



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS -  
PROFLETRAS



ANDREIA FREZ DE JESUS

**LEITURA TUTORIAL:** uma possibilidade no Ensino Fundamental II

Rio Branco  
2019

ANDREIA FREZ DE JESUS

**LEITURA TUTORIAL: uma possibilidade no Ensino Fundamental II**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Verônica Ramos de Macêdo

**Linha 2:** Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Rio Branco  
2019

ANDREIA FREZ DE JESUS

**LEITURA TUTORIAL:** uma possibilidade no Ensino Fundamental II

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal do Acre - UFAC.

Aprovada em: 10/ 09/ 2019.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Dra. Márcia Verônica Ramos de Macêdo  
Universidade Federal do Acre – UFAC  
Presidente

---

Dr. Adelino Pereira dos Santos  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Membro Externo

---

Dr. Alexandre Melo de Sousa  
Universidade Federal do Acre – UFAC  
Membro Interno

---

Dra. Tatiane de Castro dos Santos  
Universidade Federal do Acre - UFAC  
Membro Suplente

Ao meu pai e minha mãe (*in memoriam*).

A meus filhos, irmãos e amigos,

por acreditarem em mim.

## **AGRADECIMENTOS**

À filosofia humanista com a qual aprendi a ter fé, coragem e determinação para vencer em tudo.

Aos meus filhos, pelo tempo que os deixei sob outros cuidados, pela compreensão.

Aos meus irmãos, pelo apoio e confiança.

À Universidade Federal do Acre, pela oportunidade e apoio do RU, da biblioteca.

À CAPES, pelo incentivo à pesquisa através da concessão de Bolsa de Estudos.

À Secretaria Municipal de Educação de Buritis, pela disposição e compreensão em deixar-me ir e vir, bem como aos colegas de profissão, pelo encorajamento.

À Professora Doutora Márcia Verônica Ramos de Macêdo, pela orientação precisa e competente, além de acreditar em mim, no meu potencial. Uma orientadora, amiga, mãe, irmã, minha eterna gratidão.

Aos professores do programa, pelos conteúdos ministrados.

Às colegas Jocilene e Precília, pela amizade sincera.

Aos colegas do curso de Mestrado, pelas experiências compartilhadas.

## RESUMO

A leitura, na cultura escolar brasileira, é dita como algo intrinsecamente bom, pois traz benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade. Nesse sentido, esta dissertação intitulada **LEITURA TUTORIAL**: uma possibilidade no Ensino Fundamental II tem por objetivo discutir e refletir sobre o ensino da leitura em sala de aula e no ambiente familiar, demonstrando como as teorias dos estudos da linguagem auxiliam no trabalho do professor e, ainda, sugere uma proposta de intervenção didática através da estratégia da leitura tutorial, especificamente numa turma do 6º ano no Ensino Fundamental II de uma escola pública de Buritis– RO, como forma de ampliação do nível de letramento dos estudantes. A fundamentação teórica apoia-se na visão de leitura de Freire (1991) e está embasada nos estudos da Linguística Textual, bem como nas concepções de leitura, nas etapas de leitura e nas estratégias de leitura nos estudos de Solé (1998), Rojo (2009), Bortoni-Ricardo (2012), Bortoni-Ricardo e Sousa (2006), Kleiman (2013a; 2013b), Santos, Cuba Riche e Teixeira (2013), Kleiman (2000) e Soares (2000) em meio a outros nomes. Além dos estudos de Foucault (1994), o qual considera o acesso ao aprendizado da leitura como um dos múltiplos desafios da escola, e, por fim, no entendimento de Moita Lopes (1996) de que a leitura é uma prática social. A metodologia adotada foi a pesquisa-ação junto a 28 estudantes do 6º ano do ensino fundamental, através da aplicação de diagnósticos, como: uma ficha de leitura com o poema *O menino Azul* de Cecília Meireles e outra ficha de acompanhamento da família, com cerca de seis questões acerca do acompanhamento da família no desenvolvimento escolar do filho. A proposta de intervenção foi planejada para 24 (vinte e quatro) horas. Foi inspirada nos estudos de Solé (1998) acerca das estratégias de leitura e nas etapas de leitura de Santos, Cuba Riche e Teixeira (2013) e a partir disso, elaborou-se uma Sequência de Atividades Didáticas –SAD acerca da leitura tutorial. O *corpus* constitui-se de tipos textuais diferenciados, tais como: *trava língua, parlenda, quadrinhos, receita, lendas, notícias*. O resultado do foi bastante satisfatório: confecção de sacolas da leitura, organização da biblioteca e do cantinho da leitura, muitos cartazes espalhados pelas áreas principais da escola como o refeitório, banheiro, salas de aula, rodas de leitura e elaboração de um livro de receitas. O resultado diagnóstico demonstrou que dos 28 alunos, somente 10 liam com fluência, 8 liam sílabas simples e de modo razoável, 4 liam soletrando, de modo bem precário e 6 não liam de forma alguma. Com a aplicação da proposta, observou-se que vinte e sete alunos obtiveram melhora significativa na leitura, e conseqüentemente, na escrita, seis deles foram alfabetizados e o envolvimento da família e da comunidade escolar foram imprescindíveis nesse processo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura Tutorial. Ensino Fundamental. Estratégias. Tipos textuais.

## RESUMEN

Se dice que la lectura, en la cultura escolar brasileña, es intrínsecamente buena, ya que trae beneficios obvios e indiscutibles para el individuo y la sociedad. En este sentido, esta disertación titulada **LECTURA TUTORIAL: una posibilidad en la escuela primaria II** tiene como objetivo discutir y reflexionar sobre la enseñanza de la lectura en el aula y en el entorno familiar, demostrando cómo las teorías de los estudios de idiomas ayudan al trabajo del profesor y, también sugiere una propuesta de intervención didáctica a través de la estrategia de lectura tutorial, específicamente en una clase de sexto grado en la Escuela Primaria II de una escuela pública en Buritis - RO, como una forma de aumentar el nivel de alfabetización de los estudiantes. La base teórica se basa en la visión lectora de Freire (1991) y en los estudios de Lingüística Textual, así como en las concepciones de lectura, las etapas de lectura y las estrategias de lectura en los estudios de Solé (1998), Rojo (2009), Bortoni-Ricardo (2012), Bortoni-Ricardo y Sousa (2006), Kleiman (2013a; 2013b), Santos, Cuba Riche y Teixeira (2013), Kleiman (2000) y Soares (2000) entre otros nombres. Además de los estudios de Foucault (1994), que considera el acceso al aprendizaje de la lectura como uno de los múltiples desafíos de la escuela, y, finalmente, Moita Lopes (1996) entiende que la lectura es una práctica social. La metodología adoptada fue la investigación de acción con 28 estudiantes de 6to grado de primaria, mediante la aplicación de diagnósticos, tales como: un formulario de lectura en el poema *The Blue Boy* de Cecília Meireles y otro formulario de acompañamiento familiar, con aproximadamente de seis preguntas sobre el monitoreo familiar en el desarrollo escolar del niño. La propuesta de intervención se planificó para 24 (veinticuatro) horas. Se inspiró en los estudios de Solé (1998) sobre estrategias de lectura y las etapas de lectura de Santos, Cuba Riche y Teixeira (2013) y de esto, se elaboró una secuencia de Actividades Didácticas - SAD sobre lectura tutorial. El *corpus* consistió en diferentes tipos de texto, tales como: lenguaje de bloqueo, parlenda, cómics, recetas, leyendas regionales, canciones de la rueda de noticias. El resultado fue bastante satisfactorio: confeccionando bolsas de lectura, organizando la biblioteca y el rincón de lectura, muchos carteles diseminados por las principales áreas de la escuela, como la cafetería, el baño, las aulas, las ruedas de lectura y la preparación de un libro de recetas. El resultado del diagnóstico mostró que de los 28 estudiantes, solo 10 leen con fluidez, 8 leen sílabas simples y bastante razonables, 4 leen mal la ortografía y 6 no leen absoluto. Con la aplicación de la propuesta, se observó que veintisiete tuvieron una mejora significativa en la lectura y, en consecuencia, en la escritura, seis de ellos sabían leer y escribir y la participación de la familia y la comunidad escolar era esencial en este proceso.

**PALABRAS CLAVE:** Tutorial de lectura. Enseñanza fundamental. Estrategias Tipos de texto

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - O menino azul.....	57
Figura 2 - Bidu .....	62
Figura 3 - Cebolinha.....	63
Figura 4 - Cascão .....	63
Figura 5 - Mônica.....	63
Figura 6 – Mãe da Seringueira .....	67
Figura 7 - Caipora .....	68
Figura 8 - O mosquito que mata não pode nascer .....	71
Gráfico 1- Distribuição/Percentual de Leitura Diagnóstica .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Gráfico 2- Distribuição Percentual dos livros lidos, por aluno .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Quadro 1 – Relação de livros lidos pelos estudantes .....	73
Quadro 2 – Relação de livros lidos pelos estudantes .....	74



## LISTA DE SIGLAS

AC - Acre

AML - Academia Magia da Leitura

ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

EPI - Equipamento de Proteção Individual

GEFM - Grupo Especial de Fiscalização Móvel

GESTAR - Gestão da Aprendizagem Escolar

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INAF- Indicador de Alfabetismo Funcional

IPM - Instituto Paulo Montenegro

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNLP - Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

PF - Polícia Federal

PNA - Plano Nacional de Alfabetização

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PROFLETRAS - Mestrado Profissional em Letras

RO - Rondônia

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SDA – Sequência Didática de Atividade

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>23</b>
2.1 LEITURA, LEITURA TUTORIAL, LEITOR, LEDOR .....	23
2.2 CONCEITO DE LEITURA.....	23
2.3 LEITURA TUTORIAL .....	27
2.4 OBJETIVOS DA LEITURA .....	27
2.5 FUNÇÕES DA LEITURA .....	29
2.6 MOBILIZAÇÕES DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS DO LEITOR .....	30
2.7 CAPACIDADES DE LEITURA.....	32
2.8 ETAPAS DE LEITURA.....	35
2.9 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA .....	37
2.10 LEITURA TUTORIAL COMO ESTRATÉGIA DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM LEITURA .....	38
2.11 DIFICULDADES DOS ALUNOS NO ATO DE LER.....	43
<b>3. METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EM LEITURA TUTORIAL.....</b>	<b>48</b>
3.1 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	48
3.2 PROPOSTA DE SAD APLICADAS À LEITURA .....	49
3.3 ATIVIDADES EXTRAS .....	72
3.4 RESULTADOS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO .....	75
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>78</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>81</b>
<b>APÊNDICE A - NÚMERO DOS ALUNOS E NOMES DOS LIVROS .....</b>	<b>86</b>

## INTRODUÇÃO

### **Ciranda Cirandinha**

Ciranda, cirandinha  
Vamos todos cirandar!  
Vamos dar a meia volta  
Volta e meia vamos dar

O anel que tu me destes  
Era vidro e se quebrou  
O amor que tu me tinhas  
Era pouco e se acabou

Por isso, dona Rosa  
Entre dentro desta roda  
Diga um verso bem bonito  
Diga adeus e vá se embora

(Cantiga Popular)

A dissertação intitulada “*LEITURA TUTORIAL: uma possibilidade no Ensino Fundamental II*” teve por objetivo discutir sobre o ensino da leitura, bem como demonstrar como as novas teorias dos estudos da linguagem auxiliam no trabalho do professor. Nesse sentido, culminou com a elaboração de uma proposta de intervenção didática através da estratégia da leitura tutorial como forma de ampliação do nível de letramento dos alunos, especificamente em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública de Buritis – RO.

É comum ouvirmos um discurso recorrente de que o brasileiro “lê pouco” o que de certo modo sempre nos intrigou enquanto professora de escola pública. Observamos que segundo os dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, do Instituto Pró-Livro, o estudo demonstra que a média de leitura *per capita* nacional é de 4,96 livros ao ano por brasileiro. E se levarmos em consideração apenas os livros lidos por completo, o índice cai para 2,43 livros. Ainda, segundo a pesquisa “o número de leitores na classe alta brasileira, que ganham de 5 a 10 salários mínimos, é maior do que os das classes mais baixas”, ou seja, quanto menor a renda e as condições sociais, maior o número de “não leitores”. Tais dados nos parecem óbvios em um país tão cultural e socialmente tão desigual.

Portanto, acredita-se que ensinar os estudantes a ler os mais diferentes tipos e/ou gêneros textuais, assim como viabilizar a continuidade deste ambiente na comunidade extraescolar, tudo isso pode garantir o seu acesso na sua trajetória no contexto social que vive, uma vez que se exige cada vez mais dos cidadãos - participação ativa e decisória na história social, política, econômica e cultural na qual estão inseridos.

Para a pesquisa do Instituto Pró-livro (2016), Leitor é o indivíduo que “leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses”. Por outro lado, o Não leitor “é aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses”.

Segundo a professora espanhola Isabel Solé, “a leitura exige motivação, objetivos claros e estratégias (1992, p. 244). E, acrescentaríamos, todos bem definidos.

Para tanto, entende-se ser necessário não perder de vista o que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – consideram como as três variáveis do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa: o aluno, o conhecimento e a mediação do professor. Considerando a segunda variável, isto é, os conhecimentos com os quais se operam nas práticas de linguagem, comungamos com os PCNs no que se refere à certeza de que o texto – oral ou escrito – deve ser a unidade básica de ensino, pois é por meio dele, organizado em tipos e/ou gêneros, que o discurso se materializa e que a língua é posta em ação. Ressalta-se que

[...] o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva (BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, 1998, p. 27).

Acreditamos que a escola é um dos ambientes propícios para o desenvolvimento da leitura, pois cabe a ela, enquanto agência de letramento<sup>1</sup>, o ensino formal da leitura e da escrita. Nesse direcionamento, compreendemos o conceito de Letramento utilizado pela UNESCO (2008) ao afirmar

---

<sup>1</sup>A escola é entendida como um espaço de ensino de língua materna. É certo, como afirma Kleiman (2005), que letramento não é um método nem um conjunto de habilidades que possam ser ensinadas na escola, mas esta pode propiciar as bases para a construção de múltiplos letramentos, desvencilhando-se de preconceitos e revisando suas práticas.

*Letramento* é um conceito que diz respeito ao conjunto de práticas de uso da linguagem escrita numa dada sociedade ou contexto. Trata-se de um processo que tem início quando se começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação em variadas práticas relevantes e necessárias que envolvem a escrita (UNESCO, 2008, p. 75).

Segundo a definição contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1988), o Letramento é

[...] o produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais, 1988, p.19).

Por outro lado, para Angela Kleiman (2005)

O letramento tem como objeto de reflexão, de ensino, ou de aprendizagem os aspectos sociais da língua escrita. Assumir como objetivo o letramento no contexto do ciclo escolar implica adotar na alfabetização uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de habilidades individuais. Essa escolha implica, ainda, que a pergunta estruturadora/estruturante do planejamento das aulas seja: “quais os textos significativos para o aluno e para sua comunidade”, em vez de: “qual a sequência mais adequada de apresentação dos conteúdos (geralmente, as letras para formarem sílabas, as sílabas para formarem palavras e das palavras para formarem frases)” (KLEIMAN, 2005, p. 2).

Desse modo, o letramento aqui entendido vai além da aquisição e uso funcional do código escrito, ele capacita os alunos a lidarem com as múltiplas práticas sociais que envolvem tanto a leitura quanto a escrita de diversos gêneros e/ou tipos textuais.

E, tomando por base nossa experiência de 10 anos em sala de aulas do ensino fundamental I e II, todas as dificuldades que superamos, principalmente depois de começar o curso de mestrado, as transferências de uma escola para outra por três vezes consecutivas e depois o desafio de trabalhar em uma escola pólo a quarenta quilômetros de distância de casa, o pedido de afastamento para estudar negado por duas vezes, às faltas na folha de ponto, os descontos na folha de pagamento por ter faltado para participar das aulas propostas na grade curricular do curso PROFLETRAS, superamos

todos esses desafios, elaboramos uma proposta de intervenção para a leitura, por considerar a maior dificuldade enfrentada pelos alunos do 6º ano na escola na qual lecionamos, atualmente. Além disso, entendemos que é através da leitura que se espera que os indivíduos adquiram criticidade e saibam determinar suas escolhas para a melhor transformação da sociedade na qual atuam.

Não cabe aqui a ingenuidade e sabemos que não cabe somente à escola “ensinar” o aluno a ler, mas, também à família e a todas as agências de letramentos possíveis. Como diz, magistralmente, Paulo Freire (1991, p. 11-12): “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Nesse sentido, o ensino da leitura deve ser bem direcionado ao estudante. Como ensina Foucault (1994, p.123), o acesso ao aprendizado da leitura apresenta-se como um dos múltiplos desafios da escola e, talvez, como o mais valorizado e exigido pela sociedade.

Nesse sentido, apresentamos nesse estudo uma proposta de intervenção que possa auxiliar nos desafios e dificuldades enfrentadas por nós professores nas escolas municipais de Buritis - RO, principalmente nas Escolas Pólos<sup>2</sup>. Ressaltamos que esses alunos são bem especiais no sentido de que são estudantes que, na sua maioria, moram muito distante da escola - cerca de quarenta quilômetros -, enfrentam dificuldades para chegarem à escola, sobretudo na estação chuvosa que se intensifica no segundo semestre do ano escolar - de setembro a dezembro. Por conta desses fatores, ocorre uma grande rotatividade dos estudantes, tornando inviável não sendo possível dar continuidade ao trabalho desenvolvido. Isso por que há uma enorme evasão e faltas no período citado, o ônibus não consegue chegar à escola devido aos atoleiros e falta de condições nas estradas o que prejudica o calendário escolar como um todo. Desse modo, ocorre no ano seguinte uma nova tentativa de ensinar a ler, escrever, uma vez que retomam a série anterior, sem alcançar êxito no ano anterior. Afora esses fatores, os professores lidam, ainda, com as precárias condições de infraestrutura do prédio e de transporte escolar de professores e alunos, considerando que os alunos moram na região da escola e os professores, na sua maioria, na cidade, sendo dois ônibus diferentes para o mesmo objetivo.

---

<sup>2</sup>Escolas Pólos são aquelas frequentadas por alunos que estudavam em escolas multisseriadas as quais foram desativadas. Estas ficam localizadas na zona rural, atendendo alunos do pré-escolar ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Diante desse contexto, lidamos com uma taxa muito elevada de faltas dos alunos, apesar da tentativa de uma recuperação paralela - realizada no contra turno. Porém, eles são prejudicados com a perda de conteúdos, explicações dos professores, o que – a nosso ver, prejudica-os na leitura, na escrita e na compreensão dos textos. Por essa preocupação frente aos desafios dessa escola pública da zona rural, justifica-se nossa intenção em dissertar sobre o tema com os objetivos delimitados no início deste texto. Buscamos, através da metodologia da leitura tutorial, um norte para amenizar o problema enfrentado pelos alunos acerca das questões de leitura. Desse modo, por esse cenário que se apresenta todos os anos na região amazônica, propomos uma intervenção didática, através da leitura tutorial, que auxilie esses alunos a sanar as dificuldades de leitura e compreensão de texto.

Segundo Bortoni-Ricardo, Machado, Castanheira (2013),

“a leitura tutorial é aquela em que o professor exerce papel de mediador durante o processo de leitura e compreensão; nessa proposta, o professor deve atuar fazendo intervenções didáticas, por meio das quais interage com os alunos, a fim de conduzi-los à compreensão do texto”. (BORTONI-RICARDO, MACHADO, CASTANHEIRA, 2013, p. 51),

É nesse sentido que pretendemos encaminhar a proposta de intervenção, entendendo que algo deve ser realizado, com brevidade, pois essa é uma realidade muito comum no Norte do país e sabe-se das dificuldades de letramento, tanto do aluno quanto dos professores que atuam nessas séries de ensino, haja vista, que a maior “cobrança” recai sobre o professor de português, quando na verdade todo professor deveria ser um bom professor de leitura.

A proposta de intervenção seguirá o modelo de Sequência de Atividades Didática, inspirada nos trabalhos específicos de estratégias de leitura, de autores entre os quais citamos: Solé (1992) acerca das estratégias de leitura; Antunes (2010) para a seleção dos aspectos que asseguram a compreensão global do texto e Santos, Cuba Riche e Teixeira (2013) para a definição das etapas de leitura e, por fim, Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2013), acerca da leitura tutorial, as quais enfatizam que

A proposta de leitura tutorial baseia-se no fato de que a leitura é uma atividade interdisciplinar, uma vez que é por meio dela que se tem acesso aos conhecimentos de todas as áreas do saber. Sendo assim, para obter sucesso na aprendizagem de quaisquer conteúdos, necessário é desenvolver habilidades

para ler os textos específicos a eles relacionados. Por isso, a leitura deve ser trabalhada por profissionais de todas as áreas, principalmente se considerarmos a necessidade de serem desenvolvidas estratégias específicas para a leitura de textos que abordam conteúdos específicos (BORTONI-RICARDO, MACHADO, CASTANHEIRA, 2013, p. 51-52).

Nesse contexto, o estudo configura-se como uma oportunidade de aliar os estudos teóricos à prática educativa, vislumbrando a possibilidade de contribuir com a qualidade do ensino na escola Maria Marta Braga, na zona rural no município de Buritis, no Estado de Rondônia, visto que são inúmeros os desafios enfrentados pelos professores de língua materna do ensino fundamental nas escolas públicas brasileiras e, particularmente, no Estado de Rondônia. Desafios estes entre os quais destacamos:

1) Aplicar uma didática satisfatória para o ensino da língua portuguesa, no caso, usando o texto como objeto de ensino;

2) Adequar as atividades de análise linguística a esse objeto, buscando atender às necessidades reais de aprendizagem e, assim, promover um desempenho crítico dos alunos de modo a torná-lo um cidadão em todas as instâncias sociais.

No tocante aos esforços para vencer esses desafios, a solução parece residir nas fronteiras entre uma política educacional de qualidade, um projeto político-pedagógico escolar afinado com a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (2017) em estudo pelos professores da rede, bem como a experiência e a qualificação do profissional da língua portuguesa em programas como o Mestrado Profissional - PROFLETRAS.

Esclarecemos, nesse espaço, o ponto que justifica a presente dissertação. Muitos foram os esforços empreendidos nesses últimos dez anos de prática educativa na tentativa de melhorar a competência comunicativa dos educandos. Numa trajetória de muito esforço, leituras e força de vontade, tivemos a oportunidade de ingressar no Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - como mais um suporte no enfrentamento a esses desafios que se nos apresentam no ensino da língua materna, sobretudo na leitura e compreensão de textos e gêneros variados. As disciplinas oferecidas nos possibilitaram uma maior reflexão e um panorama do ensino-aprendizagem da língua materna no Brasil, bem como um vasto referencial teórico a ser utilizado em prol da ação educativa do professor.

Durante os estudos da Disciplina Texto e Ensino, conhecemos a obra de Solé (1998, 2013), entre outras que trata sobre Leitura e Ensino de Leitura. Além de teóricos



como Freire (1991), Bortoni-Ricardo e Sousa (2006), Costa Val (2006), Koch (2006), Marcuschi (2008), Rojo (2009), Antunes (2010), Travaglia (2011), Bortoni-Ricardo (2012), Orlandi (2012), Kleiman (2013a; 2013b), Koch e Elias (2013), Santos, Cuba Riche e Teixeira (2013), em meio a outros nomes. Além do modelo de Sequência Didática – SD baseado no modelo de Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004). Todos esses estudos acerca dos estudos linguísticos e das teorias da linguagem nos exigiram uma reflexão sobre nossa prática escolar.

Por outro lado, ainda é mínima e insuficiente a aplicação dessas teorias ao ensino de língua portuguesa, o que acarreta uma disparidade entre a teoria e a prática efetiva em sala de aula. Não obstante a esse enfoque teórico, a escola ainda não conseguiu livrar-se de um ensino da língua pautado, sobretudo, na norma-padrão e, por isso mesmo, desarticulado das práticas de linguagem e de leitura, em particular, uma vez como é sabido, tradicionalmente o ensino de Língua Portuguesa está associado ao ensino da metalinguagem técnica, ao ensino gramatical desprovido de contextualização, e, conseqüentemente, é dada uma maior ênfase à produção escrita. Isso acarreta, como conseqüência, a falta de domínio por parte do alunado de habilidades básicas de leitura, sobretudo, nas séries iniciais e no ensino fundamental II.

Desta forma, a leitura na escola fica reduzida a uma série de atividades para o desenvolvimento das habilidades de decodificação e de compreensão de textos dados, em situações artificiais de comunicação. E sua finalidade fica limitada ao plano da funcionalidade, ou seja, à prática de leitura voltada estritamente para as situações cotidianas ou profissionais, quando não mais estritamente voltada para a aprendizagem escolar. Essas práticas equivocadas estão pautadas em concepções que consideram a linguagem, ora como expressão do pensamento, ora como meio objetivo para a comunicação e ignoram por completo as interações verbais nas práticas discursivas (cf. KLEIMAN, 1995).

No caso dos alunos do 6º ano, para o qual a proposta de intervenção foi planejada, a falta de apropriação da leitura os prejudica e os reprova em função de um ensino descontextualizado, o que potencializa problemas de aprendizagem e contribui para o alto índice de evasão escolar dessa clientela, pois além das razões individuais e sociais da baixa escolaridade dos alunos, há o que consideramos de mais grave que é a não apropriação dos mecanismos de leitura que os levem a ser um cidadão pleno. Além dos problemas de acesso e evasão anteriormente citados.

Definir leitura não é tarefa simplista como muitos pensam. A leitura é aquilo que acontece quando alguém olha para um texto qualquer e atribui sentido aos símbolos gráficos nele inseridos (AEBERSOLD e FIELD, 1997). Porém, a forma como se realiza esse processo de atribuição de sentido aos textos tem sido objeto de atenção de pesquisadores de diversas áreas: Psicolinguística, Sociolinguística, Psicologia Cognitiva, Educação, entre outras.

Nesse sentido, entendemos o ato de ler algo que vai além de decorar letras e/ou decodificar o código. Ler é mergulhar no mundo do Outro e com ele compartilhar ideias e sonhos. O leitor é diferente do ledor, o primeiro é crítico e tem um amplo entendimento do mundo a partir de suas reflexões das leituras obtidas, o outro, ao contrário, ler o código, mas pouco interpreta ou faz reflexões do mundo que o cerca.

Muitos estudiosos estão debruçados nesse processo da leitura, com o intuito de compreender como isso acontece, quais estratégias são utilizadas e como dominá-las com mais facilidade, num processo interativo e dinâmico. Por isso tudo, a leitura é olhada como uma atividade dialógica, um processo de interação que se realiza entre o leitor e o autor, mediado pelo texto, estando todos os elementos envolvidos situados em um determinado momento histórico-social.

Segundo Kleiman (2004), a leitura é uma atividade complexa devido aos múltiplos processos cognitivos utilizados pelo leitor ao construir o sentido de um texto, já que ela “não se dá linearmente, de maneira cumulativa, em que a soma do significado das palavras constituiria o significado do texto” (TERZI, 2002, p. 15).

De tal modo, a leitura deve ser entendida, então, como um processo ativo e dinâmico, pois o “texto tem um potencial de evocar significado, mas não tem significado em si mesmo” (MOOR et al., 2001, p. 160). De acordo com Aebersold e Field (1997), o texto e o leitor são duas entidades físicas necessárias para que o processo possa ocorrer.

Todavia, é a interação entre o texto e o leitor que constitui, realmente, a leitura. Acrescenta-se, também, que o contexto social é outro elemento a ser considerado em uma teoria geral sobre leitura, posto que a leitura é uma prática social (MOITA LOPES, 1996; KLEIMAN, 2000; SOARES, 2000).

Pudemos notar, portanto, que a leitura é muito mais do que a simples ação de apropriação de significado. Ela é uma atividade de recriação, de reconstrução de ideias (DIB, 2003). E, de acordo com Kleiman (2004, p. 80), a leitura “pressupõe a figura do

autor presente no texto através de marcas formais que atuam como pistas para a reconstrução do caminho que ele percorre durante a produção do texto”.

Cumprido notar, ainda, que a leitura pode ser enriquecida através de textos literários, pois proporciona ao aluno uma viagem nas mais diferentes culturas existentes, de modo que o aluno deixa a posição central da sua concepção de sujeito e passa a enxergar e respeitar outras culturas e povos, enriquecendo o seu conhecimento de mundo (CORCHS, 2006). Por isso, não se deve ignorar essa parte da língua que institui a manutenção de um sistema que inviabiliza as realidades que divergem daquela a qual o aluno ou aluna está habituado. Acreditamos que os textos literários são muito úteis para melhorar as habilidades dos alunos, ajudá-los a compreender diferenças culturais e ampliar oportunidades para seu crescimento pessoal. Usar uma maior variedade de textos desafiará e enriquecerá tanto o professor como também o alunado (AEBERSOLD e FIELD, 1997, p. 165).

Deste modo, para a elaboração deste estudo, incluímos, na proposta, diversos tipos de textos e gêneros textuais, bem como a textos literários, para que assim pudesse fomentar um ensino mais humanizado, de modo que os alunos não sejam restritos a um método de ensino totalmente pautado na leitura de textos como pré-texto para o ensino da gramática. Além disso, o contato com diversos tipos e gêneros propõe o despertar do interesse do aluno sobre culturas diferentes da dele, assim, é possível que aluno possa analisar e confrontar a sua própria cultura (CORCHS, 2006) de modo a proporcionar ao aluno vivenciar experiências diversas, modificando sua maneira de pensar perante o outro, refletindo sobre o mundo e fortalecendo a sua individualidade, como indica Brito (2010)

[...] é por meio da leitura que podemos formar cidadãos críticos, uma condição indispensável para o exercício da cidadania, na medida em que torna o indivíduo capaz de compreender o significado das inúmeras vozes que se manifestam no debate social e de pronunciar-se com sua própria voz, tomando consciência de todos os seus direitos e sabendo lutar por eles (BRITO, 2010, p. 1).

Entretanto, é válido atentar para a maneira como a leitura é ensinada na escola. O profissional de ensino tem um papel primordial no aprimoramento das suas metodologias, uma vez que cabe a este o papel de ampliar a visão do aluno sobre a língua estudada. Em suma, cabe a nós, professores ajudarmos nossos alunos na tarefa de desenvolverem seus recursos linguísticos e textuais para interagirem adequadamente nas

mais variadas situações sociocomunicativas, histórica e culturalmente situadas (OLIVEIRA, 2014, p. 36). Além disso, cabe, ainda, atentar para a sua própria concepção sobre a leitura, e o que a sua influência pode significar para os seus alunos, visto que, segundo Fabiane Burlamaque (2006), um grande número de pesquisas em torno da leitura no Brasil mostra que os próprios professores não são habituados a ler (BURLAMAQUE, 2006, p. 82). Desde modo, pôr a leitura em prática na vida do alunado se torna uma tarefa ainda mais árdua, sendo necessário que haja um diálogo entre os objetivos postos em sala e a conduta do profissional.

Nesse contexto, entendemos que o ato de ler é, realmente, uma das práticas sociais mais realizadas pelo ser humano, visto que a sociedade contemporânea está mais modernizada e que a cada situação o indivíduo é desafiado a usar sua competência de leitor, não só em textos escritos, mas também convidado a compreender o mundo que o cerca.

É na observância desses aspectos que se situa a presente dissertação. Consideramos o texto como objeto de ensino e nosso principal objetivo é propor um estudo sistemático de leitura tutorial e, ao mesmo tempo, buscar a melhor forma de desenvolver o gosto pela leitura nos educandos, de forma a tornar a aprendizagem da língua mais significativa, contribuindo para a redução da evasão escolar, bem como para que eles não fiquem reprovados e retidos na série anterior o que os motiva a desistirem da escola de sonhos possíveis. Entende-se ser o professor o maior motivador desse processo de leitura-interação, mas é preciso que o poder público invista em estradas adequadas, priorize a educação.

Porém, o que se percebe é um descaso total no sentido de o poder público inviabilizar a melhoria das estradas, chamadas em Rondônia de *Linhas*, inúmeras, sem a mínima condição de tráfego, deixando professores e alunos à mercê da própria sorte, da persistência em desejarem ensinar e concluírem seus estudos, pelo menos até o nível médio. É comum, na região amazônica os pais enviarem seus filhos a cidades mais desenvolvidas, saindo do seu *habitat* de sítios, colônias e/ou fazendas para morarem com parentes, compadres, amigos ou para morarem sozinhos, gerando outros problemas como a violência doméstica, estupro de vulnerável, uso de drogas, entre outros fatores.

Enfim, compreendemos que o trabalho do educador vai além do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita e que a um agente de letramento como o professor cabe não somente ensinar, mas também dar sentido àquilo que se ensina, pois esse

agente deve estimular o educando a fazer uso da leitura e da escrita além dos muros da escola e para referendar a necessidade de uso do texto especificamente à leitura como objeto de ensino de uma língua, o professor deve refletir e responder questões como as que se apresentam a seguir:

1. O que fazer para que os alunos ascendam do nível de decodificação para o nível de compreensão leitora de um texto?
2. Que aspectos do texto analisar, junto com os alunos, para garantir a construção de seu sentido?
3. Como deve ser feita essa análise para garantir a ampliação das capacidades de leitura dos alunos?
4. Quais suportes ou estratégias o professor precisará mobilizar para garantir a compreensão leitora dos alunos?
5. Em que concepção de leitura o trabalho deve apoiar-se? Como se alcançar a compreensão leitora de um texto?
6. Quais caminhos devem-se buscar para que a aprendizagem do aluno seja significativa?

Partimos da hipótese de que a mediação pedagógica do professor deve ter um *antes, um durante e um depois da leitura* de um texto pode contribuir de forma significativa para aumentar o nível de compreensão dos alunos e lhes garantir, progressivamente, a autonomia leitora. Como não há respostas prontas, acreditamos “que o caminho se faz ao caminhar”.

Nesse caso, buscamos alguns mecanismos que nos levasse a soluções exequíveis e possíveis dentro de nossa realidade:

1. da pesquisa de campo (através de fichas diagnósticas para alunos e pais);
2. nossa experiência profissional;
3. a utilização de estratégias viáveis, palpáveis e exequíveis às escolas rurais e de conformidade com a clientela, a comunidade escolar e a disposição dos familiares em apoiar a ideia.

Buscamos através da Leitura Tutorial e com as atividades de leitura e das sequências de atividades didáticas – SAD, um modo de integração dos educandos ao mundo globalizado a fim de tirá-los da inércia de zonas rurais isoladas no meio da selva amazônica numa perspectiva que tenham sonhos e os busquem através da leitura do mundo, novas perspectivas para suas realidades e de suas vidas.

Nesse sentido, a hipótese que se quer responder é:

- A leitura tutorial poderá ajudar, sobremaneira, os educandos a se tornarem leitores críticos, com o envolvimento da família e da comunidade escolar.

Desse modo, buscando respostas para a hipótese e as indagações, o presente trabalho buscou contribuir com o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, configurando-se também como uma oportunidade de aliar os estudos teóricos à prática educativa, vislumbrando a possibilidade de melhorar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa no Estado do Acre e de Rondônia, em particular.

Por fim, a presente dissertação está organizada do seguinte modo: uma introdução, o segundo capítulo relativo à fundamentação teórica, subdivide-se em: conceitos de leitura, leitura tutorial, leitor, *lector*, abordando os objetivos da leitura, funções da leitura, mobilização de conhecimentos prévios do leitor, capacidades de leitura, etapas de leitura, reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da leitura, leitura tutorial como estratégia de meditação pedagógica, dificuldades nos alunos no ato de ler. O terceiro capítulo descreve a metodologia e apresenta a proposta de intervenção sobre leitura tutorial, seguida das considerações finais e das referências. Inclui-se no texto os anexos e alguns apêndices.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 LEITURA, LEITURA TUTORIAL, LEITOR, LEDOR

Se é praticando que se aprende a nadar,  
Se é praticando que se aprende a trabalhar,  
É praticando também que se aprende a ler e a escrever.  
Vamos praticar para entender.  
E aprender para praticar melhor (FREIRE, 2008 p.47).

Neste capítulo, ressaltam-se as pesquisas sobre leitura. Inicia com o conceito de leitura, leitura tutorial, leitor e ledor, identificando os objetivos de leitura e os sistemas de conhecimento que precisam ser mobilizados pelo leitor para compreender um texto. Quanto ao ensino-aprendizagem de leitura, enfoca o estudo das capacidades e das etapas de leitura e pontua a “leitura tutorial” como estratégia de mediação pedagógica em leitura.

### 2.2 CONCEITO DE LEITURA

Segundo o dicionário, Leitura é a ação de ler algo. É o hábito de ler. A palavra deriva do latim *lectura*, originalmente com o significado de "*eleição, escolha, leitura*". Também se designa por leitura a obra ou o texto que se lê.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa,

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor; de tudo o que sabe sobre a língua; características do texto; do portador que o apresenta, do sistema de escrita (BRASIL, 1995, p. 21).

Na versão dos PCNs (BRASIL, 2001, p. 41), o processo de ler envolve uma participação ativa do leitor na compreensão e interpretação do texto. Desse modo, nesse processo, o leitor deve ter claro quais os objetivos, que conhecimentos tem sobre o assunto, bem como sobre o autor do texto e quais conhecimentos linguísticos domina para, daí entender, compreender o texto que leu. Caso não consiga entender esses processos, dificilmente entenderá ou compreenderá o texto lido.

Na proposta dos PCNs (1998), assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se de maneira comprometida com a intermediação da

passagem do leitor de textos com estruturas mais simples para o leitor de textos com maior complexidade. Nesse sentido, o professor deve preocupar-se com as práticas de recepção do texto.

Freire (2008) mostra que o ato de ler é também um ato de pensar, refletir, ou seja, é preciso que o leitor saiba argumentar e ter sua própria opinião sobre o assunto do texto. Ele diz: “Quando aprendemos a ler e a escrever, o importante é aprender também a pensar certo. [...] Devemos pensar sobre a nossa vida diária. [...] Aprender a ler e escrever não é decorar um bocado “de palavras para depois repeti-los.” (FREIRE, 2008 p. 56).

Segundo esse mesmo autor, devemos ter um enfoque de concepção ampla e crítica sobre a leitura e também interacional, ao afirmar: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1991, p. 11-12).

Freire (2008, p.59) acrescenta que “um texto para ser lido é um texto para ser estudado. Um texto para ser estudado é um texto para ser interpretado. Não podemos interpretar um texto se o lemos sem atenção, sem curiosidade”.

Ao relacionar texto e contexto, Freire (2008) põe em evidência as várias leituras e releituras que podem ser feitas de um mesmo texto, tendo por base os conhecimentos e as experiências de vida de cada leitor.

Desse modo, o aluno que lê e interpreta passa a ter um gosto pela leitura, pois compreende aquilo que está escrito. Os textos em sala de aula podem ser tirados de jornais, de livros, podem ser contos, parlendas trava-língua, quadrinhos, lendas, entre tantos outros, como os propostos na intervenção desse texto. Porém, é necessário que o professor leve o aluno a pensar e argumentar no sentido de que pensar certo não é nada além de entender e descobrir o que pode estar escondido nos fatos e nas coisas, naquilo que se analisa e se observa.

Por sua vez, Solé (1998, p. 23) adota a perspectiva de leitura como “o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nessa compreensão, intervém tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios”. Desse modo, para a autora, o ato de ler necessita de domínio de “habilidades de decodificação” e aprendizagem de diferentes estratégias que facilitem a compreensão. Além disso, durante a leitura também se supõe que o leitor seja um



processador ativo do texto e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre (SOLÉ, 1998, p. 24).

De acordo com Solé (1998, p. 72), é preciso ensinar estratégias de leitura, pois almejamos “formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa (...)”.

Diante do exposto, fica clara a relevância do professor como articulador no processo de leitura e compreensão textual, porque ele se torna, nesse contexto, o responsável por propor estratégias para que o aluno/leitor alcance o caminho efetivo para a leitura/compreensão. Afinal, a leitura é uma dessas atividades aparentemente simples, mas que precisa da intervenção do professor antes, durante e depois mesmo que o aluno seja um leitor competente. Porém, para um leitor iniciante é ainda um processo penoso de busca pela “decifração” dos sentidos. Nesse caso o professor deve ter estratégias que leve o aluno compreender o que está no texto. Entretanto, é preciso esclarecer que a concepção de leitura varia conforme o entendimento que se tem sobre linguagem, língua e texto, conceitos já discutidos anteriormente. Por isso, consideramos os conceitos que correspondem à postura teórica com que comungo: a linguagem como forma de interação.

Para Koch e Elias (2013), a leitura é

uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH E ELIAS, 2013, p. 11).

Kleiman (2013b, p.71) define a atividade de leitura como “uma interação a distância entre leitor e autor via texto”. Para a autora, a leitura na escola é vista com práticas cujas finalidades são de decodificar e/ou avaliar. Trata-se de uma concepção autoritária, a qual pressupõe a existência de uma única forma de interpretação do texto, geralmente aquela que é determinada pelo professor. Ela atribui a essa concepção errônea de texto e de leitura “uma das causas de desmotivação e desinteresse do aluno pela leitura” (KLEIMAN, 2013a, p. 43).

Sugere, então, uma concepção alternativa de leitura, procurando situá-la como

“uma atividade a ser ensinada na escola, não como mero pretexto para outras atividades e outros tipos de aprendizagem”, mas baseada em “modelos que lidam com os aspectos cognitivos da leitura” (KLEIMAN, 2013a, p. 45).

Entendendo isso podemos destacar o papel da escola como agente formador de leitores. Independentemente da forma como o professor conduz e desenvolve o projeto de leitura na escola, é relevante o papel que ele desempenha como orientador de leitura. Assim, a escola é responsável pela formação e a consolidação do gosto pela atividade de ler, pois exerce, de forma direta, influência nas escolhas dos livros e funciona como centro irradiador de livros e de leituras.

É importante resgatar o que frisa Yunes (2002), ao destacar a importância da escola na formação de leitores: “A escola, por ser servil, quer transformar a literatura em instrumento pedagógico, limitado, acanhado, como se o convívio com a fantasia fosse um bem menor.” (YUNES, 2002, p. 160). E acrescenta: “que é necessário um Projeto de Educação capaz de despertar o sujeito para o encanto das palavras.” (id, p. 160).

Ao plantar, cultivar e cuidar de seus alunos, um professor atento reconhece sua capacidade de florescer inteligências e fazer da leitura de um livro uma aventura inesquecível. Mais uma vez, fica evidente a importância do papel do professor como mediador e incentivador da leitura, mencionado por alunos como aquele que mais estimula a leitura. A família também aparece, reconhecendo o valor da leitura na formação de seus filhos. É importante que o papel do professor nesse processo seja redimensionado em suas estratégias, a fim de que o discurso seja agrupado a práticas estimuladoras e efetivas, já que ele aparece como principal agente do processo de estímulo e orientação à leitura.

Outra concepção importante de leitura, voltada para aspectos históricos, ideológicos e sociais é aquela avançada pela Análise do Discurso. E, Orlandi (2013, p. 71), em particular, concebe a leitura como “trabalho simbólico no espaço aberto de significação que aparece quando há textualização do discurso. Há, pois muitas versões de leitura possíveis. São vários os efeitos-leitor produzidos a partir de um texto”. Para a autora, essa é uma re-definição de leitura, que precisa ser considerada em seu ensino: “É preciso construir condições para, acolhendo sua capacidade simbólica, aumentar a capacidade de compreensão do aprendiz”.

Sendo assim, a prática da leitura se faz presente na vida das pessoas desde o

momento em que passam a compreender o mundo a sua volta. No constante desejo de decifrar e interpretar o sentido das coisas que os cercam, de perceber o mundo sob diversas perspectivas, de relacionar a ficção com a realidade em que vivem no contato com um livro, embora muitas vezes o indivíduo não se dá conta disso.

### 2.3 LEITURA TUTORIAL

Segundo Bortoni-Ricardo (2013, p. 51), compreende-se a leitura tutorial como sendo aquela na qual o professor exerce a função de mediador no decorrer do processo de leitura e compreensão.

Não se deve pensar que as capacidades de decodificação devam ser perdidas no processo de aquisição da leitura e da escrita. Dividimos com os autores que nos embasa nessa reflexão, a ideia de que as aptidões de decodificação são necessárias no início desse processo. Porém, para a formação do “leitor” e não do “ledor”(aquele que apenas decodifica), é preciso fazer emergir do texto seu sentido subjacente e, a partir daí, permitir ao aluno recriar novos sentidos, expandindo e ressignificando sua experiência (SANTOS; CUBA RICHE; TEIXEIRA, 2013, p. 40).

De modo simples, podemos afirmar que:

LEITOR – é aquele capaz de ler letras e textos e fazer um exercício mental sobre essas leituras e têm capacidade crítica de reflexão e análise daquilo que leu.

LEDOR – é aquele capaz de ler letras, palavras, frases. No entanto, não refletem sobre os seus reais significados.

### 2.4 OBJETIVOS DA LEITURA

Para Solé (1998) toda leitura é orientada por uma finalidade. “A interpretação que nós, leitores, realizamos dos textos que lemos depende em grande parte do objetivo de nossa leitura”. (SOLÉ, 1998, p. 22).

Segundo a autora, os objetivos da leitura compreendem: a) obtenção de informação precisa; b) seguimento de instruções; c) obtenção de informação geral; d) ampliação de conhecimentos; e) revisão dos próprios textos; f) deleite, prazer; g) comunicação de um texto a um auditório; h) prática de leitura em voz alta; i) verificação da compreensão.

Essas finalidades elencadas por Solé estão voltadas ao ensino de leitura.

No entanto, de acordo com a realidade da escola em questão, a atividade de leitura não é avaliada e transformada em nota. Podemos entender esse como um dos motivos pelo qual um percentual considerável de alunos chega ao sexto ano do ensino fundamental com uma defasagem muito grande de leitura, alguns até soletrando e outros sem domínio do próprio código, como o que pudemos constatar na leitura diagnóstica. Muitos fatores podem contribuir com esse fato, dentre eles: as dificuldades para o aluno chegar à escola no período chuvoso, muitas vezes faltando por dia seguidos, não dispor de livros, revistas, jornais em casa, não dispor de internet, estando desse modo, totalmente desconectados do mundo virtual, por fazer parte de uma comunidade rural de difícil acesso em todos os sentidos, social, global e cultural e, acima de tudo, por não terem exemplos em casa, com pais semianalfabetos, analfabetos e vivendo muitos deles, com os avós, pois por violência doméstica muitos pais estão presos e as mães falecidas.

Afinal, nós professores, estamos educando alunos para saborearem a leitura de forma prazerosa e espontânea? O aluno que se vê obrigado a ler é capaz de desenvolver o gosto e a autonomia para uma leitura individual fora do ambiente escolar? E qual a realidade do aluno? Será que estamos preparados para encará-la? Ou preferimos fazer de conta e irmos “empurrando com a barriga” esses alunos sem nenhum preparo e somente para elevar o índice das provas “Brasil” e das avaliações governamentais?, pois a realidade é dura, difícil e requer um preparo e uma benevolência muito grande no ato de ensinar.

Há outros fatores que também são responsáveis pelo envolvimento do aluno com a Leitura na escola e fora dela; dentre eles, talvez os mais importantes sejam a empatia dos alunos com o docente e o reconhecimento da seriedade desse profissional e seu compromisso com o desenvolvimento da competência Leitora.

Kleiman (2013b, p. 31) destaca esse momento de estabelecimento de objetivos como sendo de “caráter individual e único de cada leitura e de cada leitor”. A autora alerta para o fato de que uma leitura sem objetivos não é propriamente uma leitura. Ressalta também que, ao lado do estabelecimento de objetivos, outra atividade relevante de compreensão, decorrente da primeira, é a formulação de hipóteses. Ambas são atividades de “natureza metacognitiva, isto é, são atividades que pressupõem reflexão e controle consciente sobre o próprio fazer, sobre a própria capacidade” (KLEIMAN, 2013b, p. 47).

Nosso objetivo com a escrita desse texto é poder refletir sobre a nossa prática pedagógica, também, de modo a conscientizar o professor que muito do sucesso do aluno depende de seu esforço, de um bom planejamento e de estudo de formação continuada para a vida toda e não somente na faculdade, no mestrado, no doutorado que seja. Mas, professor precisa estudar se aperfeiçoar, ler e reler, construir e reconstruir todos os dias de sua vida profissional.

Afinal, como salienta Koch e Elias (2013) não devemos esquecer de que a constante intenção entre o conteúdo do texto e o leitor é regulada também pela intenção com que lemos o texto, pelos objetivos da leitura. E nós acrescentamos: com a intenção do professor em melhorar a qualidade de vida dos alunos.

Nesse sentido, a leitura é sempre produção de sentido, mas não o sentido desejado pelo autor, pelo professor, pelos políticos, pois isso implica numa coincidência, num “acordo cultural”, como qualifica Goulemot (CHARTIER, 2001) em seu artigo: Da leitura como produção de sentidos; mas sim o sentido alcançado ou percebido pelo leitor, constituindo, dessa forma, uma revelação pontual de uma polissemia inerente a todo texto. Desse modo, a análise do leitor será pertinente por estabelecer um processo de troca que é própria do ato de ler. Goulemot afirma: “Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido.” (id, 2001, p. 108).

De modo geral, pode-se dizer que há textos que lemos porque queremos nos manter informados (jornais, revistas); há outros textos que lemos para realizar trabalhos acadêmicos (dissertações, teses, livros, periódicos científicos); há ainda, outros textos cuja leitura é realizada por prazer, puro deleite (poemas, contos, romances); e , nessa lista, não podemos esquecer dos textos que lemos para consulta (dicionários, catálogos); dos que somos obrigados a ler de vez em quando (manuais, bulas), dos que nos caem em mãos (panfletos) ou nos são apresentados aos olhos (*outdoors*, cartazes, faixas) (KOCH, ELIAS 2013. p.19). E, afinal, quais as funções da leitura? Esperamos responder a seguir.

## 2.5 FUNÇÕES DA LEITURA

Segundo Silva (1999), ao aprender a ler ou a ler para aprender, o indivíduo executa um ato de conhecer e compreender as realizações humanas registradas através da escrita. O autor salienta que em termos de realidade educacional brasileira, as

funções da leitura podem ser explicitadas da seguinte forma:

1. A Leitura é uma atividade essencial a qualquer área do conhecimento e mais essencial, ainda, à própria vida do ser humano;
2. A Leitura está intimamente relacionada com o sucesso acadêmico do ser que aprende; e, contrariamente, à evasão escolar;
3. A Leitura é um dos principais instrumentos que permite ao ser humano situar-se com os outros, de discussão e de crítica para se puder chegar à práxis;
4. A Leitura eficiente é um dos principais recursos de que o professor dispõe para combater a massificação galopante, executada principalmente pela televisão;
5. A Leitura, possibilitando a aquisição de diferentes pontos de vista e alargamento de experiências, parece ser o único meio de desenvolver a originalidade e autenticidade dos seres que aprendem. (SILVA, 1948, p.42-43).

O autor deixa claro, com isso, que o processo de aprendizagem de leitura é de natureza complexa, que requer a articulação e a integração entre professor-aluno e família-escola. Precisa ser analisado não somente sob a perspectiva linguística, mas também psicológica, psicolinguística e sociolinguística para que se construa sobre ela uma teoria coerente.

No nosso entender e tomando por base a realidade da escola na qual trabalhamos, a função primordial da leitura é inserir o aluno/cidadão numa comunidade de falantes na qual ele possa articular, ser ouvido, entendido, compreendido e que todo esse diálogo faça sentido para sua vida e sua felicidade. Eles não têm grandes sonhos de vencer na vida com a leitura, cursar nível superior. Eles querem saber plantar, colher, sobreviver. A leitura serve, como uma espécie de abrigo a dar calor, conhecimento, sonhos, afeto e uma possibilidade remota de mudança, inclusive do espaço em que vivem.

## 2.6 MOBILIZAÇÕES DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS DO LEITOR

É claro que, na atividade de leitura também colaboram os conhecimentos do leitor, que precisam ser mobilizados para que o texto seja processado com êxito. Koch (2006) e Koch e Elias (2013) categorizam três sistemas de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico e o interacional. Segundo Koch e Elias (2013, p. 21) “a leitura e a

produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociognitivas”.

O conhecimento linguístico refere-se ao conhecimento gramatical – enquanto experiência da língua e não necessariamente enquanto norma padrão – e ao conhecimento lexical. Esse conhecimento envolve: “a organização do material linguístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados” (KOCH; ELIAS, 2013, p. 40).

O conhecimento enciclopédico, também denominado conhecimento de mundo, refere-se a conhecimentos armazenados na memória e que dizem respeito não só ao aprendizado escolar, mas “a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados” (KOCH; ELIAS, 2013, p. 42).

O conhecimento interacional é fruto da interação pela linguagem. As formas de interação levam à subdivisão do conhecimento interacional em: ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural.

O *conhecimento ilocucional* permite ao leitor o reconhecimento dos “objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto” (KOCH; ELIAS, 2013, p. 46). Refere-se, portanto, ao reconhecimento, pelo leitor, da intencionalidade do produtor.

O *conhecimento comunicacional*, segundo Koch (2006, p. 49) refere-se “às normas gerais da comunicação humana”. Na interação face a face, assim como na leitura de textos, é necessário saber quantas e quais informações são relevantes para a compreensão do texto. Também é necessário saber qual variante linguística e qual gênero textual são adequados para cada situação de comunicação. Por exemplo, um texto com demasiadas informações, linguagem rebuscada e gênero não adequado à situação impossibilita a reconstrução, pelo leitor, dos objetivos de produção. Nesse sentido, o *conhecimento comunicacional* refere-se tanto ao grau de informatividade quanto à situacionalidade, dois dos fatores de textualidade analisados por Costa Val (2006).

O *conhecimento metacomunicativo*, segundo Koch e Elias (2013, p. 52), “é aquele que permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido”. No texto, o leitor deve atentar para “sinais de articulação ou apoios textuais”: realce de palavras, explicações paralelas sobre o próprio discurso, dentre outros recursos.

O *conhecimento superestrutural* permite reconhecer a organização geral dos

textos, a sua superestrutura. Esse conhecimento engloba tanto o reconhecimento dos gêneros quanto das sequências textuais que estruturam cada gênero (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal). Permite também reconhecer a maneira como se dá a ordenação ou sequenciação do texto em função dos objetivos pretendidos pelo locutor.

No mesmo sentido, Santos, Cuba Riche e Teixeira (2013, p. 42-43), baseados em Koch e Elias (2013), classificam os conhecimentos prévios do leitor em: conhecimentos linguísticos, textuais, enciclopédicos, intertextuais e contextuais. Dentre estes, abordemos adiante o conhecimento intertextual, visto que os demais já foram objetos de análise.

Logo, o *conhecimento intertextual*, segundo Santos, Cuba Riche e Teixeira (2013, p. 43), “colabora para identificarmos as referências, explícitas ou implícitas, a outros textos”. Porém, ressaltam que o não conhecimento do texto de referência não prejudica totalmente a compreensão do texto. Salientamos que a intertextualidade, tema caro à Linguística de Texto, é parte constitutiva dos textos e faz parte da memória discursiva dos sujeitos. Diante disso veremos a seguir quais as capacidades de leitura.

## 2.7 CAPACIDADES DE LEITURA

Sabemos que a leitura mobiliza uma série de conhecimentos, sempre orientados por uma finalidade. Porém, tornar-se um leitor competente requer o desenvolvimento de uma série de táticas (meta/sócio) cognitivas, elencadas aqui sob o nome de capacidades. A leitura é uma atividade realizada desde os primeiros anos de vida. Ao nascer, já se está condicionado à leitura de mundo. Segundo Paulo Freire (1995, p. 71), “desde muito pequenos, aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos lendo, bem ou mal, o mundo que nos cerca”, fazendo dessa aprendizagem um divertimento.

Ao chegar à escola, essa concepção de leitura é modificada por diversos fatores, pois, a leitura praticada na escola, segundo Geraldi (2006, p.26-27) visa a ensinar normas para o aluno, fazendo dele um receptáculo de informações, em que o conceito de leitura enquanto processo interativo é raramente realizado na sala de aula.

Diante disso Kleiman (2000, p. 15) faz um alerta ao mediador da leitura: a leitura se baseia no desejo e no prazer, não em uma atividade desagradável visando à



decifração de palavras, que leva o aluno a caracterizar o ato de ler como difícil demais, inacessível, não fazendo sentido para o mesmo. Afinal, o sujeito deve conceber a leitura como um objeto de aprendizagem, que faça sentido a ele. Por isso, segundo o PCN (1997, p.54) essa significação se constitui de leitura de diversos textos e da combinação entre eles.

Ainda o PCN (1997, p.58) enfatiza que na escola:

Para tornar alunos bons leitores, para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto ou o compromisso com a leitura, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler requer esforço. Precisarão fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisarão torna-los confiantes, condição para poderem se desafiar a “aprender fazendo” (BRASIL, PCN, 1997).

É essa a concepção de leitura que acreditamos e almejamos nas escolas e em qualquer outro lugar, que oportunize a busca pelo conhecimento de modo prazeroso e desafiador. A leitura que faz compreender e construir uma percepção ampla e crítica do mundo, das pessoas e da vida. O processo de aquisição de leitura em si estabelece uma teia de conexões, interações entre quem lê e quem escreveu a que se acrescentam as ideias de uma ou várias pessoas (autor, crítico, leitor) e o contexto em que se inserem. Além disso, resultam em conferência do conhecimento próprio, crítico e aceitação do que já foi dito.

Marcuschi (2008, p. 248) frisa que as teorias da compreensão se situam num destes dois paradigmas: “(1) *compreender é decodificar* ou (2) *compreender é inferir*” (grifo do autor). As teorias do primeiro paradigma, fundamentadas numa concepção de língua como código, levaram a escola a uma visão amortizada não só do processo de alfabetização como do processo de compreensão como um todo. Focalizavam-se as capacidades de decodificação, julgando serem estas satisfatórias para o aprendizado da leitura.

Acrescentando, Sternberg (2000, p.228), elenca três operações comuns no processo de memória: a codificação, o armazenamento e a recuperação, visto que são estágios sequenciais. Segundo a autora

A decodificação refere-se ao modo como você transforma um input físico e sensorial em uma espécie de representação que pode ser colocada na memória. O armazenamento refere-se à maneira como você obtém a informação codificada na memória. A recuperação refere-se ao modo como

you obtain access to information stored in memory (STERNBERG, 2000, p.228).

ROJO (2009) lists the following decoding capacities:

- a) Comprehend differences between written and other graphic forms (other systems of representation);
- b) Dominate graphic conventions;
- c) Know the alphabet;
- d) Comprehend the alphabetic nature of our writing system;
- e) Dominate the relationships between graphemes and phonemes;
- f) Know how to decode words and written texts;
- g) Know how to read, recognizing words globally;
- h) Developing, as well as fluency and speed of reading (ROJO, 2009, p. 76).

These capacities, in the analysis of Rojo (2009, p. 76) are a "portal important for access to reading, but that absolutely does not exhaust the capacities involved in the act of reading".

As for the theories of the second paradigm, as explained by Marcuschi (2008, p. 248), "they postulate the idea that understanding is based on cooperative and inferential activities, taking the work of comprehension as constructive, creative and socio-interactive". It is, therefore, an approach to more complex comprehension competencies, which must be taken into account in reading activities.

The set of these comprehension competencies was analyzed by Rojo (2009, p. 77-78), based on the criteria for evaluation of didactic books of Portuguese (6<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> years) of the PNLD. These are the topics related to the decoding capacities presented by the author:

- a) Activation of world knowledge;
- b) Anticipation or prediction of content or properties of texts;
- c) Checking of hypotheses;
- d) Localization and/or retrieval (copy) of information;
- e) Comparison of information;
- f) Generalization (conclusions about facts, phenomena, situation-problem, after analysis of relevant information);
- g) Production of local inferences;
- h) Production of global inferences.

It should not be thought, however, that decoding capacities should be lost in the process of acquisition of reading and writing. We share with the authors the ideas that underpin this reflection, the idea that decoding capacities are

necessárias no início desse processo. Porém, para a formação do “leitor” e não do “ledor” (aquele que apenas decodifica), é preciso fazer emergir do texto seu sentido subjacente e, a partir daí, permitir ao aluno recriar novos sentidos, expandindo e ressignificando sua experiência (SANTOS; CUBA RICHE; TEIXEIRA, 2013, p. 40).

## 2.8 ETAPAS DE LEITURA

A composição de atividades de leitura por parte do professor é um trabalho essencial para auxiliar no processo de compreensão leitora. Para isso, é preciso ter bem claras quais estratégias são usadas por um leitor proficiente para compreender um texto. Só assim é possível projetar atividades que auxiliem o leitor iniciante a desenvolver sua aptidão leitora, parte importante da competência textual e comunicativa. A divisão da leitura em etapas é um passo fundamental para esse empreendimento. As orientações das autoras com as quais trabalhou-se em particular Solé (1998), Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010) e Santos, Cuba Riche e Teixeira (2013), convergem no sentido de que se realizem atividades *antes, durante e depois da leitura*. E acreditando nessas fases, desenvolvemos a proposta de intervenção aqui proposta e descrita no terceiro capítulo.

Desse modo, Santos, CubaRiche e Teixeira (2013, p. 48) nomeiam essas atividades de leitura como *pré-textuais (antes)*, *textuais (durante)* e *pós-textuais(depois)* e indicam uma série de atividades que podem ser desenvolvidas em cada etapa, as quais interpretaram e topicalizaram do modo a seguir descrito:

- a) Atividades pré-textuais: enfatizam a motivação para a leitura e podem envolver inferências (ativação de conhecimentos prévios) sobre o conteúdo a partir do título e/ou da observação de imagens; no caso da pré-leitura de um livro, análise da capa e da contracapa, dentre outras;
- b) Atividades textuais: todas as que colaboram para a compreensão do texto: estratégias de construção; adequação da linguagem; pontuação; outras que envolvem as capacidades de compreensão;
- c) Atividades pós-textuais: ajudam a ampliar a compreensão e refletir a partir de situações pontuais do texto incluindo, por exemplo: comparação de linguagens – peça de teatro, quadrinhos, ilustrações; discussão sobre o

comportamento de personagens; uso do texto como etapa pré-textual para outra leitura (rede de textos).

Portanto, essas são etapas importantes para garantir ao aluno o domínio progressivo das competências de leitura, levando-o aos poucos a criar suas próprias estratégias e a ter cada vez mais autonomia perante da leitura de um texto.

No entender de Solé (2013, p.89), o leitor poderá verificar que esta distinção não deixa de ser um tanto artificial, pois muitas das estratégias são passíveis de trocas, e outras estarão presentes antes, durante e depois da leitura. Desse modo, acredito que essa diferenciação me parece mais útil que outras, porque nela se ressalta que as estratégias de leitura devem estar presentes ao longo de toda a atividade. Essas etapas não devem ser algo estanque e fechado.

O grande desafio dos professores, entre os quais me incluo, é converter os códigos da língua escrita em produção de sentidos, além de entregar-se à leitura e torná-la uma prática cultural que não pode prescindir de um ensino, pois de nada serve ter aprendido a ler, e ler bem se essa capacidade não se torna o núcleo de um hábito cultural novo. Esse é ou deveria ser o desafio da escola, da sociedade e de nós professores.

Daí surge uma série de interrogações, visando a descobrir formas e processos eficazes de acesso à linguagem dos sentidos, que é a função da leitura. Afinal, as práticas se constroem ao longo da aprendizagem escolar, como meio de tornar o acesso à leitura de diversos gêneros textuais um hábito que acompanhará o indivíduo por toda vida, além de ser uma forma de aquisição de novos conhecimentos.

Desse modo, é importante criar mecanismos, utilizar experiências e teorias pedagógicas a fim de que o trabalho com a leitura possa ser organizado e sistematizado nas escolas. Entretanto, defendemos que de nada adiantará projetos de leitura, feiras e cirandas de livros, passeios pela biblioteca, encontro com escritores e tantas outras estratégias utilizadas, se a prática da leitura não for ressignificada.

Alcançar o objetivo maior - que consiste em levar os alunos a ler de forma autônoma e prazerosa-, só será plausível a partir do momento em que redescobriremos o papel da leitura em nossas próprias vidas, repensarmos como estamos trabalhando a leitura com nossos alunos, deixar-nos encantar com o encanto da poesia e perceber a capacidade transformadora de um livro, além de acreditarmos num novo caminho. Difícil, sim, mas revelador a cada nova descoberta.

Rubem Alves (2002) nos diz sobre a importância do ato de ler que este se

confunde com um ato de amor, ou seja, o sentido da leitura passa a ser de um conhecimento rico, único e divertido na vida daqueles que se deixam envolver pelas tramas e páginas de um livro. As teorias desse leitor acerca da leitura são subjetivas e óbvias, ao mesmo tempo: românticas, sonhadoras e consistentes.

E aí nos perguntamos o porquê de resistirmos tantos e não deixarmos que a leitura tome conta de nós? O porquê não nos deixar aflorar sentimentos, emoções e pensamentos?

Certamente diríamos que o ato de ler é um ato de coragem, por nos fazer mergulhar em abismos interiores que implica em recomeços e riscos que nem sempre estamos dispostos a correr, mas também, nos conforta ao depositar na própria leitura a esperança de uma transformação que pode “afetar” alunos e professores. Proponho uma reflexão a seguir.

## 2.9 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA

Os resultados da AVALIAÇÃO NACIONAL DO RENDIMENTO ESCOLAR, doravante, Prova Brasil e da AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO, doravante, ANA têm apontado para o pouco desenvolvimento das capacidades de leitura dos alunos. E isso é um demérito de todas as modalidades de ensino das escolas públicas brasileiras. O esforço da instituição escolar para desenvolver essas aptidões é condição indispensável para o desenvolvimento da leitura.

Muitas e necessárias reflexões já foram feitas sobre o ensino e a aprendizagem de leitura. Às reflexões de Solé (1998), Rojo (2009) e Kleiman (2012; 2013a) já apresentadas, somam-se as de Koch (2011), que serão abordadas a seguir.

Diante do título “Algumas Reflexões sobre o Ensino da Leitura”, Koch (2011, p. 155-157) esclarece o que, em nosso entender, constituem-se pontos primordiais para os quais todo professor deve atentar no ensino/aprendizagem da leitura e que, de certa forma, sintetizam o que temos discutido até aqui. Resumidamente, elencamos as principais ideias:

- a) O aprendiz precisa estar consciente da existência de diversos níveis de significação em cada texto;
- b) Além da significação explícita, existe uma gama de significações implícitas, ligadas à intencionalidade do produtor. Assim sendo, uma compreensão

adequada exige a captação dessas intenções;

- c) As intenções do produtor podem ser variadas; portanto, há várias possibilidades de interpretação;
- d) O texto apresenta marcas linguísticas que funcionam como pistas para a compreensão adequada: os tempos e modos verbais; o posto, o pressuposto e o subentendido; as modalidades; a entonação, na fala, e a pontuação, na escrita; os diversos tipos de referência anafórica; os itens lexicais que funcionam como operadores argumentativos; a maneira como o emissor inter-relaciona, no texto, diversos campos lexicais, de maneira a produzir novas significações; certas redundâncias intencionais; recursos gráficos e estilísticos de valor argumentativo;
- e) Cada nova leitura de um texto desvela novas significações;
- f) As pistas oferecidas no texto tornam possível não só a reconstrução da intencionalidade subjacente ao texto, mas permitem a recriação desse texto, por meio das experiências, conhecimentos e visão de mundo do leitor;
- g) O desenvolvimento da capacidade de interpretação facilita ao leitor, sempre que necessário, a fuga à manipulação do produtor, realizada por meio de manobras discursivas;
- h) Por fim, o desenvolvimento da competência de leitura possibilita ao aluno tornar-se sujeito ativo, não só na escola como também fora dela.

A seguir o enfoque de leitura tutorial que objetivamos discutir neste texto.

## 2.10 LEITURA TUTORIAL COMO ESTRATÉGIA DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM LEITURA

Em relação à estratégia de leitura tutorial na construção do sentido de um texto, pode-se salientar que os estudos têm apontado que ensinar a ler textos no ensino fundamental ainda é um dos grandes desafios encontrados pelo professor, pelo fato de que muitos alunos chegam ao 6º ano do ensino Fundamental sem dominar os processos básicos de leitura.

Diante dessa constatação, Soares (2010, p. 47) afirma que “precisamos ensinar a ler e a escrever dentro de uma situação que tenha sentido e faça parte do cotidiano do aluno, ou seja, não basta só alfabetizar, temos que letrar”. Ao contrário do exposto por Soares (2010, p. 47), percebemos que as práticas escolares voltadas para o ensino da

leitura de textos, na maioria das vezes, ainda estão cravadas de métodos tradicionais que, por sua vez, acreditam que para ler basta o aprendiz ser alfabetizado e decodificar palavras. Nesse contexto, as “pessoas são alfabetizadas e não letradas” (SOARES, 2010, p. 40). Assim, pretendo, neste estudo, mostrar a importância das estratégias de leitura para a realização de uma leitura proficiente.

Diante dos recursos da leitura tutorial a estratégia de intervenção na leitura não é tão recente nos trabalhos sobre leitura, pois dentre os inúmeros recursos que podem facilitar a compreensão leitora dos nossos alunos por meio da interação entre família-professor-aluno é definir qual o papel do ensino e qual a relação de ensino e aprendizagem dos alunos.

Solé define essa relação metáfora com o conceito de andaimagem, do seguinte modo

Da mesma maneira que, depois da construção do edifício – se as coisas foram bem feitas –, o andaime é retirado sem ser possível encontrar seu rastro e sem que o edifício caia, também as ajudas que caracterizam o ensino devem ser retiradas progressivamente, à medida que o aluno se mostrar mais competentes e puder controlar sua própria aprendizagem (SOLÉ, 1998, p. 76).

Para compreendermos o trabalho de Leitura Tutorial como estratégia interacional voltada para o ensino, convém citar o trabalho de Bortoni-Ricardo e Sousa (2006). As autoras afirmam que andaimes são “um conceito metafórico que se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz” (BORTONI-RICARDO; SOUSA, 2006, p. 167).

Como afirmam Bortoni-Ricardo e Sousa (2006), o psicólogo norte-americano Jerome Bruner (1983), introdutor do termo, associa a Leitura Tutorial à Zona de Desenvolvimento próxima, noção desenvolvida por Vigotsky, que a conceitua como:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKY, 2007, p. 97).

Diante disso podemos dizer que a leitura tutorial é uma leitura compartilhada, direcionada, acompanhada pelo professor antes, durante e depois. O professor se torna um suporte, uma ancora uma espécie de mediador, apoiador na leitura dos alunos.

Dessa forma, é fácil perceber o papel da interação com pessoas mais experientes na aquisição do conhecimento, o que também não é diferente em relação ao domínio da leitura ou da escrita. O desenvolvimento potencial que ocorre quando há assistência, segundo Vigotsky, pode tornar-se real, levando à independência do aprendiz.

O segundo conceito subjacente à Leitura Tutorial é o de pistas de contextualização. Bortoni-Ricardo e Sousa (2006, p. 168), partindo do conceito de Gumperz (2003), afirmam que:

Pistas de contextualização são quaisquer sinais verbais ou não-verbais que, processados juntamente com elementos simbólicos gramaticais ou lexicais, servem para construir a base contextual para a interpretação localizada, afetando assim a forma como as mensagens são compreendidas (BORTONI-RICARDO; SOUSA, 2006).

Sendo assim, podemos afirmar que é de grande valor na relação família-professor-aluno. Essas pistas de contextualização englobam no texto lido o tom e intensidade da voz, direção do olhar, sorriso, movimento afirmativo ou negativo de cabeça, expressão fisionômica, gestos, dentre tantos outros recursos paralinguísticos que, juntamente com os recursos linguísticos (sobreposições de turnos, expansão ou reformulação da fala do outro, escolhas lexicais e registro, por exemplo), sinalizam a compreensão da mensagem no texto escrito, no caso.

É justamente esse contexto linguístico que precisa ser levado em conta durante a leitura mediada do texto. Essa mediação leitora, em que o professor vai relacionando o texto aos conhecimentos prévios dos alunos, fornecendo pistas de contextualização (tanto na interação face a face quanto no texto escrito) e conduzindo atividades de leitura, é que constitui um rumo, uma direção.

Trata-se de uma leitura compartilhada, dirigida, mediante a qual o professor faz as intervenções didáticas necessárias à compreensão do texto, a que Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010) denominam leitura tutorial.

Reiteramos que o sentido do texto não está posto explicitamente, mas é construído na relação autor-texto-leitor. No texto escrito, o contexto de produção e o de recepção não são os mesmos. Cabe ao leitor, a partir das informações dadas na superfície textual e no seu entorno, de seus conhecimentos de mundo e das deduções e inferências que possa fazer construir uma interpretação coerente do texto. Tratando-se de leitores iniciantes, para quem essas inter-relações não estão totalmente estabelecidas,



a utilização da estratégia de leitura tutorial pode surtir efeitos positivos na aprendizagem dos alunos durante uma atividade de leitura.

Diante disso, e a partir das reflexões surgidas com a leitura do livro organizado por Bortoni-Ricardo et al. (2012), resultante do Projeto Leitura e Mediação Pedagógica, estabelecemos para nossa proposta de intervenção alguns critérios a serem considerados durante a Leitura Tutorial feita pelo professor, como leitor mais experiente e tutor da atividade:

- a) Antever, no planejamento das atividades, os pontos de leitura que precisam ser contextualizados para ampliar os conhecimentos enciclopédicos dos alunos e suprir possíveis falhas de compreensão;
- b) Valorizar as experiências de vida e os saberes dos alunos, como forma de proporcionar uma leitura significativa do texto e fomentar a ampliação desses saberes;
- c) Identificar no texto ou em cadeias de textos quais as capacidades que precisam ser enfatizadas para garantir o domínio, pelo aluno, das habilidades de leitura de determinado gênero textual;
- d) Selecionar e organizar quais os aspectos da compreensão global do texto que serão priorizadas, incluindo as condições de produção, o tema e a progressão temáticas, a intenção comunicativa, até mesmo a análise de elementos léxico-gramaticais relevantes para a compreensão do texto;
- e) Atentar para o grau de complexidade dos conteúdos abordados, procurando iniciar por informações mais acessíveis para chegar àquelas que demandam maior grau de inferência;
- f) Estabelecer com os alunos uma atmosfera de confiança, agindo cooperativamente com eles através de ações guiadas, individuais e/ou em grupos, que devem acontecer antes, durante e depois da leitura: perguntas para ativação de conhecimentos prévios, releituras de trechos do texto, textos complementares e atividades escritas, entre outras ações.

Observamos que o critério da letra f foi a que mais chamou nossa atenção, pois fez com que nosso objeto fosse possível, a cooperação de todos antes, durante e depois da leitura fortaleceu o vínculo e se tornou o suporte necessário para desenvolver a habilidade leitora dos nossos alunos.

Dessa forma, acreditamos que a mediação pedagógica planejada do professor foi

decisiva no aprendizado da leitura e na compreensão desse complexo evento comunicativo. Por esse motivo as práticas de leitura não devem ser pensadas sob a lógica da imposição, mas, além das necessidades imediatistas da escola e, conforme as possibilidades, envolvendo a ideia de prazer. Cabe, então, estimular-se a prática da leitura convertida em atividade intelectual prazerosa, que possibilite ao aluno trilhar o caminho da formação do leitor a partir do contato com textos de natureza artística.

O papel do leitor, na atividade de leitura e construção de sentido, fica mais evidente quando este se utiliza de estratégias de leitura, para concretizar o processo de produção de sentido.

Na verdade, trata-se de

Um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (SOLÉ, 1998, p. 23).

Afinal, o professor oferece oportunidades para o educando, um sujeito que tem autonomia no processo de construção do seu conhecimento. O aluno precisa entender qual é a responsabilidade dele no processo de leitura.

No aspecto “importância do professor” para a constituição do leitor ativo, Solé (1998) é uma referência, pois nos esclarece que as estratégias para a compreensão dos textos não emergem, não se desenvolvem, precisam ser ensinadas para a formação de leitores autônomos. O professor precisa estar fundamentado em teorias que norteiem as práticas pedagógicas para o ensino da leitura na escola. O problema é que a percepção de transmissão de conteúdo ainda está muito enraizada nas práticas docentes na escola pública, foco desse estudo.

A leitura em sala de aula pode ser muito ou pouco significativa para a constituição do sujeito leitor e acréscimo do senso crítico, dependendo da ênfase dada por cada professor que, segundo a autora mencionada, deve conduzir o aluno a cada etapa que deseja construir, conforme observamos:

Entendo as situações de ensino/aprendizagem que se articulam em torno das estratégias de leitura como processos de construção conjunta, nos quais se estabelece uma prática guiada através da qual o professor proporciona aos alunos os ‘andaimes’ necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias e utilizá-las depois da retirada das ajudas iniciais. Diversas propostas teórico/práticas orientam-se nesse sentido ou em um sentido similar (SOLÉ, 1998, p. 77).

Podemos aqui concordar com a autora, no aspecto de que o ensino aprendizagem é um processo de construção conjunta, estabelecendo um vínculo, um domínio progressivo com os alunos diante das dificuldades ao mesmo tempo que vamos deixando eles descobrir que podem ter autonomia leitora.

Mediante o exposto, se o ato de ler é um processo de interação entre um leitor e um texto, antes da leitura é possível ensinar estratégias aos alunos para que essa interação seja a mais bem-sucedida possível, no sentido de constituir um subordinado leitor mobilizado pelo entusiasmo, pelo comprometimento demonstrado por meio da leitura conjunta, do diálogo sobre os assuntos lidos, das trocas de livros, dos relatos de experiências leitoras. O ser humano conhece o mundo por meio de suas linguagens, de seus símbolos. Desse modo, na medida em que ele se torna mais competente nas diferentes linguagens, torna-se mais capaz de apreciar o mundo.

E, sendo a leitura uma atividade dinâmica, os estímulos resultantes das aulas devem propiciar a constituição de um leitor consciente de seu papel cooperativo e produtivo: um sujeito do ato de ler e não um simples receptor de ideias. No sentido de promover a Leitura Tutorial, a coordenação desse sujeito, destaca-se a necessidade de provocar o interesse dos professores de Língua Portuguesa, por alguns pressupostos teóricos, voltados para a mediação do saber, que os conduzam a repensar os caminhos de leitura que vêm sendo traçados no espaço escolar. E, conseqüentemente, à tentativa de rever suas percepções e atitudes enquanto profissionais aptos a colaborar para a formação de sujeitos leitores, propondo evidência à leitura na escola.

## 2.11 DIFICULDADES DOS ALUNOS NO ATO DE LER

Observou-se com a pesquisa de campo e com a aplicação dos questionários diagnósticos, o nível de escolaridade das famílias que pode ancorar a escola na prática de incentivo à leitura. Entretanto, os dados demonstraram o senso comum de que o cruzamento com as informações sobre leitura pode confirmar, ou não, a hipótese de que um bom leitor é influenciado por hábitos da família. O leitor recebe uma influência do meio, da sociedade, da educação e dos valores da família. Portanto, acredita-se que não há como não comparar o grau de escolaridade dos pais e o seu rendimento escolar com suas práticas de leitura.

Segundo Soares (1995) “a leitura não é um ato solitário; é interação verbal entre

indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros [...]” Entendemos, dessa forma que o social determina a leitura e constitui seu significado (ZILBERMAN, 1995, p. 18).

A criança com dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita tem menos habilidade que as outras crianças para usar o significado e a gramática de um texto. Ela aprende com lentidão, portanto, todas as crianças aprendem a ler e a escrever basicamente da mesma forma, mas algumas vencem as dificuldades de aprendizagem com maior facilidade do que outras. Nesse contexto, o apoio da família, dos pais, irmãos, tios, avós é fundamental, além das agências de letramento que são significativas nesse processo tão importante para a formação do indivíduo.

Percebe-se que a renovação da prática pedagógica, nos últimos anos refere-se, exatamente às tentativas de tornar a leitura e a escrita mais significativas na escola. Tratam-se de duas habilidades complexas e imprescindíveis para a aquisição das demais habilidades escolares e para o conhecimento. Se tais habilidades, não forem minadas pelos pais e professores, rotulando o aluno como incapaz de desenvolvê-las, elas poderão ter uma inteligência acima do normal e criatividade extraordinária, e não se tornarão incapazes para o aprendizado, assim tem-se que todos os alunos devem receber orientações idênticas, para que não haja discriminação em sala de aula. O que pode ocorrer é que os alunos com dificuldades podem necessitar de um pouco mais de tempo e de atenção.

Como professores-educadores, temos o dever de assegurar o direito à leitura a fim de que possa abrir o segundo olho.

O prazer da leitura é o pressuposto de tudo o mais. Quem ama ler têm nas mãos as chaves do mundo... Literatura, como o corpo da pessoa amada, não é objeto de conhecimentos científicos; é objeto de prazer (ALVES, 2004a, p. 49).

Sabemos que as crianças não aprendem por si mesmas, aprendem porque alguém as coloca em situação de refletir, conseqüentemente “o professor é o ator principal ativo da aprendizagem de seus alunos” (MARUNY, 2000), ou seja, o professor auxilia os estudantes com e sem dificuldade na leitura e na escrita, trabalhar a partir do pensamento de cada um, considerando, com clareza, o que cada um pode aprender em cada caso, ou seja, realizar atividades que trabalhem tanto com os que já sabem ler e

escrever, bem como os outros. E também, comunicar à escola o problema encontrado e os sinais observados, para que todos possam trabalhar juntos para o melhor desenvolvimento dos alunos.

Diante disso, o objetivo do professor não deve ser que todos aprendam igualmente. Isso é muito difícil de alcançar. O objetivo deve ser que todos possam trabalhar reflexivamente e construir o pensamento coletivamente, sem que ninguém seja marginalizado ou deixado de lado. Lamentavelmente, muitos professores desconhecem as causas das dificuldades de aprendizagem da criança e as rotulam como fracassadas e preguiçosas.

O professor deve observar a bagagem que cada aluno traz consigo, para que não ocorra esse descaso. Porém, não é só uma questão de diferenças nas experiências vividas, mas também nas capacidades e na maturidade de cada criança, na linguagem oral, nos valores culturais em relação à cultura escrita e à cultura escolar, nas atitudes para com os adultos e para com a aprendizagem das normas, na motivação, nos estilos de aprendizagem, na adaptação emocional e social. As crianças chegam às escolas com diferentes experiências no uso da linguagem escrita, e algumas têm escassa experiência com a linguagem oral. Por isso, os professores devem auxiliar os alunos com dificuldades de aprendizagem nas tarefas da escola, fazendo a divisão dos trabalhos longos em pequenas partes, de modo que toda atividade deve dar chance à iniciativa do aluno. Desta maneira, estará motivando e estimulando o aluno, para que cresça em seu aprendizado.

De acordo com Maruny (2000), dar uma oportunidade para que as crianças pensem significa partir de suas ideias, reconhecer sua lógica mostra-lhes suas limitações, trazer-lhes informações novas que as ajudem a pensar mais e melhor. O ideal é que o professor trabalhe com atividades lúdicas e que consiga fazer com que os alunos pensem. Para isso é necessário que o professor entenda a lógica do pensamento infantil e, a partir disso, compreenda a criança suas dificuldades e habilidades.

O professor desempenha um papel importante na identificação das dificuldades de aprendizado e as habilidades de cada aluno, ele deve estar sempre atento aos gestos, atitudes e ao comportamento de cada aluno e a partir disso buscar novos procedimentos e metodologia, modificar e adaptar suas propostas de trabalho quando assim se fizer necessário. Frente a estes desafios o professor deve estar preparado por meio de capacitações, como também incentivado a ser um professor pesquisador para que, na

prática, possa encarar as possíveis situações-problema, com a competência necessária para reconhecer as prováveis dificuldades de aprendizagem desenvolvidas dentro e fora da escola.

Observamos que quando uma criança apresenta alguma dificuldade de aprendizagem de escrita e principalmente da leitura, nem sempre os professores, os pais ou a família têm informações suficientes para entender e enfrentar adequadamente esse processo. Assim, os pais cobram das escolas e por sua vez a escola acusa os pais de negligência. Cabe à família auxiliar a criança em casa, lendo para ela histórias, revistas, gibis, livros que desperte o interesse dela. Tanto os pais quanto os professores devem evitar compará-lo com os irmãos ou colegas da sala ou colocá-la perante situações nas quais sabem que a criança não tem sucesso, evitando que ela fique desmotivada.

É papel de a família elogiar, encorajar falar bem das qualidades e pontos fortes da criança a fim de aumentar a autoestima, apreciando seus acertos e tranquilizando-os e ressaltando sua esperteza e sua inteligência. Dar livros a cada mês ou emprestá-los na biblioteca é uma atitude positiva, tenho incentivado meus filhos desse modo. A família, assim como a escola, tem o papel de zelar pela aprendizagem e isso significa acompanhar de perto estar atentos, não abrindo mão de prover meios, para a recuperação dos alunos de menor rendimento ou atraso escolar, garantindo meios de acesso aos níveis mais elevados de ensino, segundo a capacidade de cada aluno.

Segundo Coelho e José (1991)

É de suma importância, portanto, que o professor conheça o processo da aprendizagem e esteja interessado nas crianças como seres humanos em desenvolvimento. Ele precisa saber o que seus alunos são fora da escola e como são suas famílias (COELHO e JOSÉ, 1991, p. 12).

Sabemos que a família desempenha um papel importante no desenvolvimento da capacidade de aprender e cabe a ela articular-se com a escola e seus docentes, juntos ambos sempre zelando de forma permanente, pela qualidade de ensino.

Segundo Morais (1997, p. 183), as crianças que provêm de ambientes letrados têm mais facilidade em aprender a ler e a escrever do que crianças provenientes de ambientes não letrados. Assim, é importante que os professores saibam o que é dificuldade na leitura e na escrita e saibam reconhecer seus sinais, pois com a devida orientação e acompanhamento, o aluno conseguirá ser bem sucedido na vida escolar e profissional.

Para Lener (2002) o maior desafio da escola é

Formar praticantes de leitura e não apenas de homens que possam decifrar o sistema da escrita; formar leitores capazes de escolher o material escrito adequado para buscar a solução dos problemas e não leitores de localizar textos selecionados por outros; formar seres humanos críticos, capazes de ler entre linhas e assumir ou implicitamente, pelos autores dos textos com os quais interagem (LENER, 2002, p. 34).

Diante do que expõe a autora, entendemos que a prática pedagógica do professor é um processo que envolve todo um sistema, envolvendo os agentes educativos, o governo em geral e a sociedade como um todo. Faz-se necessário, a escola reinventar situações que aproximem os pais, buscando uma parceria entre ambos, estabelecendo um diálogo e respeitando as especificidades e o papel que cada sujeito ocupa dentro e fora da escola.

E, nesse sentido, esboçamos a proposta de intervenção pedagógica para o tema proposto.

### 3. METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EM LEITURA TUTORIAL

Não confunda  
 Ornitorrinco com  
 Otorrinolaringologista,  
 Ornitorrinco com ornitologista,  
 Ornitologista com  
 Otorrinolaringologista,  
 Porque ornitorrinco  
 É ornitorrinco,  
 Ornitologista é ornitologista  
 E otorrinolaringologista é  
 Otorrinolaringologista.  
 (trava língua, autor desconhecido).

#### 3.1 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

A proposta de sequências de atividades didáticas (doravante SAD) que apresentamos é de caráter interventivo-interativo, focada na mediação pedagógica em leitura e inspirada na estratégia didática da Leitura Tutorial. Tem como objetivo principal contribuir com o ensino de língua portuguesa, especificamente em turmas do quinto ano na rede pública de ensino de Buritis- RO, através da leitura tutorial, demonstrando como as concepções de leitura e do ato de ler, bem como as teorias sobre letramento delineadas no capítulo anterior, podem auxiliar no desempenho do fazer pedagógico e didático do professor regente.

A proposta de intervenção foi planejada para uma duração de 24 (vinte e quatro) horas e seguirá o modelo de SAD, inspirada nos estudos de Solé (1992) acerca das estratégias de leitura e de Santos, Cuba Riche e Teixeira (2013), as quais comungam ideias de que para se ter um bom leitor, algumas etapas de leitura são necessárias. Desse modo, as atividades propostas serão direcionadas para a leitura e a compreensão de textos, pois se trata de uma intervenção com foco na mediação pedagógica em leitura. Logo, a SAD estará dividida em três módulos de estudo, cada qual dividido em uma etapa de leitura, a saber: atividades pré-textuais, atividades textuais e atividades pós-textuais. Antes da descrição de cada etapa, incluímos os objetivos da leitura e o material didático a ser produzido e utilizado nas etapas seguintes.

Organizou-se, previamente, um *corpus* com textos de diversos tipos e/ou gêneros para a proposta. Procurou-se trabalhar textos que despertassem o gosto pela



leitura, o senso crítico dos alunos e a criatividade. Além disso, foi realizado um levantamento prévio dos tipos de textos que gostariam de ler e entre eles, selecionaram: parlendas, tirinhas, notícias, receitas, cantigas de roda, entre outros. Acrescentamos as lendas regionais e a seis livros literários disponíveis na escola, todos com atividades orais e escritas bem planejadas e executadas.

Por último, apresentamos uma proposta de avaliação do conteúdo do aluno, do professor e da comunidade escolar. Sugerimos, ainda, que a escola realizasse oficinas do projeto MAGIA DA LEITURA junto aos demais professores da escola, e a comunidade em geral, contando com meu apoio e da orientadora. Mas, infelizmente, ainda está em processo de implementação.

O projeto Magia da leitura é um programa que atende pessoas dos 9 anos aos 99 anos, desde o pós-letramento até o pós-doutorado com o objetivo de aperfeiçoar as habilidades de oralidade, leitura e escrita e fomentar a paixão pelo ato de ler e produzir textos, interpretar e transmitir, com competência, os conhecimentos absorvidos com suas leituras pessoais a partir do aprimoramento das habilidades no tripé: oralidade, leitura e escrita.

A Academia Magia da Leitura (AML), contudo, vai muito além, uma vez que visa “encantar” a todos com o “empoderamento” que a leitura traz à vida das pessoas em geral, levando o leitor a inspirar, refletir e/ou se conscientizar, aprender, sentir-se capaz e agir. Utilizando-se de materiais diversos os participantes são convidados a ingressar no fantástico e inusitado mundo da leitura e nela travar conhecimento com personagens imortais da Literatura, por exemplo. Ela acontece em Polos Educacionais localizados em escolas públicas espalhados por todo Brasil (atualmente são mais de 50 locais). O programa tem a duração de 40 horas-aula e é desenvolvido pelo DEPEHUS - Departamento de Educação Humanista Soka, localizado em São Paulo e a orientadora faz parte desse grupo. Daí, a sugestão no sentido de que a mestrandia pudesse contribuir com a comunidade tão carente.

### 3.2 PROPOSTA DE SAD APLICADAS À LEITURA

A proposta a seguir configura-se como uma organização do trabalho com a leitura de textos didáticos, ou seja, da leitura para aquisição de conhecimento, com a aplicação dos princípios da SAD, vista como um conjunto de estratégias e

procedimentos organizados, de maneira sistemática, em torno de uma boa leitura. Visa proporcionar aos professores um referencial metodológico para a mediação da leitura, especialmente de textos curtos (trava-línguas, parlendas, bilhetes, manchete, conceitos de dicionários), médios (carta, receita, poema) e longos (fábula, lendas, música) com a finalidade de ajudá-lo a desenvolver a compreensão leitora de seus alunos para que a partir desse processo, eles possam chegar à compreensão de um texto, diante da leitura realizada. Será, pois, um auxílio metodológico de mediação da leitura para os professores de todas as turmas, em especial para os professores de 6º ano do ensino Fundamental, para quem a leitura deve ser assumida como um instrumento de aprendizagem significativo e básico para o desenrolar das demais disciplinas. Ressalta-se que conforme a orientação de um dos membros da Banca de Qualificação, elaboraram-se fichas diagnósticas a fim de verificar as reais necessidades dos estudantes em relação à leitura, ou seja, quais as competências e habilidades de leitura que os alunos demonstram e o que pode ser melhorado com a aplicação da proposta.

Defende-se aqui, que a leitura é compromisso de todas as áreas, por isso os professores precisam conhecer uma sistematização para que possam percebê-la como instrumento de aprendizagem, tanto do ato de ler quanto de apropriação de conhecimentos específicos. Considera-se como ponto de partida para a sistematização da proposta as dimensões do texto (o texto, o co-texto, o contexto, o infratexto e o intertexto) e o resultado da leitura desse texto. O que se subentende que devemos acompanhar o desenvolvimento da leitura antes, durante e depois.

Assim, alguns conceitos devem ser, nesse momento, esclarecidos, com base em Solé (1998):

- a) Co-texto - Antes de iniciar a leitura do texto, é importante que o professor oriente o aluno a fazer uma leitura silenciosa para avaliar o nível de dificuldade do texto. Em seguida, poderá pedir para sublinhar as informações importantes e anotar as palavras desconhecidas. Agindo, assim, o professor orienta o aluno a:
  - Reconhecer o gênero do texto, a organização estrutural do texto, para que ele aprenda a perceber o objetivo da leitura;
  - Identificar o objetivo da leitura e a perseguir-lo durante a leitura;
  - Acionar os conhecimentos prévios; enciclopédicos, conhecimento linguístico, conhecimento interacional, por meio de perguntas direcionadas estabelecendo previsões sobre o texto; explorando o tema, a área abrangente;

- Localizar informações explícitas no texto e a inferir o sentido de uma palavra ou expressão;

- Expor o que já sabe sobre o tema;

- Prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio;

- Levantar hipóteses sobre alguns aspectos do texto;

b) O contexto - é importante que o professor oriente o aluno a fazer uma leitura em voz alta do texto. Em seguida, poderá pedir para ouvir um outro texto que traz as mesmas informações e anotar as palavras que tem relação de dependência entre as situações que estão ligadas a um fato ou circunstâncias. Agindo, assim, o professor orienta o aluno a:

- Perceber a função social do texto;

- Reconhecer autor, a intenção, o interlocutor, o suporte, a situação de produção (época, local, fatos relacionados)

- Estabelecer uma relação de sentidos entre o texto e a experiência (universo comunicacional do aluno) procurando torná-lo mais real possível

- Fazer a relação entre as informações do texto e o conhecimento já consolidado (o texto e a experiência)

- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e que será recebido;

c) O infratexto - Depois de fazer a leitura do texto, o professor orienta o aluno a anotar as informações do texto que estão relacionados ficção e a realidade. Agindo, assim, o professor orienta o aluno a:

- Perceber o implícito no texto, acionando os conhecimentos culturais para que ele perceba a diferença entre real e ficcional;

- Relacionar o conteúdo do texto com sua realidade;

- Fazer as inferências a partir das pistas oferecidas pelo autor: as analogias que se pode fazer.

d) O intertexto - é importante que o professor oriente o aluno a perceber diferentes situações onde o texto trata do mesmo tema. Em seguida, poderá incentivar os alunos a buscar outros textos que trate do mesmo tema. Agindo, assim, o professor orienta o

aluno a:

- Buscar outros textos que tratam sobre o mesmo tema;
- Perceber diferentes formas da intertextualidade: elementos no texto que remetem a outros textos;
- Analisar paráfrases e paródias em diferentes situações;

e) O registro da leitura– nessa etapa o professor retome em forma de resumo oral as principais informações do texto a partir da aprendizagem construída, ampliando a visão de mundo. Agindo, assim, o professor orienta o aluno a:

- Retomar as aprendizagens construídas a partir da leitura do texto de modo a ampliar sua visão de mundo;
- Retomar de forma sintética as informações contidas no texto, para que o aluno reelabore o texto sem que se sinta incapaz de fazê-lo.
- Sistematizar em forma de resumo oral as informações principais do texto, para que ele desenvolva as habilidades de compreender, distinguir, hierarquizar, questionar, descobrir a estrutura textual e outras, além da capacidade de organização da escrita. Esse momento gera também a oportunidade de refletir sobre a leitura realizada. Pode ocorrer através das seguintes possibilidades: atividades orientadas para a compreensão do texto (perguntas); resumo oral do texto.

Resumindo, podemos lembrar que segundo Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2013), a leitura tutorial é também compreendida como leitura compartilhada que busca a compreensão global do texto e não apenas um exercício em que cada aluno lê parte do texto escolhido. Para que ocorra uma boa leitura tutorial, devemos instigar nos alunos e fazer perguntas – antes, durante e após a leitura – a fim de aguçar a criticidade leitora dos estudantes. Logo de início (antes da leitura), pode-se discutir com os alunos qual a finalidade do texto em questão e qual objetivo o professor tem ao sugerir tal leitura. E, dependendo do objetivo, as estratégias a serem trabalhadas serão diferenciadas.

O objetivo também é o de atualizar o conhecimento dos leitores, isto é, buscar informações sobre o assunto e trazer esse conhecimento para a sala de aula, compartilhando com os alunos. Durante a leitura, é indispensável que o professor forneça informações pertinentes para que os alunos consigam compreender o texto, realizando antecipações, levantando e confirmando hipóteses, construindo interpretações. Pode ocorrer durante esse segundo processo, uma leitura silenciosa para

que haja uma intimidade com o texto. Porém depois se deve realizar uma leitura compartilhada para que haja uma exploração completa da leitura. Ao término da leitura, o momento é de reflexão e expressão da compreensão, devendo ser organizada uma atividade de perguntas orais e/ou escritas, aumentando as possibilidades de construção dos sentidos textuais.

Portanto, cabe agora a descrição das atividades, das etapas:

#### ETAPA 1 – ANTES DA LEITURA

Reunião com a comunidade escolar, preparação dos recursos didáticos-pedagógicos e tecnológicos. Duração: 6h/a.

Para o professor (3h): Coube professor organizar o material didático a ser utilizado nas etapas seguintes, tais como: computador com acesso à internet para pesquisa em sites; *pendrive* e projetor multimídia; fotocópias; quadro e pincel; exemplares de livros de contos clássicos; manuseio de ferramentas tecnológicas para download de vídeos, edição de textos, produção e projeção de slides, transferência de arquivos entre mídias.

Para os alunos (1h): Fotocópias de textos e atividades escritas; papel e pincel para confecção de cartazes; caderno e caneta.

Para os pais e avós (1h): Participação nas oficinas de confecção da sacola de leitura.

Divulgação do projeto (1h): Realizamos uma reunião com os pais, avós e comunidade escolar para a socialização e interpretação das ações do Projeto de Leitura, bem como a exposição das etapas das SAD a serem desenvolvidas e os momentos da execução das atividades para prévia organização dos professores, pais e alunos. Nessa etapa, pediu o apoio de todos com a seguinte justificativa:

“Considerando a realidade sócio cultural dos alunos com relação ao processo ensino-aprendizagem, observamos que é de fundamental importância repensarmos na educação do futuro como formação do conhecimento e não somente como informação compartimentada no preparo do cidadão. Evidenciando essa realidade, consideramos de suma importância elaborar este projeto, com a finalidade de formarmos sujeitos do conhecimento despertando nos alunos o prazer pela leitura, podendo dessa maneira proporcionar a possibilidade de acesso a essa gama de conhecimentos efetivada nos

livros disponíveis através da biblioteca itinerante, a qual estará atendendo o município como um todo. Para incentivar o desenvolvimento do “hábito da leitura” e da escrita, na comunidade escolar, propomos desenvolver, durante o ano letivo de 2018, atividades envolvendo professores, funcionários, familiares e alunos na interatividade com o texto, despertando e estimulando o gosto pela leitura. O que acham?”. Ressaltou, ainda os objetivos a serem alcançados, a saber:

- ✓ Promover na comunidade escolar, o envolvimento de educadores, educandos para a construção e desenvolvimento de ações que proporcionem atividades de leitura que faça do aluno um leitor e não somente um ledor;
- ✓ Desenvolver atividades de leitura, através da leitura tutorial, enquanto estratégia para que o aluno se aproprie do código oral e, conseqüentemente, do escrito;
- ✓ Fomentar o gosto pela leitura, em educadores, familiares e alunos, implementando práticas leitoras ricas, através de textos curtos, médios e longos, permitindo que a linguagem seja um fator interativo, ampliando o repertório e constroem a sua própria história cidadã;
- ✓ Estimular o gosto pela leitura vivenciando emoções, fantasias e imaginação;
- ✓ Desenvolver as capacidades das habilidades linguísticas: falar, escutar, ler e escrever;
- ✓ Propor situações de práticas leitoras com os diferentes textos.

Realizamos, ainda, uma reunião com os professores para apresentar a proposta de intervenção, com foco nas dificuldades de leitura dos alunos especificamente de 6º Ano (leitura tutorial). Na ocasião pedimos o apoio de todos da escola para confeccionar as fichas de leitura, os cartazes, a ornamentação da sala de aula, a organização do novo espaço da biblioteca e da sala de informática. Reunimos com os demais professores e confeccionamos as fichas, fizemos a impressão de todos os textos *Trava-línguas, Parlendas, Tirinhas, Receitas, Lendas Regionais, Cantigas de Roda e a Notícia*. Também foram confeccionados os cartazes, organizamos o espaço da biblioteca, separamos alguns livros com dois exemplares de cada livro e encaminhamos um ofício para a Secretária de Educação do município, solicitando um técnico para solucionar o problema dos computadores. Marcamos uma reunião com os pais e responsável pelos alunos do 6º ano para pedir o apoio deles no acompanhamento dos filhos e na confecção das sacolas de leitura. No dia marcado eles compareceram na escola e se nos ajudaram

da melhor forma possível, as avós e duas mães ajudaram na confecção das sacolas que foram feitas de retalhos e de pano de corda, bordaram algumas e colaram gravuras noutras. Desse modo, conseguimos a ciência de todos os pais e/ou avós e todos ficaram cientes concordando em acompanhar o desenvolvimento dos filhos tirando um tempinho para ler juntos no final de semana.

Feitos esses esclarecimentos, descrevemos a ETAPA 1 com a preparação do material didático-pedagógico, de modo minucioso. Entre os materiais didáticos confeccionados pelo professor regente, a comunidade e os pais, obtivemos:

**SACOLA DA LEITURA**—foi confeccionada uma sacola para cada aluno da turma, na qual foi colocado um *kit* contendo diversos textos para leitura no final de semana, em família;

**FICHAS DE LEITURA** – as fichas continham os diferentes textos a serem utilizados nas dinâmicas de leitura, sendo 28 de cada tipo de texto trabalhado, por exemplo: travas-língua, parlendas, piadas, fábulas, poemas e músicas, a serem trabalhados numa dada semana. Os textos foram retirados de sites da *internet*, assim como de livros didáticos em desuso. Essas fichinhas de leitura foram muito úteis e tinham uma capa, um sumário, fichas com textos soltos e no final foram organizadas de modo a formatar um pequeno livro de leituras diversas. As fichas continham os textos curtos, médios e longos, com sílabas simples, dígrafos, encontros consonantais e algumas dificuldades ortográficas, entre outras;

**CARTAZES DE LEITURA** – neles constaram os nomes dos alunos de modo horizontal e o nome dos textos de modo vertical. E o aluno ao ler o texto (ficha, livro, gibi ou outro) colocou um ícone definido. Por exemplo: leu e gostou, uma carinha alegre; leu e não gostou, uma carinha triste, e assim sucessivamente. O cartaz foi colocado dentro da sala de aula, atrás da porta. Desse modo, tivemos uma estimativa de quantos textos foram lidos, por aluno;

**ORNAMENTAÇÃO DA SALA** - alguns cartazes foram elaborados a fim de serem espalhados nas salas de aula e na sala de computação, apresentando o alfabeto, algumas dificuldades ortográficas e fonéticas apresentadas nas leituras dos alunos, e textos variados como os já relacionados, visando uma melhor maneira de potencializar a leitura do aluno, bem como o foco dessa dissertação e seguindo a orientação do professor nota 10 e/ou Aula nota 10 de Lemov (2011). Além disso, nessa ornamentação contou com o *Cantinho da Leitura* o qual foi carinhosamente bem organizado, com tapetes, almofadas para os alunos lerem após o recreio;

**ARRECAÇÃO DE LIVROS, REVISTAS E JORNAIS** - o professor juntamente com a comunidade escolar e os familiares e os alunos, mobilizaram-se e realizaram uma Campanha de arrecadação de livros, revistas e jornais junto à Comunidade do município, arrecadando um total de 51 livros de leitura. Não foi possível enviar uma Carta para escritores, editoras, solicitando o apoio.

**ATIVÇÃO DA SALA DE INFORMÁTICA** - considerando que a escola dispunha de alguns computadores e internet, solicitamos à Secretaria Municipal de Educação o apoio com os técnicos e até o fim do ano não dispomos de uma resposta positiva. A ideia era de que através do uso dos computadores com a internet os alunos lessem alguns textos no computador como parlenda, tirinhas, charges, *cartoon*, fábulas.

## ETAPA 2 – DURANTE A LEITURA

Desenvolvimento das sequências didáticas de atividade. Duração: 14h/a.

Nessa etapa foram desenvolvidas atividades que envolvessem toda a comunidade escolar, com aplicação por parte da mestranda das aulas planejadas, nas turmas de 6º ano do ensino fundamental. Para o desenvolvimento das SAD os textos propostos foram: Trava-línguas, Parlendas, Tirinhas, Receitas, Lendas Regionais, Cantigas de Roda e a Notícia. As estratégias utilizadas para ministrar as aulas foram, inicialmente: leitura silenciosa dos textos; debate em grupos; leitura em voz alta.

A carga horária desenvolvida nessa etapa foi de 14h, sendo 2h/a por semana para cada atividade, no horário normal das aulas de língua portuguesa. Iniciamos a primeira aula aplicando uma leitura diagnóstica (2h/a) a fim de verificarmos a fluência leitora dos alunos e anotarmos as dificuldades possíveis. O texto selecionado foi **O Menino Azul**, um poema de Cecília Meireles e para tal ouvimos cada aluno, individualmente, sendo que a leitura do poema foi desenvolvida em 5 minis-roda de leitura de 5 alunos cada, pois o poema tem 5 estrofes e uma roda de 3 alunos. Cada aluno lia uma estrofe por vez de modo a ler todas as estrofes do poema. Nessa aula, contamos com apoio de duas colegas, uma professora do 4º ano e a outra era a supervisora, atual diretora da escola. Eis o poema a seguir:



Figura 1 - O menino azul

# O MENINO AZUL

O menino quer um burrinho para passear.  
Um burrinho manso, que não corra nem pule, mas que saiba conversar.

O menino quer um burrinho que saiba dizer o nome dos rios, das montanhas, das flores, - de tudo o que aparecer.

O menino quer um burrinho que saiba inventar histórias bonitas com pessoas e bichos e com barquinhos no mar.

E os dois sairão pelo mundo que é como um jardim

apenas mais largo e talvez mais comprido e que não tenha fim.

(Quem souber de um burrinho desses, pode escrever para a Ruas das Casas, Número das Portas, ao Menino Azul que não sabe ler.)

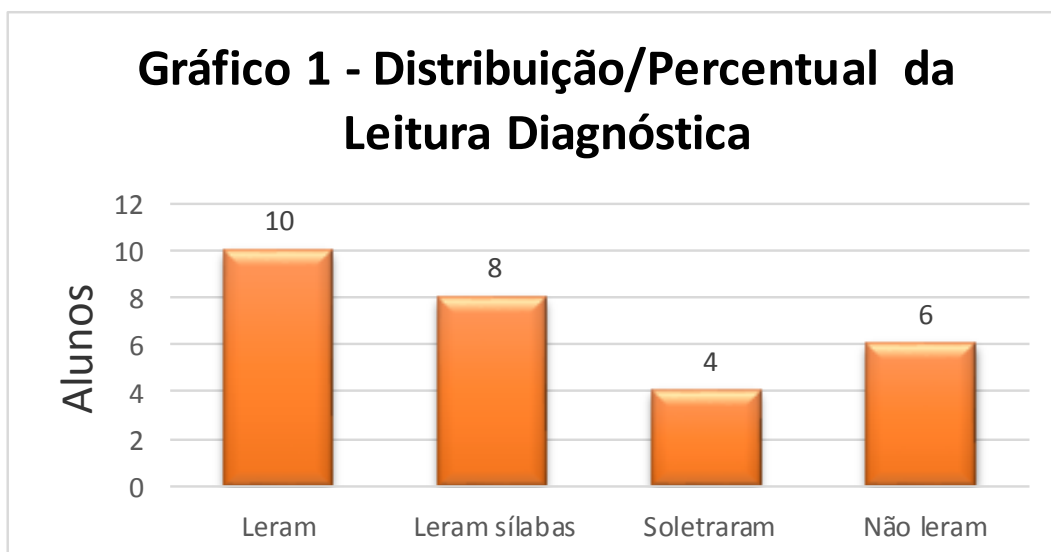
Cecília Meireles



Fonte: SLIDESHARE ROMY (2019).

O resultado foi interessante. Dentre os vinte e oito alunos, dez alunos conseguiram ler com fluência, oito conseguiram ler sílabas simples, quatro alunos soletram e não entendem o que lê e seis alunos não conseguiram ler, como demonstrado no Gráfico 1 seguir:

Gráfico 1 - Distribuição/Percentual de Leitura Diagnóstica



Fonte: JESUS (2019).

Desse modo, após realizar o diagnóstico tivemos uma visão mais clara e objetiva de como desenvolver a intervenção na referida turma, com uma dimensão de como e de quem precisa de mais apoio e orientação. Percebeu-se quem consegue desenvolver as habilidades propostas nos descritores e na matriz de referência da Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental para assim adotar no procedimento da leitura o aluno que precisa localizar informações explícitas e implícitas no texto, realizar inferência do sentido de uma palavra ou expressão em um texto, bem como distinguir o tema de um texto, identificar a finalidade do texto, identificar efeitos de humor. Foram necessárias duas aulas para fazer o diagnóstico.

Seguimos os seguintes passos:

1. Distribuimos cópias impresso do texto;
2. Leitura silenciosa dos textos;
3. Trocamos as fichas entre os alunos;
4. Fizemos uma leitura em voz alta;
5. Dividimos os alunos em pequenos grupos;
6. O professor faz leitura em voz alta;
7. Realizamos leitura compartilhada.

#### PRIMEIRA AULA - TRAVA-LÍNGUAS– duração: 2h/a

A primeira aula foi sobre Trava-línguas: é considerado um jogo verbal, utilizado como forma de aprendizado lúdico para crianças. O principal desafio do trava-língua é conseguir reproduzir, com clareza e rapidez, versos ou frases que possuam uma pronúncia difícil, devido ao grande número de sílabas repetida ou similares. Pode ser de grande ajuda no desenvolvimento da dicção das crianças.

Como motivação apresentamos dois vídeos da internet sobre o assunto. Um vídeo da turma do Patati Patatá, pois de uma forma musical eles mostram alguns trava línguas bons e as crianças gostam muito e outro da turma do Cocoricó do Quintal da Cultura.

Em seguida, em círculo, os educandos e professores realizaram a leitura de trava-línguas variadas, devidamente fixados nas fichas de leitura confeccionadas. Iniciou-se com a leitura silenciosa, individual, depois cada aluno leu a sua ficha em voz alta e os demais repetiram o texto. Em seguida, trocaram as fichas entre si e leram

silenciosamente, novamente.

Como professora da turma, anotei as dificuldades dos alunos, observando os encontros consonantais, os dígrafos a fim de elaborar atividades escritas e/ ou orais a serem realizadas. Sugeri, ainda, que o aluno reescrevesse o trava-língua, com uma nova versão e apresentar aos colegas. Exemplo: O pelo do peito do pé do Pedro é preto. O aluno poderá refazer usando o mesmo fonema /p/. Ex.: *O pé do Pedro é preto e o peito do pé do Pedro tem pelo preto*, ou algo assim.

A seguir fizemos perguntas:

1. Quem gosta de ler?
2. Que tipo de texto vocês costumam ler?
3. Você gostou de ler o trava-língua?
4. Você já tinha lido esse tipo de texto?
5. Qual a sensação de ler um trava- língua?
6. Vamos ler alguns desses textos?
7. Apresentamos e lemos os trava-línguas abaixo, sendo que o professor lia e os alunos repetiam, no primeiro momento.

Vamos ler juntos, propomos a cada novo gênero:

**1. O pelo do peito do pé do Pedro é preto.** O aluno foi orientado a refazer o trava língua, usando o mesmo fonema /p/. Ex.:

*O pé do Pedro é preto e o  
peito do pé do Pedro tem pelo preto,  
ou algo assim.*

## 2. O Papão

### O papão

*Se o papa papasse papa  
Se o papa papasse pão  
Se o papa tudo papasse  
Seria um papa- papão*

### 3. Assobiar

#### Assobiar

*O sabiá não sabia.  
Que o sábio sabia.  
Que o sabiá não sabia assobiar.*

### 4. Fato ou fita

#### Fato ou fita

*Não sei se é fato ou se é fita,  
Não sei se é fita ou fato.  
O fato é que você me fita  
E fita mesmo de fato.*

### 5. Liga

#### Liga

*Se a liga me ligasse,  
eu também ligava a liga.  
Mas a liga não me liga,  
eu também não ligo a liga.*

Sugerimos a leitura de mais outros exemplos no site: <https://trava-linguas.abccrianças.com/trava-linguas-com-a-letra->. Ou poderiam perguntar para os pais ou avós se conheciam algum trava-língua e na outra aula leriam.

Encerrando essa aula, fizemos um breve comentário da importância da leitura dentro do contexto social, sua relevância em representar a fala e cultura de um povo, registrar momentos históricos, além de expressar os mais diversos sentimentos humanos. Trabalhamos a expressividade, podemos auxiliar no processo de aprendizagem da leitura e escrita do aluno, uma vez que ao forçar a pronúncia rápida, precisamos ler com fluência. Ao final da aula os alunos disseram que gostaram da aula, pois o professor foi direcionando a leitura, deixando-os seguros, confiantes e entusiasmados.

SEGUNDA AULA - PARLENDAS–2h/a

A segunda aula foi acerca das Parlendadas que fazem parte do folclore brasileiro e

são pequenos textos com versos e rimas criadas para divertir as crianças e apresentam diversos temas.

Também em círculo, realizamos leitura de algumas parlendas, proporcionando um momento de interação entre professor e alunos. Distribuimos fichas impressas com as parlendas e cada aluno fez leitura, trocando-as, posteriormente, entre eles. Apresentamos as parlendas disponíveis no blog: <http://euevcaprendendomuito.blogspot> pedimos para os alunos repetir em voz alta. Em seguida, pedimos para os alunos que reescrevessem uma das parlendas apresentadas, dando-lhe uma nova versão (reescrita).

A parlenda foi: **Quem cochicha**

*Quem cochicha  
o rabo espicha  
Come pão  
com lagartixa*

Como reescrita, na nova versão de uma aluna, apresentamos como exemplo de que é possível produzir o texto parlenda, entre outros:

*Quem cochicha  
o rabo espicha  
Quem fofoca  
o rabo espoca*

(I.J., 8 anos, E.M.I.F. P. E. M.)

**Parlenda: Batatinha**

*Batatinha quando nasce  
Esparrama pelo chão.  
Menininha quando dorme  
Põe a mão no coração.*

Na reescrita de outro aluno da turma, obtivemos a seguinte versão:

*Batatinha quando nasce  
Esparrama pelo chão.  
Mamãezinha quando dorme  
Põe a mão no coração.*

(R. S. S., 12 anos, E.M.E.I.F.P.E.M)

Prosseguindo, depois da leitura em voz alta, fizemos um debate, norteados por algumas perguntas:

1. Quais as dificuldades que vocês encontraram?
2. Vocês gostaram da aula?
3. De quê as parlendas estão falando?
4. Vocês já tinham ouvido alguém ler esse tipo de texto?

Propomos aos alunos trazerem para a próxima aula alguma parlenda reescrita, com a versão deles para elaborar um cartaz.

Sugerimos pesquisar no seguinte site:

<https://www.bing.com/search?q=PARLENDAS&form>

### TERCEIRA AULA - TIRINHA – Duração: 2h/a

A tira de jornal ou tirinha é um gênero textual que surgiu nos Estados Unidos devido à falta de espaço nos jornais para a publicação de passatempos. Ela apresenta, geralmente, uma temática humorística, contudo podem ter temas satíricos, de cunho social ou político. São textos curtos e se apresentam com imagens.

Iniciamos perguntando para a turma sobre o que é uma tirinha e quais as favoritas de cada um? As respostas foram anotadas no quadro e no caderno de Anotações da mestrandia/professora regente.

Em seguida distribuimos fichas impressas com tirinhas. Realizamos as leituras silenciosa e a compartilhada em voz alta, proporcionamos um momento de interação voz alta. Vejamos alguns exemplos distribuídos aos estudantes:

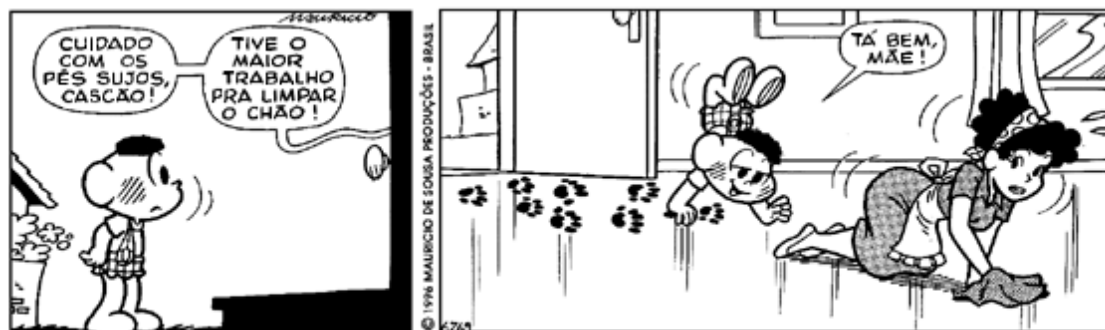
Figura 2 - Bidu



Figura 3 - Cebolinha



Figura 4 - Cascão



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6769

Figura 5 - Mônica



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

7115

As tirinhas foram obtidas através do site: [https://4.bp.blogspot.com/-o0fhoIY1zM8/T\\_joc\\_gj](https://4.bp.blogspot.com/-o0fhoIY1zM8/T_joc_gj)

Após apresentarmos para os alunos várias tirinhas de formatos e tamanhos diversos e a leitura silenciosa e em voz alta, iniciamos um diálogo com eles e levantamos os conhecimentos prévios sobre a estrutura e as características desse texto (balões, expressão dos personagens, linguagem utilizada), com perguntas como: Quais os tipos de balões aparecem nos quadrinhos, o que eles significam, tem diferenças? E quais os sinais de pontuação que aparecem, quando são utilizados, nas perguntas, nas

respostas? O que o Bidu quis dizer com *Gentada*? Essa palavra é conhecida ou ele criou, inventou, é uma palavra nova? Por que o Bidu inventou essa palavra? O que acham da Magali? Acham correto comer demais? E do Cascão? Está certo sujar a casa quando a mãe deixa limpinha? O que devemos fazer para ajudar a manter a casa limpa? E o Cascão, vocês acham certo ele não gostar de tomar banho? Quais os cuidados que devemos ter com nosso corpo? O Cebolinha troca um fonema, qual é esse fonema? Por que será que isso acontece? Anotamos no quadro as respostas dos alunos e fomos direcionando e esclarecendo as dúvidas deles tanto no tocante a análise linguística quanto às questões de higiene e comportamento como o da Magali.

No caso das figuras 3 e 5, da turma da Mônica, por exemplo, apresenta a troca do fonema /r/ pelo /l/ do personagem Cebolinha, na leitura “*prontos*” por “*plontos*”, /*perai*/ por /*pelaí*/, /*resolver*/ por /*lesolver*/, /*direfeças*/ por /*difelenças*/, /*tabuleiro*/ por /*tabuleilo*/, /*xadrez*/ por /*xadlez*/.

No caso dessas duas tirinhas, projetamos em transparências e entregamos a cópia da tirinha para cada dupla. Pediu-se para cada um ler para o outro. Em seguida, fez-se atividade oral, sobre o conteúdo da tirinha, as palavras desconhecidas, a fala do Cebolinha e pedimos que relatassem alguma história de alguém que tenha dificuldade nesse fonema.

Fizemos, ainda, leitura em voz alta e observamos e anotamos no nosso caderno que dois alunos da turma apresentaram essa dificuldade na pronúncia trocando sempre o /r/ pelo /l/, notamos também que eles escreviam corretamente sem transcrever essa troca.

Após alguns esclarecimentos, percebemos que esses dois alunos ficaram mais atentos na dicção e também elaboramos exercícios individuais dessas aspectos linguísticos a fim de sanar essa dificuldade dos dois alunos, em especial. Explicamos que no caso do Cebolinha ele é um personagem do Maurício de Souza, mas na vida real devemos tentar pronunciar os fonemas de modo “correto”. Assim, escreveremos no texto o modo “certinho” da palavra e também que qualquer fonema pode ser pronunciado, é um exercício.

No final da aula reservamos um tempo para confeccionar o cartaz, proposto na aula anterior (parlendas) e fixar na sala de aula.



## QUARTA AULA– RECEITA - duração de 2h/a

Receita é um gênero textual que apresenta duas partes bem definidas: ingredientes e modo de fazer. A primeira parte apenas relaciona os ingredientes, estipulando as quantidades necessárias, indicadas em gramas, xícaras, colheres, pitadas. No modo de fazer, os verbos se apresentam quase sempre no modo imperativo (o modo verbal que expressa ordem), pois essa parte indica, passo a passo, a Sequência dos procedimentos e da junção dos ingredientes a ser seguida para se obter o melhor resultado da receita – no caso, pastéis de forno recheados de goiaba. A linguagem é direta, clara e objetiva. Projetamos uma receita de bolo de chocolate (que os alunos adoram) na transparência, fizemos um cartaz com a receita impressa e uma bela gravura.

### **BOLO DE CHOCOLATE**

#### **Ingredientes**

- 2 xícaras de farinha de trigo
- 2 xícaras de açúcar
- 1 xícara de leite
- 6 colheres (sopa) de chocolate em pó
- 1 colher (sopa) de fermento em pó
- 6 ovos

#### **Modo de Preparo**

1. Massa:
2. Em uma batedeira, bata as claras em neve, acrescente as gemas, o açúcar e bata novamente.
3. Adicione a farinha, o chocolate em pó, o fermento, o leite e bata por mais alguns minutos.
4. Despeje a massa em uma forma untada e leve para assar em forno médio (180° C), preaquecido, por 40 minutos.
5. Cobertura:
6. Em uma panela, leve a fogo médio o chocolate em pó, a margarina, o açúcar e o leite, deixe até ferver.
7. Despeje quente sobre o bolo já assado.
8. É só saborear.

Fonte: TUDO GOSTOSO (2019).

Perguntamos aos alunos:

- Quem já ajudou a mãe ou a avó, na preparação de uma receita de bolo?

Sugerimos fazer um bolo de chocolate (todos deveriam cooperar com os ingredientes). Fomos para a cozinha da escola e preparamos o bolo de acordo com a receita, uns leram a receita, outros separaram os ingredientes, outros bateram as misturas e assim, de modo coletivo, organizamos, preparamos e assamos o bolo para depois os alunos lancharem. Dessa forma a leitura foi compartilhada.

Após essa etapa, solicitamos aos alunos que em casa escrevessem uma receita, de preferência da família (pais ou avós). A ideia deu tão certo que o CADERNO DE RECEITA foi o produto final das SAD. Nós digitamos a capa do livro e fizemos cópias para montar o caderno de receitas com os elementos necessários. Os cadernos na parte interna foram feitos à mão por cada aluno e no final eles levaram o livro para casa e deram para a mamãe ou a vovó, como presente do dia das Mães.

#### QUINTA AULA - LENDAS REGIONAIS – duração 2h/a

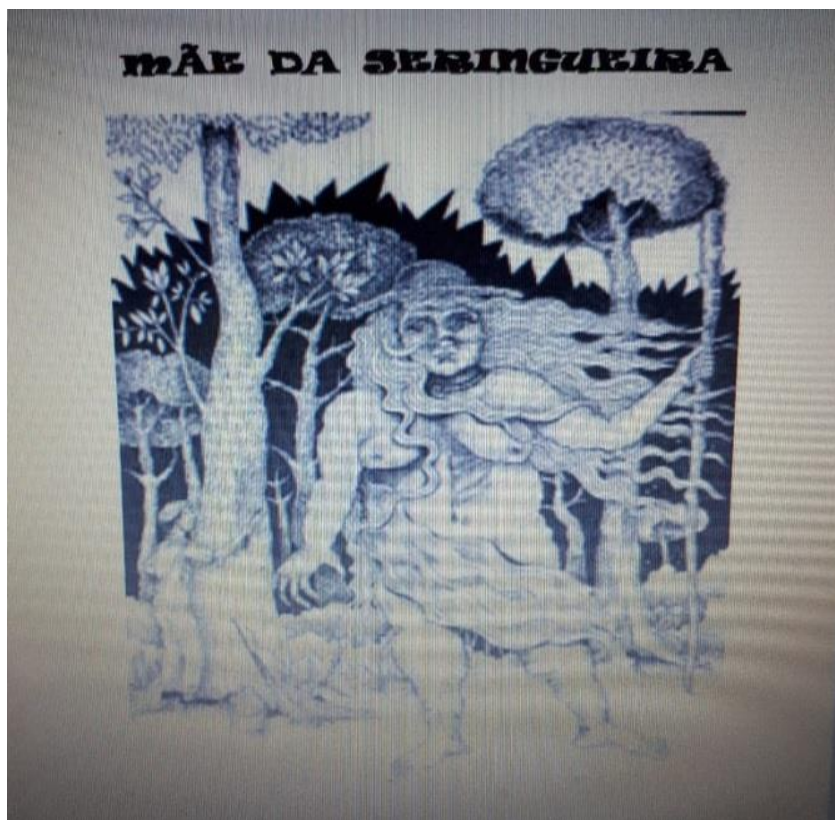
LENDAS REGIONAIS - Lenda é uma narrativa fantasiosa transmitida pela tradição oral através dos tempos. As lendas combinam fatos reais e históricos com fatos irreais que são meramente um produto da imaginação humana. Dentre as lendas a seguir: Mãe da seringueira, Mãe da mata, Caboclinho da mata, Mapinguari, Caipora, Mãe d'água, disponíveis no livro de autoria de Macêdo Sousa e Macêdo (1997), escolhemos Mãe da Mata e o Caipora. Reservamos dez minutos para leitura silenciosa, em seguida mais vinte minutos leitura em voz alta, disponibilizamos quinze minutos para que os alunos fizessem o desenho do que imaginaram ao ouvir a história. Todos os desenhos foram fixados num quadro, dentro da sala de aula, eles falaram o que imaginaram enquanto liam a lenda utilizamos quinze minutos para fixa e falar sobre os desenhos. Quarenta e cinco minutos da aula foram reservados para fazermos uma leitura compartilhada dos textos:

#### **Texto Mãe da Seringueira**

“Lá no seringal, diziam que a Mãe da Seringueira se apresentava para as pessoas que eram ambiciosas demais, que queriam fazer muita borracha. Ela não se apresentava para quem cortava direitinho. Ela só aparecia para quem estava “judiando” muito da

seringueira. A Mãe da Seringueira, dizem que é uma velhona do vestidão. Mas nós nunca a vimos, só ouvimos o pessoal dizer que era uma velhona da “saiona” arrastando no chão”. (*Antônia dos Santos Ribeiro, 49 anos, Seringal Icuriã*)

Figura 6 – Mãe da Seringueira

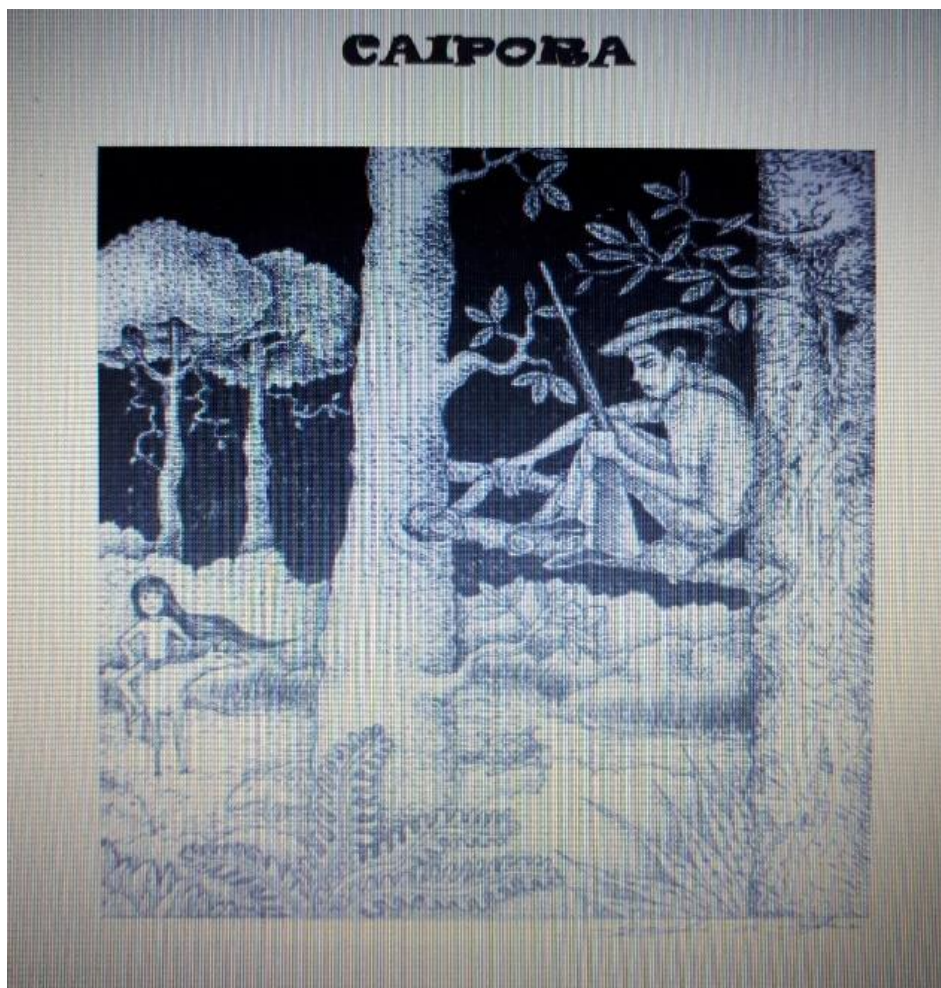


Fonte: MACÊDO SOUSA e MACÊDO (2007).

### **Texto – Caipora**

“Comigo já aconteceu de estar no mato caçando ou “raspando” estrada de seringa com os cachorros quando vi eles apanharem, apanharem de vir bater nos pés da gente e a gente olhar para todo canto, percorrer tudo e não vê nada. O meu irmão correu atrás dos cachorros pensando que era umas cabocas que moravam perto, e não era nada, apenas os cachorros apanhando. Ele não apanhou, porque o Caipora não bate em gente não. Nós só escutamos os gritos, vimos os cachorros todos arrepiados, de esbarrar nos pés da gente. Todos com o rabinho entre as pernas, encolhidos. Ninguém vê nada, só escuta os gritos. O Caipora protege as caças. Ele é o dono das caças”. (*Antônio Ximenes de Aguiar, 43 anos. Seringal da Serra Grande*)

Figura 7 - Caipora



Fonte: MACÊDO SOUSA; MACÊDO (2007).

No final da aula reservamos um tempo quinze minutos para confeccionar o cartaz, proposto na aula anterior e fixamos na sala de aula.

#### SEXTA AULA - CANTIGAS DE RODA - duração de 2h/a

CANTIGAS DE RODA - A roda é uma brincadeira presente na infância de muitas crianças de diversas regiões e culturas, e que povoa as brincadeiras, tanto na escola, quanto em casa ou na rua. Para brincar de roda basta dar as mãos e cantar e girar. Em geral, a brincadeira de roda é acompanhada por uma cantiga, um tipo de canção popular. Temos mais de 45 composições: **O meu galinho, peixe vivo, Pirulito que bate- bate, Alecrim, Se esta rua fosse minha, entre outras.**

Propomos dez minutos de leitura silenciosa, de algumas cantigas (5 ou 6), como as descritas abaixo que foram cantadas e dramatizadas. Apresentamos as regras para que todos participem sem transtorno, algumas com a utilização de objetos como a Escravo de Jó, A barata diz que tem e o Pai Francisco.

Exemplos:

### ***Pai Francisco***

*(Essa cantiga também é uma brincadeira. O Pai Francisco fica fora da roda enquanto todos cantam:)*

*Pai Francisco entrou na roda*

*Tocando seu violão!*

*Da...ra...rão! Dão!*

*Vem de lá seu delegado*

*E Pai Francisco foi pra prisão.*

*(Pai Francisco se aproxima da roda, requebrando, e escolhe um companheiro para substituí-lo.)*

*Como ele vem*

*Todo requebrado*

*Parece um boneco*

*Desengonçado.*

*(A brincadeira recomeça.)*

### **Escravos de Jó** *(versão "tira, bota")*

Nesta cantiga utilizamos um dadinho que foi passando de um para o outro. Todos juntos cantaram:

*Escravos de Jó, jogavam caxangá,*

*Tira, bota, deixa ficar...*

*Guerreiros com guerreiros, fazem zigue, zigue, záz,*

*Guerreiros com guerreiros, fazem zigue, zigue, záz.*

Entregamos à letra da cantiga impressa para os alunos e perguntamos se eles já conheciam e sabiam brincar. Depois dessa conversa com auxílio de um retroprojektor passamos para eles as regras e movimentos, pedimos que eles formassem grupos de sete alunos. Foram saindo da roda aqueles que se perderam no ritmo, ou passaram mal o objeto. Utilizamos um dadinho, mas pode ser utilizado uma caixinha de fósforo ou uma garrafa pet com bolas de gude/peteca/bulita dentro. Os últimos a serem eliminados de cada grupo, formaram um novo grupo fizemos uma rodada especial, invertendo o sentido da brincadeira (para a esquerda). Foi muito divertido.

#### SÉTIMA AULA – NOTÍCIAS – duração de 2 h/a

A Notícia é um gênero textual jornalístico e não literário que está presente em nosso dia-a-dia, sendo encontrada principalmente nos meios de comunicação. Tratamos, portanto de um texto informativo sobre um tema atual ou algum acontecimento real, veiculada pelos principais meios de comunicação: jornais, revistas, meios televisivos, rádio, internet, dentre outros. Possuem teor informativo e pode ser textos descritivos e narrativos ao mesmo tempo, apresentando, portanto, tempo, espaço e as personagens envolvidas.

Utilizamos revistas e jornais, entregamos cópias impressas para os alunos. Conversamos com os alunos sobre o que é a notícia, para sondarmos os conhecimentos que eles têm sobre esse texto. Explicamos para os alunos o que é notícia, para que serve, onde ela circula; falamos sobre os meios de comunicação nos quais as notícias circulam. E, resumidamente trabalhamos o que se denomina de *lide* para a linguagem jornalista.

De acordo com a Wikipédia,

Para o jornalismo, o **lide** (em inglês: *lead*) é a primeira parte de uma notícia, composto do primeiro parágrafo que é colocado em destaque. Nele se fornece ao leitor as informações básicas sobre o conteúdo da notícia. O lide é um elemento fundamental para a funcionalidade do texto jornalístico. De uma maneira geral, o lide deve responder as seguintes perguntas: a) o quê (a ação), quem (o agente), quando (o tempo), onde (o lugar), como (o modo) e por que (o motivo).

Enfim, o *lide* deve informar qual é o fato jornalístico noticiado e as principais circunstâncias em que ele ocorre.

Realizamos um levantamento dos jornais, revistas são lidas em casa; os alunos

disseram que acompanham as notícias pela televisão ou internet, mas que seus pais ainda têm rádio em casa por que o único meio de comunicação utilizado até muito pouco tempo atrás era o rádio a pilha. Formamos duplas e distribuimos cópias de uma notícia simples com um assunto que os alunos conheciam, como a dengue, a enchente dos rios e riachos. Pedimos para os alunos lerem o texto em silêncio, utilizamos quinze minutos para leitura silenciosa, reservamos quarenta e cinco minutos para leitura compartilhada em voz alta, quinze minutos para preparar uma pequena apresentação em duplas, e por fim, quarenta e cinco minutos para apresentar (ler para os para os colegas de classe), como se fosse um telejornal. A dramatização foi muito interessante, pois alguns se desinibiram mais, enquanto outros são mais tímidos. No entanto, a atividade foi participativa e houve bastante entrosamento entre os alunos. Além da discussão sobre uma doença que precisa da conscientização de todos. A notícia utilizada foi a seguinte:

Figura 8 - O mosquito que mata não pode nascer



Fonte: SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE DE BURITIS (2018).

A Secretaria Municipal de Saúde de Buritis, divulga, através do Departamento da Divisão de Endemias, o Levantamento Rápido do Índice de Infestação por *Aedes aegypti* (LIRAA) realizada pelas Agentes de Combate as Endemias em Outubro 2018. O Mapa da Dengue, como é chamado o Levantamento Rápido de Índices de Infestação pelo *Aedes aegypti* (LIRAA), é um instrumento fundamental para o controle do

mosquito *Aedes aegypti*. Com base nas informações coletadas no LIRAA, pode-se identificar os bairros onde estão concentrados os focos de reprodução do mosquito, bem como o tipo de depósito onde as larvas foram encontradas. O objetivo é que, com a realização do levantamento, tenhamos melhores condições de fazer o planejamento das ações de combate e controle do mosquito *Aedes aegypti*. A coordenadora de Endemias, Regina Maria de Medeira do Nascimento, informou que o índice atingido está acima do preconizado pelo Ministério da Saúde (MS), tendo como resultado de Índice de Infestação Predial alto Risco 4,8. Considera-se médio risco até 3,9 e baixo risco 1,0 e acima de 4,0 é considerado risco de epidemia, ou seja, alto risco. Este resultado é devido ao número de larvar do mosquito encontrada nas residências em recipientes com água parada com armazenamento de água no nível do solo (doméstico), como tonel, caixa d'água, piscinas etc, sendo esses uns dos principais tipos de criadouros encontrado nesse LIRAA. O objetivo é mostrar que o combate à proliferação do mosquito começa dentro da própria casa e dos quintais, sendo responsabilidade de cada um, podendo gerar mudança positiva na vizinhança. Temos que ficar em alerta: “Um mosquito pode prejudicar uma vida. E o combate começa por você. Faça sua parte e converse com seu vizinho, juntos somos mais fortes que um mosquito”. (Jornal da Prefeitura, na sessão SAÚDE, por VALDINEIA ALVES DE OLIVEIRA - M5859, QUINTA, 01 NOVEMBRO 2018).

### 3.3 ATIVIDADES EXTRAS

Algumas atividades extras foram realizadas:

a) Vovó e Vovô na escola. Nela os avós dos alunos são convidados para participarem do momento de contação de história, num dia específico da semana ou uma vez ao mês. Os avós farão o relato de experiência proporcionando um momento de interação entre as diferentes idades. Em seguida, pode-se servir um lanche trazido pelos próprios avós;

b) Confecção da sacola de leitura para cada aluno da turma por duas avós. Nessas sacolas foram colocados um *kit* contendo diversos tipos de texto para leitura no final de semana em família. Essa sacola de leitura o aluno levou para casa na sexta-feira e retornou com ela para a escola na segunda-feira. Também foi um kit contendo



um bloco para anotar, uma caneta, para que os pais anotem o que mais achou interessante na leitura em família;

c) Seleção de 22 livros para serem lidos pelos alunos, conforme a relação a seguir e o percentual lido por aluno. Vejamos o quadro 1 e 2 a seguir:

Quadro 1 – Relação de livros lidos pelos estudantes

Nº de Ord.	NOME DOS LIVROS/ ALUNOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	A B C da Água	x	x	x	x	-	x	x	-	-	x	-	x	x	-
2	O sapateiro e o anãozinho	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	-	x	-	x
3	Meu Leão	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	-	-
4	Cinderela	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-		x	x
5	Tato, o Galo	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	-	-
6	O Rabo do Macaco	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x		x
7	Seu G	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
8	Antigamente	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x
9	Uxa, Ora Fada, Ora Bruxa	x	x	x	x	-	x	-	x	-	x	-	-	-	-
10	O pode e a Onça	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
11	Esperando a Chuva	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x		x	x
12	A História de Emília	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	-	-
13	O Violino	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	x	x	x
14	Moral da História	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	-
15	Dentro desse livro	x	x	x	x	x	-	x	x	x	x	x	x	x	x
16	Pantufa de Cachorro	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	-	-
17	O rabo do Macaco	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	-	x	x
18	O gato de Botas	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	-	-	-
19	Mas por quê?!!	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	-	-	x
20	O Papagaio Real	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	x	-	-
21	Tantos Barulhos	x	x	x	x	x	-	x	x	x	x	-	-	x	-
22	Lenga-lengas	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Total por aluno		22	22	22	22	20	18	18	14	13	13	11	11	11	11

Fonte: JESUS (2019).

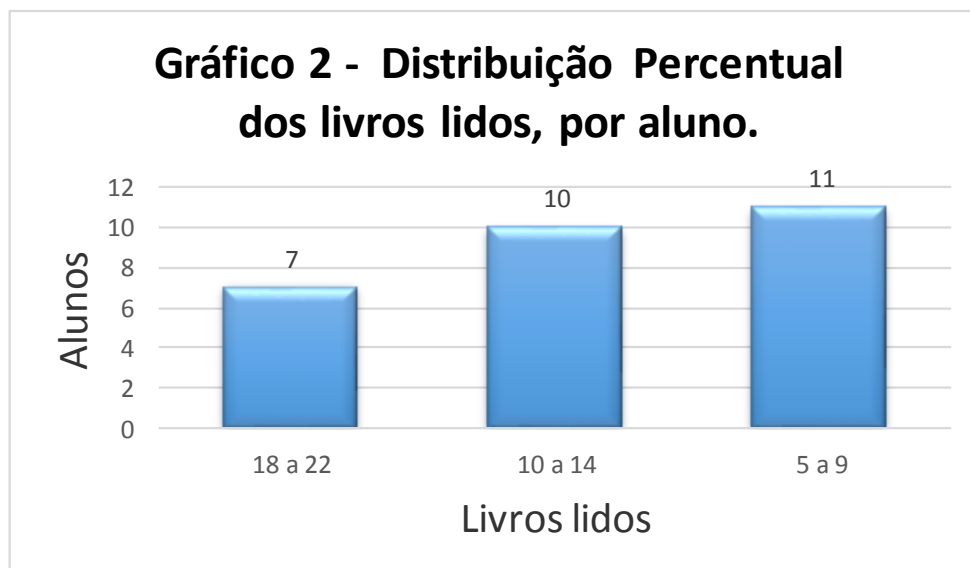
Quadro 2 – Relação de livros lidos pelos estudantes

Nº de Ord.	NOME DOS LIVROS/ALUNOS	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
1	A B C da Água	x	x	-	x	-	x	-	-	x	-	-	-	x	-
2	O sapateiro e o anãozinho	x	-	-	-	x	-	-	-	-	x	-	x	x	-
3	Meu Leão	-	x	-	x	-	-	x	x	-	-	-	-	x	-
4	Cinderela	x	-	x	-	-	-	-	-	-	x	-	x	x	-
5	Tato, o Galo		x	x	-	-	-	-	x	-		-	-	-	-
6	O Rabo do Macaco	x	x	x	-	x	x	x	-	-	x	-	-	-	x
7	Seu G	-	-	x	x	-	-	-	-	-	-	-	-	x	-
8	Antigamente	-	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-	-	x	-
9	Uxa, Ora Fada, Ora Bruxa	-	-	x	x	x	-	x	-	-	-	-	x	x	-
10	O pode e a Onça	x	x	-	-	-	x	x	-	x	-	-	-	x	-
11	Esperando a Chuva	x	-	x	x	x	x	-	x	-	-	-	-	x	-
12	A História de Emília	x	-	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x
13	O Violino	x	x	-	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-	x
14	Moral da História	-	-	-	x	-	-	x	-	-	-	-	-	-	-
15	Dentro desse livro	x	-	-	-	x	-	x	x	-	-	-	x		-
16	Pantufa de Cachorro	-	-	x	x	-	-	-	x	x	-	-	x	x	-
17	O rabo do Macaco	x	x	-	x	-	x	-	-	x	-	-	-	x	-
18	O gato de Botas	-	x	x	-	-	-	-	-	-	x	-	-	x	-
19	Mas por quê??!	-	-	x	x	-	x	-	-	-	-	-	-	-	x
20	O Papagaio Real	-	x	-	x	x	-	x	-	-	-	-	-	-	-
21	Tantos Barulhos	-	x	-	-	-	-	-	x	x	-	-	x	-	-
22	Lenga-lengas	x	x	-	-	x	x	-	-	x	x	-	-	x	x
	Total por aluno	10	10	10	9	8	8	7	7	7	6	6	6	6	5

Fonte: JESUS (2019).

Desse modo, no tocante à Sacola de Leitura a qual os alunos levavam para casa os livros, no final da semana, para lerem com apoio da família, obtivemos o seguinte resultado com os 28 alunos: 4 leram todos os livros propostos, ou seja, 22; 1 leu 20; 2 leram 18; 1 aluno leu 14; 2 leram 13; 4 alunos leram 11; 3 leram 10 livros; 1 leu 9; 2 leram 8; leram 7; 4 leram 6; 1 leu 5 livros, conforme o gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2- Distribuição Percentual dos livros lidos, por aluno



Fonte: JESUS (2019).

d) Em relação **projeto magia da leitura**: a autora ministrou duas oficinas de leitura para toda a comunidade escolar e a sociedade uma no mês de novembro e outra no início do ano letivo de 2019.

Por fim, ressaltamos alguns resultados positivos da proposta de intervenção elaborada.

### 3.4 RESULTADOS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Resultados positivos:

✚ **Na escola**: a Ornamentação da Sala de aula, O Cantinho da Leitura Cartazes, a Reativação da Biblioteca da escola, que hoje conta com cento e cinquenta livros literários dos quais trinta e três foram doados pela comunidade; a Ornamentação do espaço do Recreio, bem como a Campanha Doe um livro na qual arrecadamos trinta e três livros literários adequados para a faixa etária, doados pela comunidade a fim de recheiar a *Sacola de Leitura* confeccionada pelos pais e professores com saco de estopa, cuja finalidade era a de que os alunos deveriam levar para casa um livro e ler junto com os pais e/ou avós nos finais de semana e anotar na ficha preparada pela professora. Para isso, foram selecionados vinte e dois exemplares de livros em uma prateleira da biblioteca, dos quais todos os livros selecionados tem dois exemplares, facilitando na

hora de separar o livro e preencher a ficha individual do aluno;

✚ **Na produção de material didático-pedagógico:** Elaboração de Fichas de leitura, e da pesquisa de campo com a ficha diagnóstica da família; Sacolas de Leitura, seleção dos textos; preparação das atividades; xerox dos textos a serem lidos e a produção do Caderno de Receita. Vejamos o quadro 3, relativo à Ficha de acompanhamento dos livros de leitura, pelos pais.

**Quadro 3 – FICHA DE ACOMPANHAMENTO DE LEITURA**

Nº DE ORD.	PERGUNTAS	RESPOSTAS	
		Muito bom, Maravilhoso	Não tem Tempo
1	Como Você considera o ato de ler, semanalmente, para o seu filho (a)?	27	01
2	Foi difícil fazer a leitura para seu filho (a)?	Não	Sim
		26	1
3	Seu filho (a) quis ouvir as histórias?	Uma vez	Mais de uma vez
		26	02
4	Você somente leu as histórias?	Fez a leitura e conversou e pediu pra recontar	Fez só leitura
		27	01
5	Seu filho (a) tem pedido que você leia para ele, mesmo quando não vai o livro do projeto na sacola?	Sim	Às vezes/*Não
		21	6 *1
6	Como você considera a ideia de enviar um livro para a leitura em família?	Motivadora	Perca de tempo
		27	01

Fonte: JESUS (2019).

✚ **O momento mais aguardado para os alunos: Vovô na Escola**<sup>3</sup>(2h/a), nesse dia os avós foram à sala de aula compartilhar suas histórias de vida com os alunos, entre outras atividades. Esse momento aconteceu no retorno do recesso escolar na primeira sexta-feira do mês de agosto três avós compartilharam com a turma suas histórias de vida as dificuldades que eles enfrentaram na vida por não ter estudo e como tiveram que superar essas dificuldades.

Como ponto negativo tivemos somente a **Não Reativação** da Sala de informática por que infelizmente a Secretaria de Educação do município não disponibilizou um técnico para fazer manutenção nos computadores, impossibilitando-nos do acesso à internet e à produção de outros materiais com a utilização do *Youtube*, *facebook*, *podcast*, *instagran*, entre outros.

Finalizando as atividades letivas do ano de 2018 e as desenvolvidas na proposta de intervenção, convidamos toda a escola, pais e avós e na segunda sexta-feira do mês de novembro houve a apresentação dos resultados das atividades desenvolvidas (2h/a).

Dividimos os alunos em duplas e em pequenos grupos para apresentar os cartazes, fazer leitura em voz alta de alguns textos, apresentarem cantiga de roda, desafiar os pais a repetir juntos um trava-língua ou parlenda, apresentação de uma notícia, em forma de telejornal.

Os pais se emocionaram ao assistir as apresentações dos alunos e no final procuraram a direção da escola e o professor responsável para agradecer por ter proporcionado a eles e aos filhos, momentos gratificantes de leitura e conversa. Disseram que todos os livros que os filhos levaram para casa foram compartilhados com a família. Essa notícia nos deixou bastante satisfeita com a proposta realizada, pois entendemos que nosso objetivo pessoal maior foi alcançado: levar a leitura para pais, filhos, avós. Fazê-los viajar, sonhar, ter objetivos claros e bem definidos.

Além disso, quando iniciamos o desenvolvimento da proposta de intervenção, de acordo, com o diagnóstico, a turma era composta de dez alunos com leitura fluência, oito alunos conseguiram ler sílabas simples, quatro alunos soletravam e seis alunos não conseguiram ler. Ao concluir a proposta tivemos vinte e dois alunos com leitura fluente, cinco alunos conseguiram ler sílabas simples e complexas e apenas um aluno soletra, o que se justifica, pela grande quantidade de faltas dele durante o ano letivo.

---

<sup>3</sup> O Dia do Vovô na escola foi pensado considerando que a maior parte dos alunos vivem sob a guarda dos avós, uma vez que seus pais os abandonaram, morreram e/ou estão presos por homicídio (matam as mães por ciúme ou motivo torpe).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendemos com a escrita dessa dissertação contribuir com o ensino de língua portuguesa no sentido de buscar conhecer as teorias linguísticas que pudessem auxiliar no trabalho do professor do ensino fundamental, com a elaboração de uma proposta de intervenção didática através da estratégia da LEITURA TUTORIAL, como forma de ampliação do nível de letramento dos alunos, especificamente em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Buritis - RO.

Consideramos o letramento como algo amplo, um produto que agrega a do leitor a práticas sociais bem definidas e objetivas, os quais saibam e utilizam tanto a oralidade quanto a escrita como sistemas simbólicos, abstratos e com práticas discursivas que precisam do código escrito para tornar esse letramento significativo, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. “Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas” (PCNS, vol. 2. p. 23).

Entendemos, ainda, que o desafio de tornar os alunos e professores bons leitores não é uma função específica da escola. Daí, envolver, nesta proposta toda a comunidade escolar, bem como os familiares nesse processo, nessa luta conjunta, que iniciamos como um **desafio** e se tornou, de fato, uma **possibilidade**, de acordo com a sugestão da banca no momento da qualificação.

Compreendemos que o leitor é diferente do leitor e que a leitura é uma emergência social. Mas, o saber-decifrar o código não é suficiente ao nível de letramento imposto pela sociedade contemporânea e o saber-ler não pode ser confundido apenas com o saber-decifrar. Assim, é importante que à escola e à sociedade possam juntas refletir sobre a reconceitualização do *status* de leitor para atender ao desafio de incorporar todos os alunos e cidadãos à cultura do escrito, e sobretudo da leitura em si, pelo simples deleite de contemplar um conto, um romance, uma poesia, uma música, entre outros gêneros.

Como menciona Lerner, “Para formar todos os alunos como praticantes da cultura escrita, é necessário reconceitualizar o objeto de ensino e construí-lo tomando como referência fundamental as práticas sociais de leitura e escrita. Por em cena uma versão escolar dessas práticas que mantenha certa fidelidade à versão social (não-

escolar), requer que a escola funcione como uma micro-comunidade de leitores e escritores.” (LERNER, 2002, p. 17).

Isso nos leva a uma reflexão sobre o conceito de reconceitualização, pois precisamos definir quais textos devem circular na escola e o que significa a leitura de fato, e por que ensinamos o aluno a ler, com quais objetivos e de que forma torná-los cidadãos plenos.

Compreendemos, outrossim, que a leitura é muito mais que um processo de decodificação. Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa buscar respostas que podem ser encontradas na escrita, mas que para isso, é preciso ter acesso a essa escrita; significa um processo de interação entre texto e leitor. Ler significa construir uma resposta que integra conhecimentos prévios a novos conhecimentos que o texto escrito proporciona. Ler é, essencialmente, criar significados.

É por meio da leitura que temos acesso a maior parte dos conhecimentos acumulados pela humanidade, ampliamos nossa visão de mundo, desenvolvemos a compreensão, a comunicação e o senso crítico. A leitura é, portanto, portas para vivermos plenamente nossa cidadania, transformando a nós mesmos e a realidade que nos cerca.

Assim, pelas leituras realizadas até aqui, entendemos que urge que se desescolarize a leitura como uma atividade unicamente da escola. É um desafio que transcende amplamente a alfabetização. Desse modo, as práticas escolares devem considerar a sociedade como um espaço de práticas de leitura e de escrita, o que implica dizer que, fundamentalmente, é a sociedade que determina para a escola quais os conteúdos e competências necessárias ao exercício da cidadania. É preciso levar os atos de leitura para além dos muros da escola.

Nesse sentido, esboçamos uma proposta de intervenção que atrele tanto a sociedade escolar quanto os familiares a fim de garantir uma participação na construção, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico da Escola.

Pretendemos continuar explorando mais nossas as leituras acerca da linguística de texto, suas concepções, em relação ao ensino de leitura, bem como os estudos tanto de Foucambert (1994) quanto os de Lerner (2002) no sentido de que é necessário *desescolarizar* a leitura e a escrita.

Concebemos que tanto em relação às crianças quanto aos adultos, todas as

instâncias educativas devem ter o cuidado de formar leitor sob o ângulo da técnica e do manuseio do livro e demais textos escritos. Os textos escritos, por exemplo, jornais, livros, revistas, enfim, em todos os tipos e/ou gêneros sob os quais se apresentam são ferramentas que funcionam com objetivos e características determinados e, para usá-los, é preciso uma certa iniciação ao seu funcionamento, ou seja, é necessário o ensino de estratégias de leitura para serem utilizadas como ferramentas no exercício de cidadania.

Além desses teóricos, foi-nos muito oportuno, salutar e motivador os estudos de Solé (1992) acerca das estratégias de leitura e de Santos, Cuba Riche e Teixeira (2013), em relação às etapas de leitura.

Esperamos que a proposta planejada e desenvolvida por nós durante 24 (vinte e quatro) horas/aula possa ter contribuído para a ampliação da competência leitora dos alunos da escola pública, pois pensamos em atividades que objetivas e possíveis de serem realizadas no âmbito escolar, de forma possível, exequível, com qualidade e esmero.

Afinal, como salientado na introdução, além dos problemas didático-pedagógicos, nos deparamos com a falta de estrutura da escola, a distância e as dificuldades de chegar nela para que o ensino-aprendizagem aconteça. Esse foi. De fato, o nosso maior **desafio**: motivar o aluno e seus familiares a frequentarem a escola e concluir o ano escolar com êxito. A possibilidade foi ampliar a competência leitora dos alunos, tornando-os leitores críticos e participativos das ações sociais juntamente com o apoio da família e da comunidade escolar.

Por fim, os resultados foram positivos e a nosso pensamento é continuar apreendendo cada vez mais acerca dos desafios e das possibilidades que a educação nos motiva a cada dia.



## REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel: *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. *From reader to reading teacher: issues and strategies for second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Gramática contextualizada: limpando 'o pó das ideias simples'*. São Paulo: Parábola, 2014.
- BAJARD, Élie. *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2002, p.195.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al.* (Org.) *Leitura e Mediação Pedagógica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- \_\_\_\_\_; SOUSA, Maria Alice Fernandes de. *Andaimos e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização*. In: TACCA, M.C. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, Alínea, 2006, p. 167-179.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris, MACHADO, Veruska Ribeiro, CASTANHEIRA, Salete Flôres. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2013.
- BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. *Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor*. In: TURCHI, Maria Zaira; Silva, Vera Maria Tietzmann (Orgs). *Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. 3. ed. Brasília, DF, 2001.
- COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- DIANA, Daniela. *Cantigas de Roda*. Toda Materia. Disponível em <<https://www.todamateria.com.br/cantigas-de-roda/>>. Acesso em: 22/02/2018.
- DELORS, J. *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da*

*Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DIB, C. T. *Um olhar investigativo sobre a prática de ensinar leitura*. In: *V Seminário de Línguas Estrangeiras*. Anais do V Seminário de Línguas Estrangeiras. Goiânia: UFG, 2003.

FAILLA, Zoara. *Retratos da leitura no Brasil 4/ organização de Zoara Failla*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 26 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

GANDOLFI, Giselda. *Compreensão leitora: a compreensão como conteúdo de ensino*. Projeto Ler e Viver. São Paulo: Moderna, 2005.

\_\_\_\_\_. *Compreensão leitora: o desenvolvimento da compreensão leitora*. São Paulo: Moderna, 2005.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GUMPERZ, John. *Interaccional Sociolinguistics: a personal perspective*. In: SCHFFRIN, D. & HAMILTON, H. (Org.). *The handbook of discourse analysis*. Oxford: Blackwell, 2003, p. 215-228.

KOCH, Ingedore G. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1991.

\_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

\_\_\_\_\_. TRAVAGLIA, L.C. *A coerência textual*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

\_\_\_\_\_. ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2013.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 2007.

\_\_\_\_\_. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: *Os*

*significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.

\_\_\_\_\_. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas: CEFIEL/IEL/UNICAMP, 2005. Disponível em: <[www.iel.unicamp.br/cefiel/alfalettras/biblioteca\\_professor/arquivos/5710.pdf](http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfalettras/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf)>. Acesso em: 28 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf)>. Acesso em: 28 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

\_\_\_\_\_. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 15. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013a.

\_\_\_\_\_. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 15. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013b.

LEFFA, V.J. *Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social*. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Org.). *O ensino de leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1996.

LERNER, Délia. *Ler e Escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACEDO SOUSA, Márcia Verônica R. de e MACÊDO, Meirelene Ramos de. *As lendas da floresta contadas por seringueiros acreanos*, Rio Branco, Printac, 2007.

MARCUSCHI, Luiz A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MASETTO, M. T. *Mediação pedagógica e o uso da tecnologia*. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M.T. & BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000, p.133-173.

MEDEIROS FLHO, Barnabé; GALIANO, Mônica Beatriz. *Bairro-escola: uma nova geografia do aprendizado. A tecnologia da Cidade Escola Aprendiz para integrar escola e comunidade*. São Paulo: Tempo D'Imagem, 2005.

MEIRELES, Cecília. *O Menino Azul*. São Paulo: Global, 2013.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOLL, Jaqueline. *Reinventar a escola dialogando com a comunidade e com a cidade: novos itinerários educativos*. In: Material de apoio da disciplina A Escola e a Educação Comunitária. Campinas: Unicamp, 2006.

MOOR, A. M.; CASTRO, R. V.; COSTA, G. P. *O ensino colaborativo na formação do professor de inglês instrumental*. In: LEFFA, V. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001

NASPOLINI, Ana Tereza. *Didática de Português: leitura e produção escrita*. São Paulo: FTD, 1996.

OLIVEIRA, Valdineia Alves de. *Prefeitura Informa*. Buri, 2018. Disponível em: <<http://www.buritis.ro.gov.br/noticias/item/1206-prefeitura-informa>>. Acesso em: 30/08/2019

OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 7. Ed. São Paulo; Cortez, 2011.

ORLANDI, Eni. *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes Editores, 2012.

RAMALHO, Fernanda Glaessel. *História em quadrinhos*. Uol. Disponível em <<https://educacao.uol.com.br/planos-de-aula/fundamental/ingles-historia-em-quadrinhos.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em 22/02/2018.

RANGEL, Jurema N. Mendes. *Leitura na escola: espaço para gostar de ler*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

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

SANTOS, Leonor Werneck dos; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia de S. *Análise e produção de textos*. São Paulo. Contexto, 2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Concepções de leitura e suas consequências no ensino*. Florianópolis, Perspectiva, v.17, n. 31, p. 11 - 19, jan./jun. 1999.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. *As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto*. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). *Leitura: perspectivas disciplinares*. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

SÓ ESCOLA. *Trava-Línguas*. Disponível em <<https://www.soescola.com/2017/07/trava-linguas.html>>. Acesso em 22/02/2018.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TERZI, S. B. *A construção da leitura*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2011.

UNESCO. *Alfabetização de Jovens e adultos no Brasil: lições da prática*. Brasília: Unesco, 2008. Disponível em: <[unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf](https://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf)>. Acesso em: 13 ago. 2018.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WIKIPÉDIA. *Lide*. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Lide>>. Acesso em: 30 de ago. 2019.

**APÊNDICE A - NÚMERO DOS ALUNOS E NOMES DOS LIVROS**

<b>Nº de ordem</b>	<b>NOMES DOS LIVROS</b>
1	A B C da Água
2	O sapateiro e o anãozinho
3	Meu Leão
4	Cinderela
5	Tato, o Galo
6	O Rabo do Macaco
7	Seu G
8	Antigamente
9	Uxa, Ora Fada, Ora Bruxa
10	O pode e a Onça
11	Esperando a Chuva
12	A História de Emília
13	O Violino
14	Moral da História
15	Dentro desse livro
16	Pantufa de Cachorro
17	O rabo do Macaco
18	O gato de Botas
19	Mas por quê??!
20	O Papagaio Real
21	Tantos Barulhos
22	Lenga-lengas