ensino Fundamental I.

Trata-se do artigo de Moraes (2012), “Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil”, decorrente de uma pesquisa feita em Pernambuco, que acompanhou 12 turmas de 2º ano de três redes públicas e analisou o rendimento daqueles estudantes na Provinha, no início e no final do ano escolar. Moraes (2012) pontua a dificuldade dos alfabetizadores em saber como alfabetizar mediante propostas recentes de mudanças nas concepções de alfabetização. Por um lado críticas ao tradicional e ao uso das cartilhas e por outro um estado de indefinição do que ensinar, em nome do construtivismo. Ele utiliza a expressão usada por Magda Soares: a “desinvenção” da alfabetização, e constata a ausência de sistematização do ensino, com base em pesquisas que expõem a organização dos estudantes em ciclos. Segundo Moraes (2012), muitas escolas decidem adiar a alfabetização para as idades de 7 ou 8 anos, ficando evidente “uma ausência de metas ou expectativas de aprendizagem para cada um dos três anos do ciclo de alfabetização”, provocando assim a privação do progresso em conhecimentos sobre a língua.

Para Moraes (2012), é importante um trabalho de alfabetização que sistematize o sistema da escrita ao mesmo tempo em que amplie as experiências de letramento em atividades de leitura e produção. Não é garantir o conhecimento do sistema para depois trabalhar com letramento, mas trabalhar com os dois eixos simultaneamente. No levantamento dessa pesquisa, Moraes (2012) analisa as modalidades de leitura concluindo que na maioria das vezes os mestres fazem a leitura, solicitando poucas vezes a mesma prática pelo estudante, entre leituras de enunciados e leitura de textos, de forma minimamente autônoma. A pesquisa revela que houve poucos momentos em que foi realizado um trabalho de interpretação de texto escrito, demonstrando a baixa familiaridade dos aprendizes com o formato de compreensão leitora autônoma. Os estudantes não experimentaram a leitura de textos sozinhos, para depois os compreenderem.

Retomando o Estado da Arte, salienta-se que a pesquisa de Silva G. (2017) amplia nosso olhar sobre o que já foi pesquisado sobre o tema “leitura”, por isto, ressaltam-se os referenciais teóricos levantados por ela em relação às dissertações, concernentes ao Ensino Fundamental I, que é o foco desta pesquisa. Sobre compreensão de texto: Ariès e Heywood. História da leitura: Manguel e Chartier, outras considerações sobre leitura: Freire, Martins, Jouve, Bajard, Foucambert e

Rösing e Silva, sentido e práticas de letramento: Soares, Street, Kleiman, Bakhtin, Marcuschi, Heath, Rojo e Tfouni (SILVA G. 2017, p.96).

Em relação às teses com o tema leitura no Ensino Fundamental I os trabalhos têm os seguintes temas: “estratégias de leitura e instrumentos de avaliações em larga escala”; e “mobilização da escola para o desenvolvimento da leitura”. Os embasamentos teóricos pautaram-se em: Chartier, Solé, Kleiman, Machado, Silva e Soares. Houve também pesquisas que focaram a leitura relacionada à literatura infantil; estas fundamentaram-se nos argumentos de Abramovich, Chartier, Manguel, Soares, Certeau e Vigotski.

Provavelmente, uma das colocações presentes no trabalho “Estado da Arte da Leitura no Brasil: 2010 a 2015” de Silva G. (2017), que deve ser ressaltado nesta pesquisa, está relacionada ao comprometimento da escola com a formação de leitores, em relação à atuação do professor. Com certeza os levantamentos pontuados indicaram uma responsabilidade exacerbada do docente diante dos problemas encontrados na apropriação das capacidades da leitura.

Diante do exposto nesta seção, é possível constatar que os trabalhos encontrados e apresentados tinham enfoques distintos, assim, fez-se a opção por comentá-los em subtemas. De modo geral, os resultados apresentam-se, em síntese: Em 3.1 - A leitura na escola como prática social envolvendo diversos gêneros, observa-se ações consideradas nas pesquisas como positivas quando a leitura está direcionada às práticas sociais, trabalhando letramento em diferentes áreas do conhecimento, com diversas finalidades. Destacam-se a valorização do trabalho sistematizado e a importância de o professor ser leitor para ser mediador no processo de apropriação da leitura. Esse posicionamento se constitui uma postura política na escola, influenciando a escolha dos conteúdos e métodos a serem trabalhados.

No 3.2 - O eixo leitura nos livros didáticos, constata-se que o LD é a principal fonte de acesso aos textos trabalhados na sala de aula. Segundo Campos (2014) e Bezerra (2017), o LD contempla uma variedade de gêneros de diferentes campos sociais. Suas atividades contemplam tanto o letramento quanto o sistema da escrita alfabética. Alguns livros didáticos ampliam-se para os gêneros digitais, deixando em alguns momentos falhas por não terem como acercar-se das características destes como no real portador. Contudo, Luz (2014) critica o número de gêneros discursivos



dos LDs, não sendo contemplado o necessário para o indicado nos PCNs bem como os gêneros cobrados nas avaliações externas.

Em relação ao subitem 3.3 - O eixo leitura nos textos literários, sobressai o valor do literário para a construção da cidadania e do fomento de discussões de diversos temas da vida cotidiana. Destaca-se também a necessidade de se trabalhar a leitura de forma significativa para que haja compreensão. Os pesquisadores também destacam a seriedade do trabalho de forma sistematizada, seja por meio de sequências didáticas ou outra forma de organizar o trabalho, explorando os elementos do literário.

Em 3.4 - Avaliações externas e a proficiência leitora dos estudantes no Brasil, a análise dos trabalhos revelam o quanto o volume de instrumentos usados pelo governo federal e outras instituições para se avaliar a leitura demonstram a proeminência deste conhecimento para a formação dos estudantes. As pesquisas indicam que os descritores usados se constituem em aspectos relevantes para os conteúdos de leitura, contudo não pode ser realizado um trabalho fragmentado, focando apenas os itens da prova. Observou-se que os livros didáticos não contemplam todos os conteúdos de leitura e os gêneros textuais cobrados nas avaliações, exigindo do docente uma variedade de textos e um trabalho mais amplo. A biblioteca também aparece nas pesquisas como fonte de recursos que devem ser explorados neste trabalho.

Opta-se por considerar o levantamento já realizado no trabalho Estado da Arte no subitem 3.5 - A leitura na perspectiva do trabalho intitulado “Estado da Arte da Leitura no Brasil: 2010 a 2015”. A autora destaca especialmente os aspectos sobre os fundamentos teórico-metodológicos dos trabalhos analisados, em que se evidencia a relevância do tema especialmente para a área de Educação e Letras.

Na próxima seção pretende-se expor os resultados dos dados coletados e a análise dos materiais propostos para esta pesquisa, em que se apresentam evidências sobre o trabalho pedagógico da leitura como objeto de ensino no Ensino Fundamental I, realizado em sala de aula na Rede Municipal de Limeira.

## **4 DELINEAMENTO DA PESQUISA**

“A tarefa do educador moderno não é derrubar florestas, mas irrigar desertos.” C. S. Lewis

A presente seção apresenta os caminhos percorridos ao longo desta pesquisa. Durante o estudo usou-se o método de investigação qualitativa descritiva, conforme destacam Bogdan e Biklen (1994). A pesquisadora despendeu-se de tempo nas duas escolas, lócus da investigação, atentando-se à compreensão das práticas de ensino, estando à investigadora em contato direto com os elementos do contexto. Os dados recolhidos envolveram transcrição de entrevistas, de observações de aulas, registros dos planos de aula, currículo de Língua Portuguesa, dados do Projeto Político Pedagógico (PPP) e pesquisa junto à Secretaria da Educação sobre características das escolas e resultados de avaliações externas. Os dados foram descritos de maneira minuciosa, na busca por pistas para compreender o objeto de estudo.

Buscou-se compreender o contexto e os percursos construídos pelas unidades escolares, a sequência das ações didáticas promovidas pelos docentes, práticas realizadas, valorizadas e ou omitidas, inter-relacionando as informações para análise. Para exposição das decisões tomadas ao longo da pesquisa buscou-se o contexto da rede municipal onde se realizou a investigação, definiu-se os objetivos, justificativas, campo de investigação, participantes, instrumentos e procedimentos metodológicos utilizados para coleta e análise dos dados, conforme descrição abaixo.

### **4.1 Contexto da pesquisa**

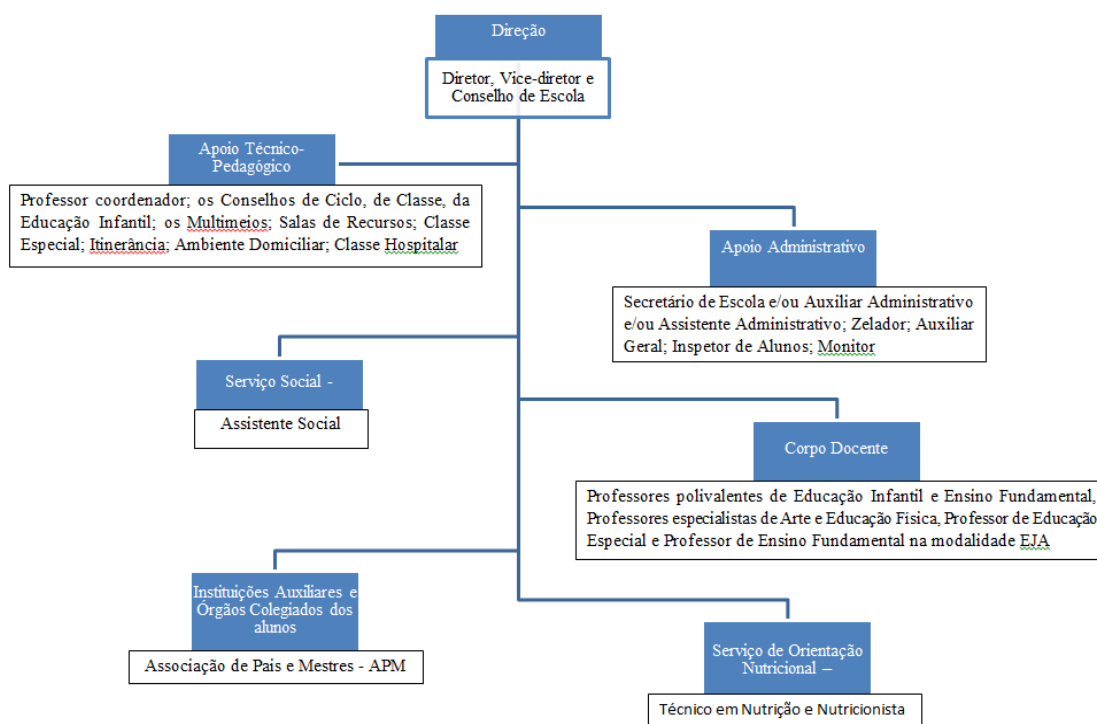
A pesquisa foi realizada no município de Limeira – SP, em duas escolas públicas, aqui denominadas de Escola A e a respectiva docente de Professora A1 e a outra de Escola B – Professora B1. Ambas as escolas atendem apenas estudantes do Ensino Fundamental I e não possuem estudantes da modalidade pré-escolar. As informações foram obtidas por meio do site da Secretaria Municipal da Educação, autorizado pela Diretoria Pedagógica, além do PPP (quadriênio 2019 – 2022) das respectivas escolas e também do Departamento da Secretaria Municipal de Educação (SME), Serviço Social Escolar (SSE), em análise dos dados documentais.

As escolas da Rede Municipal de Limeira contam atualmente com 25.729 estudantes nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos (EJA). As Unidades escolares organizam-se com a seguinte estrutura:

Direção - Diretor, Vice-diretor e Conselho de Escola. • Apoio Técnico-Pedagógico - Coordenação Pedagógica (Professor coordenador); os Conselhos de Ciclo, de Classe, da Educação Infantil; os Multimeios, compreendendo: biblioteca, educação especial, atendimento educacional especializado (Salas de Recursos; Classe Especial; Itinerância; Ambiente Domiciliar; Classe Hospitalar) e outros recursos pró-curriculares. • Apoio Administrativo – Secretaria (Secretário de Escola e/ou Auxiliar Administrativo e/ou Assistente Administrativo) e Atividades Complementares (Zelador; Auxiliar Geral; Inspetor de Alunos; Monitor). • Serviço Social - Assistente Social. • Instituições Auxiliares e Órgãos Colegiados dos alunos - Associação de Pais e Mestres – APM. • Serviço de Orientação Nutricional – Técnico em Nutrição e Nutricionista. • Corpo Docente: Professores polivalentes de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Professores especialistas de Arte e Educação Física, Professor de Educação Especial e Professor de Ensino Fundamental na modalidade EJA. (SILVA J. 2017. P. 46)

Para melhor visualização das ocupações dos servidores envolvidos na educação da referida rede, observa-se o organograma da Figura 1:

**Figura 1: Organograma sobre funcionamento das escolas.**



Fonte: Silva J. (2017, p. 47)

Para o bom funcionamento de uma escola pública faz-se necessária a presença de funcionários e educadores em diferentes cargos e funções, serviço social, estudantes e a participação de outros atores. Ao observar os dados expostos, percebe-se que a rede dispõe de uma boa estrutura para gerar qualidade na educação.

#### **4.1.1 Uma breve apresentação à concepção teórica que embasa a Rede Municipal de Educação**

Iniciou-se em 2013 o processo de reestruturação da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como fundamentação teórica, conforme posteriormente publicado, as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino do Município de Limeira/SP CME Nº. 02/2016 de 08/11/2016. A partir dessa reestruturação foi elaborado o Currículo na Secretaria Municipal de Educação para as escolas municipais, primeira versão, sendo revisado em 2019. O trabalho de formação continuada organizado pela SME é norteado a partir desse aporte teórico. Acredita-se que a compreensão sobre o processo de conhecimento orienta as ações docentes; assim, para que se entenda o contexto em que a pesquisa foi realizada, procurou-se expor informações sobre a concepção da Rede.

A Rede Municipal de Limeira adota como base teórica a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, tal como exposto nas Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino do Município de Limeira-SP. Segundo Saviani (2005), a PHC surge na década de 1970, como alternativa às concepções pedagógicas heterogemônicas, que apresentavam um caráter reprodutor da ideologia burguesa. Nasce como uma pedagogia revolucionária, que permite articular o trabalho pedagógico com as relações sociais. Analisa a exploração da classe trabalhadora e a necessidade da sua atuação para a libertação. Tem como principal representante Dermeval Saviani, nascido em 1943.

A PHC tem como objetivo a apropriação do conhecimento sistematizado pelo estudante e apresenta o ato educativo como uma ação intencional do ensino. Para que o conhecimento se efetive, o professor precisa ser um profissional intelectual, que domine os conteúdos, que seja o par mais experiente da relação professor-estudante, que transmite o conhecimento. Diante do domínio dos conteúdos, é capaz de uma dimensão artística, em que tem liberdade para

diversificar métodos de ensino. De acordo com Saviani (2005), esses conhecimentos são construídos historicamente e transmitidos para as novas gerações, que os desenvolvem e transformam. Nessa perspectiva, o papel da educação é possibilitar a incorporação desses conhecimentos acumulados de modo que, de maneira ativa, os estudantes venham a superá-los.

Considera o homem como ser histórico e social. Isso não se refere simplesmente ao fato de viver em sociedade, mas que as relações entre os humanos os constituem a partir da herança social e cultural. Desse mesmo modo, a Psicologia histórico-cultural também defende que o homem não é naturalmente humano, pois o aparato biológico da espécie não é suficiente para garantir sua humanidade, sendo necessário o processo de humanização por meio da apropriação do patrimônio cultural, daquilo que foi produzido historicamente pela humanidade. Esse patrimônio cultural refere-se tanto à linguagem, à tecnologia, política, arte, ética, entre outros conhecimentos construídos historicamente.

Lev Semenovich Vigotski, idealizador da Psicologia histórico-cultural, juntamente com seus colaboradores, procurou evidenciar a influência das interações sociais no desenvolvimento. Segundo Martins (2013), Vigotski considera duas linhas de desenvolvimento humano: o desenvolvimento biológico (funções psicológicas elementares) e o desenvolvimento cultural (funções psicológicas superiores). Esses dois tipos de desenvolvimentos são dependentes um do outro, de maneira que se desenvolvem de forma simultânea, estabelecendo intercorrelações e intercomunicações entre o desenvolvimento cultural e os processos orgânicos. Martins (2013) destaca que a criança já nasce com as funções elementares, mas isto não garante que vai desenvolvê-las, é preciso que seja oportunizado o acesso aos bens culturais. A natureza orgânica (cerebral) se desenvolve a partir do processo de apropriação da cultura.

Para Vigotski (1999), a construção histórica e social abrange as funções psicológicas não naturais, como atenção, pensamento abstrato, capacidade de planejamento e memória voluntária. Considera que o desenvolvimento das funções superiores do psiquismo só ocorre nos processos educativos, possibilitando ao sujeito relações sociais apropriadas, e não com o simples amadurecimento natural. Assim, considerando as relações sociais como condição para desenvolver as funções psíquicas, destaca o papel da escola como lugar de aprendizagens, promotora do desenvolvimento.

O ponto de partida do estudante é um conhecimento sincrético, e no ponto de chegada ele precisa se aproximar do conhecimento do professor, fazendo uma relação sintética. Diante disso, considera-se a relação conteúdo e método inseparável, pois a apropriação dos conteúdos ocorre pela familiaridade com o mesmo, em uma perspectiva histórica. Por isso, as disciplinas precisam ser articuladas numa visão de totalidade, na busca da apropriação do conhecimento produzido coletivamente pela humanidade. Garantindo as especificidades de cada uma, mas de forma indissociável, pois se relacionam entre si.

Dada as considerações sobre as concepções que embasam o trabalho do município, destacam-se as características sobre as especificidades das unidades escolares *lócus* da pesquisa. A **Escola A** apresentava resultados abaixo do esperado no início da pesquisa. Ela localiza-se na periferia da cidade, entre bairros com vulnerabilidade social. Atende 484 estudantes do Ensino Fundamental I em período integral. A **Escola B**, que apresentava resultados satisfatórios, localiza-se próxima a região central da cidade, atende 345 estudantes do Ensino Fundamental I e se organiza em turno e contra turno.

## 4.2 Objetivos

### Objetivo Geral

Analisar o trabalho com leitura realizado por duas professoras do 3º ano do Ensino Fundamental I de escolas públicas.

### Objetivos Específicos

- Observar como as professoras propõem atividades de leitura na sala de aula em relação aos seus conteúdos;
- Verificar os gêneros textuais usados na sala de aula e sua relação com as práticas sociais.
- Observar diferenças nas propostas de atividades de leitura que possam justificar distintos desempenhos em leitura nas taxas de avaliação externa de alunos das salas observadas.

### 4.3 Justificativa

A realização desta pesquisa se justifica em decorrência da realidade vivida na sociedade grafocêntrica, em que a maior parte das comunicações é realizada por meio da escrita. Atualmente, não se pode conceber uma alfabetização voltada apenas para os aspectos do sistema da escrita alfabética sem um trabalho concomitante com o letramento. Assim, a leitura precisa ser articulada com as funções sociais. Diante disso, o problema que motivou esta pesquisa decorre das defasagens da aprendizagem dos conteúdos relacionados à leitura como são apresentados nos resultados das avaliações <sup>1</sup>externas. Dessa forma, a pesquisa procurou analisar o trabalho com leitura realizado por duas escolas públicas, a partir das ações pedagógicas dos professores do 3º ano.

Este trabalho se situou no contexto de abordagens científicas, justificando sua relevância em relação à leitura, dentro de outro contexto que é o da realidade de Limeira. A Secretaria Municipal de Educação tem direcionado as escolas para estudos em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), para aprofundamento do tema, além de ter no seu currículo diversos conteúdos para serem contemplados nos gêneros selecionados para o ano de escolaridade. Em 2016, a Rede Municipal de Limeira apresentou problemas como o levantado por esta pesquisa: as defasagens da aprendizagem dos conteúdos relacionados à leitura, como verificado nos resultados das avaliações externas, tal como os resultados da ANA /2016, aplicada nos terceiros anos de escolaridade. Destaca-se a desigualdade entre os resultados da escola com maior desempenho, com 88% dos estudantes em nível suficiente no eixo leitura, e a escola com menor desempenho, com 47% dos estudantes nesse nível. A pesquisa busca, assim, compreender a realidade dessa situação, e a questão que se coloca é a seguinte: Quais fatores poderiam ser atribuídos à defasagem em leitura, apresentando-se um quadro de grandes diferenças entre os desempenhos em leitura dos discentes de uma mesma rede de ensino?

Considera-se que o trabalho do professor exerce papel fundamental na apropriação dos sentidos e usos dos textos, uma vez que o docente é referência de leitor e como tal precisa trazer os textos para a sala de aula de maneira significativa, articulada com práticas sociais reais. Essa tarefa não é simples. Faz-se necessária a

---

<sup>1</sup> Prova Brasil; Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e Avaliação da Rede Municipal de Limeira.

transmissão do conhecimento sistematizado, dando sentido dentro da vida social em que os textos circulam dentro dos seus domínios discursivos. Assim, quando se assume a concepção de leitura fundamentada na interação autor-texto-leitor, em que o papel do leitor está relacionado ao sentido, entende-se que é necessário ativar diversos conhecimentos para se compreender os textos. Pode-se inferir sobre o grande desafio do educador, em uma sala de aula heterogênea, pois para alguns estudantes o conhecimento de mundo é muito restrito e a escola constitui lugar fundamental para desenvolver a leitura.

Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1998, p. 69-70) propõem a leitura de textos escritos como um processo em que o leitor é ativo e o interpreta usando seus conhecimentos enciclopédicos, linguísticos, sobre o autor, etc. Trata-se do uso de estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, necessárias à proficiência. Muito além de decodificar, o desafio se dá em ensinar a finalidade dentro do uso social real, pois ela define o procedimento, comportamento, uso de estratégias e a capacidade de compreensão, apreciação e réplica. Segundo Koch (2010), para chegar à compreensão, o trabalho precisa objetivar a construção do estudante em um repertório textual, envolvendo os aspectos linguísticos, conhecimentos de mundo e enciclopédico. Pensando nos limites dos estudantes oriundos de famílias com grau de instrução desfavorecido, o que será oferecido precisa ser ainda mais amplo.

#### **4.4 Campo de investigação**

Optou-se por duas escolas públicas do interior de São Paulo, localizadas em espaços geográficos distintos, sendo uma delas na região central e a outra em um bairro periférico do município. O público-alvo foram os professores do 3º ano de escolaridade do Ensino Fundamental das escolas com maior e menor desempenho em leitura, segundo os resultados da avaliação ANA/2016. Antes do início do estudo de campo, a pesquisa passou pela aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa – CEP da Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”, Instituto de Biociências – Campus de Rio Claro (Anexo A), e obteve parecer favorável sob número de processo 2.971.129. Também contou com a autorização da Secretaria Municipal de Educação da cidade onde foi realizada a pesquisa (Anexo C).

Após os requisitos legais, houve o contato com as respectivas diretoras das unidades escolares, que ao tomarem conhecimento da pesquisa, mostraram-se



receptivas. Usou-se como critério para escolha dos docentes os que eram efetivos há mais tempo na escola. A diretora conversou com as docentes, as quais aceitaram participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aceitando as observações em sala de aula e entrevista. Destacou-se que é direito do participante desistir a qualquer momento da pesquisa, assim como interromper a entrevista, bem como retirar seus dados, sem penalização alguma. Os professores tiveram garantidos esclarecimentos em qualquer fase da pesquisa, bem como o sigilo que assegurasse sua privacidade. A escola no bairro que se localiza mais distante do centro – região periférica – foi tratada na pesquisa como escola A e a respectiva docente de Professora A1. A escola mais próxima do centro foi tratada de Escola B – e Professora B1.

Durante o estudo de campo, o olhar da observadora estava pautado nas concepções de leitura defendidas pelas teorias que embasam esta pesquisa, no Currículo de Língua Portuguesa da Rede Municipal, que alicerça o trabalho dos professores locais, publicado no Jornal Oficial do município no dia 29 de dezembro de 2016, revisado em 2019 para adequações à BNCC, o qual compartilha do mesmo referencial teórico aqui utilizado. Esse período de observação proporcionou à pesquisadora um contato direto com o fenômeno pesquisado, o que segundo Lüdke (2015, p. 26) proporciona uma série de vantagens que possibilitam o acompanhamento *in loco* para compreender o significado atribuído pelos participantes da pesquisa às práticas pedagógicas.

#### **4.5 Participantes**

Participaram da pesquisa duas professoras, ambas das escolas públicas da Rede Municipal de Ensino da cidade de Limeira, interior do estado de São Paulo, em salas de aula do 3º ano do Ensino Fundamental. Como critério de inclusão para participar da pesquisa foi considerado o docente efetivo na escola que aceitou assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. A escolha pelo 3º ano está relacionada ao fato de ser o final do ciclo de alfabetização, período em que se espera dos estudantes uma leitura fluente, com compreensão de um significativo número de gêneros textuais.

#### **4.6 Instrumentos**

Diante do objetivo geral desta pesquisa, que é analisar o trabalho com leitura realizado por duas escolas públicas a partir das ações pedagógicas dos professores do 3º ano e também dos objetivos específicos, considerou-se importante as entrevistas semiestruturadas na busca por compreender a concepção do professor sobre leitura e suas escolhas nas situações didáticas. A entrevista permitiu um contato mais próximo com as educadoras, possibilitando certa espontaneidade das entrevistadas sobre sua maneira de pensar. As questões elaboradas pela pesquisadora envolveram os temas: 1) formação do professor, 2) experiência no magistério, 3) formação continuada, 4) experiência como leitor, 5) concepção de leitura e 6) práticas pedagógicas. Ressalta-se que as entrevistas foram previamente agendadas, realizadas em locais reservados e respeitadas as manifestações dos participantes.

Observou-se o trabalho docente ocorrido nas referidas classes, analisando suas ações pedagógicas nas salas de aula. As observações foram feitas nas duas escolas selecionadas em seis dias de aulas sobre o eixo leitura e análise linguística, durante os meses de maio e junho de 2019. Para direcionar a observação seguiu-se um roteiro com 21 itens, de acordo com os conteúdos de leitura e análise linguística apresentados no Currículo da Rede Municipal de Limeira – Língua Portuguesa para o 3º ano de escolaridade. Nesse quadro foi marcado de acordo com o número de ocorrências (Apêndice A). O pesquisador apenas observou as aulas procurando não interferir na rotina da classe. Os registros, tanto das entrevistas quanto das observações em sala de aula, foram feitos por meio de gravações em áudio, transcritas pelo pesquisador.

Além desses instrumentos foi analisado ainda o Currículo da Rede Municipal de Língua Portuguesa, como documento que direciona as ações do docente em seus fazeres pedagógicos. Considerou-se relevante o exame dos conteúdos propostos e a concepção, que fornece diretrizes aos educadores para compreender o contexto em que ocorreu a pesquisa. Outro documento analisado foi o Plano de Aula dos professores (referente apenas às aulas observadas), comparando o planejado com o executado durante as aulas observadas. E, por fim, analisou-se a avaliação elaborada pela Secretaria Municipal de Educação relativa ao eixo leitura, aplicada em maio/2019 em todas as unidades escolares do município. Os resultados dessa avaliação, referentes às escolas que participaram da pesquisa de campo, foram analisados juntamente com os demais instrumentos usados na pesquisa.

#### **4.7 Procedimentos de coleta dos dados**

A partir dos interesses concernentes a esta pesquisa, realizou-se o levantamento do Currículo Municipal (publicado no Jornal Oficial de Limeira do dia 29 de dezembro de 2016, revisado em 2019), para compreender as especificidades propostas para as escolas, na busca por evidências sobre o direcionamento aos fazeres docentes dentro dos conteúdos do eixo leitura e análise linguística na disciplina de Língua Portuguesa. Em seguida, foi feita a análise dos planos de aulas e realizadas as observações das aulas durante seis dias letivos em cada uma das salas. As datas foram combinadas previamente com os docentes e a gestão escolar. Durante esse período, o observador preencheu quadro (Apêndice A), no qual contabilizou o número de ocorrência em cada conteúdo de leitura e análise linguística de acordo com o currículo, comparando com o planejamento do professor.

Concomitantemente com o preenchimento do quadro citado, anotou-se em um diário de observação em que foram registradas, de maneira descritiva, anotações de outros aspectos relacionados às aulas de leitura- (Apêndice B). As aulas foram gravadas e transcritas. Estando a pesquisadora como observadora, fez o registro do dia, hora, local de observação e tempo de duração das propostas de leitura (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 32). Também registrou os gêneros textuais utilizados, analisou o quanto a proposta de leitura foi significativa para os estudantes, registrou as falas da professora e a participação dos estudantes, a escrita na lousa, a relação das docentes com seus respectivos estudantes, a ênfase dada nas aulas etc. Após esses levantamentos, foram realizadas as entrevistas com as docentes, registradas em áudio e depois transcritas (Apêndice C). Com as entrevistas pretendeu-se ampliar o olhar para a concepção e o trabalho das docentes. Por último, a pesquisadora realizou a análise dos resultados das avaliações de leitura elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação.

Durante a coleta, a pesquisadora se aproximou de seus interlocutores, em um clima de confiança, expondo seus objetivos. Diante dessa oportunidade de acesso ao espaço escolar e ao convívio, fez o levantamento para análise de todo o material coletado. As atividades propostas pelos professores foram copiadas, descritas e discutidas, considerando este movimento como produtor de conhecimento. Em todo o processo, a investigadora buscou se apresentar de forma

amigável, procurando ser aceita pelos participantes e adotando uma postura discreta, sem causar constrangimentos para seus participantes.

As contribuições do trabalho se dirigem ao âmbito acadêmico, podendo futuramente proporcionar a reflexão dos professores acerca da temática, por ocasião da publicação dos resultados da pesquisa. Cabe esclarecer que não houve benefício financeiro para as escolas participantes nem aos professores. Os riscos foram mínimos, podendo, eventualmente, ter ocorrido algum desconforto relativo à entrevista ou à timidez e medo de ser julgado em situações de observação pela presença da pesquisadora em sala de aula. Para minimizar essas possíveis situações, a pesquisadora agendou previamente a coleta de dados junto aos professores, realizou a entrevista em um local privado e sem interferência de terceiros. Destaca-se que, durante toda a coleta dos dados, o posicionamento tomado pela pesquisadora foi de não intervir durante as observações, contribuindo para que as aulas ocorressem naturalmente. Sempre que procurada para esclarecimentos, seja pela direção escolar ou docente, foram realizadas as explicações aos participantes. Uma das coletas foi remarcada, na escola B, a pedido da coordenadora, considerando uma ocasião não oportuna para a coleta devido a um problema com um discente da classe que estava muito agitado, pois estava sem o medicamento que tomava regularmente. Devido a essa necessidade, a coleta foi remarcada para a semana seguinte. Nos demais dias as observações aconteceram conforme previamente agendado.

#### **4.8 Procedimentos de análise dos dados**

A fim de entender os processos em que os professores construíram ou não significados nas leituras trabalhadas, o material observado e analisado constituiu em objeto de reflexão, comparando-se com o referencial teórico da pesquisa e documentos do Governo Federal que versam sobre o ensino da leitura. As análises realizadas consideraram o referencial teórico apresentado na seção 3. Assim, a concepção entendida nesta pesquisa é de uma linguagem dialógica, como fenômeno social relacionado à inserção do sujeito na sociedade – o homem arraigado na realidade social e histórica como um conjunto de relações. Nessas relações os sujeitos se apropriam da língua por meio do contato com outros falantes, conforme Vigotski (2001). Diante da fundamentação teórica assumida por esta pesquisa, o trabalho com leitura precisa ter como eixo estruturante o gênero textual,

caracterizado como meio para comunicação escrita ou oral que surge e se forma nas relações sociais. Assim, para a análise dos fazeres pedagógicos observados, relacionados ao trabalho com os conteúdos de leitura, usou-se como direcionamento do olhar o que afirma Marcuschi (2008): “Ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo”. (p. 228).

Destarte, depois da coleta de todo o material iniciou-se o trabalho de análise. O Currículo Municipal de Língua Portuguesa foi estudado de maneira pormenorizado, considerando a fundamentação teórica do documento e a relação entre os quatro eixos: oralidade, leitura, análise linguística e produção, a fim de compreendê-lo como um todo para salientar os conteúdos de leitura e análise linguística. Por meio das transcrições e anotações descritivas sobre as observações das aulas, com todas as etapas desenvolvidas pelas professoras nas situações didáticas executadas e da transcrição das entrevistas, efetivaram-se algumas categorizações. Foi realizada a leitura das anotações sobre as observações nas salas de aulas, grifando o que se considerava relevante para o ensino de leitura como objeto de ensino. Para estruturar a organização e o tratamento dos dados, elaborou-se quadros para análise. Usou-se também como objeto de análise os resultados da avaliação elaborada pela Secretaria Municipal de Educação sobre leitura, para nortear a pesquisa, comparando os resultados com o levantamento realizado nas observações consonantes aos conteúdos do quadro (Apêndice A), o diário (Apêndice B) e os registros descritivos das aulas.

Desse modo, compreendendo as propostas teórico-metodológicas, elencadas para a coleta dos dados, mediante objetivo e problema que direcionam a pesquisa, foi aqui apresentado quem eram os participantes, quais os instrumentos e procedimentos de coleta. Assim, pode-se prosseguir para a próxima seção, em que se pontua com detalhes as características das unidades escolares, resultados e análise da pesquisa.

## JÁ FAZ TEMPO QUE ESCOLHI

A luz que me abriu os olhos  
para a dor dos deserdados  
e os feridos de injustiça,  
não me permite fechá-los  
nunca mais, enquanto viva.

Mesmo que de asco ou fadiga  
me disponha a não ver mais,  
ainda que o medo costure  
os meus olhos, já não posso  
deixar de ver: a verdade  
me tocou, com sua lâmina  
de amor, o centro do ser.  
Não se trata de escolher  
entre cegueira e traição.

Mas entre ver e fazer  
de conta que nada vi  
ou dizer da dor que vejo  
para ajudá-la a ter fim,  
já faz tempo que escolhi.

(MELLO, 1981)

## **5 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **5.1 Campo de investigação**

A pesquisa foi realizada em duas unidades escolares com diferentes peculiaridades: nos aspectos sociais, formas de organização, bem como em relação aos resultados das avaliações externas. Aliás, este foi o critério usado para a escolha das unidades a seguir elencadas: o maior e o menor resultado na avaliação ANA/2016. Contudo, ambas pertencem à mesma rede de ensino, com as mesmas formações continuadas oferecidas em âmbito municipal, recursos públicos, livros, computadores, funcionários etc.

#### **Escola A**

Possui uma equipe formada por uma diretora que atua há seis anos nesta unidade escolar, duas vice-diretoras e duas coordenadoras pedagógicas, dezenove docentes polivalentes efetivos; um professor especialista de Artes e um de Educação Física; duas professoras de Atendimento Educacional Especializado, monitores, secretários de escola, auxiliares de serviços gerais e merendeiras, totalizando 61 funcionários. Os professores da escola têm entre 30 e 49 anos, com formação em nível superior e especialização. Possuem experiência docente entre 10 e 20 anos.

Situa-se na região periférica de Limeira e atende 484 estudantes do Ensino Fundamental I. A unidade escolar atende todos os estudantes em período integral, “oferecendo, além dos componentes curriculares, oficinas intelectuais, culturais e esportivas, amparada pelo Decreto nº 18 de 25 de janeiro de 2016.” (PPP, p. 6). Possui 20 classes do Ensino Fundamental I, sendo quatro de 1º ano, quatro de 2º ano, quatro de 3º ano, quatro de 4º ano e quatro de 5º ano. Entre as classes há 12 estudantes com laudo, que recebem Atendimento de Educação Especial (AEE). Além disso, atende 11 estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA no período noturno. A escola realiza parcerias para aperfeiçoar seu trabalho em período integral, como: com o Centro de Promoção Social Municipal – CEPROSOM, por meio do uso do espaço do Centro Comunitário para práticas esportivas; com a Secretaria de Esportes, orientada por profissionais do esporte; e o Projeto Horta Educativa, auxiliado pela Secretaria do Meio Ambiente.

Segundo documentos disponibilizados pela SME – Departamento SSE em 2019, “A unidade funciona num prédio escolar que contempla dez salas de aula, um

laboratório de informática, sala de recursos, sala de artes, sala de leitura, sala de música, pátio interno e externo para atendimento dos estudantes.” Nas proximidades da escola, onde residem os estudantes, nota-se que as residências são muito simples. De acordo com os dados obtidos junto à SME, “O bairro surgiu de um conjunto de embriões para pessoas que não tinham moradia própria.” (LIMEIRA, 2019 p.4). É considerado uma das “comunidades de extrema vulnerabilidade social.” A escola pertence ao território do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), onde se encontram 5.547 famílias inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico) do Governo Federal, e 60,9% das famílias são de baixa renda (recebem até ½ salário mínimo per capita). No território o analfabetismo atinge 468 pessoas com mais de 15 anos de idade. Devido à essa realidade socioeconômica, há 206 discentes que são beneficiários do bolsa família, o que representa 41% dos estudantes. Ressalta-se ainda que

[...] os pais e responsáveis são jovens, com idades entre 25 e 45 anos. 45% das famílias encontram-se empregadas, e em sua maioria em atividades de prestação de serviços autônomos, com faixa de renda até 02 salários mínimos, sendo o restante das famílias, beneficiárias de programas sociais de transferência de renda. (LIMEIRA, 2019, p.4)

Desse modo, destaca-se que entre os pais/responsáveis, segundo o Projeto Político Pedagógico – PPP, apenas 57% das famílias atendidas possuem casa própria ou financiada. Nas residências não há computadores, mas há celulares e internet. Cerca de 30% dos responsáveis comparecem às reuniões de pais, e um dado alarmante é que 20% dos estudantes têm problemas com assiduidade escolar. Outra característica da escola é que possui 10% a mais de meninos que meninas. Quanto à auto declaração de cor/raça: 46% declaram-se pardos, 18% pretos e 33% brancos.

Os Indicadores Contextuais apresentados pelo site do INEP caracterizam a referida unidade escolar no Grupo 3. O INEP criou seis grupos que classificam as condições socioeconômicas dos estudantes das escolas, sendo o Grupo 1 as escolas com nível socioeconômico mais baixo e, o Grupo 6, com nível socioeconômico mais alto. Isso significa que a unidade escolar está entre os grupos mais baixos. O Grupo 3 possui as seguintes características:

Nível III - (40;48]: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como banheiro e até dois quartos para dormir, possuem televisão, geladeira, dois ou três telefones

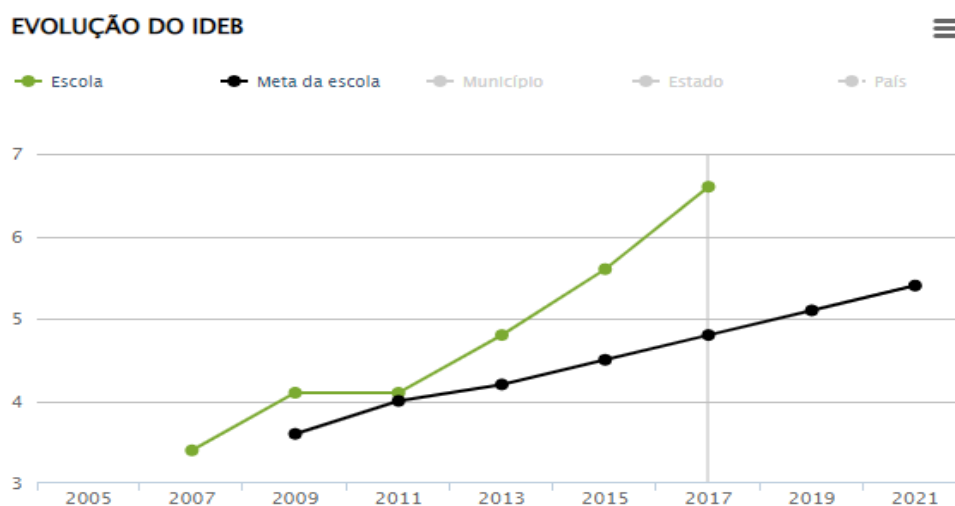


celulares; bens complementares como máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); a renda familiar mensal é entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seus responsáveis completaram o ensino fundamental ou o ensino médio. (BRASIL 2015)

Na pesquisa realizada pela escola para a produção do PPP, foi questionado sobre leitura e material de leitura. O resultado foi que os estudantes pouco leem jornais, revistas ou notícias na internet; de vez em quando leem livros e revistas em quadrinhos. Não obstante, os discentes afirmam que fazem uso da biblioteca da escola para empréstimos. Diante disso a escola entende a necessidade de sistematizar a leitura durante as aulas de forma a impulsionar o comportamento leitor.

Percebe-se muitos desafios sociais, contudo há iniciativa da unidade escolar em buscar soluções. Durante a entrevista com a docente, ela relata que a gestão escolar promove formações com os docentes nos HTPCs e acompanha nos planejamentos quinzenais, participando ativamente do pedagógico. A Figura 2 indica a progressão da escola no IDEB:

**Figura 2:** Evolução do IDEB da Escola A

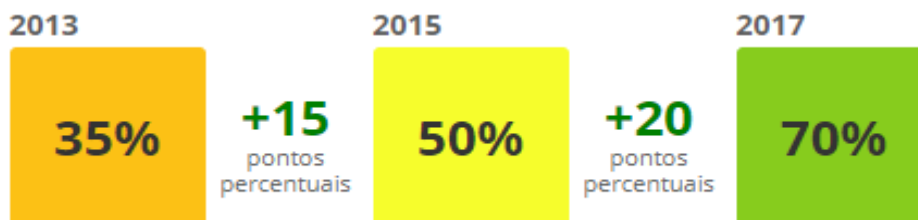


Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017)

De acordo com os dados do QEdu sobre o resultado geral do IDEB, que envolve tanto Língua Portuguesa quanto Matemática, juntamente com o fluxo de estudantes, a Escola A atingiu 3,4 em 2007 e, em 2017, 6,6. Um crescimento de 3,2 em dez anos. Analisando os últimos anos, observa-se que em 2015 a escola

alcançou o resultado de 5,6. No ano de 2017 o IDEB atingiu 6,6, um avanço de 1,0 em 2 anos, tal como exposto na Figura 3:

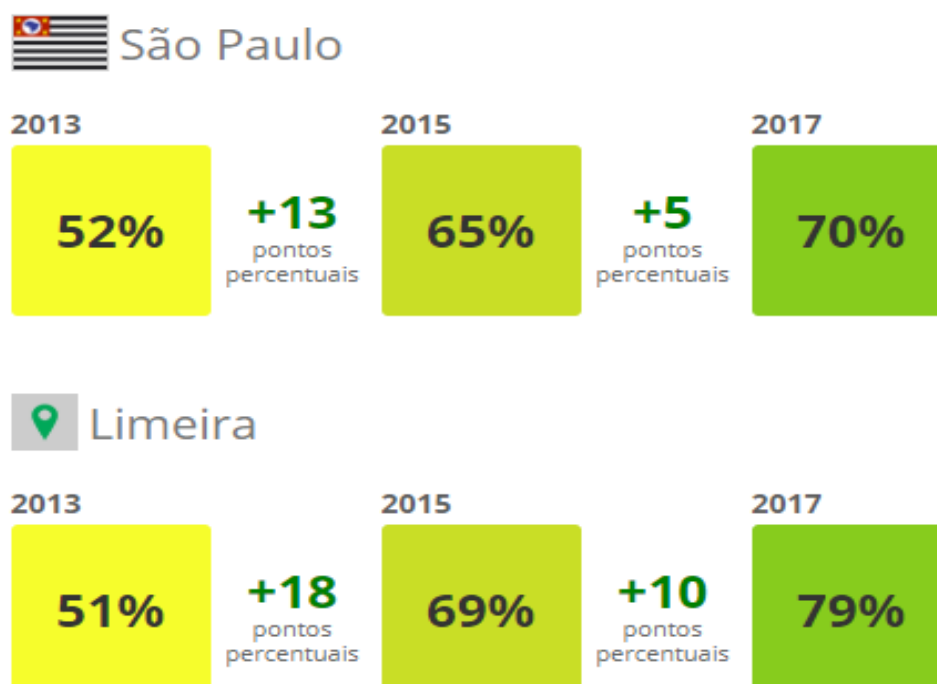
**Figura 3:** Resultados do IDEB em Língua Portuguesa da Escola A



**Fonte:** QEdU.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017).

A Figura 3 revela o desempenho em proficiência especificamente na Língua Portuguesa. Somando o número de estudantes avançados com proficientes, tem-se um crescimento de 35% em 4 anos na língua materna. Comparando os resultados pode-se afirmar que houve um crescimento de 20%, confrontados os 2 anos anteriores. O Estado de São Paulo, onde a escola está inserida, apresenta 5% de crescimento e o município de Limeira, 10% em Língua Portuguesa, tal como expresso na Figura 4.

**Figura 4:** Resultados do IDEB em Língua Portuguesa do estado e município



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017).

A comparação entre as redes de ensino do estado de São Paulo e do município de Limeira revela que ambos têm experimentado avanços, porém tem-se 18% de crescimento no estado e 28% no município. Pode-se afirmar que Limeira tem apresentado avanços muito significativos no Ensino Fundamental I. Enfim, ressalta-se que o avanço da unidade escolar, em Língua Portuguesa, superou o crescimento do estado e o previsto para o município.

### **Escola B**

A Escola B possui uma equipe formada por uma diretora efetiva nessa unidade escolar desde 2002, uma vice-diretora e uma coordenadora pedagógica, 17 docentes polivalentes efetivos sendo: 13 professores polivalentes, 2 professores especialistas em Educação Física; 1 professor especialista em artes, 1 professor de AEE, monitoras, secretários de escola, auxiliares de serviço gerais e merendeiras, totalizando 35 funcionários. A escola se organiza em turno e contra turno (manhã e tarde). Atende 345 estudantes em 14 classes do Ensino Fundamental, sendo três de 1º ano, três de 2º ano, duas de 3º ano, três de 4º ano e três de 5º ano. Entre as classes há quatro crianças com laudo, que recebem apoio pedagógico de AEE.

O prédio da escola possui cozinha, laboratório de informática, sala de leitura, sala para a diretoria, sala para a coordenadora, sala para os professores, sala de recursos, sala de livros/mídia, salas de aula, banheiros, pátio para recreio dos estudantes, sala multiuso, uma quadra de esportes alugada, dispõe de apoio pedagógico/ esportivo/ artístico, 02 lousas eletrônicas, 13 computadores, livros paradidáticos. Segundo o PPP, a escola segue a Resolução SME nº 4, de 05 de março de 2015, que dispõe sobre a Recuperação Contínua e/ ou Paralela, que tem sido uma medida ativa para o desempenho dos discentes. Situa-se em região próxima ao centro da cidade e atende 358 estudantes do Ensino Fundamental I, porém recebe crianças de mais de vinte bairros de seu entorno em dois períodos: manhã e tarde. Funciona desde o ano 2000, quando houve a municipalização do ensino.

De acordo com o PPP da escola (quadriênio 2019 a 2020), foi realizado um questionário com as famílias dos estudantes para caracterização socioeconômica. Dos 345 questionários entregues, 302 foram devolvidos à unidade escolar, mas nem todos os itens estavam preenchidos. A pesquisa realizada pela escola apresenta em seus resultados: quanto à escolaridade: 50 dos responsáveis possuem ensino fundamental completo ou incompleto, 18 ensino médio incompleto, 117 possuem ensino médio completo, 22 possuem ensino profissionalizante, 29 possuem ensino superior incompleto, 31 possuem ensino superior completo, 12 possuem especialização e 1 possui mestrado. Quanto aos salários, é verificado se ganham até 1 salário mínimo, de 1 a 2 salários mínimos, 2 a 3 salários mínimos, 3 a 5 salários mínimos, 5 a 10 salários mínimos e acima de 10 salários mínimos.

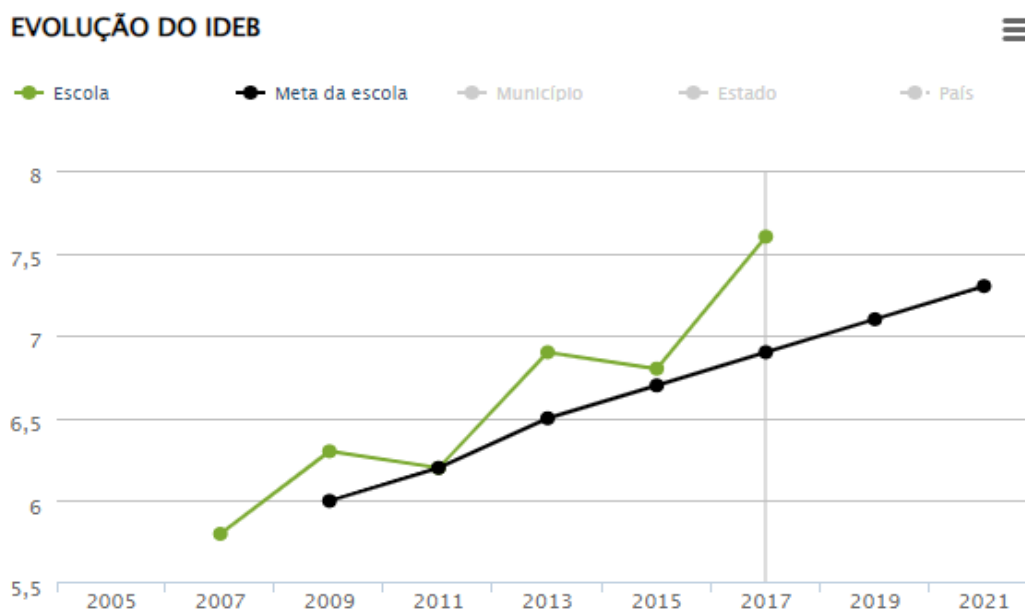
De acordo com os Indicadores Contextuais, apresentados pelo site do INEP, a unidade escolar pertence ao Grupo 5, o penúltimo dos seis grupos que caracterizam o nível socioeconômico dos estudantes em uma escala crescente. O Grupo 5 possui as seguintes características:

Nível V (56;65]: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em suas casas dois ou mais banheiros e três quartos para dormir, quatro ou mais telefones celulares, dois ou três televisores; bens complementares, como máquina de lavar roupas, um ou dois computadores (com ou sem internet), um telefone fixo, um carro, além de uma TV por assinatura; bens suplementares, como freezer e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal está entre 2,5 a 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino médio ou a faculdade. (BRASIL, 2015)

A Escola B foi avaliada pelas famílias atendidas em sua unidade, e a avaliação alcançou os seguintes resultados: quanto ao trabalho da **direção**: 224 responderam ótimo, 60 bom, 2 regular, 0 ruim; quanto ao trabalho dos **professores**: 229 responderam ótimo, 42 bom, 2 regular, 0 ruim. Outro gráfico, com escala de 1 a 10, expõe o resultado da nota da avaliação da escola de forma geral: 161 deram nota 10, 54 nota 9, 43 nota 8, 5 nota 7 e 1 nota 5, expondo uma representação da satisfação dos pais e responsáveis para com a qualidade da escola. De acordo com o PPP, há boa participação dos pais e professores na escola nas reuniões de APM e Conselho de Escola.

Quanto ao IDEB, com indicadores que avaliam tanto Língua Portuguesa quanto Matemática, juntamente com o fluxo de estudantes, conforme o site oficial do QEdu, a Escola B atingiu 5,8 em 2007 e em 2017 chegou a 7,6. Houve um crescimento de 1,8% em dez anos. Em 2015 o resultado do IDEB foi 6,8 e alcançou 7,6 em 2017, ou seja, um aumento de 0,8 em dois anos, tal como descrito na Figura 5.

**Figura 5:** Evolução do IDEB da Escola B

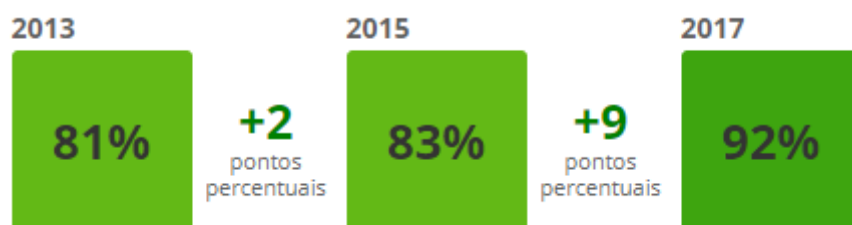


**Fonte:** QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017).

Observando os resultados do QEdu, percebe-se que essa unidade escolar também apresenta crescimento de acordo com as avaliações externas realizadas pelo governo federal, porém um crescimento menor que o da Escola A. Pode-se

considerar uma situação mais estável, tendo em vista que os números já estavam altos desde 2013. A Figura 6 revela o desempenho em proficiência na **Língua Portuguesa**. Somando o número de estudantes avançados com proficientes, há um resultado de 81% em 2013, 83% em 2015 (2% a mais) e 92% em 2017. De 2015 a 2017 o avanço foi de 9% (proporcionalmente, menor que o crescimento do município em que a escola está inserida, que atingiu 10% a mais em Língua Portuguesa), como exposto na **Figura 6**.

**Figura 6:** Resultados do IDEB em Língua Portuguesa da Escola B



Fonte: QEdU.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017).

### **Comparativo entre Escola A e Escola B**

Comparando-se as duas escolas pesquisadas, pode-se verificar algumas diferenças quanto à organização, características dos estudantes, entre outros aspectos, tal como apresentado no Quadro 5.

**Quadro 5:** Resumo das características das escolas

	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>
Localização	Periferia da cidade	Próxima ao centro da cidade
Número de estudantes	484	345
Tempo de permanência da diretora na escola	6 anos	17 anos
Organização do tempo de atendimento	Período integral	Em turnos (manhã e tarde)
Atende estudantes do Ensino Fundamental I	Sim	Sim
Atende estudantes de Educação Infantil	Não	Não
Renda familiar dos pais/responsáveis	Entre 1 e 1,5 salários mínimos	Entre 2,5 a 7 salários mínimos
Indicadores Contextuais de acordo com o INEP	Grupo 3	Grupo 5
Estudantes que recebem bolsa família	206 estudantes (41% da escola)	67 estudantes (19% da escola)
Número de estudantes com laudo	12	4
Resultado do IDEB em 2015	5,6	6,8
Resultado do IDEB em 2017	6,6	7,6
Avanço nos resultados do IDEB de 2015 a 2017	1,0	0,8
Resultado do IDEB em Língua Portuguesa em 2015	50%	83%
Resultado do IDEB em Língua Portuguesa em 2017	70%	92%
Avanço do IDEB em Língua Portuguesa nos últimos 2 anos	20%	9%

**Fonte:** Elaborado pela autora

As escolas possuem localizações bem distintas, pois enquanto a Escola A está localizada na região periférica a Escola B está próxima ao centro da cidade. O número de estudantes é maior na Escola A, com 484 em tempo integral, o que representa o dobro do número de estudantes por período, enquanto a Escola B com 345 estudantes têm uma média de 172 crianças por período. Em relação aos salários, tem-se o registro de que a Escola A tem “45% das famílias com faixa de renda até 02 salários mínimos” (Limeira, 2019). Segundo o CRAS, 60% da

comunidade recebem até  $\frac{1}{2}$  salário mínimo per capita. Na Escola B, o resultado não foi apresentado no PPP por família e sim por responsáveis. Assim, não foi possível saber a porcentagem de famílias com baixa renda na Escola B por meio do PPP. Porém, tem-se as análises das condições socioeconômicas realizadas pelo INEP, que utiliza-se dos mesmos critérios para as duas unidades escolares. Essa análise apresenta certo distanciamento entre as escolas quanto aos Indicadores Contextuais, sendo a Escola A caracterizada no Grupo 3 e a Escola B no Grupo 5. Isso mostra as condições diferenciadas quanto a espaço e conforto nas casas, diferenças relevantes da renda familiar (Grupo 3 com renda familiar mensal entre 1 e 1,5 salários e Grupo 5 entre 2,5 a 7 salários mínimos).

Nota-se crescimento nos resultados das avaliações de ambas as unidades escolares. Contudo, a Escola A, com índices mais baixos, exibe um crescimento percentual maior que a Escola B, com índices maiores. Em Língua Portuguesa, disciplina que contempla o foco da pesquisa, o resultado da Escola A chega a 20%, enquanto na Escola B chega a 9%. Ainda assim, o resultado do IDEB, que mede todo o processo do Ensino Fundamental I e não apenas o 5º ano de escolaridade, é de 6,6 na Escola A e de 7,6 na Escola B. Mediante o exposto, seguem agora os resultados das observações, envolvendo diferentes aspectos.

## **5.2 Características das docentes**

Os elementos da subdivisão apresentada no Quadro 6 foram construídos a partir das entrevistas realizadas com as docentes das classes em que foram observadas as aulas. As questões elaboradas pela pesquisadora de maneira semiestruturada envolveram os temas: formação do professor, experiência no magistério; formação continuada, experiência como leitor, concepção de leitura e práticas pedagógicas. Busca-se nesta pesquisa conhecer alguns aspectos das docentes relacionados às experiências, práticas, saberes e vivências que as constituem como profissionais da educação, conforme o Quadro 6 indica.



**Quadro 6:** Aspectos relacionados à formação e experiência das docentes

	<b>Professora A1</b>	<b>Professora B1</b>
Tempo de exercício no magistério	15 anos	9 anos
Tempo de exercício na unidade escolar	9 anos	9 anos
Regime trabalhista	Efetivo-estatutária	Efetivo-estatutária
Cargos ocupados	1 cargo (Ensino Fundamental)	2 cargos (Ensino Fundamental e Educação Infantil)
Magistério	Não	Não
Graduação	Pedagogia	Pedagogia
Instituição da graduação	Instituto Superior de Ciências Aplicadas – ISCA	Universidade Estadual Paulista – UNESP
Especialização	Metodologia da Arte	Educação Especial
Instituição da especialização	FACINTER	Anhanguera
Mestrado	Não	Não
Doutorado	Não	Não
Experiência com anos escolares:	Lecionou do 1º ao 4º ano de escolaridade. É professora efetiva e assume uma sala de aula todos os anos.	Sua experiência é mais com 4º e 5º ano de escolaridade, porém por ser professora substituta efetiva já trabalhou do 1º ao 5º ano cobrindo licenças e afastamento de outros professores. Lecionou o ano todo com a mesma turma apenas no 3º e 4º anos de escolaridade.

**Fonte:** Elaborado pela autora

Quanto às características das docentes, pode-se observar certas semelhanças e diferenças. Ambas têm 9 anos de experiência na unidade escolar em que atuam, sendo que a Professora A1 tem 15 anos de experiência no magistério enquanto a Professora B1 tem 9 anos, logo, a Professora A1 possui 6 anos a mais de experiência. Elas possuem a formação inicial em Pedagogia, sendo que a Professora A1 estudou no Instituto Superior de Ciências Aplicadas – ISCA, instituição privada, e a Professora B1 na Universidade Estadual Paulista – Unesp, instituição pública. Ambas possuem pós-graduação na modalidade de especialização. Observa-se também que a Professora A1 assumiu todos os anos uma classe ao longo dos 15 anos de trabalho, logo foi lhe oportunizado mais tempo de experiências, enquanto a Professora B1 teve atribuição de salas ora para o ano todo, ora apenas para cobrir afastamentos e licenças de outros docentes. Este foi o segundo ano que esta assumiu um terceiro ano.

### 5.2.1 O que as docentes apresentaram sobre a concepção de leitura

Durante as entrevistas buscou-se conhecer as docentes participantes da pesquisa em relação aos aspectos relacionados à leitura, a fim de compreender qual concepção embasa sua prática pedagógica. Segundo Geraldi (2014), a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto, ou seja, implica no contato com o autor estando ele ausente, visto que por meio da escrita o leitor reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe sentido. Ler é um processo que ocorre nas situações dialógicas de forma ilimitada dentro do que lhe é possível. Koch e Elias (2010) relacionam três concepções de leitura. A primeira tem como base o foco no texto, a segunda no autor, e a terceira na interação. A concepção “foco no texto” entende a língua como representação do pensamento, em que o autor constrói uma representação mental e seus interlocutores a captam do mesmo jeito que ele pensou. Na concepção “foco no autor” a concepção de língua se baseia na estrutura, no código, bastando ao leitor conhecer a estrutura do sistema da escrita. Na última concepção, “foco na interação autor-texto-leitor”, a concepção de língua é dialógica, construída nas relações sociais em que os interlocutores constroem sentido na interação. Por meio dos extratos abaixo se têm as respostas das docentes participantes sobre a concepção de leitura:

– *O que é ler?! Pra mim, ler é você conseguir interpretar o que tá lá, é entender a história. Acho que é isso! É um prazer!... (Professora A1)*

– *O que é ler?... Depende, né?! Existe a explicação de que é decodificar, né? De você saber decodificar primeiro sílaba, palavras, de você saber fazer uma leitura global... Complexo assim explicar o que é ler. Pra mim, quando eu vejo que o aluno aprendeu ler eu fico muito feliz, porque pra mim é muito mais do que isso. É ter uma independência. Aprender a ler outras coisas é independência... Então, ler é independência, é decodificar, é interpretar... Ler é um monte de coisa. (Professora B1)*

Percebe-se que a Professora A1 tem como concepção uma visão de leitura em que as informações estão lá, o leitor precisa se apropriar delas. Ela deixa claro que ler não é decodificar e sim compreender, mas acredita que as informações estão no texto, bastando que o leitor consiga captar as informações. Essa visão vai de encontro à concepção adotada por esta pesquisa. Pois, segundo os autores elencados na pesquisa, conforme seção 2, ler é um ato de produção de sentido de um sujeito ativo. A Professora B1 faz menção de uma concepção em que ler é

apenas decodificar, mas em seguida se posiciona dizendo que ler é muito mais que isso, é “independência, é decodificar, é interpretar... Ler é um monte de coisa.” Esta professora parece não ter se apropriado com clareza dos conceitos de leitura adotados na rede de ensino em que trabalha.

### **5.2.2 As docentes gostam de ler? Quem as influenciou?**

Sobre o gostar de ler e quais suas experiências como leitoras, as professoras explicaram que a formação escolar não foi capaz de criar nelas o prazer nem o hábito de leitura. Para a Professora A1 a motivação e exemplo de leitor vieram do seu pai, em casa, e não da escola. Observe a sua fala:

*– Quando eu estudava... a professora indicava livros, tudo. Eu não gostava de ler. Era uma coisa forçada. Mas, meu pai lia muito. Meu pai... ele pegava livro e devorava em dois dias. Eu sempre via meu pai lendo, lendo, lendo, mas eu não gostava, né? Porque era uma coisa forçada, mas assim, os títulos que me chamava atenção eu lia. Mas o que a professora passava era forçado e eu não gostava, sabe? Tipo assim, literatura brasileira não gostava... Dom Casmurro não me agrada, mas assim, eu acho que devido meu pai ler muito aí eu o via lendo, acho que é isso. (Professora A1)*

Kleiman (2002) considera que “ao fracasso na formação de leitores pode-se atribuir o fracasso geral do aluno no primeiro e segundo graus” (p.7). A Professora A1 não aprendeu a gostar de ler na escola, quem a motivou na infância foi seu pai, isso mostra que a escola não cumpriu seu papel em relação a essa professora. Esperar essa atitude da família é deixar a criança à própria sorte, não garantindo seu direito de aprender. Também na experiência escolar da Professora B1 fica clara a leitura na escola como obrigação, conforme exposto em suas falas:

*– Olha! Eu gosto, hoje! Quando eu era mais nova eu não tinha tanto interesse por livros. Porque eu sempre fui uma aluna na escola muito ligada à parte de visual, de desenho, de pintura sempre fiz aula de pintura, dança, era muito ligada a movimento também. Livro não era a minha praia, né?! Eu lia, quando era necessário, obrigatório... nunca deixava de ler. Mas não era uma coisa assim, que eu fazia por vontade, mesmo. Eu lia quando era necessário e obrigatório. Nunca deixava de ler, não dava trabalho nessa parte, mas não era uma coisa assim que eu ia lá pegar algo pra ler. Na faculdade isso mudou aí eu passei a ler mais, mas*

*adolescente eu lia o que era pedido, eu não era uma criança devoradora de livros. (Professora B1)*

*– Parte assim, voltada pra educação, eu li muito na faculdade, hoje eu leio assim, trechos que são sugeridos no HTPC... pelas coordenadoras. Li mais no início da profissão aquilo que era necessário, mas, hoje mesmo, faz um tempo que eu não busco um livro voltado pra área. (Professora B1)*

Nota-se que a leitura não foi devidamente trabalhada em sua formação inicial, e que após a faculdade não houve buscas pelo conhecimento científico que respalde suas práticas. Contudo, ela também diz que realiza leitura de textos literários. *“Eu gosto de romance, policial, suspense”* (Professora B1). Mas, essa prática não foi desenvolvida na educação básica. A escola deveria proporcionar, por meio dos docentes das diferentes áreas do conhecimento, momentos de formação de leitores, pois todos os educadores são professores de leitura e é na interação com outros leitores que cada um se constitui. Como considera Kleiman:

acreditamos, como Vygotsky e pedagogos neovygotskianos, que a aprendizagem é construída na interação de sujeitos cooperativos que têm objetivos comuns. Como, no caso, trata-se de aprender a ler no sentido cabal da palavra (em que ler não é o equivalente a decifrar ou decodificar), a aprendizagem que se dará nessa interação consiste na leitura com compreensão. Isto implica que é na interação, isto é, na prática comunicativa em pequenos grupos, com o professor ou com seus pares, que é criado o contexto para que aquela criança que não entendeu o texto o entenda (2002, p. 10).

Ao descrever sua experiência inicial como leitora, a Professora B1, mais uma vez, deu indícios de compreender a leitura apenas como o equivalente à decifração de códigos.

*– Eu não tive dificuldades, eu lembro que eu me alfabetizei... Eu brinco que eu não lembro a hora que eu percebi que estava lendo. Mas, eu me lembro das aulas que era bem tradicional, das apostilas, dos pontilhados... Daquelas coisas que eram feitas antes... Mas, eu era uma criança que tinha facilidade na leitura, tinha boa dicção. Facilidade de aprender... Eu era uma criança que tinha facilidade. (Professora B1)*

Segundo Marcuschi (2008), “ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo” (p. 228). Assim, o sentido não está nem no texto, nem no leitor e nem no autor, mas sim numa complexa interação entre os três. Ele refuta a ideia das teorias fundadas no modelo da decodificação, que tomam

a posição de que a língua é um sistema de representações de ideias e o texto é um repositório de informações. Para essa concepção, ler é extrair do texto as informações, decodificando-as.

No entanto, esta pesquisa parte da concepção de leitura considerando-a “uma prática social que remete a outros textos e outras leituras” (Kleiman, 2002, p.10). Nessa interação colocam-se em ação os valores que cogitam o grupo social em que convivem. Evidencia-se o caráter social e cultural na constituição da linguagem nas práticas escolares. Assim, leitura é muito mais que conhecimento linguístico, é um movimento que envolve também os aspectos discursivos e linguísticos de forma dialógica, interativa e altamente complexa de produção de sentidos, conforme Koch e Elias (2010).

Confirma-se nesta pesquisa questões já levantadas por outros autores, a exemplo de Silva (2013), em que os docentes viveram um processo de opressão que os transformaram em pessoas que não leem. Por isso, uma das mudanças necessárias à educação é a própria valorização dos profissionais que nela atuam, dando a eles melhores condições de trabalho. É preciso quebrar o círculo de má formação dos docentes, a fim de que eles sejam transformados em leitores para formar leitores.

### **5.2.3 Contribuição da formação continuada para o trabalho de leitura na sala de aula**

Em relação à formação continuada, procurou-se compreender a visão das professoras, considerando que ambas fazem parte da mesma rede de ensino, com oportunidades semelhantes. Sobre isso, Rojo (2001) discute que nos encontros com professores eles apresentam a preocupação em como melhorar suas ações didáticas para avanços no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, não lhes são dadas as condições para essa melhora. Segundo a autora, falta tempo para o planejamento e reflexões coletivas, além da necessidade de investimento em formações que possam dar condições ao educador para se tornar autor consciente dos planejamentos, ações e estratégias de ensino.

A teoria e a prática ocorrem nas diferentes concepções, mesmo que não se tenha clareza disso. Segundo Saviani (2013), a organização pedagógica supera a dicotomia entre teoria e prática. A escola precisa assegurar o acesso aos conhecimentos sistematizados. Questões como: Como surge essa sociedade?

Como ela se estrutura? Quais são as possibilidades de transformação? são questões que exigem que o educador tenha respaldo em concepções filosóficas em diferentes manifestações educativas.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei 9394/96 garante aos educadores da Educação Básica a formação continuada, bem como o Plano Nacional de Educação – PNE, em suas metas 15 e 16. Legalmente, a formação continuada é condição necessária na carreira do professor. Identificou-se na pesquisa a presença de algumas iniciativas públicas de formação continuada, conforme exposto pelas professoras:

*– Eu fiz o Pacto, né? Com as aulas que nós tivemos lá, você tem exemplos de atividades de como trabalhar leitura na sala de aula. Aí você chega à escola e adapta aquilo para o seu aluno e vai se aprimorando a cada ano. Você vê isso deu certo, isso não deu... assim. (Professora A1)*

A Professora B1 menciona algumas formações durante o ano. Ela se refere ao Encontro Municipal de Educação Continuada – EMEC, que ocorreu no mês de julho de 2018 e julho de 2019, com a presença de palestrantes selecionados pela Diretoria Pedagógica da SME e momentos de relatos das práticas exitosas para os educadores da Rede Municipal.

*– Quando tem essas formações existem exemplos do que se deve fazer na sala de aula. Hoje estão bem reduzidas essas formações. Temos em duas épocas do ano, aí, né...? E nessa época está todo mundo aflito ou pra começar ou pra ver como vai ser o segundo semestre, aí que tá todo mundo numa ansiedade tão grande que acaba não fornecendo tudo aquilo que gostariam de fornecer, né!? Mas eu acho que tudo tem um propósito assim: como você poderia trabalhar exemplos e sugestões de textos. Eu acho bom, mas não o suficiente. (Professora B1)*

Nota-se que as formações não são suficientes para os desafios colocados pelas professoras. Elas citam alguns movimentos de formação diferentes: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa promovido pelo governo federal; o EMEC, programa realizado pela SME, e as formações realizadas nas unidades escolares. É importante destacar que a SME realiza formações periódicas com os professores coordenadores, investindo na formação destes com o objetivo de capacitá-los para que eles trabalhem com formações nas unidades escolares. Sobre a escola como lócus de formação, a Professora B1 pontua que:

– *Assim... tem a coordenadora que passa as informações, sugestões. Ela tá sempre junto com a gente, orientando... Quando ela vai às reuniões da secretaria aí ela vem, ela mostra pra gente o que foi falado nas reuniões. O que é mais certo pra cada ano de escolaridade. (Professora B1)*

A Professora A1 também faz menção do trabalho de formação na unidade escolar em que trabalha: *“Aqui cada pessoa da gestão é responsável por um ano de escolaridade para ajudar no planejar. No terceiro ano é a diretora que acompanha junto e se a gente precisar tem a ajuda da coordenação”.*

Em relação à auto formação do professor, também foi identificado nas entrevistas que a Professora A1 faz investimentos em livros, enquanto a Professora B1 expõe seu desejo e dificuldade em estudar:

–*Ah, eu fiz uma pós em Educação Especial, logo no começo que eu entrei na rede, depois eu não continuei, não fui atrás de outras pós, porque infelizmente não dá tempo. Na jornada que a gente tem de dois períodos. Mas, eu gostaria de fazer mais alguma coisa. Eu me interesso pela aula de psicopedagogia. Porque cada vez mais a gente tem alunos que precisam mais desse apoio. Infelizmente, aparecem muitas crianças com dificuldades, mas não voltei a estudar. (Professora B1)*

Como citado anteriormente, Rojo (2001) considera que o profissional da educação não possui condições favoráveis para sua formação continuada. Essa formação é um item necessário para que o educador se atualize com as pesquisas e produções, para o crescimento do conhecimento teórico como processo que complementa a formação inicial, a fim de que reverbere na inovação das práticas pedagógicas. Conforme considera Saviani (1999), é necessário examinar as finalidades com que se desenvolve o ensino, analisar se há coerência entre as finalidades e procedimentos utilizados. Para cumprir a finalidade da escola, o professor precisa de compromisso político e competência técnica, entretanto, para isto ele precisa de condições para aprender e ensinar.

#### **5.2.4 Na opinião das professoras, os estudantes de suas classes gostam de ler?**

Outro aspecto que chamou a atenção durante a entrevista diz respeito à visão do professor em relação a ensinar o estudante a gostar de ler. Diante da pergunta: Você considera difícil ensinar os estudantes a gostarem de ler? Por quê?

A Professora A1 responde:

*– Eu não acho difícil ensinar a gostar de ler porque eu gosto de ler. Então, pra você ensinar uma coisa que você gosta, não é difícil. Difícil é chegar ao aluno esse gostar de leitura. Ensinar a gostar de ler não é difícil por que é uma coisa que eu gosto (Professora A1).*

*– Considero. Porque hoje em dia é um desafio você fazer com que a criança prefira o livro ao tablet, ao celular, ao jogo, ao vídeo game... Eu vivo assim, em conflito, porque na escola o que a gente tem de recurso são os computadores... Mas nem sempre vai suprir o que eles gostam ou fazem em casa. Acho bem difícil, não impossível. Mas, também sem o apoio da família é difícil. A gente fala, oferece os livros da caixa na sala de aula até os livros da biblioteca quando é possível levá-los, mas em casa é outra história, né? Aqui eles leem (Professora B1).*

O estudante precisa aprender a gostar de ler na escola, por meio de aulas de leitura bem elaboradas, sistematizadas, com professores que oferecem um modelo de leitor que inspire, motive e seja vibrante. Isso não acontece naturalmente! A escola precisa perceber que o gosto pela leitura tem que ser desenvolvido, então cabe à escola a responsabilidade de trabalhar para esse fim. Não se pode esperar que os pais realizem essa tarefa, pois nem todos terão a sorte da Professora A1 de ter um pai que realiza leituras autonomamente e prazerosamente. A escola precisa garantir o direito de aprender a ler, de acordo com a visão ampla de leitura proposta nessa pesquisa.

#### **5.2.5 Como se trabalha leitura na sala de aula?**

De acordo com Geraldi (1997), “A leitura deveria ser trabalhada na escola analisando quais as pistas do texto o fizeram acionar outros conhecimentos na produção de sentidos. A partir disso, analisar quais destas pistas são adequadas ou não para esse gênero” (p.189). Recorre-se aos textos mediante finalidades específicas, isto é, mediante as funções que os textos surgem nas práticas sociais. Assim, pode-se ler com as diferentes finalidades para as quais os textos servem.



Geraldi (1997) destaca as seguintes: Busca de informações – o leitor pode ir ao texto em busca de resposta para a pergunta que tem, essa busca é por querer saber mais, para fazer uso dessa compreensão; Leitura para estudar – a finalidade de leitura pode ser na intenção de escutá-lo, na busca do que ele tem para me oferecer; Leitura como referência para a produção – de onde se produz novos textos; Leitura por fruição – pela gratuidade de estar com os outros em um diálogo que o constitui.

Durante a entrevista os professores relataram um pouco sobre seu trabalho na sala de aula. Observe algumas falas:

*– Por isso que às vezes o que eu faço? Vou fazer uma leitura, tipo “Os três porquinhos e o lobo guará”, antes de ler eu dou todo o entorno para que na hora que eles estão escutando a história, né?. Porque às vezes eles até pedem a cópia pra ler novamente. Pra eles entenderem o que se pede lá, eu dou todo o entorno... eu explico como é o lobo. Por isso que eu dei primeiro Os três porquinhos para depois chegar ao lobo guará. Na história do lobo guará tem uma parte que fala que o lobo foi pra Europa... por que ele foi embora pra Europa? Então eu tive que explicar a origem dos três porquinhos, então tem toda uma explicação. Você viu que eu mostrei no celular e mostro pra eles onde mora o lobo guará... tudo isso pra ir aguçando a vontade deles pra ler a história. Vou instigando eles, quando chega ao meio da história pergunto: O que será que aconteceu?.... Vou instigando eles (Professora A1).*

A fala da Professora A1 confirma o observado na sala de aula. A pesquisadora notou que a metodologia que ela usava para ler o texto de forma envolvente, com entusiasmo, influenciava os estudantes, e o fato de trazer outros conhecimentos proporcionados por diferentes gêneros textuais também enriqueceu a aula de leitura.

*– Olha! Eu percebo que eu sempre uso o texto sempre como um meio, né? Eu percebo que a gente faz isso pelas coisas que a gente tem de trabalhar. As questões a partir de um texto. Então ele acaba sendo um meio pra mim. Eu não acho isso ruim, mas ao mesmo tempo falta aula de leitura por prazer estética simplesmente, pra eles apreciarem uma boa leitura. Eles têm esse tempo na aula, mas é uma vez na semana... não é sempre. Quando eles finalizam a atividade eu os deixo pegarem livros na caixa, mas não é uma coisa que acontece sempre porque às vezes nem dá tempo (Professora B1).*

A Professora B1 revela que tem consciência de que a leitura não deve ser realizada apenas para fazer atividades, mas também para o usufruto de momentos prazerosos e estéticos. As perguntas que ficam para reflexão aqui são: por que essa leitura não é realizada? Como a fazer? Basta dar livros nas mãos dos alunos? Isso evidencia que as leituras que ela considera por prazer estética são leituras mais ligeiras e superficiais. Quanto a esses aspectos, serão discutidos na próxima seção.

### **5.3 Sobre as observações das aulas de leitura e análise linguística**

Na Escola A, as observações foram realizadas às terças e quintas-feiras, conforme a grade de horários da docente da sala de aula, em semanas subsequentes e ininterruptas. Os dias e tempo para as aulas foram utilizados pela Professora A1 conforme combinado previamente com a pesquisadora. Na conversa prévia com a professora, ela procurou ter clareza sobre o que realmente estava sendo pesquisado, demonstrando interesse e valorização pela pesquisa. Explicou que a escola trabalha por áreas, de maneira que ela trabalha Língua Portuguesa com dois terceiros anos e a outra professora trabalha matemática com as duas mesmas classes. As demais disciplinas como Geografia, História e Ciências, cada uma das duas professoras trabalha com sua própria classe. A professora foi orientada pela pesquisadora a manter suas aulas de leitura conforme sua rotina durante o ano. Relatou que tem acompanhamento semanal da direção da escola, o que auxilia nos planejamentos e promove momentos de formação em sua carreira de magistério.

Na Escola B, o projeto foi apresentado à coordenadora e à docente para esclarecer do que se tratava a pesquisa. Esclarecidas as dúvidas, a pesquisadora orientou que ela não iria interferir nas aulas, sendo apenas observadora, portanto, às aulas deveriam ocorrer naturalmente. As observações foram realizadas às quartas e quintas-feiras, conforme combinado antecipadamente com a coordenadora e professora da classe. Porém, na semana da terceira e quarta observações, uma estudante da classe, aluna especial, teve problemas por falta de um medicamento controlado, diante deste fato a escola achou melhor remarcar para a semana seguinte, suspendendo as observações por uma semana.

As escolas foram receptivas, demonstrando prontidão diante dos documentos solicitados. No decorrer das aulas, observou-se conteúdos, métodos

usados e o relacionamento entre docente e discentes – este não é foco da pesquisa, no entanto, no decorrer das observações surgiu como algo marcante e que também deveria ser observado em relação às aulas de leitura e análise linguística.

Destaca-se que só foram observadas as aulas de leitura e análise linguística. Assim, descrevem-se aqui recortes das aulas, que exemplificam o desenvolvimento do trabalho pedagógico, proposto por cada uma das professoras nos seis dias de observação de cada sala.

### **5.3.1 Tempo de duração das propostas de leitura**

No Currículo Municipal das séries iniciais do Ensino Fundamental há as disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física. As duas últimas são lecionadas por especialistas nas respectivas áreas e as outras pelo professor polivalente. Além disso, cada uma dessas disciplinas tem o número de aulas e os eixos a serem desenvolvidos. Cada professor organiza sua grade como um parâmetro para nortear seu trabalho, sendo que, geralmente, há enfoques maiores do que o prescrito entre uma área ou outra. Há um sinal (sirene) que marca a entrada e a saída dos estudantes e momentos de intervalo, e os horários do polivalente são possíveis de serem ajustados conforme necessidade. Os professores participantes da pesquisa possuem uma grade de horários em que organizam o tempo das disciplinas e seus eixos; a Língua Portuguesa, especificamente é subdividida nos eixos: oralidade, leitura, análise linguística e produção textual. Durante a pesquisa observou-se a continuidade em ambas as escolas, pois o Professor A1 trabalhou o eixo de leitura e análise linguística sempre nas terças e quintas-feiras e o Professor B1 sempre nas quartas e quintas-feiras, conforme apresenta o Quadro 7.

**Quadro 7:** Dias e horários das aulas observadas

		<b>Professora A1</b>		<b>Professora B1</b>
1ª aula	Terça-feira	8h20 às 9h30 (1h10)	Quarta-feira	13h20 às 14h40 (1h20)
2ª aula	Quinta-feira	8h20 às 9h50 (1h 30)	Quinta-feira	12h40 às 14h10 (1h30)
3ª aula	Terça-feira	8h20 às 9h20 (1h)	Quarta-feira	13h20 às 14h45 (1h25)
4ª aula	Quinta-feira	8h20 às 9h20 (1h)	Quinta-feira	12h40 às 14h10 (1h 30)
5ª aula	Terça-feira	8h20 às 9h30 (1h10)	Quarta-feira	13h25 às 14h40 (1h15)
6ª aula	Quinta-feira	8h20 às 9h20 (1h)	Quinta-feira	12h30 às 14h10 (1h40)

**Fonte:** Elaborado pela autora

Como é possível notar no Quadro 7, os horários eram mais ou menos flexíveis e os dias da semana, estáveis. Além disso, observa-se no Planejamento, escrito e postado no sistema, uma sequência de ações na situação didática que propunha atividades, na tentativa de uma aula significativa para os estudantes, – o que nem sempre é possível prever porque pode haver as necessidades de intervenções, perguntas possíveis e disposição dos estudantes durante o processo. Os fragmentos dos planejamentos revelam a sequência de atividades nas situações didáticas, tal como exposto a seguir:

*“Em análise linguística será trabalhado a leitura do poema “Tempestade” (livro didático, pág. 62) com objetivo de analisar a estrutura, finalidade, conteúdo temático, organização gráfico espacial e textualidade. **Em outro momento** será realizada a análise do mesmo texto, “A Tempestade”, com o objetivo de analisar o vocabulário, advérbios de tempo, advérbios de lugar, quem é o autor do poema, identificar os fenômenos da natureza presentes no poema, **em seguida** realizar as atividades presentes no livro didático” (Professora A1 – grifos nossos).*

*“**Em um primeiro momento**, ao resgatar o livro e sua capa farei questionamentos sobre antecipação e inferências, para ver do que se lembram. **Após isso**, lerei novamente parte da história, até o momento das trocas de cartas, para lembrarmos os acontecimentos principais e a partir disso dar início ao estudo dos aspectos textuais do gênero e da compreensão dos temas das cartas” (Professora B1 – grifos nossos).*

### **5.3.2. Observação das aulas – Professora A1**

Nas aulas da Professora A1 ela envolvia os estudantes de forma dinâmica e motivadora. As aulas realizadas às terças-feiras sempre tinham sequência às quintas-feiras, pois estes eram os dias em que ela trabalhava Leitura e Análise Linguística durante a semana. Mesmo dando aos estudantes o texto impresso,

conforme fez nos 5 dos 6 dias observados, ela copiava na lousa o texto ou a parte que previamente selecionava, para fazer o movimento de análise linguística. Sua escrita na lousa era sempre com letra cursiva.

No **primeiro** dia, ela trabalhou um poema impresso no livro didático da classe: *Buriti Mais Português – 3º ano*, p. 62. Após a leitura, a docente realizou atividades orais, usando a escrita do texto na lousa como apoio.

Texto usado pela professora (Anexo E)

### **Tempestade**

O vento vem vindo veloz.  
Voam folhas, gravetos, troncos.  
O trovão troante  
estoura na linha do horizonte.

O chiado da chuva.  
O cheiro da chuva.

A enxurrada  
o riacho,  
a terra molhada.

Depois,  
um azul aqui, outro ali.  
Em sinal de paz,  
um arco-íris se mostra  
e se desfaz.

Silenciosa a sonora  
orquestra da natureza.

(José de Nicola. *Entre Ecos e outros trechos*. São Paulo – Moderna, 2002).

Durante as atividades orais usou como apoio o texto escrito na lousa e destacou: de qual gênero é o texto; qual a estrutura desse gênero; sinalizou o que é estrofe, verso e rima e o significado de palavras desconhecidas (selecionou com os estudantes, escreveu na lousa o significado); uso da vírgula em enumerações (folhas, gravetos, troncos); conversou sobre a finalidade do gênero; pintou as rimas; marcadores de tempo; nome do autor, nome do livro, local da editora e editora. Cada um desses conteúdos foi retomado e destacado com veemência pela professora.

No **segundo** dia, a professora deu continuidade à aula anterior com o mesmo texto, impresso no livro didático da classe: *Buriti Mais Português – 3º ano*, p. 62. Após a leitura silenciosa pelos estudantes e a leitura em voz alta por alguns

deles, a professora releu o poema, fazendo uso da entonação de voz para salientar os recursos de aliteração (recurso linguístico marcado pela repetição de sons consonantais em um enunciado). Conversou sobre os efeitos que lembram o som do vento e trovão. Retomou alguns conteúdos como: De qual gênero é o texto? Qual a estrutura desse gênero? Destacou no texto na lousa o que é estrofe, verso e rima; finalidade e o significado de palavras desconhecidas. Em seguida, avançou para outros conteúdos a partir da estrofe que escreveu na lousa:

Depois,  
um azul aqui, outro ali.  
Em sinal de paz,  
um arco-íris se mostra  
e se desfaz

Perguntou para os estudantes: Quais as palavras que indicam lugar? E eles responderam “aqui” e “ali”. Então, a docente circulou na lousa as palavras sinalizadas e exemplificou outras. Logo após, ela solicitou que os estudantes fizessem uma atividade em duplas: “Identifiquem no texto palavras que apontam os fenômenos da natureza”, explicando que se tratavam de palavras relacionadas ao clima – coisas que acontecem na natureza. Enquanto os estudantes reliam o texto e executavam a atividade, ela passou pelas carteiras para analisar e intervir nas respostas dos discentes. Um dos estudantes da dupla que terminou primeiro, após dar um tempo para os outros responderem, escreveu na lousa a resposta: “tempestade”, “vento”, “trovão”, “chuva”, “arco-íris”. A seguir, os estudantes foram direcionados a fazerem as atividades do livro didático.

As questões do livro eram praticamente uma retomada de alguns conteúdos já trabalhados na oralidade, exemplificados na lousa de maneira coletiva, tendo aqui a oportunidade de realizarem a atividade individualmente. Observe as atividades:

### **Atividades orais**

Observe as atividades abaixo:

Converse com os colegas.

O que o poeta descreve no poema?

Para falar do vento, o poeta usa palavras que começam com que letra? E para falar do trovão?

### **Atividades escritas**

As atividades foram feitas coletivamente com o auxílio da professora, que lia as questões e problematizava acompanhando as respostas no livro.

- 1- Quantos versos e quantas estrofes esse poema tem?
- 2- Leia alguns fenômenos que ocorrem em uma tempestade e depois dela.

1- ventania, 2- trovoadas, 3- enchente, 4- calma

- 3- Numere as estrofes do poema de acordo com esses fenômenos.
- 4- Circule no poema a estrofe em que o poeta associa cores ao fim da tempestade.

- a) Qual é a cor que vai pintando o céu devagarzinho?
  - b) Qual é o sinal de paz enviado pela natureza?
- 5- Releia os dois primeiros versos do poema.

O vento vem vindo velozzzzzz

- a) Circule as consoantes que se repetem nesses versos e tem sons iguais.
- b) Qual é o som que se repete?
- c) Essa repetição sugere a ação

\_\_\_de chuva    \_\_\_do mar    \_\_\_do vento

- d) Por que a palavra **veloz** foi escrita em outra linha e a letra z foi repetida várias vezes?

No **terceiro** dia, logo no início da aula, a Professora A1 explicou que retomariam um texto (Anexo F) trabalhado, anteriormente, sem realizar a leitura até o final, para que os estudantes realizassem a produção de autoria do final do texto. Nessa aula anterior, ela havia realizado a leitura parcial, fazendo uma pausa no texto na parte abaixo:

“– Os senhores corvos não estão em casa e vão se demorar bastante. Mas, se quiser esperar, entre e fique à vontade.

Assim dizendo...”

A educadora entregou a cópia do texto intitulado Os sete corvos (Irmãos Grimm) para cada estudante fazer a leitura silenciosa. Depois, ela explicou que cada estudante iria ler em voz alta um parágrafo, retomando que o parágrafo é marcado pelo espaço (alínea). Em seguida, realizou oralmente algumas atividades com perguntas feitas, coletivamente, sobre alguns aspectos, dentre eles: uma

característica do conto apresentada logo no começo do texto (que sendo percebido pelos estudantes, prontamente, responderam que se tratava da expressão “Era uma vez”). Outros aspectos trabalhados foram a finalidade do gênero textual; se a história era real ou fictícia; palavras desconhecidas; características do corvo; tempo em que os verbos apareciam no texto (passado, presente ou futuro); personagens da história e conflito gerador. Cada um desses aspectos foi trabalhado de forma interativa entre a professora e estudantes.

No **quarto** dia observado, a Professora A1 retomou o conto trabalhado na aula anterior, Os sete corvos (Irmãos Grimm) (Anexo F). Para essa aula, selecionou parte do texto para o trabalho de leitura e análise linguística, escrevendo-os na lousa.

Primeiramente, a professora solicitou aos estudantes que fizessem a leitura silenciosa, e depois promoveu um momento em que os estudantes realizaram a leitura fluente, em voz alta. Cada estudante alfabetizado leu um fragmento do texto. Em seguida, ela realizou a leitura para a classe e depois fez algumas atividades orais, retomando o que foi trabalhado na aula anterior. Explicou que avançaria na análise apenas desses dois parágrafos.

### **Fragmento do texto usado para análise linguística**

“Não tinha mais paz nem sossego. Um dia, ela fugiu de casa, decidida a encontrar os irmãos onde quer que eles estivessem, nesse vasto mundo, custasse o que custasse. Levou consigo apenas um anel de seus pais como lembrança, um pão grande para quando tivesse fome, um cantil de água para matar a sede e um banquinho para quando quisesse descansar.

Foi andando, andando, se afastando cada vez mais, e assim chegou ao fim do mundo. Então, foi falar com o sol. Mas ele era assustador, quente demais e comia crianças. A menina fugiu e foi falar com a lua. Ela era horrorosa, mais fria que o gelo, e também comia crianças. Quando viu a menina, disse com um sorriso mau:

- Hum, hum... que cheirinho bom de carne humana!”

Os estudantes foram orientados a fazerem a leitura do fragmento do texto e selecionar as palavras desconhecidas. As crianças citaram: “vasto”, “custasse”, “consigo”, “apenas”, “cantil”, “garrafa”, “matar”, “sorriso”. Essas palavras foram copiadas na lousa e explicadas pela professora que, de forma interativa, construiu



junto com a turma os significados e os escreveu na lousa. Continuando a AL do texto a docente releu e destacou os pronomes e flexões (ela/ele/consigo/seus) no texto, pintando-os de giz colorido, assim:

“Não tinha mais paz nem sossego. Um dia, **ela** fugiu de casa, decidida a encontrar os irmãos onde quer que **eles** estivessem, nesse vasto mundo, custasse o que custasse. Levou **consigo** apenas um anel de **seus** pais como lembrança”. [...] “A menina fugiu e foi falar com a lua. **Ela** era horrorosa”

Trabalhou com elementos de coesão referencial, perguntando: A quem essas palavras se referem? Observem que a palavra “ela” aparece duas vezes, mas indicam a mesma coisa? Não, primeiro se refere à lua e depois à menina.

Depois, destacou o uso da vírgula no fragmento “andando, andando”. Pontuou a importância da expressão “Um dia” como marcador de tempo. Analisou os verbos no pretérito: “fugiu”, “levou”, “foi”, “chegou”, perguntando se essas palavras se referiam ao passado, presente ou futuro, exemplificando com verbos no presente e futuro para saberem como seria.

Na **quinta** observação, a aula começou com uma conversa da professora e os estudantes sobre “Os três porquinhos”. Ela realizou um momento de antecipação da leitura, ativando repertórios sobre o gênero e o autor.

Note parte da conversa:

*P: – Quem inventou a história “Os três porquinhos”?*

*E(s): – Monteiro Lobato.*

*E1: – Ziraldo.*

*E2: – Rute Rocha.*

*P: – O que vocês acham que tem a ver com Monteiro Lobato?*

*E1: – Pode ser Ana Maria Machado também.*

*E(s): – Porque o personagem é porco e o Monteiro Lobato escreve sobre porco.*

*P: – Por causa do personagem Marquês de Rabicó que tem na história escrita por Monteiro Lobato?*

*P: – Temos que pensar que tem várias histórias que fala sobre porco... E às vezes nem é tão famoso... E se eu contar pra vocês que essa história dos três porquinhos, não era nem conto. Antigamente, a história dos três porquinhos era uma fábula.*

*E: – Por que os animais falam?*

*P: – Essa é uma das características da fábula. Qual a outra característica da fábula?*

*E: – A moral da história.*

*E: – Ela transmite um ensinamento.*

*P: – Isso, a moral da história. O que a fábula faz que o conto não? Ela transmite um ensinamento. E a história dos três porquinhos era uma fábula.*

*P: – Vou mostrar pra vocês um textinho.*

*A professora pede ao ajudante do dia para entregar o texto.*

*P: – É um textinho informativo só para vocês verem...G leia esse texto!  
Todos estão com o texto?*

Em seguida o estudante “G” leu o texto informativo “A origem dos três Porquinhos”.

**Texto informativo – (Anexo G)**

### **A origem da história dos Três Porquinhos**

“Os Três Porquinhos é uma fábula cujos personagens são exclusivamente animais. As primeiras edições do conto datam do século XVIII, porém, imagina-se que a história seja muito mais antiga.

O conto foi divulgado por Joseph Jacobs. Ele estudou e publicou contos do folclore inglês durante sua permanência naquele país. A história dos Três Porquinhos já era conhecida na Inglaterra e Jacobs, como folclorista, resgatou contos tradicionais e transformou em livros. O sucesso para Jacobs foi a utilização de uma linguagem clara e feita para a literatura infantil.

O conto se tornou mais conhecido graças à versão em animação feita pela Disney em 1933. Foi o filme que introduziu nome para os porquinhos - Cícero, Heitor e Homero.”

Explicou que a origem da história surgiu como se fosse uma fábula, no século XVIII. Então explicou o que era ‘século’, retomando conteúdos de matemática. Depois, conversou sobre a Inglaterra, mostrando no Mapa Mundi, explorando o nome do continente Europeu e sinalizando o Continente Americano, onde fica o Brasil.

*P: – E a Inglaterra fica na Europa. Continente Europeu. Lá surgiu há muito, muito tempo atrás a história dos três porquinhos. Quando uma pessoa inventa uma história outras pessoas podem escrever inventando outras versões. Eles usam a original. Pode ser usando letra de música, novela, filme e até no gênero conto. Há muitas versões criadas onde muda nome até dos personagens. Tem outras versões com outros nomes de personagens. Eles partiram dessa história para criar outras. Joseph Jacobs escreveu uma história que era oral e colocou no papel. Mas, será quem é esse cara? Como que a gente descobre sobre a vida da pessoa?*

*E: – Biografia*

*P: – Biografia ou autobiografia.*

*E: – Vamos aprender sobre a vida desse autor.*

Entregou o texto 2 impresso para os estudantes, uma biografia de Joseph Jacobs (Anexo H). Após conversar sobre o autor que escreveu a história original dos três porquinhos, entregou para os estudantes um conto “Os três porquinhos” (Anexo I), e os estudantes realizaram leitura silenciosa. Perguntou o que faltava na história e um estudante respondeu que faltavam as falas dos personagens. Destacou que a história era contada pelo narrador, que citava as falas (discurso indireto), sem marcá-las com travessão. Logo após, conversou sobre a estrutura do narrar, explicando que difere de outras, como a carta, por exemplo. Então explicou:

*P: – No comecinho de uma história nós temos a situação inicial. Na situação inicial nós temos: quem, quando e onde.*

*Quem: Cícero, Heitor e Prático.*

*Quando: aqui fala quando? Se diz “Era uma vez” é algum lugar no passado.*

*Onde: na floresta.*

*P: – Então, nós sabemos: quem, quando e onde.*

*Vamos pegar três lápis de cor: azul, amarelo e vermelho!*

*Qual é a situação inicial? Onde fala quem, quando e onde? Tem dois parágrafos aí que falam. Então, vamos pintar... que é os dois primeiros parágrafos. Do “Era uma vez” até “floresta”. Vamos pintar de azul.*

Logo após, explicou o que é desenvolvimento. Ao longo da explicação a docente explicou que conflito e clímax estão no desenvolvimento. Considerou conflito como o surgimento das causas da história e clímax como o momento mais esperado. Colocou na lousa cartazes que explicavam esses conceitos, e solicitou

que pintassem as partes do texto com lápis de cor azul (situação inicial), amarelo (desenvolvimento, que ela chamou de conflito e clímax) e vermelho (conclusão ou desfecho – sendo apresentado como consequência). Para cada parte do texto a professora assinalou o início e o fim das partes apresentadas da narrativa. Os estudantes não releram para descobrir as partes, apenas pintaram onde foi demarcado oralmente como início e fim de cada componente.

No **sexto** dia, como sempre, a professora já se antecipava e deixava na lousa o texto ou o fragmento do texto que seria trabalhado para auxiliar na análise linguística. Ela começou a aula conversando sobre o lobo guará. Então, os estudantes leram na lousa o título da história que seria trabalhada: Os três porquinhos e o lobo guará (Anexo K). Fez uma retomada da história, já anteriormente trabalhada. Oportunizou que os estudantes apresentassem antecipações que podiam inferir sobre o novo conto. Eles disseram que esse lobo não seria mau, e sim bonzinho. Conversaram sobre as características possíveis da personagem.

A docente explicou que antes de ler o conto eles iriam ler a ficha técnica do lobo guará (Anexo J). Ela usou esse texto para ampliar o conhecimento de mundo das crianças. Assim, entregou o texto e solicitou à criança “H” para ler em voz alta. Em seguida, a educadora conversou sobre as características do lobo: cor, tamanho, hábitos, tempo de vida, gestação, alimentação, habitat. Depois, retomou no Mapa Múndi— a América do Sul e o Brasil, onde vivem os lobos guará.

*P: – A história que vamos ler hoje é, praticamente, a mesma história que o Joseph Jacobs fez, só que com versões diferentes. Nessa versão, os três porquinhos e o lobo guará foi feito pelo Angelo Machado Brasil, ele é biólogo, ambientalista e professor da Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais fica onde? No Brasil. Escreveu literatura infantil. Ele é um autor que se preocupa com o meio ambiente...*

*P: – O lobo guará é um animal ameaçado de extinção. O que é um animal ameaçado de extinção?*

*E: – Tem risco de morrer...*

*P: – É, pessoas acabam matando e aí não tem mais aquela espécie.*

A professora fez a leitura do livro “Os três porquinhos e o lobo guará” com entonações de voz, de maneira bem audível e empolgante. Durante a leitura, os

estudantes ficaram atentos. Fez uma pausa na leitura, “bateu na porta”, dramatizando a personagem e perguntou: Quem era?

*E1: – O lobo mau.*

*E2:– O caçador.*

*A inferência do E2 foi confirmada: “O caçador”*

E a professora continuou a leitura até o final do livro.

Os estudantes manifestaram suas opiniões sobre o conto, alguns se decepcionaram porque o lobo virou amigo dos porquinhos. Houve muitos comentários juntos e a professora explicou que a natureza do lobo da Europa difere do lobo brasileiro.

*P: – Eu li esta história pra vocês perceberem que as versões são diferentes uma da outra... A base da história é igual: três porquinhos, um lobo, mas, dependendo da versão muda algumas coisas. Sempre de alguma forma as casas caem e eles têm que ir para a casa do irmão...*

Depois desse momento de atividades orais, a professora colocou na lousa um cartaz com um fragmento da história para atividades de análise linguística.

### **Fragmento do texto usado para análise linguística (cartaz)**

Desesperado, o lobo guará começou a lamuriar e a chorar.

Pelo amor de Deus, porquinho, deixe-me entrar. Eu também estou morrendo de medo, mas é do caçador. Eu tive de fugir da minha casa lá do cerrado por causa dele. Agora ele está atrás de mim com uma espingarda enorme.

Após a releitura do trecho, no cartaz colado na lousa, a professora perguntou o que significavam as palavras “desesperado” e “lamuriar”. Então explicou o significado e começou a analisar elementos de coesão referencial. Destacou algumas palavras no texto, conversando com eles e refletindo sobre a referência feita dentro do contexto. Disse que essas palavras são pronomes, isto é, “que ficam no lugar dos nomes”. Pintou de amarelo as palavras que se referiam ao lobo guará e de azul as que se referiam ao caçador, relendo com os estudantes para perceberem tais referências.

#### **5.3.1.2 Observação das aulas – Professora B1**

A segunda escola foi designada nesta pesquisa como Escola B e a educadora que participou da pesquisa é aqui denominada de Professora B1. As aulas foram realizadas às quartas e quintas-feiras, conforme a grade da docente,

pois estes eram os dias em que ela trabalhava leitura e AL durante a semana. A professora escrevia o cabeçalho com letra cursiva e as demais atividades com letra bastão, sendo marcadas de azul as letras que deveriam ser copiadas em maiúsculo pelos estudantes que escreviam de cursiva. Segundo ela declarou na entrevista, ela fazia isso para não prejudicar ninguém.

A Professora B1 iniciou a **primeira** aula observada pela pesquisadora, lembrando que no primeiro trimestre eles haviam trabalhado com o livro Feltro Filva (Eva Furnari) e que, conforme combinado, ela estava retomando. Agora, trabalhariam a carta pessoal. Ela retomou a leitura do livro, leu as primeiras páginas e perguntou: “Até esse ponto eles já se conheciam?” E os estudantes disseram que não. Então a docente continuou lendo até a carta do Felpo para Charlô, personagens da história. Em seguida, entregou aos estudantes uma cópia da carta (Anexo L), colorida como estava no livro. Os estudantes leram silenciosamente e depois a professora solicitou a leitura em voz alta a alguns estudantes. Comentou que “Felpo” estava nervoso e chateado. Também explicou que nessa carta o local e a data apareciam embaixo, mas isto não descaracterizava uma carta.

Os estudantes foram orientados a marcarem as partes do texto da seguinte maneira:

*P– Primeiro nós vamos pintar o nome Charlô que é o destinatário, lá em cima... vai circular e pintar. E aí vocês vão com o lápis grafite puxar uma setinha e escrever DESTINATÁRIO.*

Discutiu com os estudantes a quantidade de parágrafos, focando o espaço (alínea).

*P– Muda a cor do lápis para marcar o assunto. Vai de “VOCÊ” até “BIGODE CAÍDO”, circula tudo. Faz uma seta e escreve assunto. (mostra como fazer na lousa). Circula o corpo da carta.*

*P– A terceira parte que vocês vão circular é a assinatura. Não tem despedida... Acho que ele estava bravo e esqueceu-se de fazer a despedida “Felpo Filva, um poeta cheio de imaginação”.*

*P– Circule local e data “Rapidópolis, 05/05”. Faça a seta e escreve LOCAL E DATA.*

Conversou sobre o porquê de a data ter sido colocada embaixo. As crianças deram algumas sugestões. Orientou os estudantes a colarem a cópia do texto no

caderno. Depois escreveu 3 questões na lousa, para copiarem e responderem no caderno.

**Atividades na lousa:**

- 1) Em uma carta, várias informações são importantes, em sua opinião por que o destinatário é importante?
- 2) Em qual parágrafo Felpo Filva expõe a opinião dele sobre Charlô?
- 3) De acordo com a história lida pela professora por que Felpo está chateado com Charlô?

A professora deu um tempo, que não foi suficiente, para as crianças responderem, individualmente. Depois, ela fez as atividades na lousa. Na primeira questão ela perguntou, e dois estudantes responderam, então ela escreveu a resposta na lousa. Na segunda questão cerca de 70% dos estudantes responderam: “No segundo parágrafo”. Na terceira questão as crianças deram respostas oralmente, parte da turma já tinha respondido no caderno, então a professora escreveu mais ou menos o que eles disseram.

A **segunda** aula observada foi uma continuação da aula anterior, e a professora utilizou outra carta do livro para trabalhar. Dessa vez a carta era da Charlô para o Felpo. A professora entregou uma cópia da carta (Anexo M) para os discentes e disse:

*P– Essa carta que foi entregue pra vocês, ela tá mais pra frente aí na historinha. É aquela que a gente achou no livro. É quando ela já começa a ficar mais amigável, quando eles não estão mais brigando...*

(Foto da cópia do texto entregue, conforme livro literário)

Rapidópolis, 23 de maio

Poeta

Fiquei muito comovida com a sua carta.

Felpe querido, eu gosto de orelhas diferentes, acho que dão um charme interessante a um coelho. Principalmente você, que é poeta, devia se orgulhar de ser assim, especial.

Foi lindo e corajoso você confessar que tem alma de tartaruga, afinal, elas são cheias de sabedoria.

Já imaginou se você fosse um coelho com alma de urubu? Lembra daquele ditado que diz: Urubu infeliz, quando cai de costas, quebra o nariz? Isso sim seria azar...

Bem, Felpe, agora admiro não só os seus poemas, mas também a sua pessoa. Quando você quiser vir tomar chá comigo será muito bem-vindo.

Adoro cozinhar e fiquei curiosa de conhecer os bolinhos de chocolate da sua avó. Você poderia me mandar a receita?

Beijos

Charlô

A docente fez a leitura colaborativa de uma parte do livro para a turma, focando na carta da Charlô para o Felpe Filva, personagens da história.

P: – Já mudou o tom da carta. Já mandou beijos... Nós vamos comparar as cartas e vamos fazer o mesmo que fizemos ontem. Vocês vão circular, pintar o mesmo de ontem. Circular destinatário, local, data, assunto, assinatura e despedida. Pinte clarinho...

P: – Escreva em números ordinais os 6 parágrafos. Vamos enumerar aí que eu vou passar pra ver se vocês estão enumerando direitinhos os parágrafos....

E: – São quantos parágrafos?

A professora escreveu na lousa os números ordinais com as iniciais dos parágrafos.

E1: Professora, não entendi o que é destinatário?

P: – Já copiou da lousa?

P:– Destinatário é o destino da carta, é para quem é a carta M.... Ela escreveu Poeta, mas quem é o poeta? O Felpe. Felpe e poeta é a mesma pessoa...

E1: – Então se eu escrever uma carta para a N. N será o destinatário?

P: – N será o destinatário, e você será o remetente. Mas remetente a gente escreve no envelope, só que aí é outra aula...



A professora foi nas carteiras tirando algumas dúvidas como: “aqui começa com letra minúscula, pode começar o parágrafo com letra minúscula?”

*P: – Na verdade são sete parágrafos. (Retomou na lousa...)*

*E: – Professora, são seis.*

*P: – São sete. Olha! “Já imaginou” é o quarto parágrafo e “Lembra daquele ditado” é o quinto. Começa com letra maiúscula, então é outro parágrafo.*

*P: – É pra usar o número ordinal e não um, dois, três... já falei isso pra vocês em outras aulas.*

*P: – Beijos é despedida, então não é parágrafo.*

*P: – “Beijos” vocês vão circular porque é despedida e depois, Charlô - assinatura. Depois vou explicar como que é o assunto.*

*A professora fez na lousa as caixinhas com DESPEDIDA e ASSINATURA.*

*P: – Podem colar a carta. Depois do cabeçalho, da rotina podem colar a carta.*

### **Atividade na lousa/caderno**

#### COMPARANDO AS CARTAS:

	CARTA 1	CARTA 2
LOCAL E DATA		
PARÁGRAFOS		
DETINATÁRIOS		
ASSUNTO PRINCIPAL		

Fonte: dados da pesquisa

A professora deu um tempo para os estudantes responderem, sendo esse tempo suficiente apenas para uns 50% da turma. Em seguida, foi perguntando e os estudantes que conseguiram responder davam a resposta coletivamente, então ela escrevia na lousa, porém a última questão, sobre o assunto principal, ela copiou das suas anotações. Conversou com os estudantes sobre o fato de o Felpo estar chateado com a Charlô, pois ela criticou os poemas dele.... E também sobre depois ela o ter convidado, por meio de um telegrama, para tomar chá e conversar, ao que ele recusou dizendo que não gostava de bolo de cenoura, nem de sair de sua toca por ser muito estranho.

*P: – Ele tinha uma orelhinha maior que a outra... e tinha vergonha.*

*P: – Aí ele responde pra ela o quê? Pois, aquelas cartas da Charlô mexeram com ele. Não mexeram? No fundo ele pensava assim: talvez ela seja uma boa coelha.*

*P: – Aí ele resolveu abrir o jogo. Ele mandou uma carta, escreveu uma fábula pra ela da Lebre e a Tartaruga, falou que ele tinha alma de tartaruga e falou que ele não queria ir até a casa dela.*

*P: – Vocês têm que prestar atenção no que eu tô lendo pra poder responder. Eu não tô lendo a toa...*

Ela retomou o quadro, mas não discutiu os conflitos apresentados na história, apenas os expôs. Conforme já mostrado nesta pesquisa, a leitura deve servir para os diferentes propósitos, para suas distintas funções sociais. A literatura desempenha um papel de humanizar as pessoas, apresentando diferentes situações. A BNCC (2018) define, entre um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais, um trabalho que amplie também o socioemocional, e não apenas o cognitivo dos estudantes, pois isto os auxilia a desenvolver empatia pelo próximo, construindo “atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (p. 8). Essa afirmativa é aqui colocada pois considera-se, ao observar a forma como a professora respondia aos estudantes, que questões éticas sobre relacionamento humano como diferenças e conceito de normal, por exemplo, poderiam ser discutidas com a classe, numa oportunidade para trabalhar questões socioemocionais.

Na **terceira** aula observada, a professora iniciou a leitura retomando o livro Feltro Filva (Eva Furnari). Leu o conto criado por Felpe Filva, o personagem da história.

#### **Uma História um Pouco Esquisita**

Era uma vez um príncipe diferente dos outros. Ele era um pouco feio, um pouco estranho, um pouco torto e um pouco azarado também.

Um dia, esse príncipe foi preso na torre por uma princesa horrorosa, chata, mandona e feia de doer. O coitado ficou se sentindo muito mal, pior que um sapo perdido na areia do deserto.

Por sorte, uma bruxa muito interessante, bonita, alegre e engraçada ficou sabendo da terrível maldade. Não perdeu tempo, montou o cavalo nas costas e correu para lá.

Chegando, gritou: "Ó príncipe amado, joga-me tuas tranças! Eu vim te salvar!"

O príncipe ficou tão feliz com a chegada dela que, sem pensar, pulou lá de cima. Caiu no cavalo, quebrou uma perna, dois dentes da frente, torceu as costelas, rasgou toda a roupa e, como se não bastasse, perdeu a peruca também. O que aconteceu com o pobre

cavalo ninguém sabe.

O príncipe se arreventou inteiro, mas a bruxa, que o amava, cuidou tão bem dele que o moço ficou bonzinho, só um pouco mais torto do que antes.

A bruxa e o príncipe mudaram para longe, para uma terra distante, bem mais bonita que aquela, e compraram um castelo antigo, lindo, que ficava no alto de uma montanha. E aí aconteceu, de verdade, o que ninguém acreditava que fosse acontecer; eles viveram juntinhos para sempre, felizes, cheios de amor.

FIM

NOTA DE RODAPÉ: Um dia, quando eles já eram velhinhos e continuavam felizes, ficaram sabendo que a princesa malvada tinha se casado com um dragão. Um dragão que sabia queimar a maldade dela com o fogo das ventas.

A docente entregou uma cópia para os estudantes e solicitou a alguns deles a leitura de fragmentos do texto. Um estudante perguntou o que é rodapé, e a docente disse que depois voltaria nisso. Então solicitou que pintassem o título, contassem os parágrafos, numerassem e copiassem os inícios deles (1º Era uma vez; 2º Um dia, 3º Por sorte...), até o sétimo parágrafo. Os estudantes colaram o texto no caderno e logo após copiaram as atividades da lousa.

### **Atividades na lousa**

Após a leitura responda:

- 1) O que você acabou de ler é um  
 poema.  
 carta.  
 conto
- 2) Essa história é baseada em um famoso conto de fadas. Qual?
- 3) Quem escreveu essa versão diferente?
- 4) O que você notou de diferente?
- 5) Por que você acha que o autor mudou a história?

Depois, a professora conversou com os estudantes sobre o texto.

*P: – Vocês se lembram de um conto parecido com esse?*

*E: – Filme da Disney.*

*P: – A Disney criou o filme, mas essas histórias são muito mais antigas que o filme. Nós já conversamos sobre isso.*

A professora passou pelas carteiras e disse:

*P: – Tem que pensar... quem escreveu essa história? No início do ano lemos essa história e lemos pela segunda vez agora... Pensem! Ele se apoiou em alguma história já conhecida para escrever essa. Qual foi?*

Responderam à questão 1 a 3 coletivamente. Ao ler a questão 4, “O que você notou de diferente?”, a docente oportunizou aos estudantes que contribuíssem com respostas e eles disseram:

*E1: – A bruxa que salva o príncipe.*

*E2: – A princesa é chata e a bruxa que é legal.*

*E3: – Tudo é torto.*

Depois a professora disse:

*P: – Ninguém falou uma coisa, né? Tem príncipe feio? Nas histórias? Aqui ele é torto, feio, estranho... Então podemos escrever... Quinta pergunta: “Por que você acha que o autor mudou a história?”*

Em seguida, a docente solicitou a contribuição dos estudantes que responderam coletivamente, sendo a professora escriba, escrevendo na lousa: “Porque o Felpe Filva é mal humorado, esquisito, triste, muito tímido”.

*P: – Voltando ao texto... no final tem uma “nota de rodapé”. Toda casa tem rodapé na parede. Nota de rodapé alguns autores usam para dar algumas informações que não foram possíveis de dar no texto, chama nota de rodapé porque está embaixo e não em cima. Ele quis explicar o que acontece com a princesa malvada.*

O **quarto** dia de observação iniciou-se com professora escrevendo na lousa o título do texto: RAPUNZEL (Anexo O). Pediu ao ajudante do dia que entregasse as cópias para os colegas e orientou que fizessem a leitura silenciosa. O conto foi uma versão adaptada do conto anteriormente trabalhado dos Irmãos Grimm. Após a leitura pelos estudantes a docente escreveu algumas atividades na lousa:

### **Análise e interpretação de um conto.**

- 1) Conte os parágrafos.
- 2) Pinte de verde os personagens típicos de um conto de fadas.

- 3) *Encontre no texto duas expressões típicas de um conto de fadas. Depois pinte de rosa.*

A professora solicitou que primeiro os estudantes copiassem para depois buscarem as informações no texto. Depois conversou sobre a história que trabalhou no dia anterior e no atual:

*P: – Ontem eu trouxe o conto de Felpe e Filva, que trazia uma versão bem desanimada, bem pessimista da Rapunzel. O príncipe ficava na torre, a bruxa era boazinha, a princesa era malvada, ela que tinha prendido o príncipe... Hoje eu trouxe uma versão que é uma adaptação, que não é a tradicional, mas é a que mais se assemelha com aquele conto mais antigo, ele não muda os personagens, não troca os fatos como o Felpe fez na versão dele. Aqui nós vamos ler a historinha como ela é no tradicional mesmo, como ela foi feita [...].*

Depois a professora fez a leitura colaborativa com entonações de voz, mas sem demonstrar muito entusiasmo. Durante a leitura os estudantes não ficaram muito atentos, se dispersaram com pintura da imagem, cópia da lousa. A professora fez algumas pausas e pediu aos estudantes que acompanhassem, o que os levou a segurarem a cópia nas mãos. Mas, as crianças abandonaram a cópia, logo em seguida. Apenas três estudantes continuaram olhando para o texto. Perguntou qual era a história mais legal e alguns estudantes responderam “Rapunzel”, outros “Felpe Filva”.

*P: – Cada um tem sua opinião... Como sempre, vamos contar os parágrafos, colocando o primeiro, segundo, terceiro... lembrando que onde tem travessão também é um parágrafo.*

Após alguns minutos a docente escreveu na lousa as iniciais de cada parágrafo, do 1º ao 30º. Os estudantes copiaram. Em seguida, a professora fez a pergunta dois: “Pinte de verde personagens típicos de um conto de fadas”. E alguns estudantes citaram uns personagens.

*E1: – Príncipe, bruxa...*

*E2: – Princesa.*

*E3: – Fada*

*P: – Mas, fada e princesa não aparecem nesse conto, aparecem em outros.*

*E4: – Shrek*

*P: Shrek tem?!*

P: – *Pinte uma vez! Uma vez a palavra bruxa, e pinta de verde, acha uma vez a palavra príncipe e pinta de verde... Entendeu o que eu falei?*

A educadora leu a terceira pergunta. “Encontre no texto duas expressões típicas de um conto de fadas. Depois pinte de rosa”.

E: – *Príncipe.*

P: – *Personagem é uma coisa, expressão é outra.*

A professora escreveu na lousa: “Era uma vez”

P: – *Então pinta cor de rosa! Agora podem colar!*

P: – *E depois... “Viveram felizes para sempre”. No trigésimo parágrafo, na segunda linha.*

Depois a professora entregou uma folha com atividades e os estudantes fizeram individualmente. A Figura 7 é relativa à foto da atividade dada pela professora:

**Figura 7:** Atividades/texto usados pela professora em sala de aula.

1) A expressão “Puxa” utilizada por Rapunzel significa:

Esticar

Surpresa

Medo

2) No trecho: “Uma **noite**, enquanto o lenhador colhia os rabanetes, a velha bruxa surgiu diante dele cercada por seus corvos” a palavra em destaque indica:

tempo

lugar

causa

3) No trecho “Vou **prendê-la** numa torre da floresta bem alta”, a palavra em destaque refere-se à:

Bruxa

Torre

Rapunzel

4) Na frase, “ — Rapunzel! Jogue-me suas tranças!”, as pontuações utilizadas são:

Dois pontos e exclamação

Travessão e interrogação

Travessão e exclamação

5) Esse texto serve para:

Ensinar algo

Fazer um convite

Contar uma história

6) Preencha o quadro de características das personagens das histórias que você leu, use adjetivos dos textos:

	“Rapunzel”	“Uma história um pouco esquisita”
Princesa		
Bruxa		
Príncipe		

Fonte: Dados de pesquisa.

A docente orientou que eles precisariam recorrer ao texto do dia anterior e também ao texto dado naquela aula. Alguns estudantes apresentaram dificuldades, e na medida em que os primeiros terminaram foram levando à mesa da professora para correção, mas logo terminou a aula.

No **quinto** dia de observação, a professora entregou o livro didático “Buriti mais Português”, da Editora Moderna, para os estudantes, e solicitou que eles abrissem na página 136, tal como exposto no Anexo P.

Os estudantes realizaram a leitura silenciosa, e em seguida a professora fez a leitura colaborativa. Explicou sobre o que é relativo, voltando-se para as expressões do texto: “cachorro relativo” e “promessa relativa”. A professora continuou a leitura e os estudantes responderam e fizeram coletivamente as questões no livro didático. Em alguns momentos ela aguardava um tempinho para os estudantes responderem e depois as fazia na lousa.

Na questão 5, os estudantes voltaram-se ao texto para marcar os parágrafos de acordo com a legenda dada no livro didático: (N= narrador; M= mãe; L= Lia). A professora leu cada parágrafo e os estudantes responderam coletivamente, a professora marcou na lousa de acordo com a legenda da questão e escreveu as primeiras palavras de cada parágrafo na lousa. Em média 5 crianças respondiam se era fala do narrador, da mãe ou da Lia.

Na questão 6, “Que sinal de pontuação foi usado no conto ‘O cão de Lia’ para indicar as falas das personagens?”. Os estudantes demonstraram dificuldades de entender e usaram como resposta, possivelmente, conhecimentos que eles adquiriram em textos com discursos diretos marcados por travessão. Observe as respostas:

*E: – Travessão.*

*E: – Dois pontos.*

*P: – Não senhora, olha o que está sendo pedido: sinais para indicar as falas.*

*P: – A resposta é aspas (fez as aspas na lousa). Quando tinha a fala do narrador, aí aparecia os dois pontos para indicar a fala, mas, quando eram respostas uma da outra, logo em seguida, os dois pontos não apareciam. Eles aparecem naquela frase que é o narrador da história. Os dois pontos só aparecem quando é o narrador. Se a gente pegar aqui, logo no início da segunda linha, tá assim ó: “Isso é relativo, minha filha, muito relativo”. Não tem dois pontos pra começar a fala, eu já entendo pela leitura que quem está falando não é mais a mãe, é a Lia. Pela própria*

*história eu entendo. “Mãe, o que é relativo?” É um diálogo direto entre elas. Quando tem o narrador e em seguida vêm os personagens aí tem os dois pontos. Os dois pontos vão aparecer tanto quando eu for usar as duas aspas ou travessão. Prestem atenção! Depois chega a hora de produzir um texto pouquíssimos estudantes fazem pontuação correta.*

Na 7ª questão, “Pontue esse trecho do conto das duas maneiras possíveis”, a educadora copiou na lousa as duas possibilidades de marcar as falas em um texto: com uso de travessão ou aspas. Explicou que toda vez que alguém abre aspas precisa fechar. Porém, o travessão não pede outro travessão para fechar. Também explicou que é mais comum encontrar diálogos com travessão do que com aspas.

Por último, fizeram a produção sugerida no Livro Didático – LD de maneira coletiva orientada pela professora, sendo ela escriba. Os estudantes copiavam enquanto ela escrevia o texto. O texto produzido ficou assim: (cópia da lousa)

*Chegando na escola, Lia vê sua mãe cuidando de seu cachorro e diz:*

*-“Me desculpe mamãe, isso era minha obrigação.”*

*-“Bem que eu te avisei, promessas são relativas.”*

Na **sexta** e última aula observada, a professora escreveu na lousa o cabeçalho, e em seguida, comunicou aos estudantes que hoje estudariam o gênero biografia. Então, escreveu na lousa o texto e as questões relacionadas ao texto. Os estudantes copiaram silenciosamente, algumas vezes se dirigindo à professora na lousa para saberem se deveriam deixar espaço para o parágrafo. Durante os questionamentos a educadora se mostrou impaciente, solicitando que os estudantes se assentassem.

Texto:

### **Maurício de Souza**

*Maurício de Souza nasceu em 27 de outubro de 1935 no Vale do Paraíba no estado de São Paulo. Aos 6 anos foi morar em São Paulo.*

*Desde cedo manifestou seu interesse por desenhos e, já no colégio, Maurício criou uma revistinha que circulava entre todos os colegas. Em pouco tempo passou a desenhar para o jornal “O Mogi Esportivo”.*



*Em 1959 viu sua primeira tira de quadrinhos publicada, com o cachorrinho Bidu e seu dono Franjinha. Depois vieram Cebolinha, Cascão, Chico Bento e etc.*

*A personagem Mônica foi lançada em 1970 nas revistinhas. O autor se inspirou em suas filhas para criar tanto a Mônica como a Magali.*

*Em 1982 surgiram os desenhos animados da Turma da Mônica. E em 1993 foram construídos até parques temáticos, como o “Parque da Mônica” em São Paulo e no Rio de Janeiro.*

**Questões: (escritas na lousa)**

**Responda:**

- 1) O texto acima tem a finalidade de:
  - ( ) Contar uma história.
  - ( ) Narrar os principais fatos da vida de uma pessoa.
  - ( ) Passar instruções.
- 2) Numere a 2ª coluna de acordo com a 1ª.

( 1 ) “Desde cedo <u>manifestou</u> seu interesse...”	( ) divulgar.
( 2 ) “Em 1959 viu sua primeira tira de quadrinhos <u>publicada</u> ”.	( ) demonstrar.

Após a escrita do texto e das questões, a professora leu o texto que escrevera na lousa. Explicou que era uma biografia resumida. E que era comum os autores se inspirarem em alguém para criar seus personagens.

A professora leu a primeira questão: – “O texto serve para quê?” E perguntou: “Qual é a função daquele texto: Contar uma história? Narrar os principais fatos da vida de uma pessoa? Passar instruções?”

*E: – Contar uma história.*

*P: – Contar uma história, não. Nesse texto específico eu tô narrando principais fatos da vida. Lá fala tudo que aconteceu com ele?*

*E: – Nem tudo...*

*P: – O dia que ele caiu, machucou com a bicicleta...? Não fala, né? Mas os principais fatos a gente sabe. Onde nasceu? Quando? Quando surgiu interesse em desenhar? As primeiras publicações dele. São os fatos principais da vida de uma pessoa.*

*P: – Ele passa instruções?*

*E(s): – Não.*

*P: – Aí, a resposta é “Narrar os principais fatos da vida de uma pessoa”.*

Posteriormente, explicou a segunda questão: “As palavras grifadas têm qual significado?” Voltou-se à questão na lousa, leu a frase: “Desde cedo manifestou seu interesse...”

*P: – Manifestou significa o quê? Divulgar ou demonstrar?*

*P: – Demonstrar. Então sobrou divulgar para a segunda frase.*

Depois contou e marcou no texto os parágrafos em números ordinais para saberem quantos havia.

### **ANÁLISE COMPARATIVA**

Para realizar a comparação entre as ocorrências em que os conteúdos de leitura e análise linguística foram trabalhados nas escolas, foi feito um cálculo percentual da quantidade de vezes que cada aspecto foi trabalhado nas aulas observadas. Nesse primeiro momento, não se analisou a forma como foi realizada cada situação didática, apenas considerou-se a frequência de atividades orais ou escritas sobre cada categoria. O cálculo foi feito a partir do roteiro, para levantamento dos conteúdos de leitura e análise linguística, e das anotações no diário de observação. Após somar, em cada ocorrência em que apareceu o conteúdo, calculou-se em percentuais, considerando o número de aulas observadas em cada classe. A seguir mostra-se no Quadro 8, que evidencia o percentual de cada conteúdo de leitura e análise linguística trabalhado nas aulas observadas.

**Quadro 8:** Aspectos trabalhados nas aulas pelas duas professoras

	<b>Professora A1</b>	<b>Professora B1</b>
	% de ocorrências nas aulas observadas	% de ocorrências nas aulas observadas
<b>ASPECTOS DE LEITURA</b>		
-Leitura pelos estudantes/ fluência.	83%	50%
-Leitura pela professora.	100%	100%
-Estabelece relações entre dois textos.	17%	33%
-Interpreta frases e expressões em textos.	33%	17%
-Identifica a finalidade (uso social) dos gêneros lidos.	100%	17%
-Localiza os aspectos nucleares dos textos.	33%	66%
-Realiza inferências em textos.	66%	0%
-Evidencia palavras e expressões desconhecidas, inferindo o significado a partir de dados contextuais.	50%	33%
-Aprecia e indica textos literários, exprimindo sentimentos, ideias e opiniões.	50%	17%
-Interpreta sentidos da linguagem figurada presentes em textos literários.	17%	0%
-Utiliza estratégias de antecipação, inferência e verificação para compreensão textual.	33%	0%
-Localiza informações explícitas que evidenciem sequência temporal de acontecimentos e mudança de lugar.	66%	17%
<b>ANÁLISE LINGÜÍSTICA</b>		
AL – Aspectos discursivos		
Reconhece a estrutura do gênero e tipologia predominante.	66%	50%
Compreende o contexto de produção	50%	0%
AL – Aspectos textuais		
Coesão referencial	66%	0%
Coesão sequencial	33%	0%
Coerência	17%	0%
Pontuação	33%	17%
Paragrafação	17%	83%

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos conteúdos apresentados no Currículo Municipal de Limeira.

Ao realizar uma checagem das categorizações expostas, verifica-se que as duas docentes trabalharam conteúdos muito próximos, que estão no currículo de Língua Portuguesa do município, que por sua vez, se embasa nos documentos

federais como a BNCC e avaliações do Saeb. Contudo, percebe-se muitas diferenças entre a forma de trabalho de cada uma delas. Esse assunto será tratado com detalhes na próxima seção.

### 5.3.3 A leitura foi realizada individualmente, em dupla, por grupos de estudantes ou pelo professor?

Neste item fez-se o levantamento das modalidades de leitura realizadas nas salas de 3º ano em que as aulas foram observadas. Sistematizou-se no Quadro 9 as ocorrências das práticas realizadas.

**Quadro 9:** Modos de leitura

Professora A1				Professora B1		
Leitura				Leitura		
Aula	Pelos estudantes -silenciosa	Por alguns estudantes	Pela professora	Pelos estudantes -silenciosa	Por alguns estudantes	Pela professora
1ª	x	X	x	x	x	x
2ª	x	X	x			x
3ª	x	X	x		x	x
4ª	x	X	x			x
5ª	x	X	x	x		x
6ª	x	X	x			x

**Fonte:** Elaborado pela autora

Ao observar os modos de leitura dos estudantes da Professora A1, constata-se que 100% das aulas de leituras iniciaram com a leitura silenciosa e que cada um dos estudantes tinham a cópia do texto em mãos, exceto 1 dos 3 textos da 6ª aula, em que o texto era muito extenso, sendo feita a leitura apenas pela docente. A Professora B1 possibilitou em 33% das aulas que os estudantes realizassem a leitura silenciosa, e em todas as aulas os estudantes tinham o texto impresso em mãos. A Professora A1 revelou na entrevista que ela, juntamente com alguém da direção, fazia o trabalho de leitura fluente em dias específicos para isto.

*– Aqui nós temos também um trabalho de leitura fluente, onde a gente pega meia hora por dia... eu, a diretora, ou a vice ou a coordenadora e toma leitura de todas as crianças. Porque se a criança não treina ela vai ler silabando. Então, é um jeito de forçar eles a terem esse hábito de leitura. (Professora A1)*

Mesmo em relação aos enunciados, textos de menor extensão, a professora B1 lia sempre para a classe. Segundo Morais (2012), a leitura realizada por professores acontece em uma proporção muito maior do que a leitura realizada

pelos estudantes. Essa constatação apresenta uma dificuldade em garantir de forma mais ampla a familiaridade dos aprendizes com o formato de compreensão leitora autônoma, conforme apresentado na seção 2, considerando também que, nas avaliações de leitura, o professor não irá ler os textos e enunciados para os estudantes. Quanto à leitura em voz alta por alguns estudantes, a Professora A1 oportunizou-a em 100% das ocorrências, e a Professora B1, em 33%. Porém, em ambas as classes, não houve um trabalho diferenciado para os estudantes não alfabetizados durante o tempo em que os alfabetizados realizavam a leitura.

Aprender a ler é um direito do estudante, que tem que ser garantido pelos educadores. Se a criança ainda não conhece o sistema da escrita, isso precisa ser ensinado. Esta pesquisa analisou apenas um fragmento do ensino, contudo, nesse tempo não houve um trabalho de recuperação contínua. Durante os momentos em que os alfabetizados realizavam a leitura silenciosa, os não alfabetizados apenas olhavam para o texto, sem nenhum aproveitamento disso. Se a atividade requer do estudante conhecimento prévio, entre eles conhecimento do sistema da escrita alfabética – SEA, e a criança não tem esse requisito, sua necessidade não foi contemplada. Em paralelo às práticas de leitura colaborativa é preciso garantir o acesso à autonomia por meio do SEA, que é um dos conhecimentos que envolvem o ato de ler.

Para a BNCC, o trabalho com o sistema alfabético tem que ser contemplado até o 2º ano, e para o currículo da rede isso tem que ser garantido até o 1º ano. Nos casos em que esta meta não é alcançada, a escola precisa contemplá-la na recuperação nos anos subsequentes, conforme Resolução SME nº4, de 05 de março de 2015.

Observa-se ainda no Quadro 9 que ambas as docentes realizaram leitura colaborativa, feita pela professora. Esse trabalho é considerado como um modelador de comportamento leitor, sendo nele o professor exemplo para postura, entonação de voz, e produção de sentido nas pontuações, de forma a caracterizar-se como um momento agradável, com a leitura contribuindo para a formação de leitores.

#### **5.3.4 Gêneros trabalhados na aula**

O trabalho com os gêneros textuais é relevante por ser necessária a interação verbal entre os sujeitos, já que toda forma de comunicação ocorre por meio de um gênero. Esta pesquisa defende uma concepção de linguagem dialógica, em que os estudantes são sujeitos ativos, que constroem e são construídos na

interação social. O Quadro 10 apresenta os gêneros textuais que foram trabalhados durante o processo de observação.

**Quadro 10:** Gêneros trabalhados

	Professora A1		Professora B1	
	Gêneros	Fonte/ recurso	Gêneros	Fonte/ recurso
1ª aula	Poema	Livro didático (extraído de literatura infantil)	Carta (parte do conto)	Literatura infantil
2ª aula	Poema	Livro didático (extraído de literatura infantil)	Carta (parte do conto)	Literatura infantil
3ª aula	Conto	Literatura infantil	Conto (parte do conto)	Literatura infantil
4ª aula	Conto	Literatura infantil	Conto	Literatura infantil
5ª aula	Texto informativo com imagens	Internet	Conto	LD
	Biografia (autor do conto)	Internet		
	Conto	Literatura infantil		
6ª aula	Ficha técnica	Internet	Biografia	(Não informou)
	Conto	Literatura infantil		

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Observa-se, no Quadro 10, a prevalência dos textos literários usados na sala de aula. Segundo Silva (2013), a literatura pode representar as relações sociais e ainda mais, pode levar o leitor a “atuar na transformação da realidade” (p.27). O estudante deve ser levado a fazer reflexões sobre contradições humanas, criando sentido à sua própria existência. Acredita-se que a conscientização desse trabalho tem que ser expandida, modificando procedimentos nas aulas de leitura, conforme se discute na seção 6.

### 5.3.5 Atividades e verificação de aprendizagens

**Quadro 11:** Atividades e verificação de aprendizagens

Professora A1						Professora B1				
Atividades						Atividades				
Ordem das aulas	Orais	Escritas na lousa/ cartaz	Registro do estudante caderno/ livro didático	Coletivas	Individuais	Orais	Escritas na lousa/ cartaz	Registro do estudante caderno/ livro didático	Coletivas	Individuais
1 <sup>a</sup>	x	x		x		x	x	x	x	
2 <sup>a</sup>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
3 <sup>a</sup>	x	x		x		x	x	x	x	
4 <sup>a</sup>	x	x		x		x	x	x	x	x
5 <sup>a</sup>	x	x	x	x		x	x	x	x	
6 <sup>a</sup>	x	x		x		x	x	x	x	

**Fonte:** Elaborado pela autora

Como são realizadas as atividades? Quais os mecanismos de verificação das aprendizagens? Elas são realizadas de modo oral ou escritas? Coletivamente ou individualmente? Essas questões trazem a reflexão sobre a metodologia que as professoras utilizam para o trabalho na sala de aula. Nota-se nas observações das aulas que ambas trabalharam os conteúdos na oralidade e no coletivo, mas em relação à sistematização individual, nem sempre aconteceu. A Professora A1 fez o registro do conteúdo no caderno e ou livro didático em apenas 2 das 6 aulas observadas. Em todas as aulas trabalhou no coletivo, havendo apenas 1 das ocorrências com atividades individuais. A escrita era realizada apenas pela professora na lousa. A Professora B1 realizou atividades dos conteúdos na oralidade e no coletivo. Sistematizou no caderno e/ou no livro didático em todas as aulas, porém realizou atividade individual apenas uma vez.

### 5.3.6 Visão das professoras e a forma como se relacionam com os estudantes

O professor é o par mais experiente, que precisa ter atitudes de respeito e valorização do estudante como um sujeito interativo e ativo. Tudo que o docente faz reflete sua concepção e ensina as crianças em seus relacionamentos e autoconhecimento. Assim, o papel do professor é essencial. É preciso considerar o que o estudante já sabe e o que precisa saber, dando-lhe voz como sujeito ativo. Para Vigotski (2010), o conhecimento é construído coletivamente. A linguagem é objeto de ensino e deve ser desenvolvida nas relações interpessoais na escola.

Assim, é preciso ouvir e interagir com a classe, conhecendo os estudantes em uma perspectiva satisfatória de expectativas sobre a sua aprendizagem, provocando o desenvolvimento por meio do bom ensino. Apresenta-se aqui as impressões deixadas pelas educadoras participantes da pesquisa.

### **Professora A1**

Durante a entrevista, a Professora A1 deixou claro que os professores da escola se reúnem e discutem as dificuldades dos estudantes em busca de soluções. Também enfatizou que o envolvimento da equipe gestora era um grande diferencial para o crescimento da escola. Ela ressaltou os baixos resultados das avaliações externas, ocorridos nos anos anteriores, e o movimento da unidade para superação. Comemorou o grande avanço do 4º ano, demonstrando ser importante para todos os envolvidos. Apesar de a escola estar localizada em uma região em que os moradores são de baixa renda, ela não atribuiu as dificuldades à classe social ou ao não envolvimento dos pais. Veja um fragmento da entrevista:

*– As crianças ficam na escola o dia todo, período integral. Eles entram às 8 horas e saem às 4 horas. Então, eles ficam mais aqui dentro do que lá fora. Então, aqui nós temos que proporcionar a eles o diferente.*

Essa postura de analisar resultados e buscar soluções de forma coletiva influencia na postura da educadora, pois apresenta clareza no seu papel de ensinar, orientando ações pedagógicas. Isso revela a consciência que a escola tem do ponto de partida dos discentes, o que resulta em um crescimento em busca de superação das defasagens.

### **Professora B1**

A Professora B1 considera que as dificuldades são específicas dessa turma. Segundo ela, no ano anterior não havia dificuldades como nesse ano. Também considera que as dificuldades ocorrem devido à falta de apoio da família.

*– Mas, também sem o apoio da família é difícil. A gente fala, oferece os livros da caixa na sala de aula, até os livros da biblioteca quando é possível levá-los, mas em casa é outra história, né? Aqui eles leem.*

Quando a pesquisadora perguntou se a falta de apoio em casa influenciava nas dificuldades, ela respondeu:



– *Ah, sim, influencia. Porque eles ficam aqui de meio dia e meia às cinco e meia, o resto do dia eles ficam na atividade de casa com a família, mas sem o apoio das famílias a escola é cinquenta por cento, né?!*

Alguns fragmentos das falas durante as aulas demonstram que o convívio da docente com os discentes não era muito afetivo e respeitoso:

Fragmento da 2ª aula:

– *Pessoal, já começou a aula, tá? O que eu falei? Mesmo comportamento de ontem. Tá.*

– *Já terminaram a rotina?*

Na 3ª aula um estudante diz para o outro:

– *Estou com medo de fazer e a professora escrever outra coisa, aí vou ter que apagar tudo desde lá de cima...*

Em outro momento, na quarta aula:

– *Parem de comparar onde que eu tô, onde que você tá. Faz o seu...*

– *Xiiiiii! Não tem nada pra fazer terceiro ano?*

[...]

– *Xiiii! Sentem... não é pra discutir com o colega. Pergunta pra professora.*

*Não aparece princesa...*

Na 5ª aula:

– *Gente, depois vocês vão falar de cachorro, agora vamos voltar ao texto.*

Percebe-se que o relacionamento na sala de aula da Escola B não causa efeitos positivos. O relacionamento dos professores com os estudantes é também um aspecto importante, pois o “processo de ensino e aprendizagem envolve diretamente as interações humanas” (OSTI e TASSONI, 2019). A integração da dimensão afetiva e cognitiva relaciona-se com as funções psíquicas superiores, que são desenvolvidas no processo de promoção do desenvolvimento. As experiências vividas na sala de aula devem marcar positivamente as crianças, sendo essencial para o aproveitamento escolar, por meio de experiências agradáveis que potencializem a capacidade dos estudantes. As relações interpessoais na escola trazem consigo efeitos para a aprendizagem. À medida que a leitura é vivenciada de forma prazerosa na sala de aula, isto constitui o leitor em um processo dialético.

Diante disso, averiguou-se que o relacionamento interpessoal e a forma de valorar a leitura na escola são aspectos que precisam ser considerados, diante das

respostas apresentadas como um *feedback* das aulas. Segundo Silva (2013), verifica-se metodologias que “vão paulatinamente aniquilando o potencial da leitura dos alunos” (p.32). São leituras artificiais, pouco significativas, desvinculadas de suas funções sociais.

### **5.3.7 Heterogeneidade de aprendizagens**

Analisando os postulados de Vigotski (2010) acerca da Psicologia histórico-cultural, confere-se destaque à relação do desenvolvimento com os processos de aprendizado. O bom ensino promove o desenvolvimento por meio das aprendizagens em contato do indivíduo com o ambiente cultural. Assim, o outro exerce papel relevante no desenvolvimento dos sujeitos. O autor expõe o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Esse conceito refere-se ao intervalo entre dois níveis de desenvolvimento: o real (o que ele consegue realizar sozinho) e o potencial ou proximal (o que ele consegue realizar com ajuda ou mediação de outros). Assim, é preciso dar condições favoráveis para o desenvolvimento dos estudantes, com expectativas de avanços a serem adquiridos com um ensino planejado, sistematizado e intencional.

Diante disso, procura-se realizar uma análise sobre o complexo trabalho em sala de aula, considerando que as classes são heterogêneas, ou seja, os estudantes estão em níveis diferentes de desenvolvimento em relação aos conteúdos de leitura. Isso se constitui um grande desafio para o professor, que deve considerar o desenvolvimento de todos como parte do processo de aprendizagem.

De acordo com a LDB/96, os docentes devem incumbir-se de “estabelecer estratégias de recuperação para os estudantes de menor rendimento” (artigo 13). Nos documentos municipais também há a recuperação contínua como atribuição do professor da classe. De acordo com a Resolução SME nº4/2015, ela deve “decorrer das aulas regulares, por meio de intervenções imediatas às dificuldades específicas dos estudantes” (artigo 1º), após identificação do desenvolvimento destes por meio de avaliações. A Resolução SME nº 07/2017 também orienta quanto às avaliações.

O documento assegura que o docente deve realizar avaliação diagnóstica, somativa e formativa, a fim de identificar os avanços e as dificuldades que precisam ser superadas. Assim, pode-se afirmar que identificar as defasagens é o primeiro passo para planejar a recuperação contínua de modo pontual e individualizado. Na entrevista, as professoras participantes da pesquisa demonstraram saber o número de estudantes em defasagem. De acordo com a Professora A1, havia 2 estudantes

na sua classe que ainda não estavam alfabetizados, e na classe da Professora B1 havia 5 estudantes nesta condição. Durante a entrevista, as docentes disseram que realizavam atividades diferenciadas com os estudantes em defasagem na sala de aula.

– *Faço duas vezes na semana recuperação contínua com leitura, textos simples, né? Pra tomar a leitura mesmo. Porque eles não acompanham totalmente, né? A lição. Mas algumas coisas eles conseguem como identificar palavras, letrinhas no texto, como hoje teve. Isso eles fazem, mas se você pedir pra realizar leitura em voz alta isso não vai ser possível. Bem difícil, porque pro terceiro ano, o currículo que tem que usar, não tem em nenhum momento um conteúdo que tenha ordem alfabética, identificar letras, sílabas então a gente acaba adaptando e fazendo intervenção pontual na sala, na mesa. É um desafio muito grande para os estudantes e para o professor na sala de aula (Professora B1).*

– *Enquanto os outros estudantes estão fazendo a leitura pra eles eu dou alfabeto móvel, dou títulos mais curtos e faço a leitura junto. Às vezes eu os coloco com um amigo e o amigo vai ler pra eles, porque eu tenho um pré-silábico e um silábico sem valor (Professora A1).*

Nos planos de aula, as docentes citavam o nome dos estudantes com defasagem e registravam as atividades planejadas para recuperação contínua. Observe no Quadro 12 o planejamento das docentes para o campo obrigatório no sistema da rede “Recuperação Contínua”, e no Quadro 13, as atividades e intervenções.

**Quadro 12:** Planejamento – Recuperação Contínua<sup>2</sup>

Professora A1	Professora B1
-Leitura de pequenos textos e leitura de palavras. -Atividades com sílabas canônicas	-A atividade de recuperação contínua será com base nos resultados abaixo do básico após a avaliação interna. -A atividade de recuperação contínua será a atividade de recuperação de conteúdos com os estudantes.

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir do planejamento dos docentes.

<sup>2</sup> Os nomes dos alunos com defasagem estão registrados no planejamento, mas foram aqui omitidos para preservar suas identidades.

A Professora A1 pontua o que fazer com os alunos não alfabetizados durante as aulas para levá-los a avanços, ainda que não especifique qual texto e quais palavras canônicas vai usar. A Professora B1 não escreve quais conteúdos de leitura serão trabalhados na recuperação contínua. Logo, o planejamento é muito genérico, sem clareza das metas, tanto para os dois estudantes da primeira educadora quanto para os quatro da segunda.

**Quadro 13:** Observação das atividades e intervenções diante da heterogeneidade

	<b>Professora A1</b>	<b>Professora B1</b>
	% de ocorrências nas aulas observadas	% de ocorrências nas aulas observadas
Atividade para todos os estudantes, com a mesma intervenção	100%	83%
Atividade para todos os estudantes, com intervenção diferente.	0%	17%
Atividades diferentes para cada estudante.	0%	0%

**Fonte:** Elaborado pela autora

Constata-se que, mesmo as professoras reconhecendo as defasagens, não se identificou nas aulas atividades diferenciadas e estratégias adequadas às diferenças dos estudantes, exceto em uma aula em que a Professora B1 realizou a atividade: “Pinte de verde personagens típicos de um conto de fadas”. Ela escreveu as palavras no canto da lousa, próximo da criança, e solicitou que a estudante identificasse as palavras “BRUXA” e “PRÍNCIPE” no texto para pintar. Nesse caso, a criança apenas identificou a sequência de letras que formam a palavra, sem refletir sobre o sistema da escrita alfabética.

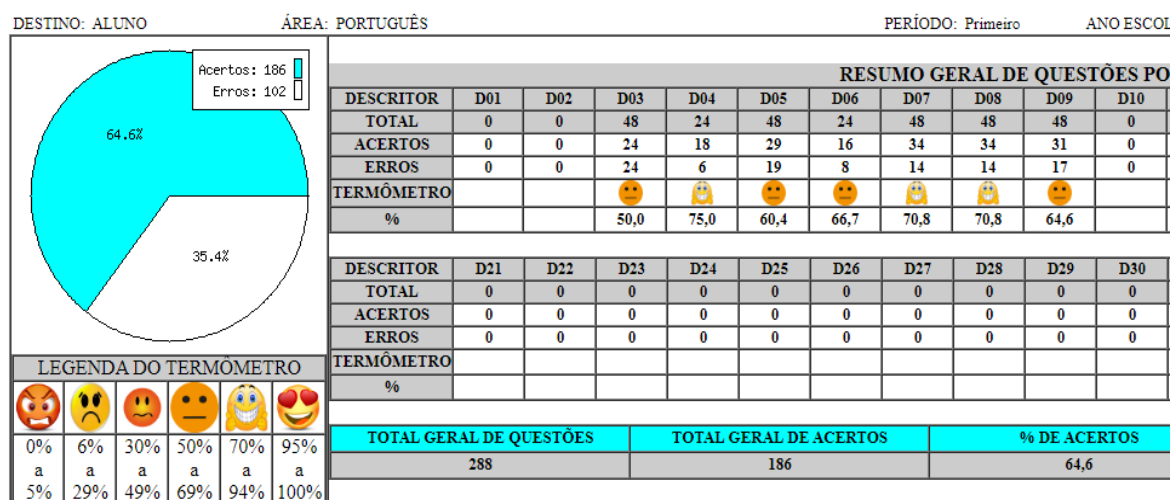
#### **5.4 Resultados da avaliação da Rede**

A Rede Municipal de Limeira realiza provas periódicas em todas as escolas do município. As avaliações são realizadas online, sendo acompanhadas pelos coordenadores de cada unidade escolar. No ano da pesquisa de campo desta pesquisa, 2019, a Secretaria da Educação realizou uma no final do primeiro trimestre e outra no final do terceiro trimestre. Os descritores usados são os mesmos da avaliação ANA, realizada pelo INEP até 2016.

**Quadro 14:** Descritores usados para a avaliação aplicada no final do mês de abril e início de maio

D1: ler palavras com estrutura silábica canônica
D2: ler palavras com estrutura silábica não canônica
D3: reconhecer a finalidade do texto
D4: localizar informações explícitas em textos
D5: compreender os sentidos de palavras e expressões em textos
D6: realizar inferências a partir da leitura de textos verbais
D7: realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal
D8: identificar o assunto de um texto
D9: estabelecer relações entre partes de um texto

**Fonte:** Site da Rede Municipal de Educação de Limeira (<https://www.smelimeira.com.br/>)



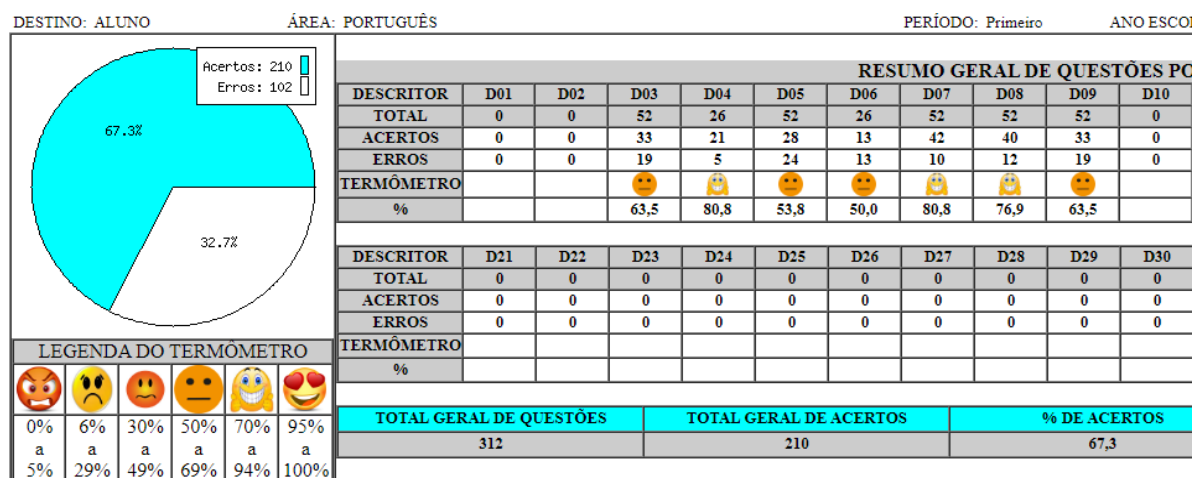
**Figura 8:** Resultado da avaliação Rede Municipal de Educação da Escola A

**Fonte:** Site da Rede Municipal de Educação de Limeira (<https://www.smelimeira.com.br/>)

**Figura 9:** Resultado da avaliação da Rede Municipal de Educação da Escola A - Visão ampliada

D03	D04	D05	D06	D07	D08	D09
48	24	48	24	48	48	48
24	18	29	16	34	34	31
24	6	19	8	14	14	17
50,0	75,0	60,4	66,7	70,8	70,8	64,6

**Fonte:** Site da Rede Municipal de Educação de Limeira (<https://www.smelimeira.com.br/>)

**Figura 10:** Resultado da avaliação da Rede Municipal de Educação da Escola B

**Fonte:** Site da Rede Municipal de Educação de Limeira (<https://www.smelimeira.com.br/>)

**Figura 11:** Resultado da avaliação da Rede Municipal de Educação da Escola B - Visão ampliada

D03	D04	D05	D06	D07	D08	D09
52	26	52	26	52	52	52
33	21	28	13	42	40	33
19	5	24	13	10	12	19
63,5	80,8	53,8	50,0	80,8	76,9	63,5

**Fonte:** Site da Rede Municipal de Educação de Limeira (<https://www.smelimeira.com.br/>)

Observando as figuras de 8 a 11, apresenta-se os resultados da avaliação do 3º ano de escolaridade das duas classes observadas durante a pesquisa. As avaliações foram aplicadas alguns dias antes do período das observações desta pesquisa. Nota-se que: A escola A tinha os menores índices na avaliação ANA, enquanto a Escola B apresentava os maiores resultados na mesma avaliação. De acordo com a Figura 8 a 11, a Escola A teve 64,6% de acertos na avaliação e a Escola B, 67,3%.

Nas Figuras 8 e 10 há uma “Legenda do Termômetro”, a qual considera defasagem os resultados abaixo de 69%. Assim, tanto a Escola A como a Escola B apresentam defasagem nos descritores: D3: reconhecer a finalidade do texto; D5: compreender os sentidos de palavras e expressões em textos; D6: realizar inferências a partir da leitura de textos verbais; D9: estabelecer relações entre partes de um texto. Ambas as escolas apresentam defasagens nos mesmos descritores,

sendo que no D3, D4, D7 e D8 a Escola B tem valores maiores e no D5, D6 e D9 Escola A tem valores maiores.

Constata-se aqui dados relevantes para análise em relação às práticas pedagógicas da Escola A e Escola B. Considera-se o grande valor do exposto nos dados levantados durante a coleta, nesta seção. Na próxima, analisa-se os resultados gerais da pesquisa.

## 6 DISCUSSÃO A PARTIR DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS NAS AULAS DE LEITURA

Após o levantamento dos dados apresentados na seção 5, analisou-se nesta seção os resultados desta pesquisa, mediante seu **objetivo principal** de analisar o trabalho com leitura realizado por duas escolas públicas a partir das ações pedagógicas das professoras do 3º ano e dos **objetivos específicos**: observar como o professor propõe uma atividade de leitura na sala de aula em relação aos seus conteúdos; verificar os gêneros textuais usados na sala de aula e sua relação com as práticas sociais; observar diferenças nas propostas de atividades de leitura que possam justificar distintos desempenhos em leitura nas taxas de avaliação externa de alunos das salas observadas. Logo, destaca-se que as ações pedagógicas observadas se pautaram pelos conteúdos propostos no currículo de Língua Portuguesa do município, porém a forma e o método pelos quais esses conteúdos são trabalhados diferem-se.

Verificou-se que as duas escolas participantes da pesquisa possuem níveis socioeconômicos distintos. A Escola A, cujos indicadores contextuais apresentados pelo INEP classificam-na no Grupo 3, é composta por estudantes com maior vulnerabilidade social. A Escola B, por sua vez, pertence ao Grupo 5, com condições socioeconômicas mais favoráveis. Considera-se, assim, que o ponto de partida das crianças da Escola A representa um desafio maior para os educadores, que precisam dar mais para quem tem menos.

As entrevistas e observações revelaram que as docentes não possuem o mesmo discurso. Ambas possuem dados para diagnosticar os problemas, utilizando instrumentos já direcionados pelo sistema, como: resultados obtidos nas avaliações externas (nacionais e municipais), levantamento realizado no Projeto Político Pedagógico e classificação do INEP sobre a realidade socioeconômica, além das avaliações formativas realizadas nas classes por seus professores.

Diante disso apresenta-se, por um lado, a Escola A, que mediante os desafios de baixos resultados nas avaliações externas e a realidade socioeconômica precária que a cerca, assume alguns posicionamentos. Constata-se o movimento por meio de estratégias para que a situação mude, com formação de professores, monitoramento das aulas e auxílio da gestão no planejamento. A Professora A1 deixa claro que é responsabilidade da escola desenvolver um repertório de leitura e



ampliar o vocabulário dos estudantes, pois além deles passarem boa parte do tempo na escola, muitas famílias não possuem condições culturais para realizarem essa tarefa. Além disso, esse trabalho é função da escola. Ademais, a docente relata o envolvimento de toda escola para alcançar suas metas, entre elas, a formação de bons leitores.

Por outro lado, a Escola B já usufruía de uma situação mais cômoda: alunos com resultados melhores nas avaliações. Porém, sempre há desafios a se vencer, mas a postura da docente em alguns momentos, durante as aulas bem como durante a entrevista, foi de justificar as dificuldades dos estudantes pela falta de compromisso e envolvimento dos pais. De acordo com Silva (2013), é comum professores justificarem a defasagem da aprendizagem de leitura atribuindo ao próprio aluno, à família ou até a televisão a não aprendizagem dos alunos. Essas justificativas desconsideram a relação “entre a escola e o todo social e a política dominante do país” (p. 41).

Ao falarem sobre o HTPC, espaço privilegiado para formação, as docentes entrevistadas assinalam posturas distintas. A Professora A1 revela que há formações durante as reuniões, bem como responsabilidade assumida pela diretora, vice-diretoras e coordenadores no auxílio ao plano de aula de todos os professores da escola, além do apoio entre os seus pares. Afirma que há na escola uma ação articulada entre toda a equipe. Ela também faz menção das formações realizadas pela SME e programas como o PNAIC, como contribuição para suas práticas. A Professora B1 considera que as formações na SME são poucas, contudo ajudam. Pontua apenas o trabalho da coordenadora como diretiva para os docentes. Ainda relata que a coordenadora passa as informações e dá sugestões, estando sempre presente e respondendo a possíveis dúvidas. Mas não demonstra uma ação articulada de toda a escola.

Destaca-se também, nesta pesquisa, a experiência profissional das docentes. Além dos seis anos a mais de tempo na profissão, a Professora A1 assumiu todos os anos uma classe, o que não aconteceu com a Professora B1. Bakhtin (2010) destaca que cada um de nós somos sujeitos em construção, e nos constituímos na interação com o outro. É nessa interação que se afirmam e internalizam os conceitos. Assim, aponta-se a importância do processo de experiência profissional como possibilidade para aulas mais elaboradas.

As avaliações foram apenas um indicativo para a análise desta pesquisa do trabalho com o eixo leitura. Os resultados da pesquisa revelam que no ponto de partida tinha-se no nível adequado na Escola A um desempenho de apenas 47% dos discentes, e na Escola B, de 88%. Esses dados são da avaliação ANA/2016, entretanto o governo federal não realizou mais essas avaliações no 3º ano sendo a <sup>3</sup>avaliação da alfabetização antecipada para o 2º ano de escolaridade. Então, utilizou-se nesta pesquisa os resultados da avaliação municipal, que é elaborada pela equipe técnica da SME e serve-se dos descritores da ANA. Constatou-se no resultado que na Escola A houve 64% de aproveitamento, e 67% na Escola B. Isso revela um crescimento na Escola A (17% a mais), e declínio na escola B (21% a menos). De acordo com Santos (2014) e Carvalho (2014), os descritores são norteadores de aspectos relevantes para os conteúdos de leitura como objeto de ensino. Por conseguinte, os dados nos remetem novamente à reflexão: como têm sido as ações pedagógicas dos professores nas aulas de leitura?

Diante dos dados alcançados na pesquisa, tornam-se visíveis algumas questões sobre leitura. Primeiramente, ambas as professoras davam à leitura um momento privilegiado, o início da aula. Os estudantes já sabiam que aquele horário era da aula de leitura, e o fato de ter um horário reservado para o eixo leitura demonstra aspectos positivos, mas só isso não garante a apropriação dos conteúdos.

A escolha dos textos é um dos aspectos relevantes para a pesquisa, partindo do princípio colocado na BNCC sobre a importância da diversidade de gêneros textuais para repertoriar a vivência e ampliar a competência leitora, contribuindo para a produção de sentidos. Domingues, Ebert e Faé (2013) ressaltam em seu artigo a importância da criança se relacionar com diversidade de gêneros desde os primeiros anos de escolarização envolvendo diversas áreas do conhecimento. Nunes (2015) expõe que o professor precisa entender a leitura como uma construção social, por isso as ações pedagógicas devem ser sistematizadas, usando diferentes gêneros dentro de uma finalidade social real.

---

<sup>3</sup> A avaliação da **alfabetização** será antecipada para o 2º ano, visto que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê o fim do ciclo no 2º ano. Antes, essa avaliação era aplicada aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. (Fonte: site INEP).

Ao comparar essa assertiva com o Quadro 10 na seção 5, verifica-se que a Professora A1 usou para suas práticas pedagógicas durante os dias de observação sete gêneros textuais diferentes, e a Professora B1 usou seis. Considera-se uma significativa variedade para os dois casos. Ambas destacaram características dos gêneros, trabalhando aspectos da análise linguística para aprofundar o conhecimento. Porém, ao observar de forma mais atenta, identifica-se que a Professora A1 fez escolhas que são resultantes de articulações mais propositivas. Os textos utilizados articulavam-se entre si. A biografia, texto informativo e ficha técnica, usados na aula 5 e 6, estão relacionados ao conto “Os Três Porquinhos e o Lobo-guará”, que também está relacionado ao conto anterior, “Os Três Porquinhos”. Os textos dão repertório para o conhecimento de mundo e conhecimento enciclopédico necessário à compreensão do conto.

Nessa observação corrobora os resultados da pesquisa de Almeida (2015), que afirma que um trabalho que articula um texto ao outro reverbera em melhores resultados quanto à compreensão e desenvolvimento do tema. Isto conclui em sua pesquisa com um grupo de estudantes em que foi feito um trabalho com textos bem selecionados, aulas previamente planejadas, usando também o laboratório de informática. As atividades incluíam análise de partes dos textos, finalidades de leitura, contextos de produção, etc. Assim, os estudantes foram construindo sentido ao serem desafiados em uma proposta de intertextualidades.

A Professora A1 conseguia amarrar os conteúdos e valorizar os momentos de leitura com apreciação do texto. A postura e entonação de voz da professora leitora, o suspense nas pausas e a emoção na voz causaram suspiros nos ouvintes leitores. Ao ouvir a leitura pela docente do poema “Tempestade”, na primeira aula observada, foram perceptíveis as sonoridades como rimas e aliterações. A leitura de fruição envolveu-os e estreitou a relação leitor-autor-texto. Esse é um momento de partilhar repertório e ampliar referências culturais, por isso não deve focar apenas nos anos iniciais de escolarização, mas também nos maiores e até nos adultos. O docente deve criar momentos especiais e envolventes para a leitura. Cada gênero tem suas modalidades de leitura, sua função social. Durante as duas últimas aulas da Professora A1, mais especificamente, foi perceptível o interesse das crianças pela leitura. Cabe aos gêneros literários a apreciação estética, pois faz parte de sua finalidade. Mas o literário, além do prazer, também pode contribuir para a

compreensão da própria existência, dos conflitos humanos, e a partir disto transformá-los.

Citou-se na seção 3 quatro pesquisas que destacaram a importância da literatura na escola como gêneros importantes para a formação de leitores. No artigo de Costa e Botelho (2015), fica claro que o literário deve abordar questões para além do prazer estético, sendo também um exercício de cidadania. Nesse sentido, a literatura precisa fomentar as discussões, integrando a vida das crianças em um papel humanizador. Essa visão retrata o estudante como ser social.

Nesse sentido, Costa (2015) destaca que a aula de leitura é um espaço de confronto de ideias e posicionamentos, próprios de atores sociais. Ela afirma que os professores, participantes de sua pesquisa, não eram leitores e não conseguiam envolver a classe em leituras significativas. A partir das suas propostas com os estudantes, eles responderam positivamente a um estudo com HQ e reportagem, dando oportunidade para que se apropriassem de conhecimentos científicos de maneira interativa.

Para que essas discussões de confronto de ideias sejam uma realidade para as aulas de leitura, é preciso que o educador seja um leitor bem desenvolvido, para então formar leitores. A Professora A1 diz na entrevista que ler é um prazer, fala da influência do pai que devorava livros, ressalta com entusiasmo experiências de leituras programadas e compartilhadas com os estudantes. Ela pontua momentos marcantes no percurso de sua carreira.

A Professora B1 fala de boas experiências com professores de literatura na sua formação, mas em relação à prática docente diz que “falta aula de leitura por prazer estético”. Demonstra estar presa apenas em conteúdos, sem conseguir articular e perceber que a aula de leitura deveria ser um momento também de prazer. Essa análise indica que ainda não está claro para a Professora B1 que é o professor que precisa desenvolver o gosto das crianças pela leitura, dar espaço para a leitura significativa, a discussão e a apreciação necessárias para formar leitores.

Do ponto de vista da PHC, o professor deve ser o par mais experiente na relação com o estudante, assim, espera-se que os professores sejam leitores. Segundo Silva (2013, p. 42), os professores “transformaram-se em não-leitores, apresentando um baixíssimo repertório literário. Como, então, ensinar leitura com um professor sem entusiasmo e sem repertório de leitura?”

Diante do exposto, fica claro que a metodologia usada foi um diferencial nas aulas. A Professora B1 precisou interromper a leitura em vários momentos para pedir silêncio ou solicitar que acompanhassem o texto na cópia. Tal atitude parece revelar que ainda não construiu uma relação de entusiasmo com o literário, criando um movimento de envolvimento dos estudantes com a leitura. Faz-se necessária a paixão do professor pela leitura e o uso de estratégias para conduzi-la, para vivenciar as funções sociais de cada texto. É preciso ler com encantamento um texto literário, transmitir o prazer estético, como traz o currículo do município, com a finalidade de ensinar essa função social para os leitores ouvintes. A biografia levada pela Professora B1 para os alunos não estava relacionada aos textos lidos, foi um texto desarticulado, o que dificulta a construção de sentidos. Todavia, havia uma tentativa de relacionar os textos, como no trabalho com os contos “Rapunzel” e “Uma história um pouco esquisita”, cujas semelhanças poderiam ter sido mais exploradas. Diante da distinção entre as ações pedagógicas das docentes em relação à leitura, pode-se conjecturar sobre um avanço maior em leitura na Escola A, considerando o ponto de partida e o resultado atual da escola, que apesar de vivenciar condições sociais desfavorecidas, com o envolvimento da docente, determina aulas mais estruturadas e aprendizagem mais efetiva.

Outra observação sobre as ações pedagógicas refere-se à dialética. Nota-se um movimento dialógico da linguagem no trabalho da Professora A1, ao relacionar aspectos do lobo europeu e do lobo brasileiro, articulando a biografia do autor biólogo, que faz considerações mais específicas das características dos animais no conto, relacionando-o com a ficha técnica do lobo. Isso reafirma as posições teóricas de Bakhtin (2010), pois considera que as palavras que um sujeito diz acionam outras vozes, a voz do outro, pois é nessa relação que as palavras criam sentido. Assim, constitui um universo de valores por meio de discursos que ouvimos, que vieram de outros discursos historicamente constituídos. Todavia, percebeu-se a ausência dessa relação dialógica nas aulas da Professora B1, em resgatar construções históricas que poderiam estar na intertextualidade dos textos trabalhados.

As estratégias de leitura foram trabalhadas pela Professora A1. Ela fez, em alguns momentos, questionamentos antes da leitura sobre possíveis conhecimentos prévios, antecipações, inferências e expectativas do texto, considerando a verificação durante a leitura. Esse é um dos aspectos que poderiam ter sido mais explorados. Nos momentos em que eles ocorreram, na Escola A, percebeu-se nas

respostas orais das crianças o quanto foram úteis para instigar o interesse e a curiosidade.

Também chama a atenção o aspecto que se destaca nas práticas pedagógicas quanto às aulas de análise linguística. Doria (2015) realizou sua análise usando gêneros do campo literário, mas seu enfoque foram os recursos linguísticos, mais especificamente os elementos de coesão, para auxiliar na construção de sentidos. Vitorino (2017) reforça a visão de análise do texto. Ela destaca a importância de se conhecer as características dos personagens nas HQ, além dos recursos verbais e não verbais para auxiliar na compreensão. Segundo a autora esses conhecimentos auxiliam o estudante a fazer inferências no texto. Ambas apresentam o eixo de AL como recurso importante para a compreensão dos leitores.

As autoras constataram que as duas docentes observadas realizaram ações pedagógicas com conteúdos de análise linguística. Isso estava nos planejamentos e refletiu nos enfoques pedagógicos em conteúdos como: características dos gêneros, coesão referencial, coesão sequencial, pontuação, paragrafação, concordância, etc. Os dois eixos foram trabalhados, leitura e análise linguística, dando enfoques a cada um em momentos distintos, de forma a otimizar o tempo. Geraldi (2012) confirma a relevância desse enfoque, pois faz parte dos diversos conhecimentos necessários à construção de sentidos. Por isso o ensino da Língua Portuguesa precisa contemplar, de forma integrada, na leitura de textos, produção escrita e análise linguística. Estudar Análise Linguística – AL amplia os recursos linguísticos, os modos de dizer e de compreender o que foi dito.

Porém, o fato de terem sido trabalhados não significa que os conteúdos tenham sido apropriados. Em todas as aulas da Professora B1 observadas para esta pesquisadora, os discentes contavam os parágrafos e anotavam o início deles no caderno. Isso causava comentários negativos dos estudantes, demonstrando repúdio pela prática contínua. Em nenhum momento foi realizada análise dos parágrafos. Segundo Garcia (2006), o parágrafo determina uma ideia central, um “tópico frasal” (p.222), são blocos de sentido que precisam ser percebidos pelos estudantes a fim de compreendê-lo. A pesquisadora observou que não foi trabalhada essa compreensão conceitual do parágrafo nas práticas pedagógicas. Destaca-se a importância da valorização de práticas significativas, e não mecânicas, na escola.

Além disso, ressalta-se, ao observar o Quadro 11, que os estudantes de ambas as salas respondiam de forma coletiva às questões de compreensão e AL, e poucas eram direcionadas a individuais. Notou-se que os registros dos estudantes, nos cadernos e/ ou livros didáticos, eram feitos de forma autônoma, apenas por alguns alunos, e cerca de 50% esperavam ser escrito na lousa para ser copiado. Isso inviabiliza a avaliação individual e o trabalho de recuperação contínua.

Ainda em relação a práticas voltadas para a individualidade dos discentes, a heterogeneidade, acrescenta-se que a Professora A1 em nenhum momento realizou um trabalho distinto para os dois discentes não alfabetizados. Durante as atividades de AL todos os estudantes tiveram os mesmos registros. A Professora B1 realizou apenas uma vez intervenções diferenciadas para uma aluna não alfabetizada, com laudo de deficiência. Para os outros três estudantes não alfabetizados, conforme apresentado na entrevista, não houve, durante as observações, intervenções distintas. As duas educadoras não realizaram em nenhum momento atividades diferentes para grupos de estudantes. Considerando que as duas classes demonstram pelos resultados da avaliação municipal que ainda possuem mais de 30% de defasagem, mesmo com o crescimento da Escola A, é relevante considerar que deveriam fazer intervenções individuais para pontuar com clareza aspectos não alcançados, em um trabalho de avaliação formativa, que se dá no processo de aprendizagem.

É importante ressaltar que mesmo tendo o professor como leitor, o domínio do código precisa ser trabalhado, pois é imprescindível para a leitura autônoma e atividades de análise linguística escrita. São faces distintas que precisam ser garantidas: sistema de escrita alfabética (SEA), consolidando as relações entre letras e sons, escrever palavras e ser capaz de ler e escrever sozinho um texto dos gêneros mais acessíveis a ele, ao mesmo tempo em que vivencia momentos de leitura, conforme afirma Morais (2016). Então, na sala de aula é preciso garantir a alfabetização no sentido amplo.

Outro aspecto relevante refere-se às condições de trabalho dos professores. A Professora B1 tem dois cargos na rede municipal, sendo um no ensino fundamental e outro na educação infantil. Isso evidencia a ausência de um programa de valorização profissional que dê aos docentes condições adequadas de trabalho. Dois cargos correspondem, no município, em que foi realizada a pesquisa, a uma carga horária de 66 horas/aulas (36 horas/aulas do ensino fundamental e 30

horas/aulas da educação infantil). Tal condição dificulta a leitura de livros literários, teóricos, jornais, atualidades, entre outros que deveria ler.

Por isso, ao fechar esta seção, citamos novamente um dos grandes teóricos que estudam e discutem as questões de leitura no Brasil: Ezequiel Theodoro da Silva (2013). Para ele, a democratização da leitura não está atrelada apenas à distribuição de livros, “mas também, e principalmente, à restauração da dignidade dos professores e dos bibliotecários através de melhores condições de trabalho.”



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Lemos para saber que não estamos sozinhos.” – C. S. Lewis

Esta pesquisa mostra o caminho traçado na busca pela compreensão de como ocorre a leitura na escola. Durante este percurso, buscou-se compreender quais fatores poderiam ser atribuídos à defasagem em leitura, apresentando em um quadro de grandes diferenças entre os desempenhos em leitura dos discentes de uma mesma rede de ensino. Para isso, analisou-se o trabalho com leitura realizado por duas escolas públicas, a partir das ações pedagógicas dos professores do 3º ano. Entre as ações destacam-se: Observar como as professoras do 3º ano do Ensino Fundamental I propõem atividades de leitura na sala de aula em relação aos seus conteúdos; Verificar os gêneros textuais usados na sala de aula e sua relação com as práticas sociais; Observar diferenças nas propostas de atividades de leitura que possam justificar distintos desempenhos em leitura nas taxas de avaliação externa de alunos das salas observadas. Buscou-se explicitar e caracterizar os fatores que geram diferenças positivas e ou negativas no ensino de leitura em uma mesma rede de ensino, ainda que em contextos sociais diferentes. Portanto, este trabalho traz reflexões pertinentes para todos os profissionais que trabalham no Ensino Fundamental, como professores, coordenadores, gestores e supervisores. O exercício de análise dos dados possibilitou verificar que o principal fator para superação das defasagens em leitura é o trabalho realizado pelo professor. Esse trabalho reflete seu preparo, concepção de leitura, metodologias, entusiasmo, motivação etc.

A pesquisa evidencia que as ações pedagógicas que cooperam para um trabalho eficiente de leitura contemplam: **conhecimento sistematizado**; o trabalho que ressalta a **função social** dos gêneros textuais; em que o **professor seja referência de leitor** mostrando que os textos circulam dentro dos seus **domínios discursivos**, ou seja, nas diferentes esferas sociais; o uso de textos na sala de aula de forma que comprove que a **linguagem é dialógica** – apresenta relação entre interlocutores atrelados ao momento histórico temporal. Sendo cada momento de leitura proposto um momento especial de vivência. Seja do campo literário com as discussões sobre os conflitos da existência humana e possibilidade de mudanças, seja do campo científico com suas características mais formais a fim de transmitir

conhecimento, ou qualquer outro gênero de diferentes esferas sociais. Cada gênero tem que ser vivenciado de maneira a abrir para **discussões a fim de produzir significados**.

O trabalho de leitura é prática essencial para a apropriação de outros saberes, ou seja, a leitura deve ser um fator de inserção social de o estudante. A pesquisa confirma que a desigualdade social não limita às aprendizagens da leitura como objeto de ensino, desde que o educador garanta, na sua prática, vivências das funções sociais reais dos gêneros estudados, bem como os demais conteúdos para superar as lacunas do ponto de partida de o estudante.

Isso se comprova ao observar o desenvolvimento da Escola A, localizada em uma região de maior vulnerabilidade social, que no início da pesquisa apresentou o menor índice de leitura, segundo a avaliação ANA/2016. Nela foram encontradas ações destacadas como boas práticas pelos teóricos e pesquisadores que embasam esta pesquisa. Os resultados das avaliações externas, usados como disparadores para esta pesquisa, como reflexão para as ações pedagógicas, evidencia que as práticas aqui já citadas, realmente, reverberam em efetiva aprendizagem. Para essa análise, a pesquisadora partiu dos resultados da avaliação ANA/2016 e comparou com os resultados da avaliação elaborada e aplicada pela Rede Municipal de Ensino, em que se usou os mesmos descritores, pois como o governo federal não aplicou mais a avaliação ANA, não foi possível usar o mesmo instrumento. Nesta avaliação supracitada a Escola A teve 64% de aproveitamento, um crescimento de 17% a mais na proficiência leitora.

Na Escola B, com maiores resultados da rede nas avaliações ANA/2016, constatou-se práticas que evidenciaram ações mecânicas e menos significativas. Isso evidenciou a queda de desempenho de 21% a menos na proficiência leitora, comparando os resultados da avaliação ANA/2016 com a avaliação da Rede Municipal de Ensino em 2019, no primeiro trimestre. Constatou-se nesta pesquisa que ações pedagógicas distintas resultam em diferenças entre o desenvolvimento das escolas, a exemplo da que estava em defasagem e teve um trabalho mais significativo.

A linguagem fundamenta o processo de aprendizagem da leitura, segundo Bakhtin (2010) nos comunicamos por meio da linguagem, de forma dialógica. A linguagem é a expressão de um em relação ao outro, ela está atrelada a um momento sócio-histórico temporal, sendo, portanto, um evento único. A função da

linguagem é a interação verbal, e é assim que se deve formar um leitor proficiente, por meio de interações com o outro. O discurso não pode ser analisado isoladamente, por isso a leitura deve ser trabalhada relacionando-se o contexto de produção, a relação dos sujeitos e o momento sócio-histórico situado.

Em relação a essa premissa, os dados revelam melhores resultados nas aulas que contemplaram aspectos que derivam em aprendizagens significativas, tal como: exposições com leituras articuladas e contextualizadas; leitura em voz alta realizada pelo educador com empolgação e de forma envolvente; diversidade de gêneros articulados em relação ao tema proposto, textos que dão repertório para conhecimentos necessários à construção de sentido. E um último aspecto, uma postura de ensino que revele motivação e entusiasmo durante a leitura dos textos, sendo o educador referência de leitor aos estudantes em construção dos conteúdos de leitura.

Destaca-se também, mesmo não sendo o foco da pesquisa, que se demonstrou o quanto o empenho de toda a equipe gestora reflete em motivação para os professores, reverberando no desempenho dos educandos, quando juntos buscam soluções para defasagens detectadas nos instrumentos avaliativos. Ou seja, todos os profissionais da educação devem ter ações que contribuam para a função de ensinar, de modo direto ou indireto. Quando a gestão se posiciona em apoio às ações pedagógicas, responsabilizando-se pelo processo em uma gestão democrática e de envolvimento, isso faz diferença. A concepção da unidade escolar mostrou-se pronta a garantir o ensino independente do ponto de partida da criança, a fim de lutar contra as desigualdades. Justificar a não aprendizagem por motivos externos ou culpabilizar a criança não auxilia no avanço da proficiência leitora como levantado neste estudo.

A atuação do professor é essencial para que as aulas de leitura sejam dinâmicas, com discussões e análises, considerando que o leitor é um ser ativo. Dele se exige esforço, bem como conhecimentos linguísticos que possibilitem ampliar a produção de sentidos. Esses recursos têm que ser ensinados em um processo de análise linguística do texto, em uma sistematização das características dos gêneros textuais, dos recursos linguísticos e do contexto de produção. Para compreender isso, o professor de leitura deve ser também um leitor, que considere a leitura como um recurso de transformação social. Fundamentado nas evidências, conclui-se que as atividades mecânicas cujo foco não ressalta a compreensão das

crianças, como atividades enfadonhas não levam os estudantes à reflexão sobre o uso dos recursos e nem a avanços na aprendizagem.

Outro diagnóstico preocupante que apareceu na pesquisa foi a invisibilidade dos alunos que chegam no 3º ano não alfabetizados. Eles são desconsiderados durante atividades de leitura silenciosa, de análise linguística e escrita. Não houve, durante as observações da pesquisadora, um trabalho diferenciado quanto a atividades de análise linguística. Todos realizaram o mesmo registro no caderno em ambas as classes. Crianças não alfabetizadas fizeram atividades sobre estrutura do gênero, coesão, paragrafação, pontuação como todos os demais estudantes. Isso revela uma lacuna que precisa ser trabalhada. Aliás, o olhar individualizado para cada sujeito da aprendizagem é um grande desafio. É preciso saber especificamente o que o aluno ainda precisa aprender e pensar em ações que promovam seu desenvolvimento. Não basta levantar diagnósticos em avaliações diversas e arquivar os resultados. O diagnóstico é o ponto inicial, mas é preciso analisar os dados e buscar soluções em um trabalho de recuperação das aprendizagens em defasagem. Toda avaliação precisa ser usada como um desfecho para reflexões que devem culminar em ações pedagógicas.

O estudante é um sujeito de direitos, portanto tem o direito de aprender os conceitos do sistema alfabético concomitantemente com o trabalho integrado de leitura. Isto, conforme a BNCC e os “Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização”, elaborados pelo Ministério da Educação (2012). Ressalta-se a importância de a escola, como espaço de educação formal, cumprir seu papel de ensino, proporcionando mudanças diante das situações desafiadoras. Impulsionando o planejamento e a execução de aulas mais elaboradas, canalizando os esforços no que compete à escola fazer - transmitir conhecimentos. Sobretudo destaca-se que é possível formar leitores proficientes mudando as ações pedagógicas, usando-se os diferentes gêneros textuais atrelados às práticas sociais.

Uma limitação da pesquisa foi não ter direcionado um olhar individualmente para cada estudante de maneira detalhada. Por isso, limitou-se o olhar às ações pedagógicas dos professores, sendo possíveis as considerações anteriormente mencionadas no intuito de, articulado a outras pesquisas, contribuir para a ampliação dos saberes necessários aos educadores do ensino fundamental.

Este estudo deixa como sugestão outras pesquisas científicas que podem vir a serem desenvolvidas abrangendo as seguintes temáticas: a) usar instrumentos de avaliação mais formativas ao acompanhar ações pedagógicas de leitura; b) verificar as causas de os estudantes não alfabetizados chegarem nesta condição no 3º ano de escolaridade; c) questões de políticas públicas relacionadas aos acervos que chegam à escola: Como é feita essa seleção? Quais as motivações do MEC? Que critérios e por que os usam? Por que excelentes literaturas não fazem parte do acervo do PNBE? Como são usados os livros que as escolas recebem.

A pesquisa tem contribuições que apresentam implicações positivas para a área educacional, relacionadas às ações pedagógicas dos docentes, de forma integrada, dentro da sala de aula. A contribuição da gestão, de forma democrática, voltada para uma visão da importância do ensinar, mobilizando toda a equipe para cumprir seu papel de ensinar, sem justificar dificuldades de aprendizagens. Destaca-se ainda a relevância do trabalho integrado com a leitura e a sistematização de conhecimentos linguísticos, entre eles o próprio sistema de escrita; compreensão das características dos gêneros discursivos, dos aspectos discursivos, textuais e normativos para desenvolver a autonomia leitora e a produção de sentido pelo estudante.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. M. de. **A leitura estudo de texto no Ensino Fundamental . 2015. Dissertação. Mestrado em Linguagens e Letramentos** – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015. Disponível em: <[http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/936/1/mariza\\_%20almeida.pdf](http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/936/1/mariza_%20almeida.pdf)>. Acesso em: 05 de jan. de 2019.
- ARAÚJO, B. F. de - **O ensino da leitura do gênero fábula: um recurso funcional no ensino da Língua Portuguesa**. 2017. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino – PGLE) – Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, 2017. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/pgle/wp-content/uploads/2016/04/Bel-definitiva-e-final-Disserta%C3%A7%C3%A3o-Banca-2017-1.pdf>>. Acesso em: 10 de jan. de 2019.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Os Gêneros do Discurso**. In: **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEZERRA, V. L. B. de C. **Leitura de gêneros discursivos/textuais digitais nos livros didáticos de língua portuguesa : uma realidade?** 2017. Dissertação, – (Pró-reitoria Acadêmica. Coordenação Geral de Pós-graduação). Universidade Católica de Pernambuco, 2017. Disponível em: <[http://www.unicap.br/tede//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1298](http://www.unicap.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1298)>. Acesso em: 18 de jan. de 2019.
- BOGDAN; BIKLEN, **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria J. Alvarez; Sara B. dos Santos; Telmo M. Baptista. Porto: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_s ite.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s ite.pdf)>. Acesso em: 22 de dezembro de 2018.
- \_\_\_\_\_. MEC-SEB. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem**. Brasília, 2012.
- \_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): documento básico**. Brasília, 2013.
- \_\_\_\_\_. INEP. 2017. Disponível em: <[http://sistemasprovabrazil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletim Desempenho.seam](http://sistemasprovabrazil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletim%20Desempenho.seam)>. Acesso em: 06 de agos. de 2019.

\_\_\_\_\_. **Língua portuguesa: orientações para o professor**, Saeb/Prova Brasil, 4ª série/5º ano, ensino fundamental. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009a. Disponível em: <[www.todamateria.com.br/texto-narrativo/](http://www.todamateria.com.br/texto-narrativo/)>. Acesso em 26 de mar. de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação: **Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2009b. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7619-provabrazil-matriz-pdf&category\\_slug=fevereiro-2011-pdf](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7619-provabrazil-matriz-pdf&category_slug=fevereiro-2011-pdf)>. Acesso em 23 de mar. de 2019.

\_\_\_\_\_. **Língua Portuguesa: Orientações para professor. Saeb/Prova Brasil**, 4ª série/ 5º ano, ensino fundamental, - Brasília. Instituto Nacional Anísio Teixeira, 2009.

CAMPOS, N. K. de Sousa. **Práticas de ensino para a formação do leitor: o uso do livro didático e a exploração das estratégias de leitura no 1º ano do ensino fundamental**. 2014. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <[repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/14054/1/DISSERTAÇÃO%20VERSÃO%20FINAL25.05%20BC.pdf](http://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/14054/1/DISSERTAÇÃO%20VERSÃO%20FINAL25.05%20BC.pdf)>. Acesso em: 18 de jan. de 2019.

CARVALHO, R. S. de. **Avaliação das provas de interpretação de texto com foco nas habilidades de leitura**. Tese (Linguística dos Gêneros e Tipos Textuais) – Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/MGSS-9HSMTW/tese\\_robson\\_santos\\_de\\_carvalho.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/MGSS-9HSMTW/tese_robson_santos_de_carvalho.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 21 de jan. de 2019.

COSTA, D. C. da. **A prática da leitura na perspectiva dos gêneros textuais/discursivos**. 2015. Dissertação (mestrado Profissional em Letras) Universidade Estadual da Paraíba. Guarabira. 2015. Disponível em: <<http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/tede/3106/2/PDF%20-%20Deuzanete%20C%20a2ndido%20da%20Costa.pdf>>. Acesso em: 25 de jan. de 2019.

COSTA, W. C.; BOTELHO, C. **A EXPERIÊNCIA DO ALUNO DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II PARA A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO**. HOLOS, [S.l.], v. 8, p. 136-147, 2015. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2829>>. Acesso em: 16 jan. 2019.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro).

DOMINGUES, C. L. K.; EBERT; FAÉ SÍNTIA LÚCIA. **A alfabetização aos seis anos e a organização do trabalho pedagógico**. Revista Educação por Escrito – PUCRS, v.4, n.2, dez. p. 174 – 190. 2013. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/15879/10822>. Acesso em: 15 de nov. de 2019.

DORIA, S. F. **A coesão referencial e sequencial e seus efeitos de sentido : uma proposta de ensino**. 2015. 114 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, SE, 2015. Disponível em: <[https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/6466/1/SILVANA\\_%20FARIA\\_%20DORIA.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/6466/1/SILVANA_%20FARIA_%20DORIA.pdf)>. Acesso em: 30 de jan. de 2019.

FARACO, C. A. **Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin** – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna: aprender a escrever, aprendendo a pensar** .26.ed. Rio de Janeiro: FGV. 2006.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Concepções de linguagem e ensino de Português**. In: (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GUIMARÃES, S. P. de M. **Construção de práticas de ensino de leitura: com a palavra o professor**. 2013. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Goiás Câmpus Catalão, 2013. Disponível em: <[https://mestrado\\_educacao.catalao.ufg.br/up/549/o/DISSERTA%C3%87%C3%83O\\_Sione.pdf](https://mestrado_educacao.catalao.ufg.br/up/549/o/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Sione.pdf)>. Acesso em: 17 de nov. de 2019.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. 9º edição, Campinas, SP: Pontes. 2002

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ª edição. São Paulo: Contexto, 2010.

LAROVERE, A. D. **Experiências De Leitura de Crianças em Diferentes Contextos**. 2014. Dissertação -Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão. Catalão, 2014. Disponível em: <[https://mestrado\\_educacao.catalao.ufg.br/up/549/o/DISSERTACAO\\_-\\_Andrea\\_Del\\_Larovere.pdf](https://mestrado_educacao.catalao.ufg.br/up/549/o/DISSERTACAO_-_Andrea_Del_Larovere.pdf)>. Acesso em: 20 de jan. de 2019.

LIMEIRA. **Currículo da Rede Municipal de Limeira**, 2019. <<http://smelimeira.com.br/>>. Acesso em: 20 de ago. de 2019.

\_\_\_\_\_. Deliberação CME nº 02 de 2016- – **Diretrizes Curriculares da Rede Municipal**. Disponível em: <<https://smelegal.files.wordpress.com/2018/08/deliberac3a7c3a3o-cme-nc2ba-02-de-2016.pdf>>. Acesso em: 18 de ago. de 2019.

\_\_\_\_\_. Site da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <<http://smelimeira.com.br/>>. Acesso em: 20 de ago. de 2019.



LUZ, A. C. S. da. **Os Gêneros textuais na aprendizagem inicial da leitura : a provinha Brasil, o livro didático e o professor**. 2014. Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, – São Cristóvão, 2014. Disponível em: <[https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/5762/1/ANNE\\_CAROLINE\\_SILVA\\_LUZ.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/5762/1/ANNE_CAROLINE_SILVA_LUZ.pdf)>. Acesso em: 17 de jan. de 2019.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MORAIS, A. G. de. **Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil**. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 551-572, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/04.pdf>>. Acesso em: 22 de jan. de 2019.

\_\_\_\_\_. **A alfabetização é um processo complexo, que não se conclui em um ano letivo**. *Jornal Alfabetização nos Anos Iniciais*, 2016. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=4361>> Acesso em 04 de fev. de 2020.

MOURÃO, M. A. **Leitura, Linguagem e Letramento: O conto de fadas no Ensino Fundamental**. Dissertação (programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2015. Disponível em: <[http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4822/M%C3%94NIC%A%20ASSUN%C3%87%C3%83O%20MOUR%C3%83O\\_.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4822/M%C3%94NIC%A%20ASSUN%C3%87%C3%83O%20MOUR%C3%83O_.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 05 de dez. de 2019.

NUNES, S. M. C. **Competência leitora: vivenciando estratégias em sala de aula do 8º ano do Ensino Fundamental**. 2015. Dissertação (Programa do Mestrado Profissional em Letras – Profletras) – Universidade Federal de Campina Grande Cajazeiras, 2015. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletramentos/article/view/169/pdf>>. Acesso em: 23 de nov. de 2019.

OSTI, A.; TASSONI, A.C.M. **Afetividade percebida e sentida: representações de alunos do ensino fundamental**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 204-220, out./dez. 2019. 204. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v49n174/1980-5314-cp-49-174-204.pdf>>. Acesso em 11 de fev. de 2020.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_. **Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor?** In: KLEIMAN, A. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada*, 2001.

\_\_\_\_\_. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo, SEE: CENP, 2004.

ROSSI, M. A. L.; PERES, S. M.; Silva, F. S. da. **Estratégias De Leitura e Mediação do Professor: O Desafio de Formar Leitores no Terceiro do Ensino Fundamental.** RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. esp. 4, p. 2414-2429. 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8906/6092>. Acesso em: 20 de jan. de 2019.

SANTOS, F. R. dos. **A escrita de gêneros textuais por alunos do Ensino Fundamental / Flávio Renato dos Santos.** - Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro - Rio Claro, 2018.  
SANTOS, S. dos. **Leitura e Provinha Brasil : dos pressupostos teóricos ao diagnóstico de habilidades** – Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014. Disponível em: [https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/5745/1/SOLANGE\\_SANTOS.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/5745/1/SOLANGE_SANTOS.pdf). Acesso em: 05 de dez.. de 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações.** 9 ed. – Campinas. SP: autores associados, 2005. – (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações.** 7ª ed., Campinas: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia.** 32ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.5).

\_\_\_\_\_. **Conferência proferida no II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo e IV Jornada de Educação Especial no campo – conteúdo e método.** São Carlos, 16 de out. de 2013.

SILVA, E. T. da. **Elementos de Pedagogia da Leitura.** - 2ª ed.- São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** 4. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1987.

\_\_\_\_\_. **Leitura na escola e na biblioteca.** 12ª edição. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2013.

SILVA, G. de S. O. **Estado da Arte de leitura no Brasil: 2010 a 2015.** 2017. Dissertação (Curso de Mestrado em Educação) – Universidade de Goiás – Regional Catalão – 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/7639/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Gislene%20de%20Sousa%20Oliveira%20Silva%20-%202017.pdf>. Acesso em: 20 de jan. de 2019.

SILVA, J.B. **Programas de Formação Continuada de Professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Limeira (1996 – 2012),** 2017. Dissertação

(Mestrado) Curso de Pós-graduação Educação da Universidade Federal de São Carlos – Campus São Carlos, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9344/DissJBS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 05 de agos. de 2019.

VITORINO, Lenilde Soares Leite. **A contribuição das tiras de Mafalda na formação leitora, crítico-reflexiva na sala de aula**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/9632/2/arquivototal.pdf>> . Acesso em: 07 de dez. de 2019.

VYGOTSKY. **Pensamento e Linguagem**. In: OLIVEIRA, M. K. Vygotsky – Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

\_\_\_\_\_. VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV . **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. **Análise linguística nos gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Roteiro para levantamento dos conteúdos de leitura

	Total de ocorrências	
	Escola A	Escola B
1-Ler com fluência (110 palavras por minuto)		
2-Estabelecer relações entre dois textos (gêneros iguais ou diferentes), identificando pontos de convergência, divergência, semelhanças, diferenças.		
3-Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.		
4-Identificar a finalidade (uso social) dos gêneros previstos para o ano.		
5-Localizar os aspectos nucleares dos textos (informações mais relevantes): conto, notícia, reportagem e texto científico;		
6-Identificar unidade temática presente nos gêneros: biografia, história em quadrinhos, fábula, propaganda, reportagem;		
7-Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia;		
8-Evidenciar palavras e expressões desconhecidas, inferindo o significado a partir de dados contextuais e confirmando com o apoio de dicionário;		
9-Apreciar e indicar textos literários, exprimindo sentimentos, ideias e opiniões provocadas pela leitura: poema, conto, fábula e canção;		
10-Interpretar sentidos da linguagem figurada presentes em textos literários: canção, fábula, poema e conto;		
11-Utilizar estratégias de decifração, seleção, antecipação, inferência e verificação para compreensão textual;		
12-Localizar informações explícitas que evidenciem sequência temporal de acontecimentos e mudança de lugar: fábula, conto, notícia e história em quadrinhos;		
13-Identificar palavras ou expressões que tenham sentido equivalente no texto: conto, reportagem e fábula;		
14- Perceber a relação causa-consequência em trechos de um texto: fábula, conto, notícia, texto científico, reportagem.		

Fonte: Currículo da Rede Municipal de Limeira – 3º ano- Jornal Oficial do Município Limeira, 29 de dezembro de 2016, p. 143

**APÊNDICE B** - Diretrizes para o direcionamento do diário de observação

Data: \_\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_

Local de observação: \_\_\_\_\_

- 1- Tempo de duração das propostas de leitura:
- 2- Como o(a) professor(a) se relaciona com os estudantes?
- 3- Houve uso de estratégias de leitura antes, durante e depois da mesma?
- 4- O(a) professor(a) fez alguma relação da leitura em Língua Portuguesa com as outras disciplinas (interdisciplinaridade)?
- 5- A leitura estava relacionada a algum projeto ou sequência didática?
- 6- A atividade de leitura foi utilizada para fundamentar práticas de escrita ou oralidade?
- 7- Quais os mecanismos de verificação das aprendizagens? Elas são realizadas no oral ou escrito?
- 8- A leitura foi realizada individualmente, em dupla, por grupos de estudantes ou pelo professor?
- 9- Qual gênero textual foi utilizado para o trabalho com leitura?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

### APÊNDICE C - Roteiro para entrevista com Professor

#### INFORMAÇÕES PESSOAIS

Professor(a):nº:\_\_\_\_\_ - Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

Idade:\_\_\_\_\_ Naturalidade:\_\_\_\_\_

Tempo de exercício no magistério: \_\_\_\_\_

Tempo nesta escola: \_\_\_\_\_ ( ) Efetiva ( ) Contratada

Ano escolar em que leciona atualmente: \_\_\_\_\_

Formação:

Magistério ( ) sim ( ) não - Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Graduação em:\_\_\_\_\_Ano de conclusão:\_\_\_\_\_

Instituição:\_\_\_\_\_

Especialização em:\_\_\_\_\_Ano de conclusão:\_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Mestrado em:\_\_\_\_\_Ano de conclusão:\_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Doutorado em:\_\_\_\_\_Ano de conclusão:\_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

1. Sempre lecionou para os primeiros anos de escolaridade?
2. Você gosta de ler? Quais os textos que você procura ler?
3. Cite uma leitura que considera marcante para sua vida?
4. Descreva sua experiência inicial como leitor(a).
5. O que é ler?
6. Sua formação inicial garantiu conhecimentos necessários para o trabalho com leitura na escola?
7. Qual a contribuição da formação continuada para o trabalho de leitura na sala de aula?
8. Que investimentos pessoais você faz para sua formação profissional individual?
9. Como e onde você busca textos para compor seu planejamento? Em que se baseiam suas escolhas?
10. Você recorre à ajuda de algum colega de trabalho para planejar as aulas?
11. Seus estudantes se interessam pelas aulas de leitura? Qual o motivo desse posicionamento?
12. Você considera difícil ensinar os estudantes a gostarem de ler? Por quê?
13. Os discentes apresentam compreensão leitora?

14. Qual a maior dificuldade dos estudantes em relação a leitura?
15. A relação que os estudantes têm com a leitura assemelha-se a sua relação quando estudou o Ensino Fundamental 1?
16. Como você trabalha com o eixo leitura?
17. Ao propor uma leitura para a classe você faz uma relação com a função social em que circula esse texto?
18. Consegue realizar um trabalho de interdisciplinaridade relacionando as leituras das outras disciplinas com os conteúdos de Língua Portuguesa?
19. Na sua classe tem estudantes que ainda não dominam o sistema de escrita alfabética? Como você trabalha leitura com estudantes esses estudantes?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

## **APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)**

Eu, Juceni Medeiros Furtado, RG: 50.636.528-1, convido você a participar de uma pesquisa que estou desenvolvendo no Mestrado junto ao Programa de Pós-graduação de Educação da Unesp, sob a orientação da Professora Dra. Andréia Osti. O título do projeto é “A leitura como objeto de ensino no Ensino Fundamental I” e tem como objetivo identificar as possíveis causas das dificuldades da proficiência em leitura, em um grupo de estudantes do Ensino Fundamental I.

O objetivo da pesquisa é identificar as causas das dificuldades da proficiência em leitura, em grupo de estudantes do Ensino Fundamental I, a partir das ações dos professores. A coleta de dados será feita junto à colaboração dos docentes, não envolvendo o trabalho direto com os estudantes, por isso, é dispensando o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido) e TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) de responsáveis pelas crianças.

A sua participação nessa pesquisa é voluntária e você poderá retirar seu consentimento ou desistir em qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Cabe informar que não será cobrado nenhum valor monetário por sua participação bem como também você não será remunerado pela adesão nesta pesquisa. Sua participação consiste em autorizar à pesquisadora observação em sua sala de aula durante 06 momentos, em analisar seus planos de aula referentes às aulas observadas e conceder à pesquisadora uma entrevista com 19 questões que será gravada e depois transcrita. Caso se recuse a autorizar a gravação da entrevista, a mesma será anotada na íntegra. Os registros das observações em sala de aula ocorrerão por meio de um roteiro de observação e de anotações em diário de observação. O tempo estimado para a entrevista é de 40 minutos e de observação será de 30 horas totais. Você tem garantido o sigilo de seu nome e de suas informações e respostas, assim como as relativas ao nome da escola.

Os dados obtidos por meio dessa pesquisa serão utilizados somente para fins científicos. Os eventuais riscos relativos a esta pesquisa são mínimos, podendo, eventualmente, serem decorrentes de algum desconforto relativo à entrevista ou de timidez e medo de ser julgado em situações de observação pela presença da pesquisadora em sala de aula. Para minimizar essas possíveis situações, a pesquisadora irá agendar previamente a coleta de dados junto aos professores, realizar a entrevista em um local privado e sem interferência de terceiros, esclarecer



possíveis dúvidas sobre sua participação e uso de suas respostas para fins de pesquisa, remarcar a coleta, caso seja necessário, garantir que todo e qualquer registro seja aprovado por você e que se você solicitar, poderá ser interrompida a observação.

Em relação aos benefícios esses se dirigem ao âmbito acadêmico e o desenvolvimento deste estudo possibilitará proporcionar a reflexão dos professores acerca da temática, por ocasião da publicação dos resultados da pesquisa.

Se você se sente totalmente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o a assinar o termo de Consentimento Livre e Esclarecido elaborado em duas vias, o qual ficará uma com você e a outra com a pesquisadora.

**Dados do participante:**

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Telefone para contato: ( ) \_\_\_\_\_ / ( ) \_\_\_\_\_

Rio Claro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura do participante da pesquisa  
(Rubricar as demais folhas)

Juceni Medeiros Furtado  
Pesquisadora responsável pelo estudo

**Dados da pesquisa:**

Título: “A leitura como objeto de ensino no Ensino Fundamental I”

**Pesquisadora Responsável:** Juceni Medeiros Furtado

Estudante do Programa de Pós Graduação em Educação

Instituição: Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP Rio Claro

Endereço: Avenida 24 A,1515, Bairro: Bela Vista - 13506-900 - Rio Claro, SP.

Contato: (19) 3526-4255 / e-mail: jucenimedeiros@gmail.com

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Andréia Osti

Professor Assistente Doutor

Instituição: Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP Rio Claro

Endereço: Avenida 24 A,1515, Bairro: Bela Vista - 13506-900 - Rio Claro, SP.

Contato: (19) 3526-4255 / e-mail: andreia.osti@unesp.br

**Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)**

Instituição: Instituto de Biociências - Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP Rio Claro

Endereço: Av. 24<sup>a</sup>, nº 1515 – Bela Vista. CEP: 13506-900 - Rio Claro/SP. Prédio da Administração. Contato: (19) 3526-9678 / (19) 3526-9695 / (19) 3526-34105.

E-mail: cepib@rc.unesp.br ou staib@rc.unesp.br.

Horário de Funcionamento: 13h30 às 17h

## ANEXOS

## ANEXO A - Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)

UNESP - INSTITUTO DE  
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO  
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A LEITURA COMO OBJETO DE ENSINO NO ENSINO FUNDAMENTAL I

**Pesquisador:** Juceni Medeiros Furtado

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 96150318.3.0000.5465

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.971.129

## Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de mestrado, a ser realizada sob a orientação do(a) Prof(a). Dr(a). Andréia Osti, pela aluna Juceni Medeiros Furtado. O projeto de pesquisa tem como temática A LEITURA COMO OBJETO DE ENSINO NO ENSINO FUNDAMENTAL I.

## Objetivo da Pesquisa:

Analisar o trabalho com leitura realizado por duas escolas públicas a partir das ações pedagógicas dos professores do 3º ano. Objetivo Secundário: • Observar como o professor propõe uma atividade de leitura na sala de aula em relação aos seus conteúdos;

- Verificar os gêneros textuais usados na sala de aula e sua relação com as práticas sociais

## Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os eventuais riscos relativos a esta pesquisa são mínimos, podendo, eventualmente, serem decorrentes de algum desconforto relativo a entrevista ou de timidez e medo de ser julgado em situações de observação pela presença da pesquisadora em sala de aula. Para minimizar essas possíveis situações, a pesquisadora irá agendar previamente a coleta de dados junto aos professores, realizar a entrevista em um local privado e sem interferência de terceiros, esclarecer possíveis dúvidas sobre sua participação e uso de suas respostas para fins de pesquisa, remarcar a coleta, caso seja necessário, garantir que todo e qualquer registro seja aprovado por você e que se você solicitar, poderá ser interrompida a observação.

**Endereço:** Av.24-A n.º 1515

**Bairro:** Bela Vista

**CEP:** 13.506-900

**UF:** SP

**Município:** RIO CLARO

**Telefone:** (19)3526-9678

**Fax:** (19)3534-0009

**E-mail:** cepib@rc.unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE  
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO  
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL



Continuação do Parecer: 2.971.129

**Benefícios:** Em relação aos benefícios esses se dirigem ao âmbito acadêmico e o desenvolvimento deste estudo possibilitará proporcionar a reflexão dos professores acerca da temática, por ocasião da publicação dos resultados da pesquisa. **Metodologia de Análise de Dados:** Feitas as observações, serão descritas e discutidas as atividades propostas pelos docentes durante as aulas do eixo leitura. A fim de entender os processos em que os professores procuram construir significados nas leituras trabalhadas, o material observado e analisado, constituir-se-á em objeto de reflexão, comparando com o referencial teórico da pesquisa e documentos do Governo Federal que versam sobre o ensino da leitura. Será realizada a análise do Currículo Municipal de Língua Portuguesa. Após, a pesquisadora fará estudo pormenorizado de cada parte das aulas observadas nas 2 salas de aula seguindo o roteiro do Apêndice A e Apêndice B e observação do Plano de Aula referente as aulas assistidas. Analisar-se a entrevista feita com os dois professores observados. Todo material levantado será descrito pela pesquisadora. Também esclarecemos que usaremos para análise os resultados da avaliação elaborada pela Secretaria Municipal de Educação do eixo leitura, para revelar os resultados comparando com o levantamento a ser realizado nas observações consonantes aos conteúdos do quadro (Apêndice A), e o diário (Apêndice B) que abordará outros detalhes para registros e a entrevista (Apêndice C).

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

a) Observação do trabalho docente ocorrido nas referidas classes, analisando suas ações pedagógicas através da observação de aulas sobre o eixo leitura. Para direcionar a observação haverá um protocolo que corresponde a um quadro com 14 itens de acordo com os conteúdos de leitura apresentado no Currículo da Rede Municipal de Limeira - Língua portuguesa do 3º ano de escolaridade. Nesse quadro será marcado de acordo com o número de ocorrências (Apêndice A); b) Registro das atividades aplicadas na sala de aula utilizando um diário de observações com 10 itens (Apêndice B); c) Entrevistas semiestruturadas, com 19 questões; d) Currículo Municipal de Língua Portuguesa; e) Plano de Aula dos professores (referente apenas às aulas observadas); f) Avaliação elaborada pela Secretaria Municipal de Educação relativa ao eixo leitura

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os instrumentos de coleta de dados constam como apêndices do projeto e o cronograma da pesquisa é adequado aos prazos de tramite pelo CEP.

Constam corretamente no IBP objetivos, metodologia, forma de registro das informações: escrita,

**Endereço:** Av.24-A n.º 1515  
**Bairro:** Bela Vista **CEP:** 13.506-900  
**UF:** SP **Município:** RIO CLARO  
**Telefone:** (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib@rc.unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE  
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO  
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL



Continuação do Parecer: 2.971.129

gravada, e anotações, roteiro, cronograma após aprovação CEP, riscos, benefícios, duração de pesquisa, local da coleta de dados. Não consta na metodologia uma alternativa, caso as participantes não permitam a gravação das entrevistas, nem no IBP, TCLE ou projeto.

Constam corretamente no TCLE:

Forma de convite linguagem clara; menciona lei, local pesquisa, duração coleta de dados, título, tema e objetivos da pesquisa, metodologia, destaca a participação voluntária e o participante pode se recusar a responder ou ler as transcrições as respostas; menciona benefícios e minimalização de riscos; garante sigilo; menciona que a pesquisa não gera despesa nem remuneração; constam dados de orientador e orientado e do CEP.

A explicitação dos objetivos no TCLE foi corrigida, deixando claro que se trata de identificar as causas das dificuldades da proficiência em leitura, em grupo de alunos do ensino fundamental I, a partir da percepção das professoras.

Os termos da participação na pesquisa incluíram as solicitações para os professores autorizarem a observação, realizarem entrevistas e concederem entrevista à pesquisadora.

Não há no TCLE uma alternativa para a coleta de dados por meio da entrevista, caso a participante se recuse a ter entrevista gravada. Os dados pessoais de telefone e endereço da pesquisadora não foram retirados do TCLE.

**Recomendações:**

O CEP RECOMENDA:

- Introduzir no TCLE, IBP e projeto uma alternativa para a coleta de dados de entrevista, caso o entrevistado se recuse a ser gravado;
- Retirar do TCLE os dados pessoais de endereço e telefone da pesquisadora Juceni, deixando somente o institucional.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O CEP APROVA O PROTOCOLO DE PESQUISA.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O projeto encontra-se APROVADO para execução. Pedimos atenção aos seguintes itens:

- 1) De acordo com a Resolução CNS nº 466/12, o pesquisador deverá apresentar relatório final.
- 2) Eventuais emendas ( modificações ) ao protocolo devem ser apresentadas, com justificativa, ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada.

**Endereço:** Av.24-A n.º 1515  
**Bairro:** Bela Vista **CEP:** 13.506-900  
**UF:** SP **Município:** RIO CLARO  
**Telefone:** (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib@rc.unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE  
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO  
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL



Continuação do Parecer: 2.971.129

3) Sobre o TCLE: caso o termo tenha DUAS páginas ou mais, lembramos que no momento da sua assinatura, tanto o participante da pesquisa ( ou seu representante legal) quanto o pesquisador responsável deverão RUBRICAR todas as folhas , colocando as assinaturas na última página.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1196973.pdf	17/09/2018 17:58:52		Aceito
Outros	Instrumentos.docx	15/08/2018 19:06:37	Juceni Medeiros Furtado	Aceito
Folha de Rosto	FOLHAdeROSTOassinada.pdf	15/08/2018 19:00:37	Juceni Medeiros Furtado	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Consentimento_Livre_Esclarecido.docx	08/08/2018 21:28:59	Juceni Medeiros Furtado	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOJUCENIPlataforma.doc	08/08/2018 21:27:16	Juceni Medeiros Furtado	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	08/08/2018 21:20:07	Juceni Medeiros Furtado	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

RIO CLARO, 19 de Outubro de 2018

Assinado por:  
**Flávio Soares Alves**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av.24-A n.º 1515

**Bairro:** Bela Vista

**CEP:** 13.506-900

**UF:** SP

**Município:** RIO CLARO

**Telefone:** (19)3526-9678

**Fax:** (19)3534-0009

**E-mail:** cepib@rc.unesp.br

## **ANEXO B – PARECER PROJETO: A LEITURA COMO OBJETO DE ENSINO NO ENSINO FUNDAMENTAL I.**

**ESTUDANTE: Juceni Medeiros Furtado**

### **PARECER:**

O projeto de pesquisa, **A leitura como objeto de ensino no ensino fundamental I apresentado por** Juceni Medeiros Furtado, apresenta como objetivo estudar a proficiência leitora em um grupo de estudantes no 3º ano do Ensino Fundamental. Parte do pressuposto que as avaliações em larga escala aplicadas aos estudantes brasileiros, tal como a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e Prova/Brasil, têm evidenciado as dificuldades dos estudantes no processo. Devido aos pressupostos da realidade apresentada, pesquisa que terá uma natureza qualitativa com enfoque em uma abordagem etnográfica, objetivou identificar possíveis causas das dificuldades da proficiência em leitura em um grupo de estudantes do Ensino Fundamental I em escolas públicas a partir das ações pedagógicas do professor. A investigação envolverá duas salas de aula do 3º ano do Ensino Fundamental de duas escolas da Rede Municipal de Ensino na cidade de Limeira, interior de São Paulo. Os instrumentos que serão usados como referência nas discussões são: análise do Currículo Municipal, verificação do Plano de Aula, observação em 2 salas de aula e entrevista com as respectivas docentes do ciclo de alfabetização, também serão considerados as avaliações de leitura elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação.

Acerca das discussões a apresentação da proposta foram levados em consideração projetos governamentais como o PNAIC, os trabalhos que tem sido desenvolvido nos processos de avaliação e as diferentes formas que podem ser consideradas nesses processos. Foram discutidos também aspectos como trabalhos desenvolvido com grupo de coordenadores e gestores acerca das questões da leituras, e as formas que as crianças decodificam os saberes apreendidos. Foram discutidos aspectos conceituais acerca da leitura como objeto de ensino no sentido da compreensão do texto em sua totalidade, Foram discutidos aspectos acerca da BNCC e seu contexto relacionado as práticas sociais e práticas escolares.

O projeto apresenta uma boa fundamentação e observamos a possibilidade de sua exequibilidade. Consideramos que as considerações e discussões realizadas

na apresentação da projeto possam ser relevantes no desenvolvimento da pesquisa. Nesse sentido, sou favorável a aprovação do mesmo.

Prof. Dr. César Donizetti Pereira Leite



## ANEXO C



Limeira, 04 de abril de 2019

Autorização

Autorizo a professora Juceni Medeiros Furtado, RG 50636528-1, aluna regularmente matriculada no Curso de Mestrado – UNESP – Campos de Rio Claro, a realizar a pesquisa por amostragem intitulada “Leitura como objeto de ensino no Ensino Fundamental I” sob a orientação da Profª Drª Andreia Osti, nas unidades escolares da Rede Municipal de Limeira de acordo com a autonomia e disponibilidade organizacional da escola e de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e Parecer emitido pelo Comitê de Ética.



André Luis De Francesco  
Secretário Municipal de Educação

## ANEXO D



Limeira, 02 de agosto de 2019.

## Autorização

Autorizo a professora Juceni Medeiros Furtado, RG 50636528-1, aluna regularmente matriculada no Curso de Mestrado – UNESP – Campos de Rio Claro, a utilizar os dados do sistema de gestão online <https://smelimeira.com.br/> em sua pesquisa intitulada "Leitura como objeto de ensino no Ensino Fundamental I" sob a orientação da Profª Drª Andreia Osti.

A handwritten signature in black ink, which appears to read 'Adriana Dibbern Capicotto'.

Adriana Dibbern Capicotto

Diretora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação



**Escola A****Poema****Tempestade**

O vento vem vindo veloz.  
Voam folhas, gravetos, troncos.  
O trovão troante  
estoura na linha do horizonte.

O chiado da chuva.  
O cheiro da chuva.

A enxurrada  
o riacho,  
a terra molhada.

Depois,  
um azul aqui , outro ali.  
Em sinal de paz,  
um arco-íris se mostra  
e se desfaz.

Silenciosa a sonora  
orquestra da natureza.

José de Nicola. Entre Ecos e outros trecos. São Paulo – Moderna, 2002.

## Escola A

### ANEXO F - Conto

#### Os sete corvos

Era uma vez um homem que tinha sete filhos, todos meninos, e vivia suspirando por uma menina. Afinal, um dia, a mulher anunciou-lhe que estava mais uma vez esperando criança.

No tempo certo, quando ela deu à luz, veio uma menina. Foi imensa a alegria deles. Mas, ao mesmo tempo, ficaram muito preocupados, pois a recém-nascida era pequena e fraquinha, e precisava ser batizada com urgência. Então, o pai mandou um dos filhos ir bem depressa até a fonte e trazer água para o batismo.

O menino foi correndo e, atrás dele, seus seis irmãos. Chegando lá, cada um queria encher o cântaro primeiro; na disputa, o cântaro caiu na água e desapareceu. Os meninos ficaram sem saber o que fazer. Em casa, como eles estavam demorando muito, o pai disse, impaciente:

- Na certa, ficaram brincando e se esqueceram da vida!

E, cada vez mais angustiado, exclamou com raiva:

- Queria que todos eles se transformassem em corvos!

Nem bem falou isso, ouviu um ruflar de asas por cima de sua cabeça e, quando olhou, viu sete corvos pretos como carvão passando a voar por cima da casa. Os pais fizeram de tudo para anular a maldição, mas nada conseguiram; ficaram tristíssimos com a perda dos sete filhos. Mas, de alguma forma, se consolaram com a filhinha, que logo ficou mais forte e foi crescendo, cada dia mais bonita. Passaram-se anos.

A menina nunca soube que tinha irmãos, pois os pais jamais falaram deles. Um dia, porém, escutou acidentalmente algumas pessoas falando dela:

- A menina é muito bonita, mas foi por culpa dela que os irmãos se desgraçaram...

Com grande aflição, ela procurou os pais e perguntou-lhes se tinha irmãos, e onde eles estavam. Os pais não puderam mais guardar segredo. Disseram que havia sido uma predestinação do céu, mas que o batismo dela fora a inocente causa. A partir desse momento, não se passou um dia sem que a menina se culpasse pela perda dos irmãos, pensando no que fazer para salvá-los.

Não tinha mais paz nem sossego. Um dia, ela fugiu de casa, decidida a encontrar os irmãos onde quer que eles estivessem, nesse vasto mundo, custasse o que custasse. Levou consigo apenas um anel de seus pais como lembrança, um pão grande para quando tivesse fome, um cantil de água para matar a sede e um banquinho para quando quisesse descansar.

Foi andando, andando, se afastando cada vez mais, e assim chegou ao fim do mundo. Então, foi falar com o sol. Mas ele era assustador, quente demais e comia crianças. A menina fugiu e foi falar com a lua. Ela era horrorosa, mais fria que o gelo, e também comia crianças. Quando viu a menina, disse com um sorriso mau:

- Hum, hum... que cheirinho bom de carne humana!

A menina se afastou correndo e foi falar com as estrelas. Encontrou-as sentadas, cada uma na sua cadeirinha. Todas elas foram bondosas e amáveis com ela.

A Estrela D'alva ficou em pé e lhe deu um ossinho de frango, dizendo:

- Sem este ossinho, você não poderá abrir a Montanha de Cristal, e é na Montanha de Cristal que estão seus irmãos.

A menina pegou o ossinho, embrulhou-o num pedaço de pano, e de novo se pôs a andar. Andou, andou e afinal chegou na Montanha de Cristal. O portão estava fechado; quando desembulhou o paninho para pegar o osso, ele estava vazio! Ela havia perdido o presente da estrela... E agora, o que fazer? Queria salvar os irmãos, mas não tinha mais a chave da Montanha de Cristal.

Sem pensar muito, meteu o dedo indicador dentro do buraco da fechadura e girou-o, mas o portão continuou fechado. Então, pegou uma faca em sua trouxinha, cortou fora um pedaço do dedo mindinho, meteu o pedaço do dedo na fechadura: felizmente, o portão se abriu.

Assim que ela entrou, um anãozinho veio a seu encontro:

- O que esta procurando, minha menina?

- Procuo meus irmãos, os sete corvos.

- Os senhores corvos não estão em casa e vão se demorar bastante. Mas, se quiser esperar, entre e fique à vontade.

Assim dizendo, o anãozinho foi para dentro e voltou trazendo a comida dos corvos em sete pratinhos, e a bebida em sete copinhos. A menina comeu um bocadinho de cada prato e bebeu um golinho de cada copo, mas deixou cair o anel

que trouxera dentro do último copinho. Nesse momento, ouviu-se um zunido e um bater de asas no ar.

- São os senhores corvos que vêm vindo – explicou o anãozinho. Eles entraram, quiseram logo comer e beber e se dirigiram para seus pratos e copos. Então um disse para o outro:

- Alguém comeu no meu prato! Alguém bebeu no meu copo! E foi boca humana!

E quando o sétimo corvo acabou de beber a última gota de seu copo, o anel rolou até o seu bico. Ele reconheceu o anel de seus pais e exclamou:

- Queira Deus que nossa irmãzinha esteja aqui! Então, estaremos salvos!

Ao ouvir esse pedido, a menina, que estava atrás da porta, saiu e foi ao encontro deles. Imediatamente, os corvos recuperaram sua forma humana. Abraçaram-se e se beijaram na maior alegria e, muito felizes, voltaram todos para casa.

Irmãos Grimm

**Escola A****ANEXO G - Texto informativo****A origem da História dos Três Porquinhos**

Os Três Porquinhos é uma fábula cujos personagens são exclusivamente animais. As primeiras edições do conto datam do século XVIII, porém, imagina-se que a história seja muito mais antiga.

O conto foi divulgado por Joseph Jacobs. Ele estudou e publicou contos do folclore inglês durante sua permanência naquele país. A história dos Três Porquinhos já era conhecida na Inglaterra e Jacobs, como folclorista, resgatou contos tradicionais e transformou em livros. O sucesso para Jacobs foi a utilização de uma linguagem clara e feita para a literatura infantil.

O conto se tornou mais conhecido graças à versão em animação feita pela Disney em 1933. Foi o filme que introduziu nome para os porquinhos - Cícero, Heitor e Homero.

## Escola A

### ANEXO H - Biografia

**Joseph Jacobs** nasceu em 29 de agosto de 1854 (Austrália) e faleceu em 30 de janeiro de 1916, foi um folclorista e historiador australiano que viveu na Inglaterra.

Ficou mundialmente conhecido, inicialmente, por uma série de artigos sobre a perseguição aos judeus na Rússia e publicou muitos volumes no campo da história judaica. Em 1900 mudou-se para Nova York. Lá trabalhou como professor de inglês.

Estudioso do folclore inglês, coletou e pesquisou histórias de tradição oral e publicou os "Contos do Folclore Inglês" em 1890. Entre os contos estava, o até então pouco conhecido, "Os Três Porquinhos".

Suas outras obras incluem coleções de contos de fadas celtas, uma coleção de contos de fadas indianos, uma edição das fábulas de Esopo, e um livro de viagens.



**Escola A****ANEXO I - Conto****Os três porquinhos**

Era uma vez, três porquinhos chamados: Cícero, Heitor e Prático.

Um dia, eles resolveram deixar a casa de sua mãe e foram construir suas próprias casas na floresta.

Prático disse que faria sua casa de tijolos, os irmãos riram e disseram que palha e madeira era mais simples.

Enquanto prático trabalhava muito seus irmãos fizeram suas casas depressa e foram brincar.

Uma noite, veio um lobo bateu na casa de palha e queria entrar, o porquinho apavorado não abriu a porta.

Então o lobo estufou o peito e soprou forte. O porquinho correu para a casa do irmão.


O lobo chegou gritou, mas ninguém abriu a porta, estufou novamente o peito e soprou e tudo voou pelos ares. Os irmãos correram para a casa construída com tijolos do Prático.

O lobo fez o mesmo e nada aconteceu, a casa continuava lá firme e forte.

Como era esperto, Prático deixou um caldeirão perto da porta, o lobo correu e caiu dentro do caldeirão com água na lareira.

O lobo subiu pela chaminé, entrou, caiu dentro do caldeirão cm água fervendo e fugiu correndo.

Assim, os três porquinhos viveram felizes na casa de tijolos.

**Escola A****ANEXO J – Ficha técnica**

**LOBO GUARÁ**

Hábito: Noturno  
Longevidade: 13 anos  
Gestação: 62 a 66 dias  
Altura: pode atingir até 1 metro de altura  
Peso: pode pesar até 30 quilos  
Filhotes: 2 a 5 (1 por vez)  
Época reprodutiva: julho a agosto  
Alimentação: pequenas cutia, pacas, aves, répteis, fruta do lobo, mel, cana de açúcar, peixes, moluscos e insetos.  
Habitat: cerrado e caatinga.  
Curiosidade: Além do Brasil pode ser encontrado em regiões da Argentina, Bolívia, Paraguai e Uruguai.

## ANEXO K - Conto

**4 OS TRÊS PORQUINHOS E O LOBO-GUARÁ**

ANGELO MACHADO



ERA UMA VEZ TRÊS PORQUINHOS, ZÉPORQUINHO, JOÃOPORQUINHO E MANÉPORQUINHO. ELES VIVIAM COM SUA MÃE EM UMA CASA NO PÉ DA MONTANHA E ERAM MUITO FELIZES. CRESCERAM BRINCANDO DE PEGA-PORCO, PORCOBOL, FUTEPORCO, ESCONDE-ESCONDE NA LAMA E OUTRAS BRINCADEIRAS DE PORCO. UM DIA MANÉPORQUINHO, QUE ERA O MAIS ESPERTO DE TODOS, FALOU PARA SUA MÃE

- MÃE. EU JÁ SOU UM PORCO ADOLESCENTE, POR ISSO QUERO CONHECER O MUNDO E SABER O QUE EXISTE DO OUTRO LADO DA MONTANHA. ESTOU INDO EMBORA.

MAMÃE PORCA FICOU TRISTE, MAS NÃO PÔDE FAZER NADA. DESPEDIU-SE DELE E RECOMENDOU

- TOME CUIDADO COM O LOBO MAU, O MUNDO ESTÁ CHEIO DELES.

- PODE FICAR TRANQUILA, MAMÃE, EU VOU TOMAR CUIDADO.

E MANÉPORQUINHO FOI-SE EMBORA. NO DIA SEGUINTE, JOÃOPORQUINHO E, LOGO DEPOIS, ZÉPORQUINHO FIZERAM A MESMA COISA. DESPEDIRAM-SE DA MAMÃE PORCA E FORAM CONHECER O MUNDO. ANTES QUE SAÍSSEMA MÃE FEZ A MESMA RECOMENDAÇÃO

- CUIDADO COM O LOBO MAU!

CADA UM PARA SEU LADO, OS TRÊS PORQUINHOS ANDARAM ATÉ FICAREM CANSADOS.

DECIDIRAM ENTÃO CONSTRUIR UMA CASA PARA SE PROTEGER DO LOBO MAU. ZÉPORQUINHO, QUE ERA O MAIS PREGUIÇOSO DE TODOS, CONSTRUIU UMA CASA SÓ DE CAPIM E PALHA, QUE EM UM DIA FICOU PRONTA. JOÃOPORQUINHO, QUE ERA MAIS OU

---

<sup>4</sup> MACHADO, Ângelo. **Não era uma vez: Contos Clássicos Recontados**. Editora Melhoramentos

MENOS PREGUIÇOSO, CONSTRUIU UMA CASA DE MADEIRA, QUE EM TRÊS DIAS FICOU PRONTA.

CERTO DIA ALGUÉM BATEU NA PORTA DA CASA DE ZÉPORQUINHO

- TOC! TOC!

- QUEM É? – PERGUNTOU O PORQUINHO.

- SOU EU, O LOBO! DEIXE-ME ENTRAR!

- NÃO! – RESPONDEU ZÉPORQUINHO. – NÃO DEIXO PORQUE VOCÊ É MAU E EU TENHO MEDO!

- O QUE É ISSO, PORQUINHO! EU NÃO SOU UM LOBO MAU.

- É SIM! TODO MUNDO SABE QUE VOCÊ COMEU A VOVOZINHA DA CHAPEUZINHO VERMELHO!

- VOCÊ ESTÁ ENGANADO! QUEM COMEU A VOVOZINHA FOI O LOBO MAU. EU SOU O LOBO-GUARÁ. EU NÃO COMO NEM GENTE NEM PORCO. EU GOSTO MUITO MAIS DE FRUTAS DO QUE DE CARNE. O LOBO MAU DE VERDADE VOLTOU PARA A TERRA DELE NA EUROPA

- MESMO ASSIM, EU NÃO ABRO. LOBO-GUARÁ TAMBÉM É LOBO. EU TENHO MEDO DE LOBO, NÃO ABRO E PRONTO!

DESESPERADO, O LOBO-GUARÁ COMEÇOU A LAMURIAR E A CHORAR.

- PELO AMOR DE DEUS, PORQUINHO, DEIXE-ME ENTRAR. EU TAMBÉM ESTOU MORRENDO DE MEDO, MAS É DO CAÇADOR. EU TIVE DE FUGIR DA MINHA CASA LÁ DO CERRADO POR CAUSA DELE. AGORA ELE ESTÁ ATRÁS DE MIM COM UMA ESPINGARDA ENORME. – E COMEÇOU A CHORAR.

- UÁAAAAAAA... UÁAAAAAAA...

- ESTÁ BEM, VOCÊ JURA QUE NÃO VAI ME COMER?

- JURO PELA MEMÓRIA DO MEU LOBO-PAI! EU JÁ DISSE QUE EU GOSTO MAIS É DE FRUTAS.

- ESTÁ BEM – DISSE ZÉPORQUINHO, ABRINDO A PORTA.

O LOBO ENTROU. OLHANDO PARA ELE, ZÉPORQUINHO EXCLAMOU

- NOSSA! VOCÊ É O LOBOPERNALONGA!

- SOU SIM. TODOS OS LOBOS-GUARÁS TÊM PERNAS GRANDES. ISSO FACILITA ANDAR NO MATO OLHANDO POR CIMA DO CAPINZAL.

ZÉPORQUINHO MOSTROU AO LOBO-GUARÁ SUA CASA NOVA FEITA DE PALHA. ELE OLHOU, EXAMINOU E DISSE

- DESCULPE A FRANQUEZA, ZÉPORQUINHO, MAS SUA CASA PE UMA VERGONHA. É PRECISO SER MUITO PREGUIÇOSO PARA FAZER UMA CONSTRUÇÃO TÃO VAGABUNDA. QUALQUER LOBO A DERRUBA.

- CALMA LÁ! EU RECEBO VOCÊ EM MINHA CASA COM TODA CONSIDERAÇÃO, E A PRIMEIRA COISA QUE VOCÊ FAZ É FALAR MAL DA CASA?

- MAS É A PURA VERDADE, ZÉPORQUINHO. SUA CASA NÃO TEM SEGURANÇA. QUALQUER VETNO A DERRUBA.





A CASA TREMEU, VOARAM TELHAS DO TELHADO, MAS ELA NÃO CAIU. DEPOIS DE ALGUM TEMPO O VENTO DESISTIU DE DERRUBAR A CASA, FICOU MAIS CALMO E AFASTOU-SE DELA. LOUCOS DE ALEGRIA, OS TRÊS PORQUINHOS E O LOBO-GUARÁ ABRIRAM A PORTA E COMEÇARAM A ZOMBAR DELE.

- FIAU! FIAU! SEU VENTO MAU.

- FIAU! FIAU! SEU VENTO MAU.

- DESANIMADO O VENTO FOI EMBORA PARA BEM LONGE E PASSOU A VENTAR NO DESERTO DO SAARA. OS TRÊS PORQUINHOS FICARAM MUITO AMIGOS DO LOBO-GUARÁ. AUMENTARAM A CASA E CONSTRUÍRAM UM QUARTO SÓ PARA ELE. COM MEDO DO CAÇADOR, O LOBO-GUARÁ RARAMENTE SAÍA. NO DIA DE SEU ANIVERSÁRIO, OS PORQUINHOS FIZERAM UMA FESTA SURPRESA. QUANDO O LOBO-GUARÁ ENTROU NA SALA VIU UM BOLO COM VELINHAS.

ESPALHADAS SOBRE A MESA, TODAS AS FRUTAS QUE ELE GOSTAVA: BANANA, ABACATE MELANCIA, JACA, ARATICUM, MAMÃO E ATÉ A FRUTA DO LOBO, QUE ELE COSTUMAVA COMER LÁ NO CERRADO. MAS TINHA BRIGADEIRO, É CLARO... TODO ALEGRE, O LOBO-GUARÁ COMEÇOU A COMER FRUTAS SEM PARAR. ERA UM VERDADEIRO PAPA-FRUTAS, E ATÉ OS PORQUINHOS COMERAM TAMBÉM. CANTARAM PARABÉNS, E O LOBO-GUARÁ SOPROU AS VELINHAS. ESTAVAM TODOS MUITO FELIZES QUANDO SE OUVIU UM LATIDO E ALGUÉM BATEU NA PORTA:

- TOC! TOC! TOC!

TODOS SE ASSUSTARAM.

- SERÁ QUE O LOBO MAU VOLTOU DA EUROPA? – PERGUNTOU ZÉPORQUINHO.

OUVIU-SE UMA VOZ GROSSA E UM LATIDO:

- ABRAM ESTA PORTA QUE EU QUERO ENTRAR!

OLHANDO PELO BURACO DA FECHADURA, MANÉPORQUINHO DISSE:

-TEM UM HOMEM DE CHAPÉU E BOTA, COM UMA ESPINGARDA ENORME, SEGUIDO DE DOIS CACHORROR.

- É O CAÇADOR – DISSE O LOBO-GUARÁ, APAVORADO. – SÓ PODE SER ELE!

- QUEM É? – PERGUNTOU MANÉPORQUINHO.

- SOU EU, O CAÇADOR. ESTOU PROCURANDO O LOBO-GUARÁ. ABRAM, POR FAVOR!

– DISSE O CAÇADOR.

APAVORADO, O LOBO ESCONDEU-SE DEBAIXO DA MESA.

- NÃO TEM NENHUM LOBO AQUI, NÃO – DISSE MANÉPORQUINHO.

- TEM, SIM. EU VI QUANDO ELE ENTROU AÍ. ABRAM. EU PRECISO CAÇÁ-LO.

- MAS A CAÇA ESTÁ PROIBIDA – FALOU MANÉPORQUINHO.

- EU TENHO LICENÇA DA POLÍCIA FLORESTAL.

- É MENTIRA DELE – COCHICOU O LOBO.

- NÃO ACREDITO EM VOCÊ – DISSE ZÉPORQUINHO. – LOBO-GUARÁ É ESPÉCIE AMEAÇADA DE EXTINÇÃO. NÃO PODE SER CAÇADO DE JEITO NENHUM.

- VOU CAÇA-LO ASSIM MESMO. ABRA, SENÃO EU ARROMBO A PORTA.

A SITUAÇÃO ESTAVA FICANDO CADA VEZ MAIS DIFÍCIL. ZÉPORQUINHO COMEÇOU A CHORAR COM MEDO DO CAÇADOR. JOÃOPORQUINHO COCHICOU NO SEU OUVIDO:

- PARE DE CHORAR, SEU BOBO. ELE SÓ COME PORCO-DO-MATO.

- MAS ELE PODE QUERER EXPERIMENTAR PORQUINHO QUE MORA EM CASA – E CAIU NO CHORO.

PROCURANDO MANTER A CALMA, MANÉPORQUINHO FALOU:

- ESPERE UM POUCO QUE EU VOU ABRIR.

AO OUVIR ISSO, O LOBO-GUARÁ ENTROU EM PÂNICO E SE ENCOLHEU MAIS DEBAIXO DA MESA. MANÉPORQUINHO TRANQUILIZOU-O.

- CALMA! NÃO VAI LHE ACONTECER NADA. EU TENHO UM PLANO. ENHA CÁ OUVI-LO.

MANÉPORQUINHO EXPLICOU O PLANO. COM CARA DE RISO, TODOS SE SEPARARAM.

- PODE ENTRAR – DISSE ELE PARA O CAÇADOR. – SUSPENSA O TRINCO QUE A PORTA ABRE.

ASSIM QUE O CAÇADOR APARECEU NA PORTA, MANÉPORQUINHO DEU O SINAL:

- JÁ!

JUNTOS, OS QUATRO COMEÇARAM O ATAQUE. SOBRE O CAÇADOR CAIU UMA CHUVA DE BAGAÇOS DE LARANJA, CASCAS DE MELANCIA E DE BANANA, CAROÇOS DE MANGA, PEDAÇOS DE MAMÃO, JABUTICABAS E ATÉ UM ARATICUM INTEIRO. ASSUSTADO, O CAÇADOR TENTOU SE PROTEGER COM AS MÃOS, MAS FOI ATINGIDO NO ROSTO POR UMA ENORME JACA. SENTINDO-SE DERROTADO, VIROU AS COSTAS E TENTOU FUGIR. COM UMA PONTARIA IMPRESSIONANTE, JOÃOPORQUINHO ACDERTOU UM CAROÇO DE ABACATE BEM NA SUA NUCA. ELE CORREU PARA FORA COMO O CHÃO ESTAVA CHEIO DE CASCAS DE BANANA, ELE ESCORREGOU E CAIU DE COSTAS. COM ISSO, A ESPINGARDA DISPAROU. O TIRO PEGOU NO TELHADO, E UMA TELHA CAIU. OS DOIS CACHORROS QUE LATIAM SEM PARAR, NO MEIO DA CONFUSÃO COMEÇARAM A GANIR E A LAMBER O ROSTO DO DONO, QUE ESTAVA TODO LAMBUZADI DE JACA. ELE SE LEVANTOU E FUGIU. MANÉPORQUINHO BATEU A PORTA. DENTRO DA CASA A ALEGRIA DOI TOTAL.

- VITÓRIA! – GRITOU ZÉPORQUINHO, ABRAÇANDO-SE AO LOBO-GUARÁ E AOS OUTROS PORQUINHOS.

- VITÓRIA! – GRITARAM TODOS NA MAIOR ALEGRIA.

O CAÇADOR FI EMBORA COM SEUS CACHORROS E NUNCA MAIS VOLTOU. O LOBO-GUARÁ PASSOU A MORAR COM OS TRÊS PORQUINHOS. LIVRES E SEM MEDO, ELES FORAM MUITO FELIZES.

FIM.



Escola B

ANEXO L - Carta

Charlô

Você está redondamente enganada a meu respeito. Eu tenho muita imaginação, você nem desconfia quanta. Olha só como é que eu imagino você:

Barriga estufada,  
orelhas peludas, nariz  
de batata, bigode caído.

Felpe Filva, um poeta  
cheio de imaginação.

Rapidópolis, 05/05



Escola B

ANEXO M - Carta

Rapidópolis, 23 de maio

Poeta

Fiquei muito comovida com a sua carta.

Felpe querido, eu gosto de orelhas diferentes, acho que dão um charme interessante a um coelho. Principalmente você, que é poeta, devia se orgulhar de ser assim, especial.

Foi lindo e corajoso você confessar que tem alma de tartaruga, afinal, elas são cheias de sabedoria.

Já imaginou se você fosse um coelho com alma de urubu? Lembra daquele ditado que diz: Urubu infeliz, quando cai de costas, quebra o nariz? Isso sim seria azar...

Bem, Felpe, agora admiro não só os seus poemas, mas também a sua pessoa. Quando você quiser vir tomar chá comigo será muito bem-vindo.

Adoro cozinhar e fiquei curiosa de conhecer os bolinhos de chocolate da sua avó. Você poderia me mandar a receita?

Beijos

Charlô

**Escola B****ANEXO N - Conto****Uma História um Pouco Esquisita**

Era uma vez um príncipe diferente dos outros. Ele era um pouco feio, um pouco estranho, um pouco torto e um pouco azarado também.

Um dia, esse príncipe foi preso na torre por uma princesa horrorosa, chata, mandona e feia de doer. O coitado ficou se sentindo muito mal, pior que um sapo perdido na areia do deserto.

Por sorte, uma bruxa muito interessante, bonita, alegre e engraçada ficou sabendo da terrível maldade. Não perdeu tempo, montou o cavalo nas costas e correu para lá.

Chegando, gritou: "Ó príncipe amado, joga-me tuas tranças! Eu vim te salvar!"

O príncipe ficou tão feliz com a chegada dela que, sem pensar, pulou lá de cima. Caiu no cavalo, quebrou uma perna, dois dentes da frente, torceu as costelas, rasgou toda a roupa e, como se não bastasse, perdeu a peruca também. O que aconteceu com o pobre cavalo ninguém sabe.

O príncipe se arreventou inteiro, mas a bruxa, que o amava, cuidou tão bem dele que o moço ficou bonzinho, só um pouco mais torto do que antes.

A bruxa e o príncipe mudaram para longe, para uma terra distante, bem mais bonita que aquela, e compraram um castelo antigo, lindo, que ficava no alto de uma montanha. E aí aconteceu, de verdade, o que ninguém acreditava que fosse acontecer; eles viveram juntinhos para sempre, felizes, cheios de amor.

FIM

NOTA DE RODAPÉ: Um dia, quando eles já eram velhinhos e continuavam felizes, ficaram sabendo que a princesa malvada tinha se casado com um dragão. Um dragão que sabia queimar a maldade dela com o fogo das ventas.

**Escola B****ANEXO O – Conto****RAPUNZEL**

Adaptado do conto dos Irmãos Grimm

Era uma vez um lenhador que vivia feliz com sua esposa. Os dois estavam muito contentes porque a mulher estava grávida do primeiro filho do casal.

Ao lado da casa do lenhador morava uma bruxa muito egoísta. Ela nunca dava nada para ninguém. O quintal de sua casa era enorme e tinha um pomar e uma horta cheios de frutas e legumes saborosos, mas a bruxa construiu um muro bem alto cercado seu quintal, para ninguém ver o que tinha lá dentro!

Na casa do lenhador havia uma janela que se abria para o lado da casa da bruxa, e sua esposa ficava horas ali olhando para os rabanetes da horta, cheia de vontade...

Um dia a mulher ficou doente. Não conseguia comer nada que seu marido lhe preparava. Só pensava nos rabanetes...

O lenhador ficou preocupado com a doença de sua mulher e resolveu ir buscar os rabanetes para a esposa. Esperou anoitecer, pulou o muro do quintal da bruxa e pegou um punhado deles.

Os rabanetes estavam tão apetitosos que a mulher quis comer mais. O homem teve que voltar várias noites ao quintal da bruxa pois, graças aos rabanetes, a mulher estava quase curada.

Uma noite, enquanto o lenhador colhia os rabanetes, a velha bruxa surgiu diante dele cercada por seus corvos.

— Olhem só! — disse a velhota — Agora sabemos quem está roubando meus rabanetes!

O homem tentou se explicar, mas a bruxa já sabia de tudo e exigiu em troca dos rabanetes a criança que ia nascer.

O pobre lenhador ficou tão apavorado que não conseguiu dizer não para a bruxa.

Pouco tempo depois, nasceu uma linda menina. O lenhador e sua mulher estavam muito felizes e cuidavam da criança com todo o carinho.

Mas a bruxa veio buscar a menina. Os pais choraram e imploraram para ficar com a criança, mas não adiantou. A malvada a levou e lhe deu o nome de Rapunzel.

Passaram-se os anos. Rapunzel cresceu e ficou muito linda. A bruxa penteava seus longos cabelos em duas traças, e pensava: “Rapunzel está cada vez mais bonita! Vou prendê-la numa torre da floresta, sem porta e com apenas uma janela, bem alta, para que ninguém a roube de mim, e usarei suas tranças como escada.”

E assim aconteceu. Rapunzel, presa na torre, passava os dias trançando o cabelo e cantando com seus amigos passarinhos.

Todas as vezes que a bruxa queria visitá-la ia até a torre e gritava:

—Rapunzel! Jogue-me suas tranças!  
A menina jogava as tranças e a bruxa as usava para escalar a torre.

Um dia passou por ali um príncipe que ouviu Rapunzel cantarolando algumas canções. Ele ficou muito curioso para saber de quem era aquela linda voz. Caminhou as redor da torre e percebeu que não tinha nenhuma entrada, e que a pessoa que cantava estava presa.

O príncipe ouviu um barulho e se escondeu, mas pôde ver a velha bruxa gritando sob a janela:

—Rapunzel! Jogue-me suas tranças!  
O príncipe, então, descobriu o segredo. Na noite seguinte foi até a torre e imitou a voz da bruxa:

—Rapunzel! Jogue-me suas tranças!  
Rapunzel obedeceu o chamado, mas assustou-se ao ver o príncipe entrar pela janela.

—Oh! Quem é você? — perguntou Rapunzel.

O príncipe contou o que acontecera e declarou seu amor por Rapunzel. Ela aceitou se encontrar com ele, mas pediu que os encontros fossem às escondidas, pois a bruxa era muito ciumenta. Os dois passaram a se ver todos os dias, até que Rapunzel, muito distraída, disse um dia para a bruxa:

—Puxa, a senhora é bem mais pesada que o príncipe!

A bruxa descobriu os encontros da menina com o príncipe e cortou suas tranças. Chamou seus corvos e ordenou que levassem Rapunzel para o deserto para que ela vivesse sozinha.

O príncipe, que não sabia de nada, foi visitar Rapunzel. A bruxa segurou as tranças da menina e as jogou para baixo. Quando ele chegou na janela, a bruxa o recebeu com uma risada macabra e largou as tranças. Ele despencou, caindo sobre uma roseira. Os espinhos furaram seus olhos, e ele ficou cego.

Mesmo assim, o príncipe foi procurar sua amada Rapunzel, Tateando e gritando seu nome. Andou por dias, até chegar ao deserto. Rapunzel ouviu o príncipe chamar por ela e correu ao seu encontro. Quando descobriu que o príncipe estava cego começou a chorar. Duas lágrimas caíram dentro dos olhos do rapaz e ele voltou a enxergar!

Assim, os dois jovens foram para o palácio do príncipe, se casaram e viveram felizes. Os pais de Rapunzel foram morar no palácio e a bruxa egoísta ficou com tanta raiva que se trancou na torre e nunca mais saiu de lá.

## Escola B

## ANEXO P Conto e atividades do LD



Você vai ler um **conto**. Ele narra a história de uma menina e seu cãozinho. Preste atenção nas personagens e nos acontecimentos narrados.



## O cão de Lia

No dia em que Lia leu a história daquele cachorro, ficou fascinada. Chegou para a mãe e disse:

“Mãe, quero um cachorro igual ao do livro!”

E a mãe, sensata como a maioria das mães, respondeu:

“Minha filha, os cachorros reais não são iguais aos das histórias. Para começar, os da história ficam ali paradinhos, não se mexem, não latem, não fazem cocô no tapete, pipi no sofá. Os cachorros verdadeiros rasgam livros, acabam com as plantas do jardim, comem sapatos e, quando cismam, rosnam ou até mordem. Já pensou nisso?”

“Mas, mãe, eu quero um cachorro como este aqui!”

“Minha filha, isso é ilusão. Cachorro de verdade dá trabalho!”

“Mas eu quero ter trabalho.”

“Você não vai limpar a sujeira, dar banho, ensinar, vigiar, passear com coleira, vai?”

“Vou. Eu limpo, dou banho, ensino, passeio, faço tudo.”

ILUSTRAÇÃO: SIMONA TRAMER/PRODUÇÃO COMPANHIA DAS LETRINHAS



“Isso é relativo, minha filha. Muito relativo.”

“Mãe, o que é relativo?”

“Relativo é tudo aquilo que está em relação com alguma coisa, coisa esta que pode mudar de acordo com a relação que ela tenha com uma terceira coisa. Se está confuso, vou explicar: no dia em que tiver outras coisas mais interessantes ou importantes para fazer, você não vai querer passear, cuidar, limpar, porque não vai ter tempo nem vontade, ou simplesmente vai estar cansada.”

“Mas e se o meu cachorro for um cachorro relativo?”

“Não existem cachorros relativos.”

“Como não? E se o meu cachorro de verdade, por causa do amor e dos cuidados que eu vou dar para ele, ficar maravilhoso, você deixa?”

A mãe encurtou a conversa:

“Vai depender da sua capacidade de fazer tudo isso que está prometendo.”

Lia, teimosa, juntou um ano de mesada e comprou um cachorro parecido com o do livro: mesma raça, mesma cor, mesmo jeito. Levou-o para casa, deu a ele um nome, uma coleira, carinho, atenção, banho e comida. O cachorro fez pipi no sofá, cocô no tapete, roeu as sandálias de borracha, fugiu para a rua e ainda comeu três peixes do aquário. Foi dose! Por um tempo, Lia fez de tudo para educá-lo: limpou, passeou, conversou, ensinou, vigiou. Mas foi só por um tempo. Hoje, o cão de Lia virou o cão da mãe de Lia, porque chegou a época das provas. Lia está muito ocupada, e é a mãe quem dá banho, alimenta, limpa, passeia, cuida, enfim... educa.

Mãe é mãe e promessas são muito relativas.

Dileia Frate. *Fábulas tortas*. Ilustrações de Simona Traina.  
São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

### Tantas palavras

- Releia estas duas expressões do texto:

**cachorro relativo**

**promessas relativas**

- Qual é o significado de **relativo** e **relativas** nessas expressões do texto?

a) Que não varia.                      b) Que pode mudar.

- Substitua, nas expressões, as palavras **relativo** e **relativas** pelo significado que você escolheu. Faça as alterações necessárias.



## Para compreender o texto

### Um pouco de conversa

- 1** Converse com os colegas.
- De acordo com a mãe de Lia, que diferenças existem entre os cachorros reais e os das histórias?
  - Por que o cão de Lia virou o cão da mãe de Lia?
  - Quem foi que fez uma "promessa relativa" na história?
  - Você já fez uma "promessa relativa"?

### Compreensão

#### Fique sabendo

No **conto**, há **narrador** e **personagens**. O narrador conta a história. As personagens participam dos acontecimentos narrados.

- 2** Qual é a história narrada nesse conto?
- A mãe de Lia quer dar um cachorro para a filha, mas tem medo de que Lia não consiga cuidar dele. Mesmo assim, a menina ganha um cachorro, mas cuida dele só por um tempo.
- Lia quer um cachorro, mas sua mãe tenta convencê-la de que cachorros dão muito trabalho e de que ela não vai conseguir cuidar dele. Mesmo assim, Lia junta dinheiro e compra um cachorro. Algum tempo depois, Lia não consegue mais cuidar dele por causa das provas na escola.
- 3** Quem são as personagens do conto? \_\_\_\_\_
- 4** Pinte a figura que mostra como são, em geral, os cachorros das histórias.





Para compreender o texto

- 5 Marque no texto N para narrador, M para mãe e L para Lia.
- 6 Que sinal de pontuação foi usado no conto *O cão de Lia* para indicar as falas das personagens? \_\_\_\_\_

Na escrita, as falas das personagens podem ser indicadas por **aspas** (" ") ou por **travessão** (—).  
Para introduzir as falas, usam-se **dois-pontos** ( : ).

- 7 Pontue este trecho do conto das duas maneiras possíveis.  
**Atenção!** Lembre-se dos dois-pontos ( : ) antes de iniciar uma fala.
- a) A mãe encurtou a conversa  
Vai depender da sua capacidade de fazer tudo isso que está prometendo.
- b) A mãe encurtou a conversa  
Vai depender da sua capacidade de fazer tudo isso que está prometendo.

- 8 Crie um diálogo entre Lia e a mãe dela, no momento em que a menina deixa de cuidar do cachorro.

---



---



---



---



---

De olho na linguagem

- 9 O que o narrador quis dizer com: "A mãe encurtou a conversa"?



LER POR PRAZER

- 10 Você gostou do modo como a história foi contada?



**Escola B****ANEXO Q****Maurício de Souza**

Maurício de Souza nasceu em 27 de outubro de 1935 no Vale do Paraíba no estado de São Paulo. Aos 6 anos foi morar em São Paulo.

Desde cedo manifestou seu interesse por desenhos e, já no colégio, Maurício criou uma revistinha que circulava entre todos os colegas. Em pouco tempo passou a desenhar para o jornal "O Mogi Esportivo".

Em 1959 viu sua primeira tira de quadrinhos publicada, com o cachorrinho Bidu e seu dono Franjinha. Depois vieram Cebolinha, Cascão, Chico Bento e etc.

A personagem Mônica foi lançada em 1970 nas revistinhas. O autor se inspirou em suas filhas para criar tanto a Mônica como a Magali.

Em 1982 surgiram as desenhos animados da Turma da Mônica. E em 1993 foram construídos até parques temáticos, como o "Parque da Mônica" em São Paulo e no Rio de Janeiro.