



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

CARLA ALESSANDRA PAULA DA SILVA MENEZES

LEITURA COMPARTILHADA E DESENVOLVIMENTO DO LEITOR CRÍTICO
NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL POR MEIO DO GÊNERO DISCURSIVO
CONTO

PORTO NACIONAL-TO

2020

CARLA ALESSANDRA PAULA DA SILVA MENEZES

**LEITURA COMPARTILHADA E DESENVOLVIMENTO DO LEITOR CRÍTICO
NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL POR MEIO DO GÊNERO DISCURSIVO
CONTO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Letras, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestra em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Francine Fuza.

PORTO NACIONAL-TO

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

S586l Silva Menezes, Carla Alessandra Paula da.

Leitura compartilhada e desenvolvimento do leitor crítico no 5º ano do Ensino Fundamental por meio do gênero discursivo conto. / Carla Alessandra Paula da Silva Menezes. – Porto Nacional, TO, 2020.
209 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins
– Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de
Pós-Graduação (Mestrado) em Letras, 2020.
Orientadora: Ângela Francine Fuza

1. Leitura Compartilhada. 2. Oficinas de leitura. 3. Ensino Fundamental.
4. Conto. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

CARLA ALESSANDRA PAULA DA SILVA MENEZES

**LEITURA COMPARTILHADA E DESENVOLVIMENTO DO LEITOR CRÍTICO
NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL POR MEIO DO GÊNERO DISCURSIVO
CONTO**

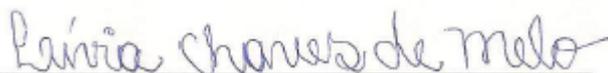
Dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, avaliada para obtenção do título de Mestra em Letras e aprovada pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

Data da aprovação: 16/12/2020.

Banca Examinadora:



Prof.ª Dr.ª Ângela Francine Fuza (Orientadora, UFT)



Prof.ª Dr.ª Lívia Chaves de Melo (Membro interno – UFT/Porto Nacional)



Prof.ª Dr.ª Ana Cláudia Castiglioni (Membro externo – UFT/Araguaína)

Dedicatória

Filho Amado

Filho, você é tudo em meu viver,
É o sol que resplandece em cada
amanhecer,
Para partilhar meu empoderamento
Em toda caminhada, fico feliz,
Por tê-lo, nesta jornada.

Imaginei teu olhar
E confirmei, logo que você nasceu,
Você só me trouxe felicidade
E, por isso, fui bem longe,
Para mostrar-lhe que não há
Nenhuma adversidade
Que nos faça parar.

Levava em mim um vazio,
Que logo você preencheu,
No instante que te peguei nos braços
Percebi que entre nós
Existia mais que laços.
E meu amor amadureceu
Pois você chegou à minha vida,
Rompendo todas as barreiras
Mostrando ao mundo que amor
É visto de várias maneiras.

Henrique foi escolhido
Ele ninguém mudou,
Faltava o primeiro nome
Para que todos pudessem chamar
E, então, seu nome surgiu,
Veio com força e marra
Mostrando à sua família,
O tamanho da sua garra.
O nome de rei você recebeu
Davi! Com força você nasceu,
Duas famílias unidas
Demonstrando seu amor,
E aos seus pais felizes
Sempre com muito fervor.
Pois você nos transformou,
Com toda sua alegria
Mostrando ao mundo sua luta
Em uma verdade absoluta
Que não há amor maior
Que o homem possa medir
Em um amor incondicional
De pais que te amam
De forma excepcional.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, quero agradecer por tudo que proporcionou em minha vida. Tudo foi realizado no tempo determinado, todas as coisas boas que aconteceram foram chuvas de bênçãos, e as coisas tristes que vivi serviram para que eu ficasse mais forte e superasse os próximos obstáculos que viriam pelo caminho. Na bíblia está escrito: “Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu” (ECLESIASTES 3:1), porque Deus é que ampara e nos conduz a bons caminhos, cabe a nós ter sensibilidade para ouvir. Ele conversa constantemente conosco, somos nós que não paramos para ouvir, clamar não quer dizer só que você precisa gritar para Deus ouvi-lo. Muitas vezes é necessário apenas pensar, pois esse clamor já faz parte de seu íntimo e é por meio do silêncio que se manifesta, mas temos que ter a sensibilidade de ouvir, pois só basta apenas confiar nEle, porque o restante Deus faz. Está escrito: “Eu asseguro: Quem ouve a minha palavra e crê naquele que me enviou tem a vida eterna e não será condenado, mas já passou da morte para a vida” (JO 5: 24).

Às professoras doutoras, Lívia Melo e Ana Claudia Castiglioni, por participarem espontaneamente da banca de defesa e por realizarem contribuições incomensuráveis no Exame de Qualificação da minha pesquisa. A vocês o meu carinho e meu muito obrigada!

À minha querida mãezinha, Maria Zulmar Paula da Silva, e ao meu paizinho, Joviniano Antônio da Silva, só tenho a agradecer, foi por meio dos ensinamentos e cuidados deles e todas as orientações que tiveram comigo que consegui alcançar este objetivo. A palavra de Deus nos honra assegurando que: “filhos, obedecem a seus pais no Senhor, pois isso é justo. Honra teu pai e tua mãe para que tudo te corra bem e tenhas longa vida sobre a terra” (EFÉSIOS 6: 1-3). Fui ensinada por eles que, “se almejamos algo na vida, devemos correr atrás”, assim diz o ditado popular: “quem quer corre atrás, quem não quer, manda!”. Sempre vivenciei o valor e a importância que uma família tem, pois sempre tive muito amor na minha educação e, nas nossas viagens em família, fui muito feliz, por isso, sempre digo a todos: “eu tive uma infância feliz” e devo a vocês que me proporcionaram incontáveis momentos especiais, porque na minha mente tudo que passamos serviu para meu crescimento e aprendizado. A bíblia explica que: “Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine [...] Agora, pois, permanecem a fé, a esperança e o amor, estes três, mas o maior destes é o amor” (1

CORÍNTIOS 13:1,13). Em nossa vida, pode faltar tudo, menos o amor. O amor de pais é único e verdadeiro e não acaba. A bíblia afirma que tudo pode passar menos a fé, a esperança e o amor, essas três coisas permaneceram e das três o amor sempre existirá. Por isso, muito obrigada!

Ao meu marido Rivelino e ao meu filho Davi Henrique, pela família que formamos e atenção que me dedicam, por me ajudar a não desistir. Enquanto muitos diziam que eu não conseguiria, eu tinha vocês para me dizer o contrário. Pelas noites de escrita que varavam a madrugada e pelo carinho em me deixar dormir até mais tarde, obrigada! A família é feita de laços para durar. Não importa se é família de sangue ou de coração. O importante é que exista amor. E entre nós já foi comprovado que há cumplicidade e amor. Obrigada, sempre!

Às minhas irmãs Camila e Cristiane, que sempre se dispuseram em me ajudar e colaborar com tudo em minha vida, pelo cuidado e pelo amor retribuído ao meu filho. Considero-as como mães dele, porque sei que, se um dia eu não estiver mais aqui, nunca irão desampará-lo. Sei também que sou falha e áspera em meus sentimentos, pois nunca disse o quanto eu amo vocês, o nosso amor é eterno e perfeito. Tudo que Deus cria não poderia ser diferente, porque Ele é perfeito. E não esqueçam o quanto meu amor é enorme, pois sou capaz de doar a vocês uma parte de mim sem pestanejar! Saibam disso. Obrigada por estarem ao meu lado e me amarem mesmo com tanto erros que possuo.

À minha sogra Ana, ao meu sogro Ruben, às minhas cunhadas Miqueline e Jaqueline e aos meus sobrinhos João Pedro, Ana Laura, Eitor e Elias, pelo amor e pelo carinho sincero que somente as crianças podem dar. Obrigada pelos momentos juntos. Graças a vocês eu não adoeci e nem enlouqueci, muitos que passaram por este caminho não tiveram a sorte que eu tive, foram os momentos vividos ao lado de todos que contribuíram com muita descontração e risadas.

Aos meus cunhados Preto e Jorge, que sempre, com alegria e carinho, deixavam o dia mais alegre, com suas palhaçadas e brincadeiras, a vocês devo muitas risadas. Obrigada!

Ao carinho e à atenção que meus compadres Cícera e Adegmar, Adriana e Pirispinto têm comigo e fizeram os meus fins de semanas mais alegres. Foram esses momentos de descontração que ajudaram a fugir da rotina da escrita e, por isso, pude descansar e voltar a

escrever cada vez mais alegre, sabendo que tenho toda atenção de vocês comigo e minha família.

À professora Dalve Batista, que me ensinou e me ajudou de tal forma que, sem a contribuição dela, eu não teria chegado ao mestrado. Não sabia nada sobre LA e foi por meio de suas aulas que pude aprender, estudar e passar pelo processo seletivo para o mestrado em Porto Nacional. Também foi ela que me ensinou a ver o real sentido do “Eva viu a uva”, que é necessário saber a posição social que Eva ocupa no meio social. Então, eternamente sou grata à senhora. Sempre! Não posso esquecer-me do seu esposo, o Ruy, que tanto contribuiu com muita atenção e ao corrigir meus textos e me dando carona sempre que eu precisava para que eu não perdesse a Van para minha cidade. A vocês, o meu muito obrigada.

Aos meus amigos representados na pessoa da Ângela Rocha e Danilo Andrade, que tanto contribuíram com brincadeiras, estudos e atenção, que Deus possa retribuí-los. A todos meus amigos só tenho a agradecer, porque nunca me abandonaram e me desampararam nos momentos difíceis, sempre com uma palavra de carinho e uma mensagem que fazem a alma se alegrar. Obrigada, queridos amigos!

Não podia esquecer a AEDUC na pessoa da Altina Nunes, que tanto me ensinou, e proporcionou conhecer pessoas maravilhosas que me ajudaram, no meu crescimento pessoal e intelectual. Obrigada sempre, nunca vou esquecer o quanto foi importante na minha vida.

Aos meus colegas de mestrado, Antônia, Cínara, Tatiane e Elizangela, que puderam ouvir minhas lamentações e besteiras, que compreendiam o momento por que eu estava passando e sabiam falar o que eu precisava ouvir para acalantar o meu coração e minhas angústias. Não posso esquecer-me de toda atenção que a Juliana e seu marido tiveram comigo, foram indiscutivelmente presentes de Deus para minha vida. Deslocar-se de sua zona de conforto para ajudar o outro são poucos que fazem isso, por isso, sou rica, tenho amigos iguais a vocês.

Aos meus alunos do 5 ° ano do Ensino Fundamental que participaram prontamente da pesquisa e mostraram que todos possuímos voz e devemos ser ouvidos, não importa a classe social a que pertencemos, podemos fazer a diferença na sociedade em que vivemos, só basta apenas a oportunidade certa.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Profunda gratidão

Antes de qualquer coisa, quero agradecer

À professora querida, que fez acontecer.

A realização de um sonho e, neste momento, proponho a ela esta homenagem que tenho a oferecer.

Na hora da seleção, você me escolheu,

Deu-me uma oportunidade de mostrar a todos que eu tinha qualidade, e que não devíamos nunca dos sonhos desistir, por mais longe que estejam, um dia, a gente pode conseguir.

Gente igual a você é pouca neste mundo,

Que permite escolhas de modo tão profundo!

Permitindo, assim, que pedras como eu sejam lapidadas, da melhor forma, que uma mulher possa ser tratada.

Embora pelo caminho te decepcionei,

Lutei com unhas e dentes da forma que encontrei, para superar meus erros, mostrando sempre que a escolha que fez foi uma boa opção, para, ao final deste curso, olhar nos seus olhos e ver que não foi que eu fui uma decepção.

Lembro-me de todos os momentos e das orientações, olhando o refinamento e sua sabedoria, em me mostrar que o ser humano tem sabedoria.

Pois você me apresentou que neste mundo devemos ver que a responsividade existe, só basta à gente crer.

Que os alunos têm respostas! Por isso, só tenho que agradecer.

Angela, neste momento, tenho que ser sincera.

De me mostrar que, com força e determinação, conquista-se o mundo e qualquer nação.

Obrigada por me aceitar e me levar ao mundo que hoje sei amar.

Nunca esquecerei você e, por isso, quero que saiba, que foi importante nesta grande jornada.

E termino os meus versos com gratidão, rogando a Deus nesta imensidão, para lhe dar sempre muita oportunidade, sabendo que neste mundo você só trouxe felicidade.

*Levo a vida como eu quero
Estou sempre com a razão
Eu jamais me desespero
Sou dono do meu coração
Ah! O espelho me disse
Você não mudou
Sou amante do sucesso
Nele eu mando, nunca peço
Eu compro o que a infância sonhou
Se errar, eu não confesso
Eu sei bem quem sou
E nunca me dou!
Quando a paixão não dá certo
Não há por que me culpar
Eu não me permito chorar
Já não vai adiantar
E recomeço do zero sem reclamar
(Roupa Nova)*

RESUMO

No Brasil, os resultados obtidos no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) levam pesquisadores a apontar e estudar sobre o estado crítico em relação às habilidades em leitura. A unidade de Ensino, situada no município de Miracema-Tocantins, onde ocorreu a pesquisa, em 2017, obteve média 3,7, não alcançando a meta projetada pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para este ano, a qual devia ser igual ou superior a 4,2. Além das estatísticas, percebemos que o aluno-leitor, nas aulas de leitura, não tem voz para falar e se expressar, dependendo da didática utilizada pelo docente. Diante desse cenário, esta pesquisa tem como objetivo geral refletir como o trabalho com a leitura compartilhada do gênero *conto*, por meio de orientações teórico-metodológicas, pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades leitoras em alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, possibilitando-lhes atitudes responsivas e críticas frente ao texto. Especificamente, buscamos: (1) caracterizar as atividades de leitura compartilhada implementadas por meio de oficinas; (2) apreender de que forma os alunos ressignificam conteúdos trabalhados nas oficinas, conforme as habilidades selecionadas para a composição deste estudo; (3) caracterizar os efeitos do trabalho com a leitura compartilhada para o desenvolvimento do aluno-leitor pelo dialogismo e responsividade. Para isso, inserimos este estudo na Linguística Aplicada, fundamentada teórico-metodologicamente, nas estratégias de leitura, defendidas por Solé, (1998). Além disso, concebe-se a linguagem como produto da interação, segundo os postulados teóricos do Círculo de Bakhtin, considerando-se a leitura compartilhada como prática social de trabalho. Trata-se de um estudo de caso qualitativo e interpretativista, realizado em uma escola pública de Miracema-TO e tem como público-alvo alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Para a geração e coleta de dados, organizamos a pesquisa em duas etapas: uma avaliação diagnóstica de leitura e intervenções em oficinas de leitura compartilhada com o gênero discursivo *conto*, o qual faz parte do campo artístico literário e inserido no cronograma de estudos no 5º ano, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Como resultado, verificamos que as oficinas com leitura compartilhada levaram os alunos-leitores-escretores a falar, escutar, participar e agir criticamente, ou seja, a responder ativamente às atividades de intervenção docente. Além disso, eles produziram uma réplica discursiva (resumo pela escrita) sobre o que conseguiram reter das leituras. De modo geral, os efeitos do trabalho com a leitura compartilhadas revelaram o posicionamento reflexivo dos alunos frente aos textos e em diálogo com o outro, representado pelo colega de classe e pela professora-mediadora.

Palavras-chave: Leitura compartilhada. Oficinas de leitura. Ensino Fundamental. Conto.

ABSTRACT

In Brazil, the results obtained in the Basic Education Assessment System (SAEB) lead researchers to point out and study about the critical state in relation to reading skills. The teaching unit, located in the municipality of Miracema – Tocantins, where the research took place in 2017, obtained an average of 3.7, not reaching the goal projected by the National Institute of Educational Studies and Research (INEP) for this year, the which should be 4.2 or higher. In addition to the statistics, we noticed that the student-reader, in reading classes, do not have a voice to speak and express themselves, depending on the didactics used by the teacher. In view of this scenario, this research has the general objective of reflecting how the work with the shared reading of the short story, through theoretical and methodological orientations, can contribute to the development of reading skills in 5th grade elementary school students, enabling them responsive and critical attitudes towards the text. We considered the specific objectives: (1) to characterize shared reading activities implemented through workshops; (2) to learn how students reinterpret contents worked in the workshops, according to the skills selected for the composition of this study; (3) to characterize the effects of work with shared reading for the development of the student-reader through dialogism and responsiveness. For that, we inserted this study in Applied Linguistics, based theoretically and methodologically, in the reading strategies, defended by Solé, (1998). In addition, language is conceived as a product of interaction, according to the theoretical postulates of the Bakhtin's Circle, considering shared reading as a social work practice. This is a qualitative and interpretative case study, carried out in a public school in Miracema-TO and has the target audience of students in the 5th year of elementary school. For the generation and collection of data, we organized the research in two stages: a diagnostic evaluation of reading and interventions in reading workshops shared with the short story genre, which is part of the literary artistic field and inserted in the study schedule in the 5th year, according to the Common National Curricular Base (BNCC, 2017). As a result, we found that the workshops with shared reading led students-readers-writers to speak, listen, participate and act critically, that is, to respond actively to teaching intervention activities. In addition, they produced a discursive reply (summary by writing) about what they managed to retain from the readings. In general, the effects of the work with shared reading revealed the students' reflective position in relation to the texts and in dialogue with the other, represented by the classmate and the teacher-mediator.

Keywords: Shared reading. Reading workshops. Elementary school. Tale.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Gêneros contemplados na BNCC no 5º ano do Ensino Fundamental.	80
Quadro 2: Cronograma das atividades para a realização da pesquisa.....	103
Quadro 3: Compreensão das Estratégias de Leitura	106
Quadro 4: Habilidades desenvolvidas nas oficinas de leitura compartilhada.....	107
Quadro 5: Respostas sugeridas para as perguntas das oficinas.....	111
Quadro 6: Perguntas de leitura: Pré-leitura para o texto “Ninguém e eu”	115
Quadro 7: Perguntas de leitura: Durante a leitura para o texto “Ninguém e eu”	118
Quadro 8: Sugestão de resumo para o texto “Ninguém e Eu”	120
Quadro 9: Perguntas de leitura: Pré-leitura para o texto “Ai que dor de dente”	122
Quadro 10: Perguntas de leitura: Durante a leitura para o texto: “Ai que dor de dente”	125
Quadro 11: Sugestão de resumo para o texto: “Ai que dor de dente”	126
Quadro 12: Perguntas de leitura: Pré-leitura para o texto: “Bruxa, bruxa, venha à minha festa”.....	128
Quadro 13: Perguntas de leitura: Durante a leitura para o texto “Bruxa, bruxa, venha à minha festa”.....	130
Quadro 14: Sugestão de resumo para o texto “Bruxa, bruxa, venha à minha festa”	132
Quadro 15: Distribuição dos descritores de Língua Portuguesa, para o 5º ANO do Ensino Fundamental, de acordo com os seis tópicos que compõem a Matriz de Referencia (SAEB).....	134
Quadro 16: Matriz de Referência de Língua Portuguesa – 5º ano.....	135
Quadro 17: Descritores avaliados nos Blocos 3 do teste modelo	137
Quadro 18: Descritores avaliados no Bloco 4 do teste modelo	139
Quadro 19: Imagens do personagem “Ninguém”	151
Quadro 20: Imagens da personagem “Eu” e “Ninguém”	153
Quadro 21: Imagens do texto “Ai que dor de dente”	155
Quadro 22: Imagens do livro “Bruxa, bruxa venha a minha festa”	156
Quadro 23: Perguntas de leitura da estratégia ‘durante a leitura’ dos três contos	159
Quadro 24: Atividade de reconto do texto “Bruxa, bruxa venha a minha festa”.....	184

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Resultado obtido na atividade diagnóstica no Bloco 3 de Língua Portuguesa 138

Gráfico 2: Resultado obtido na atividade diagnóstica no Bloco 4 de Língua Portuguesa 140

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Localização de Miracema do Tocantins.....	97
Figura 2. Atividade com o texto “Bruxa, bruxa venha a minha festa”.....	175

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCT – Documento Curricular do Tocantins

DRE – Diretoria Regional de Ensino

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE – Instituto de Geografia e Estatísticas

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LA – Linguística Aplicada

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCT – Referencial Curricular do Tocantins

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEDUC – Secretária Estadual de Educação e Cultura

SEMED – Secretária Municipal de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
2 LINGUAGEM, DIALOGISMO E LEITURA RÉPLICA	27
2.1 Concepções de Linguagem.....	27
2.2 Dialogismo, réplica discursiva e responsividade ativa.....	33
2.3 A leitura pelo viés dialógico: o trabalho com leitura compartilhada.....	46
3 A LEITURA EM DOCUMENTOS OFICIAIS	73
3.1 Leitura compartilhada para os PCN.....	74
3.2 A leitura compartilhada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017)	78
3.3 A leitura compartilhada nos documentos oficiais do Tocantins: Referencial Teórico (2009) e o Documento Curricular do Tocantins (2018).....	82
4 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	88
4.1 Caracterização da Pesquisa como Estudo de Caso quantitativo-qualitativo interpretativista	88
4.2 Pesquisa inserida na Linguística Aplicada	91
4.3 Contexto da Pesquisa.....	96
4.3.1 Contexto Educacional do Município	96
4.3.2 Contexto Educacional e participantes da pesquisa	99
4.4 Geração e coleta dos dados.....	102
4.4.1 Planejamento e elaboração das oficinas	103
4.4.2 Organização e execução das oficinas	106
4.5.1 Primeira oficina de leitura para o conto “Ninguém e eu”, de Bart Mertens, Benjamin Leroy.....	114
4.5.2 Segunda oficina de leitura para o conto “Ai que dor de dente”, do livro “As aventuras de Pedro Malasartes”, de Nelson Albissu, Rodrigo Abrahim	121
4.5.3 Terceira oficina de leitura para o conto “Bruxa, bruxa, venha à minha festa”, de Arden Druce	127

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA E DOS DADOS COLETADOS NAS OFICINAS	133
5.1 Atividade diagnóstica: resultados e interpretação da atividade diagnóstica.....	133
5.2 Análise e discussão dos dados coletados nas oficinas de leitura compartilhada para o gênero discursivo <i>Conto</i>	142
6 CONCLUSÃO.....	181
REFERÊNCIAS	184
APÊNDICES	192
ANEXOS	199

1 INTRODUÇÃO

Sou filha de uma família de classe média e meus pais lutaram cotidianamente para dar aos filhos uma vida melhor e sem sofrimentos. Sempre estudei em escola pública e percebo que, é por meio da escola, que o ser humano consegue atingir a primeira fase da maturidade. Até o final do Ensino Fundamental, sofri Bullying, pois eu não me enquadrava nos padrões estereotipados, como de beleza ou dos grupos favoritos da escola. Eu mesma, no Ensino Fundamental, não tinha voz para falar o que eu pensava. Somente no Ensino Médio, comecei a ser ouvida, talvez, por se tratar de novos tempos voltados para o ensino de língua. E, tudo isso, acometido pelos próprios colegas da escola e professores. Acredito que, na infância, é difícil enxergar o que é agressão ou não. Os alunos eram os primeiros a me ofender com apelidos, pois não se conhecia o significado da palavra Bullying nas escolas, como hoje é tão comentado em redes sociais e na televisão. Naquela época, muitos alunos assim como eu, sofriam calados e lutavam para não ter nenhum problema na vida adulta devido ao Bullying.

Diante desse desabafo, afirmo que, foi devido aos apelidos vividos diariamente, que eu escolhi, aos dez anos de idade, minha profissão, ser professora. Tive ciência de que na minha sala de aula, situações constrangedoras, como o Bullying não existiriam. Ainda mais, buscava, incansavelmente, ser uma educadora melhor para os meus alunos.

Antes não me via sendo professora, hoje não me vejo fazendo outra coisa, pois, ao buscar esse caminho e lutar para alcançar meus objetivos, sigo os conselhos de minha mãe: “sonho não ficou para os fortes, os fracos apenas sonham, os fortes criam objetivos e alcançam”. Com esses ideais de vida, tracei objetivos a serem alcançados e, hoje, sou e estou em sala de aula, por acreditar que a educação do município de Miracema -TO necessita de professores engajados, na busca por uma educação igualitária, pois, meu objetivo de vida é fazer com que meus alunos tenham na escola uma vida comum, aprendam e consigam desenvolver a oralidade, a escrita e a leitura responsivamente ativa.

Aos 18 anos, iniciei a minha jornada como professora da Educação Básica, no município de Miracema, Tocantins. Foi, no cenário da sala de aula, com o contato direto com os educandos, que comecei a refletir em relação à percepção da voz do aluno-leitor nas aulas de leitura. Nesse contexto de ensino, percebi que as vozes são marginalizadas, o educando, quando fala, tenta reproduzir o que o professor quer ouvir, em sua maioria, as respostas “prontas do livro didático”. Para ratificar o que disse, coloco as palavras de Cavalcanti (2013)

de que é preciso que se formem educadores capazes de desconstruir noções já preconcebidas, em relação à educação fragmentada em disciplina, que valorize a ética, a cidadania, a leitura crítica cultural, social e a Linguística Aplicada.

Nesse contexto, pensando em tudo que passei e por todas as dificuldades que encontrei, comecei a observar os meus alunos e percebi que eles possuíam dificuldades em manifestar suas opiniões, transmitir ideias e conhecimentos pela oralidade e escrita diante da leitura de textos. Muitos deles se sentiam oprimidos, por situações vivenciadas no passado, outros tinham medo de falar e serem repreendidos por já terem visto algum colega ser humilhado por um docente, quando se expressavam de forma contrária a opinião do seu regente, por isso, trato, nesta dissertação, da leitura compartilhada para o gênero discursivo conto, com um olhar voltado para esses alunos que não se expressam e possuem medo/timidez em falar e demonstrar o que pensam sobre os textos lidos.

Minha pesquisa busca mostrar como os alunos da escola periférica de Miracema do Tocantins se comportam ao serem questionados em torno de perguntas como: “Qual é sua opinião?”; “O que você compreendeu do texto?” e “Qual é a ideia que você possui sobre o texto lido?”. Eles não respondiam a esses questionamentos, por isso, idealizei esta pesquisa, para mostrar que todos possuem conhecimentos, que cada estudante tem um conhecimento de mundo e que podem se expressar e mostrar realmente o que pensam.

No entanto, no Brasil, para que haja mudança voltada para o ensino e a aprendizagem, faz-se necessário o incentivo à leitura, com isso, nas escolas públicas, a qualidade do ensino terá maior êxito. Segundo Angelo (2015, p. 11), partindo do que defendem Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2013), “o aluno só aprende a ler, se tiver um professor que saiba ler, que lhe sirva como modelo, que leia para ele. O momento de leitura é um momento de fruição, de prazer”. Não adianta o professor querer que os alunos leiam, sendo que ele não é leitor e nem gosta de leitura.

Diante desse primeiro cenário de constatações e justificativas da problemática, ingressei no curso superior em Letras para que eu pudesse ter o conhecimento sobre a linguagem e sua função social para o ensino de língua, tendo em vista que o papel dos linguistas aplicados é conhecer e compreender a linguagem. Sendo assim, no contexto acadêmico, identifiquei que as estratégias de leitura, discutidas por diversos estudiosos nesta área, facilitam a aprendizagem em leitura e escrita dos estudantes. Foi assim, então, que comecei a enxergar como se (re)pensar o ensino de leitura em Língua Portuguesa, pensando

em como a leitura compartilhada pode contribuir com a formação e ampliação do aluno, leitor e escritor responsivo e crítico.

Nesse contexto, muitos estudiosos têm discutido a real situação em que se encontra o processo educacional que envolve a questão do ensino e da aprendizagem do aluno em sala de aula. Neste viés, buscam-se soluções para constituir um ensino de qualidade. Em decorrência disso, observa-se que muitas instituições de ensino não tratam a leitura como formadora de pensamentos críticos, nem com o objetivo de formar cidadãos capazes de entender o uso da leitura como exercício interacionista. Por isso, Solé (1998, p. 22) diz que leitura “é um processo de interação entre o leitor e o texto”.

No entanto, mesmo percebendo as limitações que os alunos apresentam em leitura e escrita, alguns docentes ignoram e banalizam as dificuldades encontradas no cotidiano escolar, muitas vezes, por não estarem preparados, devido à formação que receberam na graduação. Para que essas dificuldades sejam minimizadas, é indispensável que o professor planeje uma aula articulada com o intuito de resolver conflitos e percalços durante as atividades de leitura.

A prática de leitura no ambiente educacional promove um elo entre o leitor e o texto, pois o leitor possui conhecimento de mundo. É preciso dar importância ao conhecimento extraído com as informações que o aluno descobriu pela leitura do texto. É, por isso, que Rojo (2012) afirma:

As práticas didáticas de leitura não desenvolvem senão uma pequena parcela das capacidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela sociedade abrangente: aquelas que interessam à leitura para o estudo na escola, entendido como um processo de repetir, de revozejar falas e textos de autor(idade) – escolar, científica – que devem ser entendidos e memorizados para que o currículo se cumpra (ROJO, 2012, p. 1).

Para Santos (2019, p. 19), os estudantes apresentam “lacunas no processo de leitura e construção de sentidos, vários não conseguem compreender e interpretar o que se propõem a ler na sala de aula e, conseqüentemente, não leem o mundo”. Assim, o professor pode orientar as atividades de leitura desenvolvidas, em sala de aula, para que eles sejam motivados a ler, ensinando-os a ler (SOLÉ, 1998). Isso significa que as estratégias de leitura utilizadas nas aulas podem conduzir o leitor a ir além do texto, produzindo inferências, além de produzir opinião sobre o que leu e discutiu sob a perspectiva da interação.

Sob essa ótica, os alunos agem para completar o processo de leitura, passando da decodificação, compreensão para a interpretação do texto, chegando a produzir seus próprios

discursos, réplicas discursivas. Fuza (2010) ratifica que a leitura como interação “possibilita o diálogo entre texto e leitor, promove-se a absorção e transformação de outros textos, já que o momento da leitura pode se configurar como espaço de respostas a outros textos já contemplados, configurando-se aquilo que se denomina contrapalavra” (FUZA, 2010, p. 31).

No contexto educacional, as práticas cotidianas da linguagem oral e escrita podem ser intencionais e sistematizadas. Sendo assim, o professor é o condutor do processo, pois ele planeja antes de agir, conduz à aprendizagem em leitura, obedecendo às regras da interação, como ouvir o outro com atenção, opinar e refutar, respeitando o que o outro diz para participar das situações de comunicação, seja pela oralidade seja pela escrita. Nesse sentido, a leitura colaborativa tem como foco o processo, o modo como se desenvolve a leitura em sala de aula. Para Antunes (2003, p. 99), a maneira como o professor conduz as atividades deve auxiliar os alunos a ter percepção da: “coerência global do texto; da articulação entre tópicos e subtópicos da interação; dos diversos gêneros [discursivos] e suas características específicas; [da importância da] escuta de diferentes interlocutores com atenção e respeito”.

Santos (2019, p. 20), a partir dos pressupostos teóricos dos PCN, ratifica que ler é “um processo ativo de construção de sentidos para o texto, a compreensão começa antes mesmo da leitura propriamente dita”. Para isso, Solé (1998) assegura que a leitura ocorre quando o aluno consegue utilizar as estratégias de leitura e, assim, produz sentidos para o texto. A autora orienta que as aulas de leitura pautem-se nas seguintes estratégias: a) pré-leitura, momento de ativar o conhecimento prévio do aluno sobre o tema do texto, o que pode ser feito com perguntas que o leve a inferir, antecipar informações e leitura de textos com temáticas semelhantes; b) durante a leitura, momento em que ele vai confirmar ou refutar as antecipações, as inferências; c) depois da leitura, parte final das estratégias, neste momento, o aluno é capaz de reunir as informações textuais, as antecipações, além de produzir ação responsiva ativa através da leitura e/ou da escrita. Para Solé (1998), “Ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos devem predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos, sem maiores dificuldades, para situações de leitura múltiplas e variadas” (SOLÉ, 1998, p. 70).

Em face às reflexões iniciais, percebo que novos estudos têm modificado a maneira que os professores veem o trabalho com leitura. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2017), por exemplo, tem como eixos organizadores a oralidade, a leitura, a escrita e a análise linguística no componente curricular de Língua Portuguesa. No entanto, para que as competências e habilidades desses eixos organizadores sejam realmente efetivadas, as práticas

metodológicas também precisam ser (re)pensadas, vistas com outros olhares. É preciso, primeiramente, que o professor esteja consciente e seja sabedor de como proceder para que os seus alunos se apropriem desse conhecimento. Menegassi (2008, p. 86) afirma que “a prática de docência em Língua Portuguesa exige do professor conhecimentos que nem sempre são alcançados durante a graduação universitária, e um desses conhecimentos diz respeito à leitura”. Assim, é imprescindível que o professor seja um pesquisador, com o intuito de encontrar novas práticas pedagógicas que possibilitem a formação e o desenvolvimento do aluno almejado nos documentos oficiais (BRASIL, 1998; BNCC, 2017).

Assim, diante das justificativas em relação à relevância do ensino de leitura e escrita em sala de aula, além de ter consciência do meu papel como professora e pesquisadora da Rede Municipal, no município de Miracema, Tocantins, resolvi pesquisar sobre leitura compartilhada ou colaborativa que Bräkling, (2004, p. 62) assevera que é:

Aquela em que alunos e professor leem junto um mesmo texto e apresentam suas ideias e impressões acerca do que foi lido - tem como finalidade de formar leitores, "ensinar a ler, ou seja, criar condições para que as estratégias de atribuição de sentido (sejam relativas à mobilização de capacidades de leitura, ou utilização de determinados procedimentos e desenvolvimento de comportamentos leitores) sejam explicitadas pelos diferentes leitores, possibilitando, dessa forma, que uns se apropriem de estratégias utilizadas por outros, ampliando e aprofundando sua proficiência leitora pessoal" (BRAKLING, 2004, p . 62).

Partindo deste pressuposto, a autora possibilita entender que a leitura realizada em conjunto possibilita melhor compreensão e estabelece uma relação de igualdade em torno do assunto abordado. Assim, a leitura é compreendida, segundo Colomer (2007), como a base da formação e do desenvolvimento de leitores, a qual implica em crescimento do leitor. Por meio dela, o professor constrói e atribui sentidos ao texto, juntamente com os alunos, ensinando-os as estratégias de leitura para se alcançar objetivos na aula de leitura colaborativa. É tida como um modelo para se alcançar um leitor proficiente. Assim, para o desenvolvimento desta dissertação, alguns estudos foram acionados a respeito da leitura compartilhada, como os de Solé (1998), Hamilton (2000), Soares (2004), Colomer (2007), Rojo (2009), Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2013), Angelo (2015), Kleiman (2016), Barroso (2018), Soares-Pilati (2019), Santos (2019), que serão explorados na seção 2: “Fundamentação Teórica”, deste estudo.

Esta pesquisa, pautada na Linguística Aplicada, está fundamentada teórico-metodologicamente, nos postulados teóricos do Círculo de Bakhtin sobre a concepção da

linguagem como interação verbal, considerando-se a leitura como prática social de trabalho, conforme Solé (1998), Freire (2008), Menegassi (2008; 2010; 2016; 2017), Angelo e Menegassi (2010, 2016), Fuza (2010; 2017) e Fuza e Menegassi (2018), Barroso (2018), Santos (2019), dentre outros pesquisadores.

Esta pesquisa é qualitativa-quantitativa e interpretativista, caracterizada como um estudo de caso (ANDRÉ, 2005), desenvolvido na Escola Municipal Francisco Martins Noletto¹, no 5º ano do Ensino Fundamental. Para a geração e coleta de dados, a pesquisa se organizou em duas etapas: sendo a primeira avaliação diagnóstica de leitura e, a segunda, intervenções em oficinas de leitura compartilhada com o gênero discursivo conto.² Segundo os PCN, (BRASIL, 1998), os contos são gêneros mais curtos que as novelas e os romances e devem despertar no leitor a maneira como o assunto é conduzido. São textos propícios à sensibilização inicial ao aluno. Para Cascudo (2002, p. 10), o conto é “um documento vivo, denunciando costumes, ideias, mentalidades, decisões e julgamentos”.

Na coleta de dados, a princípio, os alunos responderam a uma avaliação, com as habilidades do 5º ano de Língua Portuguesa (SAEB), como atividade diagnóstica. Após o reconhecimento do nível de compreensão leitora, elenquei as habilidades que necessitavam de maior desenvolvimento e as oficinas de leitura compartilhada foram elaboradas para três contos: 1. “Ninguém e eu”, de Bart Mertens, Benjamin Leroy, é um conto fantástico/maravilhoso; 2. “Ai que dor de dente”, de Nelson Albissu, Rodrigo Abraham, é um conto de aventura; 3. “Bruxa, bruxa venha a minha festa” de Arden Druce, é um conto fantástico/maravilhoso. Tais textos foram selecionados, pois eles apresentavam uma temática atualizada e poderiam possibilitar ao leitor relacionar o assunto abordado com as suas vivências sociais. Desta maneira, afirma Maciel (2015) que:

Podemos dizer que optamos por essa redação porque esse texto se “destacou” a nossos olhos, baseando-nos, de algum modo, em “elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição”, ou seja, em “formas de saber tendencialmente *mudas* – no sentido de que [...] suas regras não prestam a ser formalizadas nem ditas” (MACIEL, 2015, p. 179, grifo do autor).

¹ Pesquisa aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP), junto à Universidade Federal do Tocantins – UFT, com o número de CAAE: 19803419.0.0000.5519.

² No gênero conto, os textos são pautados numa realidade não lógica. Ou seja, a narrativa se desenrola num mundo irreal ou universo onírico, marcado pelo absurdo, a inverossimilhança e situações e ações extraordinárias. Narrativa concisa a partir de temas livres fantásticos, os quais aliam o fantástico e o real ou a ficção à realidade, surgindo da oposição dentre dois planos: real e irreal. Presença de alegorias e de personagens que podem ser: monstros, fantasmas, seres invisíveis, mágicos, mitológicos ou folclóricos, dentre outros. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/conto-fantastico/>. Acesso em: 20 de abril de 2020.

Por essa razão, é válido afirmar que, ao escolher os contos trabalhados, parti do intuito de estimular os alunos a lerem os textos e a compartilhar as informações encontradas neles. Após a seleção dos textos, as oficinas são implementadas a partir das estratégias de leitura, propostas por Solé (1998). Para Santos (2019, p. 67), a partir dos estudos de Menezes (2001), “por meio da atividade diagnóstica, o professor/pesquisador compreende em que nível de conhecimento encontra-se o aluno-leitor, assim, pode-se pensar em adequação de estratégias para intervir no processo de ensino-aprendizagem”.

Diante do exposto, esta pesquisa tem como objetivo geral refletir como o trabalho com a leitura compartilhada do gênero *conto*, por meio de orientações teórico-metodológicas, pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades leitoras em alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, possibilitando-lhes atitudes responsivas e críticas frente ao texto.

A partir disso, os objetivos específicos são:

1. Caracterizar as atividades de leitura compartilhada, implementadas por meio de oficinas para o gênero discursivo *conto*.
2. Aprender de que forma os alunos ressignificam conteúdos trabalhados nas oficinas, conforme as habilidades selecionadas para a composição deste estudo.
3. Caracterizar os efeitos do trabalho com a leitura compartilhada para o desenvolvimento do aluno-leitor pelo dialogismo e responsividade.

Esta dissertação divide-se em sete seções, sendo que a primeira é a Introdução e a última a Conclusão, além das Referências.

Na segunda seção, *Linguagem, Dialogismo e Leitura réplica discursiva*, abordo os alinhamentos teóricos sobre: Linguagem; Discurso, Dialogismo, Leitura réplica e Responsividade Ativa; Leitura pelo viés dialógico: o trabalho com leitura compartilhada e Gênero discursivo *conto*.

Na terceira seção, *A Leitura nos Documentos Oficiais*, apresento como a leitura compartilhada é vista nos documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular, Referencial teórico do Tocantins (2009) e o Documento Curricular do Tocantins (2018).

Na quarta seção, *Metodologia da Pesquisa*, contemplo os passos metodológicos para a coleta dos dados, como a caracterização da pesquisa; o contexto da pesquisa; o contexto educacional da escola e o contexto educacional da pesquisadora. Além disso, na subseção *Geração dos dados*, são descritos os passos percorridos para a geração dos dados, na

atividade diagnóstica, bem como descrevo como acontecem à preparação e a execução das oficinas de leitura.

Na quinta seção, *Análise e discussão dos dados*, apresento a análise e discussão descritiva da atividade diagnóstica e os dados obtidos nas oficinas de leitura por meio das respostas e o resumo/resenha dos alunos-leitores-escritores sobre os contos.

2 LINGUAGEM, DIALOGISMO E LEITURA RÉPLICA

Neste espaço, apresento os alinhamentos teóricos, a respeito de Linguagem, de acordo com o que afirma o Círculo de Bakhtin e estudiosos que seguem a mesma perspectiva do dialogismo e da leitura réplica discursiva. Além disso, delinhei aspectos referentes à leitura compartilhada. Para iniciar essa discussão, são apresentados alguns conceitos sobre língua e linguagem.

A língua exige que as palavras e suas combinações sejam construídas através do processo de interação verbal e, se há interação verbal, há dialogismo, há uma resposta ao discurso do outro, determinado pelo contexto. Bakhtin (2003 [1979]) afirma que a língua é viva e sua evolução histórica está ligada diretamente por meio da comunicação verbal e não por meio de um sistema linguístico abstrato das formas da língua.

2.1 Concepções de Linguagem

Segundo Bakhtin/Volochinov (1992[1929]), há três concepções de linguagem, a saber: Subjetivismo Idealista, Objetivismo Abstrato e Concepção Dialógica de Linguagem. Na obra “Marxismo e filosofia da linguagem”, Bakhtin/Volochínov fazem uma crítica acerca de duas orientações do pensamento filosófico-linguístico: o Subjetivismo Idealista, tendo como principais representantes, Humboldt (1955) e Vossler (1923), e o Objetivismo Abstrato, com Ferdinand de Saussure (1916), as quais imperaram no início do século XX. Essas concepções foram renomeadas, no Brasil, por Geraldi (1984), como linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como interação.

O subjetivismo idealista tem a linguagem como uma representação do que existe na mente humana, o social não faz parte da enunciação, a maneira como o ser se expressa se relaciona com a capacidade do sujeito pensar. Essa concepção de linguagem parte do princípio de que a fala é de natureza individual, de forma que a língua é uma criação contínua. Ela não considera os fatores externos à comunicação, a linguagem ocorre de dentro para fora, como se apenas o som que a fala emite fosse importante, a língua é um produto pronto e acabado. Assim,

a língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas

com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992[1929], p. 72- 73).

Nesse contexto, o Círculo de Bakhtin considera que a língua, nessa primeira concepção, como fenômeno estético, como uma expressão de natureza artística, pois considera o ato da fala como um processo individual constitutivo, apenas como um fenômeno de base da língua, o enunciado e o sujeito dessa enunciação são meros fatores participantes, pois nada conserva de sua identidade.

Nesse sentido, a leitura é entendida como expressão do pensamento, que segundo Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011, p. 482), tem como princípio para o ensino no contexto educacional, “as regras da gramática normativo-prescritiva, [as quais] expressam uma obrigação e uma avaliação de certo e errado”. Sendo assim, sob essa perspectiva, “a concepção que se tem da língua é aquela que valoriza a forma de falar e escrever da norma culta ou variedade padrão, [o aprendizado é reduzido] à normatização da gramática”.

Ainda para Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011, p. 482), a partir dos estudos de Cazarin (1995), “a aprendizagem da teoria gramatical é tida como garantia para se chegar ao domínio das linguagens (oral e escrita), isto é, acredita-se que a prática de exercícios gramaticais leva à incorporação do conteúdo e que a gramática normativa deve ser um núcleo de ensino”. No entanto, sei que a aprendizagem ocorre pela interação, envolvendo leitura, escrita, oralidade e análise linguística, o ensino de gramática descontextualizada, com frases soltas não desenvolve habilidades de leitura e escrita.

Quanto à segunda concepção, para Santos (2019), a partir dos estudos bakhtinianos,

o homem é isolado do seu contexto social, por se limitar ao estudo do funcionamento interno da língua. Sob esse viés, a língua é um código, um conjunto de signos que, ao se combinarem, de acordo com regras, transmite uma mensagem, informações de um locutor ao seu interlocutor. Por conseguinte, esse código deve ser conhecido, “dominado” pelos falantes para que haja comunicação, envolvendo, no mínimo, dois interlocutores no discurso (SANTOS, 2019, p. 25).

Neste caso, a língua funciona como uma unidade imutável, que não permite mudanças, pois o ser humano, ao nascer e começar a falar, aprende automaticamente a ordem linguística de cada período, porque não se tem abertura para o estudo das variações. A fala é tida como um instrumento por meio da qual se transmite uma mensagem que possui suas regras, segundo o sistema linguístico. A língua, enquanto sistema linguístico, é estável e não se modifica.

Dessa forma, percebo que as leis que envolvem a linguística apresentam um sistema fechado que não permite mudanças, pois se houver qualquer modificação será transgressão ao sistema, assim, o ato individual da fala é uma refração das normativas. Neste caso, entendo que a língua é um sistema rígido, que segue as normas e leis linguísticas próprias, estabelecendo ligação entre os signos linguísticos por um sistema previamente idealizado, as quais não têm relação com os valores ideológicos, sendo a fala uma alteração que obedece às mutações ou refração das normas da língua. O objetivismo abstrato entende que a forma linguística não leva em consideração os sujeitos no momento da enunciação, além de defender o caráter imutável da língua. Embora o autor tenha mencionado essa mutabilidade, não aprofundou seus estudos nesse aspecto (nem nos fatores que motivam a mutabilidade), Mas, seguindo essa visão, a língua é:

morta-escrita-estrangeira que serve de base à concepção da língua que emana da reflexão linguística. A enunciação isolada-fechada-monológica, desvinculada de seu contexto linguístico e real, à qual se opõe, não uma resposta potencial ativa, mas a compreensão passiva do filólogo: este é o “dado” último e o ponto de partida da reflexão linguística. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992 [1929], p. 92).

Segundo Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011, p. 482), “a escola torna-se local de reprodução do uso linguístico autorizado com a língua escrita, restando ao aluno leitor/produtor de textos atuar de forma passiva ao que lhe é exposto, não sendo possível reconhecer a historicidade da linguagem e reconstruir sua história de leitura e de escrita”. Ou seja, entendo que o trabalho na sala de aula voltado para a concepção de linguagem como expressão do pensamento não permite que o estudante seja um sujeito agente no processo de aprendizagem, ele apenas reproduz o que foi dito pelo professor.

Na terceira concepção de linguagem, o Círculo de Bakhtin propala que a linguagem é dialógica, é produto da interação verbal, pelo fato de que a língua faz parte de um processo que não possui interrupção, os indivíduos presentes na sociedade fazem parte de um grupo e, estes, são transformadores nos seus papéis de atuação, enquanto agentes de transformações sociais. O sujeito interage com os demais sujeitos da sociedade, possibilitando a permuta de experiências e informações. A partir do diálogo entre sujeitos atuantes e participantes de um mesmo grupo social, consegue se desenvolver um enunciado. Por isso, os desenvolvimentos ou expressões estão sujeitos às condições igualitárias.

Bakhtin/Volochinov (1992[1929]) afirmam que a linguagem é dialógica, fruto da interação verbal. Segundo Silva, Leite e Brasil (2013, p. 43), é correto assegurar que

a visão bakhtiniana, que se opõem às duas orientações citadas, dá origem à teoria da interação verbal. [...] para que a enunciação aconteça é necessário tanto o conteúdo interior – que o indivíduo possui – como o conteúdo exterior, já que a exterioridade influencia esse conteúdo interior do falante no momento da enunciação. (SILVA, LEITE E BRASIL, 2013, p.43).

Por ser um sistema de signos social e histórico, a linguagem permite que os sujeitos deem sentido ao mundo pela sua realidade. Sendo assim, a linguagem é “dialógica”, é uma produção de ordem social, portanto, ideológica, uma vez que possui um viés dialético (BAKHTIN, 2003[1979]) e se manifesta pela enunciação (os atos individuais, a fala), quando há dois ou mais sujeitos em situação de interação.

Segundo Bakhtin (2003 [1979]), a língua é um signo ideológico que, na sua atuação, apresenta-se de forma integral e, principalmente, dialógica. O autor afirma que:

um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário deste, ele também reflete e refrata outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. (BAKHTIN, (2003 [1979]) p. 31).

Assim, essa concepção de linguagem volta seu olhar para a situação de uso da linguagem, de como o sujeito interage na comunicação verbal entre os falantes da língua presentes em cada grupo social e pertencentes a uma comunidade linguística, com suas ideologias. A linguagem como interação (dialógica) mantém a relação entre os indivíduos, em uma situação concreta de comunicação. Segundo Bakhtin (2003 [1979]), a linguagem está presente em todas as ações humanas, como nas reuniões de trabalho, no ambiente familiar, na vida cotidiana, nas questões que envolvem política, filosofia, literatura, ciência, ou seja, em todas as esferas de comunicação. Estas manifestações pela linguagem são marcadas pelos gêneros discursivos secundários e primários.

Para o estudioso russo, a linguagem é essencialmente dialógica, sendo esse o seu princípio constitutivo e organizador. Ele postula que:

[...] em qualquer enunciado, quando estudado com mais profundidade em situações concretas de comunicação discursiva, descobrimos toda uma série de palavras do outro semilattes e latentes, de diferentes graus de alteridade. Por isso, o enunciado é representado por ecos como que distantes e mal percebidos das alternâncias dos sujeitos do discurso e pelas tonalidades dialógicas, enfraquecidas ao extremo pelos limites dos

enunciados, totalmente permeáveis à expressão do autor (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 299).

Sob a perspectiva da interação, as práticas de linguagem admitem que o falante de uma língua e ouvinte dessa mesma língua pertença à mesma comunidade linguística. Estes dois sujeitos devem ser integrantes na mesma comunidade e possuir um convívio entre pessoas atuantes na comunidade linguística à qual ambos estão inseridos. Esse contato pode promover a reflexão acerca da situação social da qual eles pertencem. O contexto dos sujeitos favorece ou desfavorece a formação do leitor crítico, ele pode ou não dar evasão a sua voz como sujeito pertencente a uma comunidade linguística.

Segundo os pensadores do Círculo, “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992 [1929], p. 124, grifos dos autores). Assim, a língua possui, em sua essência, uma constituição concreta e não abstrata, pois há diversas formas linguísticas e existe comunicação entre os sujeitos envolvidos em um processo de comunicação, no qual, a interação verbal é a verdadeira constituição da língua.

Sobre língua, Bakhtin (2003[1979]) a entende como um fato social e, sua concretização acontece devido à necessidade humana de comunicação. É na prática de linguagem como enunciado/ discurso, produção social, que a língua se torna viva, a serviço da interação verbal. Para o referido autor, um dos aspectos mais importantes é perceber a linguagem como um processo constante de interação promovido pelo diálogo, e não somente como um sistema linguístico autônomo. Por isso, entendemos que o vocabulário, a estrutura gramatical da língua não se pode ser conhecida por manuais de gramática ou dicionários de línguas, mas sim por intermédio dos enunciados concretos, elaborados, ouvidos e reproduzidos por meio da comunicação ativa entre os interlocutores do discurso.

Então, entendo que a língua existe em função do seu uso concreto, ou seja, os locutores falam ou escrevem e os interlocutores – aqueles que leem ou ouvem – estabelecem comunicação em situações formais ou não. Assim, o estudo da língua obedece a seguinte ordem:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolado, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992 [1929], p. 129).

Nessa perspectiva, a língua evolui de acordo com as relações sociais, em seguida a comunicação e a interação verbal, também se desenvolvem, seguindo o quadro das relações sociais e, por fim, a fala (atos de fala) se desenvolve por meio da interação. Assim, os sujeitos falantes dialogam e assumem atitude responsiva por meio da língua, através da interação verbal. Dessa forma, todo o processo de comunicação humana por meio da linguagem passa, necessariamente, pelo sujeito, este é um agente das relações em uma sociedade, além de exercer responsabilidade ao compor os discursos. Além disso, todo enunciado recebe interferência dos contextos social, histórico, cultural e ideológico. Para Barroso (2018, p. 20), a linguagem é “um fenômeno tão complexo quanto à própria existência do homem, a linguagem é um mecanismo inerente à natureza humana, própria do homem”.

Fuza e Menegassi (2010), a partir dos PCN (BRASIL, 1998), entendem que a linguagem é ação, é interação entre os sujeitos, é um processo de interlocução que se realiza através das práticas sociais, levando em consideração as condições de situação comunicativa e o contexto histórico-social. Dessa forma, é possível compreender que os sujeitos são construtores dos seus próprios enunciados, pois é pela interação entre eles que os discursos se materializam, sendo o texto a unidade da comunicação discursiva. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 5), a linguagem é descrita como “a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhados, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade”, sendo assim, os PCN entendem que a linguagem perpassa pelo pensamento, pela comunicação e pela ação dos sujeitos. Pela linguagem, segundo os PCN, os alunos são capazes de produzir sentido por meio dela, de ressignificar a si mesmos e ao mundo, pois, pela linguagem podem interagir nas mais diferentes práticas sociais.

Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011, p. 479), de acordo com os pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, consideram que a linguagem é determinada pelo momento social e histórico, “demonstrando o caráter dinâmico ao considerarem os paradigmas existentes nos momentos ideológicos”. Assim, diante da proposição dos autores, é relevante conhecer as três concepções distintas da linguagem, as quais se concretizam em momentos histórico-sociais distintos.

Nesse contexto, a leitura para Fuza, Ohuschi e Menegassi é

resultado da interação entre leitor-texto-autor, que são responsáveis pela construção dos significados do texto e pela produção de sentidos. A leitura não é tida apenas como uma prática de extração, haja vista que implica compreensão e conhecimentos prévios que são constituídos antes mesmo da leitura (FUZA, OHUSCHI, MENEGASSI, 2011, p. 494).

Assim, compreendo que a leitura promove a interação entre o leitor e o texto. Para Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011, p. 494), “compreensão através das trocas de conhecimentos e informações realizadas pelos participantes do discurso [...], promovida pela discussão e pelo diálogo, [demonstra] o ponto de vista e a reflexão de cada sujeito sobre o material lido, [ou seja, ocorre a] leitura crítica”.

Por fim, a partir da visão de Geraldi (1984) entendo que, quando o sujeito interage, significa que é uma prática social, que a linguagem não é um processo individual, mas um processo coletivo, social e histórico, é dos outros e é para os outros e é com os outros que ela se materializa pela interação verbal. Assim, as interações ocorrem no interior de um vasto contexto social, histórico e ideológico, nessa ligação com o interior e o social, a linguagem admite interferências, controles e determinações.

2.2 Dialogismo, réplica discursiva e responsividade ativa

Nesta subseção, apresento e discuto alguns conceitos-chave do Círculo de Bakhtin sobre discurso, enunciado, dialogismo, réplica discursiva e responsividade ativa. Segundo Bakhtin (2003 [1979], p. 261),

o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático e pelo estilo da linguagem, mas acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 261).

Diante da proposição do autor, os enunciados [discursos] são produzidos de acordo com três elementos, o conteúdo temático (aquele inferido com base na apreciação de valor, na avaliação, no acento valorativo que o locutor lhe dá); o estilo (a linguagem utilizada pelo locutor de acordo com o enunciado produzido) e a forma composicional (as características do discurso que possam ser identificadas no enunciado, como uma notícia, um romance, um conto, uma crônica etc.). Estes estão diretamente ligados “no todo do enunciado e são

igualmente determinados pelas especificidades de um determinado campo da comunicação. [...] Inevitavelmente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais são denominados como gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 262, grifos do autor). Nesse sentido, entendo que os sujeitos produzem enunciados concretos sejam pela oralidade ou pela escrita, os quais são discursos relativamente estáveis, além de carregar, no interior da corrente da interação sociocultural, uma dimensão axiológica social em sua significação. Segundo Faraco (2009, p. 47), o ideológico significa o axiológico, ou seja, “há uma dimensão avaliativa, expressa sempre um posicionamento social valorativo”.

Quanto ao dialogismo, está ligado a outros discursos, indissolúvelmente, entrelaçado à interação. Assim, os sujeitos da interação verbal dão respostas a outros discursos, ao se manifestarem por meio da relação dialógica. Santos (2019, p. 28) destaca que um dos aspectos mais importantes do dialogismo “é perceber a linguagem como um processo constante de interação, promovido por meio do diálogo, e não somente como um sistema linguístico autônomo”.

Diante da percepção de que a linguagem é dialógica, Santos e Lima (2014) afirmam que o dialogismo está diretamente ligado à ação de compreensão responsiva ativa. A língua é, por sua vez, dialógica. Todo enunciado é passível de uma resposta ao discurso do outro, ou seja, há um ato responsivo. Então, se há um ato responsivo, há réplica discursiva. Segundo Santos e Fuza (2020, p. 31), “os enunciados/réplicas, frutos da interação, apresentam conclusibilidade específica, ao expor a posição dos falantes que assumem uma atitude responsiva”. Para Bakhtin (2003 [1979]),

a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não se pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica, o discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar. BAKHTIN, 2003 [1979], p. 88)

A proposição do filósofo russo remete à questão de que o discurso (texto) é a manifestação de outros discursos (réplicas discursivas), é um fenômeno natural da orientação dialógica que se concretiza pela linguagem. O sujeito, ao produzir discursos, estabelece elos

com outros discursos. Segundo Fiorin (2016, p. 21), há sempre uma “dialogização interna da palavra [discurso/texto], que perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro”. Para o referido autor, “o dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados [discursos]”.

Para Santos e Fuza (2020),

a orientação dialógica é própria, então, de todo discurso, já que vive em interação tensa com os discursos de outrem. Para tanto, isso confirma que o locutor, ao elaborar um discurso/texto, leva em consideração o do outro, que se faz presente no seu. Todo o processo de comunicação humana por meio da linguagem passa, necessariamente, pelo sujeito, este é um agente das relações em uma sociedade, além de exercer responsividade ao compor os discursos. Além disso, todo enunciado recebe interferência dos contextos social, histórico, cultural e ideológico. (SANTOS, FUZA, 2020, 31-32).

Assim, no momento em que o indivíduo produz discursos em interação com os de outrem, age ativamente, responsivamente, uma vez que a língua tem lugar privilegiado quando se materializa nos enunciados concretos. Para Menegassi (2008), os atores da interação compreendem o que o outro disse e, a partir dessa compreensão, respondem com uma resposta ativa (réplica discursiva), visto que eles interagem ativamente, assim, toda palavra, uma vez dita, ocorre interação concomitantemente. Logo,

[...] o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota para com este discurso uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda, completa, adapta [...]. A compreensão de uma fala de um enunciado é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992 [1929], p. 27).

Nesse contexto, a responsividade transpõe-se como resposta dada do ouvinte em relação ao falante, pois todo ouvinte é passivo de resposta. No Círculo de Bakhtin, a responsividade possui uma fundamental atenção perante essa reflexão, pois permite conceituar os enunciados proferidos entre o falante e o ouvinte, para, então, assumir uma comunicação verbal axiológica-ideológica. Em vista do exposto, entendo que todo enunciado é dialógico: “o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo da linguagem, é o princípio de constituição do indivíduo que atua sempre em relação ao outro” (FIORIN, 2016, p. 27). Para Bakhtin (2003 [1979]),

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa, simultaneamente, em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (totalmente ou parcialmente),

completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. (BAKHTIN, 2003[1979], p. 271).

Assim, ratifico que a responsividade está presente no cotidiano do ser humano, pois, a partir do momento em que o falante da língua estabelece um diálogo com outro falante ou com ele mesmo, consegue estabelecer uma responsividade ativa, portanto, produz uma resposta ativa. Bakhtin (2003[1979], p. 81) afirma que “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...] toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”. Para o referido autor, viver compreende responder, torna-se o constante posicionamento axiológico frente a valores. Viver é participar desse diálogo inconcluso que constitui a vida humana. Assim:

Todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações. Cada enunciado é um elo na corrente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2003, [1979], p. 39).

Então, todo falante por si só consegue responder, em maior ou menor grau, pois, este, não será o primeiro nem o último a infringir o silêncio na existência humana, de forma que há enunciado responsivo entre todos os seres, estes, produzem uma resposta ativa, passiva ou silenciosa através dos elos dialógicos. Esta resposta é a contrapalavra ou réplica discursiva. Assim, o ser humano consegue estabelecer esse diálogo, levando em conta que cada enunciado não é isolado, pois, na existência de outros enunciados, antecedem outros pressupostos já ditos. Dessa maneira, cada fala não está isolada, faz parte de uma rede compartilhada, “cada enunciado é um elo na corrente complexa organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 272).

Nesse sentido, a standardização do enunciado se designa através do uso da linguagem, pois, a partir do discurso, um elo de comunicação é entrelaçado com outros discursos. Desse modo, o discurso coexiste dentro de um enunciado concreto entre mim e o outro ou eu comigo mesmo. O discurso pode fundir-se em enunciados pertencentes ao falante responsável pela produção do enunciado, assim, cada enunciado possui uma construção

enunciativa particular e, nessa particularidade, todo discurso é individual e não pode ser repetido, mas sim acrescentado. Para Bakhtin (2003[1979]), a linguagem é dialógica por natureza. A palavra penetra na relação dialógica da cadeia verbal, no tecido dialógico da linguagem humana, na interação universal.

Sendo assim, Silva e Cox (2002, p. 35) ratificam que o discurso é “resultado de uma atividade comunicativa efetiva”. Então, partindo do pressuposto de que o texto resulta da ação responsiva, do agir do sujeito, destaco que os atores do discurso produzem, nos seus discursos, réplicas discursivas. Estes, inseridos em um contexto de interação são capazes de buscar respostas para o texto, percebendo o que está dentro e fora dele.

Assim, verifico que, para Bakhtin (2003 [1979]), o discurso se manifesta pela língua viva em sua concretude, com sua função social nas mais diversas situações de uso da linguagem. O discurso é concretizado por meio de relações dialógicas, “balizado pelas amplitudes espaço-temporais cronotrópicas e se materializa em forma de enunciado” (FRANCO, PEREIRA, COSTA-HÜBES, 2019, p. 275).

O enunciado, mesmo com suas diferentes construções composicionais, com suas formas ‘relativamente estáveis’, possui unidades particulares e cada um com unidades diferentes e estruturas comuns, de forma que cada discurso apresenta limites determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Todo discurso constitui uma réplica discursiva. Isso “não quer dizer que o significado que o escrito tem para o leitor não é uma réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos” (SOLÉ, 1998, p. 22). Para a autora, nenhum discurso é isolado e todo diálogo é réplica de algo que já foi dito, pois o ser humano ouve e participa de conversas enraizadas por outros discursos. Portanto, o que se fala representa o pensamento de algo que já foi dito anteriormente por outra pessoa.

Nessa linha de pensamento, entendo que cada falante da língua encerra seu discurso para dar oportunidade para que outra pessoa possa também utilizar da palavra para emitir outro enunciado, pois é permitido ao outro o anseio e a oportunidade de resposta ativa, passiva ou silenciosa ao que lhe é direcionada em resposta ao ato responsivo da linguagem, porque cada enunciado torna-se uma unidade real na construção da interação verbal. Segundo Fiorin (2008, p. 6), isso quer dizer que “O ato é a compreensão ativa, [quando o sujeito] se expressa num ato real de resposta”.

Compreendo também que o sujeito responsivo, no discurso, cria limites entre os seus enunciados dentro do discurso na atividade humana, de acordo com as diversas ações

pertencentes à comunicação clássica dos falantes da língua, de forma que cada usuário da língua materna assume inúmeras formas discursivas. Por meio dos discursos de outrem, torna-se passível de resposta no processo de comunicação discursiva, assim, a comunicação, entre os sujeitos que utilizam a língua, pode ser possível a partir do momento em que cada sujeito do discurso estabelece uma comunicação discursiva no elo de enunciados em determinado contexto.

Então, reforço que o discurso consiste na forma mais simples e clássica da comunicação discursiva; por meio da alternância entre os sujeitos. Assim, a responsividade acontece quando há compreensão ativa entre autor, texto e leitor, pois o discurso leva o leitor a responder ativamente (ou não) ao que é proposto no texto, de forma que o leitor consegue estabelecer um diálogo entre o objeto que está sendo consumido no momento da leitura, levando leitores a estabelecer uma crítica, posicionar-se responsivamente com suas convicções e seus argumentos. Segundo Bakhtin (2003[1979], p. 279):

[...] a obra [texto], como a réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores; ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicações discursivas; como da cultural (BAKHTIN 2003[1979], p. 279).

Entendo, portanto, que o discurso é uma ponte que permeia a ligação entre a comunicação discursiva e a réplica do diálogo, pois não se trata de um discurso isolado, agrega-se a outros discursos ou a outras obras, pois um texto responde a outro texto de forma que o discurso não é isolado e criado do nada, necessita de diversas informações extras para formar-se.

Entre os enunciados, é preciso completude – voz minha e voz do outro –, porque, a partir da interação é assegurado o direito de resposta ou de uma compreensão responsiva ativa. Nesse âmbito, os pressupostos bakhtinianos asseveram que há a existência de uma necessidade humana de provocar no outro uma reação, de forma que essa atitude gera uma resposta às ações linguísticas ou não. Por isso, essa ação gera um encadeamento de palavras, pois, Bakhtin/ Volochínov (1992[1929], p. 113) enfatizam que:

Essa orientação da palavra [discurso] em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato

de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente [com] o produto da interação entre o locutor e o ouvinte (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992 [1929], p. 113).

Sob essa perspectiva, o enunciado feito por alguém, dirige-se a outro alguém, ou seja, o discurso não é isolado, necessita-se de interlocutores entre as duas pontas nas relações sociais. Para Fuza e Menegassi (2010, p. 3), “um enunciado responde ao outro, sendo influenciado, diretamente, pelo contexto enunciativo e pelas condições de produto como temática, finalidade, interlocutores, gênero, etc.”.

Logo, o discurso não é uma verbalização descontextualizada, mas uma cadeia que possui relação dentro de um contexto que pertence às relações sociais. Nessa cadeia da interação verbal, promovida pelo discurso, ocorre a necessidade da existência do papel que o outro representa dentro desse processo de interação verbal. Sob essa perspectiva, destaco que: “A palavra [discurso] é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre meu interlocutor” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992 [1929], p. 113).

A escolha da palavra a ser utilizada em uma comunicação discursiva realiza-se através de um conjunto de enunciados, pois não são palavras isoladas em um conjunto de comunicação qualquer, mas um conjunto de enunciação. Cada palavra leva à outra palavra que forma uma enunciação para completar uma totalidade, pois, ao se falar, o discurso passa por uma diferente cadeia de enunciado. Dessa maneira, “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva”. Ou seja, “é a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido. Por isso, cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico – objetual” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 289).

Ainda mais, identifico que o discurso do falante não pode ser entendido como algo isolado, como um vocábulo descontextualizado, por possuir sentido e contexto dentro de uma posição ativa do sujeito enquanto participante de contexto social, assim, quando o interlocutor necessita fazer algo, deve partir de um referente concreto, pois tudo possui sentido e, para investigar tal objeto em detrimento do outro, é atribuído a ele um significado ou sentido. Segundo Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011),

A expressão realizada pelos interlocutores não é simplesmente organizada pela atividade mental e transmitida pelo indivíduo para o meio social. [...] na verdade, o que ocorre é que as situações ou ideias do meio social são responsáveis por determinar como será produzido o enunciado. Desse modo, a formação da expressão depende das condições sociais, assim, temos o

social interferindo no individual (FUZA, OHUSCHI, MENEGASSI, 2011, p. 489).

Diante do exposto, ratifico que não há como manter a interação sem a presença dos interlocutores dentro de um contexto socialmente ativo, faz-se necessária a presença dos sujeitos na cadeia da enunciação, pois, em uma conversa que possui sentido, coexistem os dois lados da ponte, necessita-se que haja equilíbrio entre os dois lados dessa metáfora. Sendo assim, para viver em sociedade, é indispensável que os interlocutores desenvolvam a responsividade, pois as respostas (réplicas discursivas) são necessárias para que haja interação entre os sujeitos socialmente ativos, tanto no modelo face a face, quanto na interação distanciada, como na escrita, pois, onde existe resposta, há interação, então, esse fenômeno se realiza sempre em contexto social.

Quanto ao sujeito ativo e responsivo em uma sociedade, o processo de produção dos discursos não pode ser encarado como algo isolado, solto, sem qualquer elo, uma vez que a interação não é um fato individual isolado e, sim, um conjunto, entre os interlocutores que vivem em sociedade. Dessa maneira, “qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração da corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.)” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992[1929], p. 282).

Sob essa ótica, entendo que os elementos pertencentes ao contexto da enunciação, determinam a composição e o estilo que o falante utiliza, conhecido como o expressivo, pois traz para a enunciação elementos que possuem sentido, porque não existe enunciado neutro, livre de falas de outros e de expressões, porque há diversas vozes que ecoam no seu discurso, retirando a neutralidade, mostrando que o sujeito não vive só em uma sociedade comunicativamente ativa. Por isso, é válido destacar que, segundo Bakhtin:

[...] o elemento expressivo é uma peculiaridade constitutiva do enunciado. O sistema da língua é dotado das formas necessárias (isto é, dos meios linguísticos) para emitir a expressão, mas a própria língua e as suas unidades significativas – as palavras e orações – carecem de expressão pela própria natureza, são neutras. Por isso servem igualmente bem a quaisquer juízos de valor, os mais diversos e contraditórios, a qualquer posição valorativa (BAKHTIN, 2003[1979], p. 296).

Sendo assim, compreendo que a relação dialógica está associada à interação existente entre autor-texto-leitor na cumplicidade existente entre os três elementos que constituem o discurso. A interação possui uma ampla desenvoltura com dimensões que ultrapassam limites

necessariamente ligados à realidade física, material. Assim, o dialogismo possui diversas extensões, as quais estão ligadas entre os discursos vinculados a uma ação consolidada no uso da linguagem.

Dessa maneira, para Bakhtin/Volochínov (1992 [1929], p. 112), “todo enunciado se dirige para alguém. E é em função deste que a palavra toma forma”. A partir do exposto, ratifico que todo indivíduo que participa de um processo sócio-discursivo faz uso da palavra e é protagonista da linguagem, possui uma função constitutiva como interlocutor do diálogo no qual está inserido. Logo, “todo enunciado se dirige para alguém”, não importa se esse outro sujeito, ou seja, o próprio indivíduo está tendo um diálogo com o outro.

2.2.1 Dialogismo e responsividade ativa no contexto educacional pela leitura

No contexto educacional, nas salas de aula, a responsividade dos alunos é identificada, principalmente, no componente curricular da área de Linguagem, Língua Portuguesa. Para Ohuschi (2013, p. 46), os alunos demonstram “compreensão ativa, acrescentando informações novas, expondo seu posicionamento, realizando avaliações, ponderações, estabelecendo um verdadeiro diálogo com seu interlocutor”. Então, entendo que isso ocorre através da oralidade, da leitura e da escrita, pensando que, em contexto de ensino, há compreensão responsiva, mesmo que, esta, seja ativa, passiva e/ou silenciosa, “as palavras alheias se tornam palavras próprias” (OHUSCHI, 2013, p. 46).

Por isso, na escola, pela leitura do texto surge à interação entre o autor, o leitor e o texto e, com isso, surge à cumplicidade, a aceitação e a entrega ao mundo que a leitura oferece, porque o leitor consegue, nesse processo de interação, compreender o que está lendo e, a partir daí, estabelece um diálogo, que possibilitará a troca de informações pertinentes ao texto, de forma que, exista uma compreensão do que foi lido, possibilitando que o leitor se posicione criticamente com uma postura ativa. Dessa maneira, Fuza (2010, p. 480) afirma que: “ao promover a leitura fundamentada na concepção dialógica de linguagem, possibilita-se o desenvolvimento e o crescimento do leitor competente. Constatase, assim, que o leitor competente produz sentidos e não apenas os extrai do texto”.

Para Ponzio (2012, p. 11), a “relação com a vida é um ato responsivo em que há uma compreensão responsiva [...]”. Assim, o dialogismo está ligado intimamente com a interação. E, quando se trata de oralidade, leitura e escrita, os sujeitos que falam, leem ou escrevem produzem réplicas discursivas através da interação. Segundo Freire (2008, p. 98), “a

linguagem, meus amigos, é ideológica. É preciso saber, sentir, perceber, que a linguagem não é neutra, é ideológica, está impregnada de ideologia”. Diante dessas posições, ratifico que, quando as pessoas se manifestam através da linguagem apresentam marcas de suas culturas, marcadas pelo contexto histórico-social.

Segundo Menegassi (2010), os sujeitos agem com responsividade, à medida que leem, compreendem e interpretam o que leram, visto que, o ato de ler deixa de ser uma ação meramente escolar, ou seja, torna-se uma prática social. Neste caso, os sujeitos agentes, por meio das práticas de oralidade, leitura e de escrita, utilizam a linguagem em suas diversas tarefas do cotidiano. Eles dialogam e respondem aos enunciados, o que implica em responsividade ativa.

Então, ao abordar a respeito do caráter responsivo dentro das práticas de linguagem, sejam elas orais ou escritas, o outro possui um papel fundamental, pois, o interlocutor é socialmente situado no discurso. E, tudo isso, exerce uma função de interação verbal, seja na oralidade ou na obra escrita. Silva (1981, p. 45) afirma que “ler é [...] um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo”. Então, a interação verbal, teorizada por Bakhtin, é confirmada por Silva (1981) e, parte do princípio de que o sujeito não é isolado e que seu discurso é parte integrante das práticas de linguagem e que todo processo, repercutido na oralidade ou na escrita, é parte de uma compreensão de algo que foi lido anteriormente, que só há interação quando os interlocutores estão conectados com argumentos e possuem conhecimento do que é situado pelas duas partes.

Segundo Menegassi e Angelo (2010, p. 25), a leitura, na perspectiva da interação leitor-texto, “ocorre à inter-relação entre os pensamentos ascendentes e descendentes na busca pelo significado. Desse modo, o ato de ler passa a ser visto como um processo que integra tanto informações da página impressa [...] quanto às informações que o leitor traz para o texto”. Sendo assim, o sentido produzido para o texto é resultado da interação. Quem lê é um ser ativo, à medida que lê, compreende e interpreta o que leu, visto que, o ato de ler torna-se uma prática social. Essa prática de leitura é vista por Menegassi (2010) como réplica, em uma leitura dialógica. Santos (2019) comprova que:

Por meio da interação, o leitor decodifica a natureza alfabética do código escrito e sua relação de sentido com o texto. Em seguida, levanta hipóteses, verifica inferências, para ser capaz de compreender sua temática, produzir um resumo, bem como reconhecer os mecanismos linguísticos no campo semântico e sintático do uso da língua. Posteriormente, chega-se à fase da

interpretação, na qual o aluno-leitor desenvolve a sua capacidade de réplica (SANTOS, 2019, p. 44).

Nesse sentido, corroboro que, o leitor, quando tem uma visão global do texto, é capaz de produzir uma réplica discursiva, produzir o seu texto com base nas palavras do outro. É um ser social e natural, o qual não pode ser analisado individualmente e isolado em uma perspectiva individual, ele possui uma consciência coletiva voltada para a sociedade na qual está inserida. O sujeito pode ser compreendido como ser ideológico que não volta seus ideais para uma consciência isolada, não pode ser observado em uma relação objetiva. As ações dos sujeitos refletem em torno da realidade sócio-discursiva. Soares-Pilati (2019) afirma que,

[...] para a formação de um leitor competente, é necessária uma prática contínua de leitura com variados textos. É preciso proporcionar aos alunos um trabalho organizado em que o ato de ler se constitua para além do que está explícito na materialidade do texto e possibilite identificar os elementos implícitos, inferir, construir vários sentidos e relacionar o que foi lido com outros textos que estão presentes em nossa vida diária (SOARES-PILATI, 2019, p. 37).

Nesse sentido, confirmo a importância do ensino de leitura voltado à percepção do aluno-leitor-escritor com atividades que perpassem por informações textuais, inferenciais e opinião sobre o texto lido. Assim, eles poderão produzir sentido para o texto pela leitura, ao confirmar, refutar, inferir, questionar e/ou opinar sobre suas leituras. Para Faraco (2003),

As significações não estão dadas no signo em si, nem estão garantidas por um sistema semântico abstrato, único e atemporal, nem pela referência a um mundo dado uniforme e transparentemente, mas são construídas na dinâmica da história e estão marcadas pela diversidade de experiências dos grupos humanos, com suas inúmeras contradições e confrontos de valorações e interesses sociais (FARACO, 2003, p. 50).

Segundo o autor, o sujeito leitor, a partir do momento em que consegue realizar seus pensamentos em torno do texto lido, estabelece reflexões em torno do mundo que o cerca, desenvolvendo, assim, a reelaboração do discurso, pois, ele ressignifica teorias ou assunto com base no que outros já teorizaram, produzem réplicas discursivas. Neste caso, o leitor, a partir dos estudos de Menegassi (2010), consegue estabelecer uma relação com o texto lido, respondendo e se posicionando diante do texto, de forma que atribui sentido às informações contidas na leitura que foi realizada.

Nesse contexto, a leitura e a escrita incluem a capacidade de o sujeito perceber a sua capacidade como ser ativo na dimensão social. Não basta o domínio de regras (domínio

linguístico), técnicas, é preciso perceber que, na leitura e na escrita, há o diálogo com diferentes esferas sociais, políticas e culturais. Assim, “a palavra constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão em relação ao outro” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1992[1929], p. 117).

Ressalto que, na interação dialógica, a oralidade, a leitura e a produção de texto fazem parte das práticas discursivas desenvolvidas no ambiente escolar, por ser um fenômeno que estabelece uma ligação dentro do processo de formação da linguagem na concepção dialógica estabelecida por Bakhtin (2003[1979]). Então, é válido afirmar que, o uso da linguagem acontece dentro de um processo no qual, os indivíduos envolvidos no processo de uso dão respostas aos enunciados dos outros.

Diante dessas discussões, quando se trata do processo de construção da leitura, os sujeitos estabelecem relação entre os interlocutores e constroem, juntos, esse processo de interação e vão dando sentido ao diálogo e leitura dos textos escolhidos, por isso, é viável apresentar a afirmação de Barros (1996, p. 31), “os falantes no diálogo se constroem e constroem juntos o texto e seus sentidos”. Dessa maneira, a leitura estabelece, no seu processo impactante, uma relação de interação entre o enunciado e o texto escolhido em um procedimento de relação de interação verbal e o dialogismo.

Nesse contexto, levando em consideração que os sujeitos constroem juntos o sentido para o texto, Curado (2010, p.143) assegura que “o texto, resultado do trabalho interlocutivo, “apresentar-se-á como um ‘tecido de muitas vozes’, de muitos textos ou discursos, vozes que se entrecruzam, se completam, que se respondem nas relações do discurso com o processo enunciativo, com o contexto sócio histórico, com o ‘outro’”, evidenciando o seu caráter dialógico”.

Sob essa ótica, é necessário que o sujeito tenha realizado muitas leituras para, assim, iniciar a construção do texto, pois, ao escrever, ele possibilita a evasão das múltiplas vozes presentes nas variadas leituras realizadas por ele, assim, é possível observar, no texto, uma gama de informações e perceber as vozes presentes em sua leitura. Assim, a partir do caráter dialógico, os enunciados se encontram presentes na vida dos interlocutores, no processo de observação e leitura de outros textos, estabelecendo uma relação interativa com os diversos discursos nessa edificação interlocutiva do texto.

Rojo (2012; 2009) e Menegassi (2010), por meio da teoria do Círculo e da discussão sobre o dialogismo, entendem a leitura como uma resposta de outros textos, pois não existe leitura isolada, pois todo texto é criação de alguma informação retida e transmitida, por isso,

concebem o processo de leitura como réplica. Conforme Rojo (2012, p. 1), “trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela” é a ação de conduzir o texto e se posicionar, já que, quando o leitor detém informações, ele consegue se posicionar frente às informações que a sociedade lhe apresenta. Ele consegue responder e avaliar as informações e, principalmente, consegue tomar posição perante o discurso do outro e as ideologias, atribuindo sempre nas informações o sentido para o texto.

Na vida escolar, a formação e desenvolvimento do leitor é algo que necessita da participação tanto do aluno quanto do professor, pois, nesse processo, no qual o aluno está dando os primeiros passos, o docente faz intervenções no cotidiano da aprendizagem escolar. Por isso, é necessário que o professor seja conhecedor das informações que ele está mediando, porque, no processo de leitura réplica, o professor conduz o aluno de forma que estabeleça seu posicionamento e torne-se um leitor ativo.

Nessa perspectiva, com a intervenção do docente, o discente consegue estabelecer uma relação de significado para o texto, quando ele recupera as informações no processo de decodificação das informações contidas nos textos lidos e suas inferências. Com isso, ele cria outro texto a partir das informações do texto original. Dessa maneira, afirmo que: “o leitor vai além das linhas, para questionar o que foi lido e compreendido, debater as visões e ideias do mundo a partir da interação com o autor, via texto, constituindo a noção de leitura réplica” (ROJO, 2009; 2012; MENEGASSI, 2010).

Assim, ler é uma prática fundamental que o ser humano inicia muito cedo. A primeira leitura que acontece é a visual e, no decorrer da aprendizagem escolar, a leitura do código linguístico. Para Rojo (2012), ler pertence à cultura de um grupo elitizado, a escola ensina a ler texto e signos e, a partir desse ensinamento de códigos e conceitos gramaticais, o aprofundamento sobre a leitura e interpretar intrinsecamente o que o texto tem a informar, cabe ao indivíduo buscar tais conhecimentos. Rojo (2012) afirma que esse mundo da leitura continua sendo um mundo elitizado:

[...] a maior parcela de nossa população, embora hoje possa estudar, não chega a ler. A escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes e, às vezes, chega mesmo a impedi-la. Ler continua sendo coisa das elites, no início de um novo milênio (ROJO, 2012, p. 1).

Tal concepção, no contexto educacional, é um fato, pois a população possui acesso à educação e, mesmo tendo essa facilidade, nem todos buscam desenvolver o prazer pela

leitura, pelo conhecimento que a leitura proporciona. Além do acesso à leitura não chegar a todos, devido à condição histórico-social do estudante. Sendo assim, ratifico que o hábito de leitura desenvolve a capacidade do indivíduo de decodificação do código linguístico, da compreensão global do texto, além de conseguir interpretar o que está lendo e, a partir daí, contextualizar com outros textos o que ele já leu ou observou. Além disso, consegue inferir informações associadas ao mundo em que vive, ao levar essas informações obtidas com a leitura para o grupo social no qual o sujeito faz parte. Dessa forma, o leitor ativo consegue identificar os discursos ideológicos e consegue realizar suas escolhas de forma autônoma e ativa.

O meio social no qual o sujeito está inserido consegue moldá-lo, pois, segundo a teoria de Bakhtin (2003 [1979]), ele é organizado do seu exterior, em primeiro lugar, e não no seu interior. Com isso, o indivíduo consegue moldar seu interior, com o passar do tempo, e das informações retidas por ele, pois existem diversos campos ligados ao campo da linguagem estabelecido pelo campo da atividade humana. Assim, ao falar sobre o ensino de língua no ambiente escolar, é possível considerar que a escola é a extensão da sociedade, porque o ambiente pedagógico representa o microaspecto da sociedade, no qual os alunos estão inseridos, a escola é a instância máxima do letramento (KLEIMAN, 1995), porque é nesse espaço pedagógico que as práticas sociais mesclam com as pedagógicas.

Para Bakhtin (2003[1979], p. 4), “todos os fenômenos que nos cercam estão [...] fundidos com julgamentos de valor e, ao mesmo tempo em que percebemos a existência do objeto, percebemos seu valor como uma de suas qualidades”. Assim, a escola recebe, no seu ambiente, o processo de aceitação e convivência com diversas culturas e diversas vivências sociais, no qual a sociedade é integrada. Esse ambiente consegue fundir uma gama de cultura, na qual os alunos trazem consigo sua bagagem e, além dessa abrangência de cultura, também, são recebidos os problemas voltados para o ensino e aprendizagem, como os sociais que refletem na aprendizagem “macro”, a que o aluno está inserido. Nesse processo macro de aprendizagem, muitos fatores podem burlar o crescimento intelectual e cultural do aluno. No entanto, entendo que, mesmo com todos os desafios percorridos no contexto educacional, toda resposta dos alunos é carregada de responsividade, mesmo que silenciosa.

2.3 A leitura pelo viés dialógico: o trabalho com leitura compartilhada

Antes de iniciar a discussão sobre leitura compartilhada, pelo viés dialógico, apresento o que se entende por leitura em três concepções teóricas distintas. Menegassi e Angelo (2010, p. 15) afirmam que “a história do ensino [de leitura] na escola brasileira demonstra que vários conceitos de leitura perpassam pela sala de aula [...]. E o desenvolvimento das teorias sobre leitura está atrelado ao desenvolvimento da própria Linguística, ciência que estuda a linguagem humana”. Para os autores, as propostas didáticas relacionadas à leitura podem ser concebidas como a leitura na perspectiva do texto, na perspectiva do leitor e na perspectiva da interação.

Nesse contexto, a leitura na perspectiva do texto leva o leitor a identificar apenas informações textuais, o que ele já sabe sobre o que leu é dispensável na leitura, e o elo entre leitor e texto não é importante. Assim, Menegassi (2010, p. 19-20) assegura que, antigamente, a leitura era vista como mera atividade de tradução da escrita em fala, ou seja, “palavra na teoria da leitura significa passar do código escrito para o código oral”. Quanto à leitura na perspectiva do leitor, ocorre de acordo com a contribuição do leitor. Assim, para Fuza (2010), esse tipo de leitura centraliza o leitor, o que se adota é a atribuição de sentido de acordo com o entendimento do leitor. Já a leitura sob o viés dialógico, adota o procedimento da interação entre autor-texto-leitor-professor. Leitura é tomada em sentido mais amplo, é preciso que haja “uma rica interação dialógica na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos [...]”.

Dessa forma, o ato de ler envolve a forma como o leitor compreendeu a leitura, os conhecimentos intrínsecos pertinentes ao texto, o conhecimento de mundo do indivíduo leitor além da leitura e interpretação das palavras, pois o que é válido é o valor do leitor a respeito do texto. Por isso, é pertinente Observa-se que, para Rojo (2009, p. 77), “nessa abordagem, cujo foco estava no texto e no leitor, na extração de informações do texto, descobriram-se muitas capacidades mentais de leitura, que foram denominadas estratégias (cognitivas, metacognitivas) do leitor”.

Com base na explicação da autora, entendo que o real valor da leitura gira em torno da interação entre o leitor e o texto, o leitor atribui sentido e significação ao que está escrito. E, a partir do momento em que o leitor se posiciona frente ao discurso com base em outros textos conhecidos por ele, há a leitura réplica porque, a leitura tem sido vista como um “ato de se colocar em relação a um discurso (texto com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, com possibilidades infinitas de réplica [...])” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992[1929], p. 33). Essa interação permite verificar “a troca de

informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos” (BRASIL, 1998, p. 24).

No ambiente pedagógico, é fundamental ter o professor como aquele que faz intervenções, pois, é por meio desse ambiente e através da intervenção que o aluno ressignifica suas práticas sociais, associadas ao pedagógico de forma que sejam trabalhadas com o olhar voltado às práticas do letramento. E, a partir dessa associação de práticas, o aluno consegue realizar demandas complexas do cotidiano, sempre buscando em seu viés a verdade. O próprio estudo da língua enfatiza que ela é concebida com seu extrato social, por isso, ao trabalhar seu uso, o professor como mediador necessita voltar o olhar ao que fica evidenciado – operacionalizar do ensino e aprendizagem da leitura ao buscar, como prioridade, o uso e o trabalho com a língua em questão. Aqui, o papel do professor incide em expandir os conhecimentos dos alunos ao visar ao agenciamento de sua inserção igualitária.

De acordo com o que postula Bakhtin (2003[1979], p. 366), a compreensão ativa por meio da leitura “não renuncia a si mesma, ao seu próprio lugar no tempo, à sua cultura, e nada esquece. O importante, no ato de compreensão, é a exotopia do compreendente no tempo, no espaço, na cultura, a respeito do que ele quer compreender”. Para que o falante da língua consiga desenvolver o ato da leitura, é necessário tempo e, principalmente, dedicação para que essa prática aconteça. Ler requer tempo e exercício, pois o aluno aprende e possui conhecimento de mundo, e a vida ensina e repassa ao sujeito diversos conhecimentos adquiridos ao longo da vida. É através da leitura que se possibilita associar o conhecimento de mundo com o conhecimento da palavra, pois só é possível “aprender a ler, lendo”. A partir dessa afirmativa, é viável ressaltar que:

Falar em práticas de letramento, considerando-as como as vivências, os valores internalizados pelos indivíduos, e em eventos de letramento, considerando-os como todas as interações humanas em que a leitura e escrita estão presentes, sendo usadas com uma finalidade interacional e apresentando materialidade fotografável (HAMILTON, 2000, p. 18).

As práticas de letramento, que envolvem leitura e escrita, acontecem na vivência social de modo particular de cada indivíduo e, tais atuações, são realizadas de modo individual em acontecimentos sociais, nos quais o sujeito convive e aprende, de maneira que, nessas atuações, existam interações humanas e, pela leitura e escrita, a interação acontece, quando o leitor dialoga com o texto.

No contexto educacional, reforço que se torna impossível falar em vivência social, prática de leitura e inclusão social, separada da prática do letramento, pois essa prática está ligada em todos os ângulos com a atuação e a vivência do aluno enquanto vida escolar

acadêmica e participante de um grupo social, ao qual ele pertença. Assim, o sujeito participante do grupo social (comunidade escolar) está inserido em um processo de ensino e aprendizagem, seja ele pedagógico ou social. Por isso, é importante conhecer as práticas de letramento que envolvem o indivíduo enquanto ser participante ativo de uma sociedade.

Como professores, é preciso perceber que o letramento conduz o sujeito a conquistar novos horizontes e, que através da escolarização, o indivíduo conquista um mundo igualitário, no qual ele, como ser pensante, conhece seus direitos e pode lutar por eles, buscando um mundo melhor para se viver. De acordo com Rojo (2009, p. 11), “um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos), de maneira ética, crítica e democrática”. É necessário que o aluno consiga desenvolver e ser protagonista das suas próprias ações e que ele participe e seja atuante em práticas sociais que conduzam ao desenvolvimento da sua prática leitora e escritora, pois o ato de ler implica no envolvimento de diversas capacidades “perceptuais, motoras, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas” (ROJO, 2009, p.75).

Em sala de aula, é possível buscar a valorização dos conhecimentos dos alunos, pois a leitura réplica remete à soma de todos os conhecimentos que o aluno constrói ao longo da vida, e tal prática perpassa dentro de uma atuação voltada para os estudos dos novos letramentos, em que as práticas sociais e formas educacionais trabalhadas são atuações que convivem, andam juntas, valorizando e melhorando o aprendizado escolar, porque atribui ao aluno sentido e valoriza seus conhecimentos e suas vivências.

Para Rojo (2009, p. 47), o ato de ler proporciona ao leitor diversas possibilidades e, uma delas, é a capacidade de enxergar o mundo a sua volta com outra visão, pois “[...] o ato de ler como uma interação entre o leitor e o autor” proporciona que o leitor comece a mudar sua visão de mundo; ele percebe que o texto deixa pista para que ele encontre a real mensagem presente na leitura. A ação de ler não serve apenas para o leitor se entreter no momento oportuno, mas o leitor consegue observar as informações de mundo que a leitura possibilita, a leitura é utilizada como ferramenta que possibilita ao leitor a capacidade de ampliar sua visão de mundo, porque existe entre o leitor e o texto uma interação e uma cumplicidade, em que o indivíduo consegue contextualizar suas próprias experiências com o texto lido.

É por meio da leitura que o sujeito consegue atingir um potencial crítico-discursivo, através do ato de ler que é extremamente fundamental e necessário para que o sujeito consiga o conhecimento do mundo da leitura para expressar seus ideais e opinar criticamente através

de suas ideias e agregar opiniões acerca do assunto discutido entre os falantes da língua. Por isso, afirma Rojo (2009, p. 79), “a leitura tem sido vista como um ato de se colocar em relação a um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, com possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos.” Assim, tendo em vista as informações apresentadas pela autora, concebo a leitura réplica como o fato do sujeito se posicionar diante do discurso do outro, com base em discursos concebidos anteriormente por outras vozes. Através desse conhecimento intrínseco, o falante consegue dialogar e contestar a conversa alheia, esse conhecimento é de extrema importância na construção do discurso.

Menegassi (2005, p. 16) afirma “que não basta o leitor conhecer previamente a palavra, mas que é preciso considerar o contexto linguístico em que a sentença é produzida, onde ocorre a palavra no texto”. Não basta que o leitor decodifique, ele precisa compreender e interpretar a mensagem que o texto proporciona ao leitor.

Na abordagem a ser empregada, é possível perceber que, a partir do momento em que o sujeito consegue compreender o código linguístico, ele adquire a capacidade de compreensão, pois, primeiro é viável que ele assimile e recupere as informações obtidas na leitura e, depois, estabeleça uma relação com o contexto de produção, porque cada sujeito consegue produzir o que assimilou antes mesmo de reproduzir na escrita. Dessa maneira, o leitor irá reler o texto escolhido e conseguirá compreendê-lo e, assim, reproduzi-lo, porque cada sujeito apropria-se da informação que está disponível e reproduzirá segundo os conhecimentos obtidos.

Logo, a leitura é um processo que ocorre pelo diálogo entre o texto e o leitor, pois é uma ação que possibilita à sociedade se fazer ouvir, dar voz aos sujeitos que procuram em seus textos mostrar ideais e anseios. O sujeito necessita de resposta às suas ações. Essa resposta é réplica discursiva, a qual tem relação com as ideologias constituídas pela sociedade, por isso, afirma Menegassi (2010, p. 484) que “a leitura se mostra como uma ação de réplica, ou seja, como uma ação de colocar-se em frente aos textos e discursos em voga na sociedade, de discutir com os textos, respondendo e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos”.

O papel da escola consiste em possibilitar o acesso ao ensino de qualidade aos sujeitos, inseridos no processo de ensino e aprendizagem, para que possam atuar, nas situações cotidianas, com autonomia e necessária habilidade de apreensão do contexto ao qual faz parte. Freire (1993, p. 29) defende que: “ler não é caminhar e nem voar sobre as palavras.

Ler é reescrever o que estamos lendo, é perceber a conexão entre o texto e o contexto e como vincula no meu contexto”. Diante disso, o indivíduo necessita saber o que está lendo, interpretar o texto lido, assim, existirá conexão entre os dois (leitor e texto), porque, para Freire, tudo gira em torno do leitor e, para existir essa conexão entre leitor e texto, dentro de um contexto de leitura, é cabível que não basta apenas interpretar as palavras, é necessário saber qual o sentido ela e o mundo apresenta ao leitor. A partir desse viés, o sujeito que consegue expandir suas habilidades, voltadas para a leitura e escrita, torna-se sujeito letrado, pois faz uso da capacidade de ler e escrever como prática e desenvolvimento social, de forma que utiliza dessa habilidade como processo na transformação social.

Com base no exposto, o letramento vai além do processo de alfabetização escolar e o professor transita como peça fundamental, a escola surge como um dos agentes principais no desenvolvimento de cada nível de aprendizagem, pois, através dela, o sujeito é capaz de aprender cada nível de letramento necessário para que consiga ser um sujeito do letramento ativo na sociedade. O professor cria estratégias pedagógicas que permitam ao aluno ir além das fronteiras que esse sujeito está inserido. Esse processo faz do indivíduo agente do letramento, significa que o ensino de leitura e escrita está à frente do processo de alfabetização dos códigos linguísticos. O professor, ao conduzi-lo no processo de formação do sujeito letrado, leitor ativo e responsivo, consegue fazer mais que decodificar as palavras, pois este aluno consegue fazer valer sua opinião, é inserido nos diferentes processos de leitura. Ele consegue ser a diferença no meio em que vive, porque, a partir dele, consegue guiar os demais no processo de ensino aprendizagem.

Em sala de aula, os professores podem se empenhar em desenvolver aulas voltadas para leitura, independentemente, da área do conhecimento, pois, em todos os componentes curriculares, os alunos necessitam da leitura e da escrita. Cabe aos professores ensinar a ler, compreender e interpretar, uma vez que a educação dos alunos deve ser baseada na pedagogia da leitura, segundo Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2013). Assim, todo professor possui importância na educação dos alunos em sala de aula para que haja construção dos conhecimentos. É preciso uma educação voltada para a transdisciplinaridade (LOPES, 2013).

No processo de interação existente entre o leitor e o texto, os alunos devem ser ensinados e conduzidos à leitura valorativa, que possibilite ao leitor debruçar-se diante do texto e conseguir entendê-lo e transmitir informações, pois, cabe à escola conduzir o aluno de forma que ele não seja apenas um alfabetizado funcional, pelo contrário, que esse leitor seja

capaz de fazer investigações acerca do assunto e transmita informações pertinentes a outros sujeitos de forma que ele seja referencial na sociedade a qual está inserido.

Assim, a leitura é tida como ressignificação do real, pois vai além da decodificação da escrita, por conseguinte, o leitor consegue apreender os implícitos e explícitos dos discursos. Em consonância com o exposto, Cunha (2011) afirma que:

A leitura para cumprir esse papel requer aprimoramento do seu conceito. Ler não é apenas decifrar símbolos, mas ressignificar esses símbolos dando-lhes sentido para que o leitor entenda a mensagem que o texto, ou outra qualquer forma ou fonte de informação de que se utilize quer lhe transmitir, ou com ele dialogar, tornando-o capaz de encontrar seu próprio sentido da mensagem, não, obrigatoriamente, a significação que o autor propõe (CUNHA, 2011, p. 79).

A autora ressalta a importância do repertório do sujeito-leitor, as vivências e experiências que ele possui, pois, a partir dele, ocorre a compreensão do que está mencionado no texto; o conteúdo expresso tem relação direta com este sujeito – trata-se de um leitor ativo, que interpreta as informações conforme se apresentam –, o que imbrica questões sociais, históricas, psicológicas e financeiras que podem interferir no leque de interpretação e apreensão do texto.

Na perspectiva sócio-interacionista, o aprendizado é um processo que é construído a partir da interação entre sujeitos falante da mesma língua, no qual há interesses em comuns e os interlocutores são cooperados. Assim, para que o leitor consiga chegar nesse nível de interação entre os sujeitos, as atividades precisam criar condições para que o leitor em processo de formação da leitura consiga estabelecer relação e interação com o texto e, a partir daí, realizar as retomadas do texto para, assim, conseguir compreendê-lo e assimilar as informações que a leitura oferece.

Na realização da leitura, é possível observar que o leitor coloca em processo contínuo todos os seus valores internos, de modo que suas crenças, apegos sejam refletidos na escolha da leitura, pois o grupo social ao qual o sujeito pertence reflete na seleção do texto; cada sujeito é parte das escolhas feitas. Segundo Kleiman (2016), a leitura é cognitiva e, dessa forma, o leitor, ao realizar a escolha do texto, internalizará informações, estas, automaticamente, são memorizadas e retidas pelo leitor, assim, terá excelência entre ambas às partes.

Em sala de aula, a leitura é a arte de desejar, pois só há prazer no ato de ler, a partir do momento em que existe a intenção de vivenciá-la. A leitura possibilita o encontro com o

inesperado, com o fantástico. O texto permite ao sujeito conhecer diversas informações implícitas ou explícitas. Assim, para que os alunos gostem de ler, é necessário que haja a identificação com o texto, de forma que consigam se encontrar para, assim, vir o prazer. Por isso, Kleiman (2016, p. 72) afirma que: “para formar leitores, devemos ter paixão pela leitura. [...] (um apaixonado de um país de leitores apaixonados), que a leitura se baseia no desejo e no prazer”.

Diante da proposição, se o aluno não apresenta paixão na leitura, e é doutrinado a ter uma leitura mecânica, dificilmente, fará uso de um texto por prazer, porque é ensinado apenas a ler e decorar o que é necessário para que consiga responder momentaneamente. Diferentemente da criança, o adulto, no processo de apreensão da leitura, acredita que aprender a ler deve servir para que se tenha uma boa formação e para seu desenvolvimento pessoal, por isso, a criança deve ser direcionada, uma vez que, na idade adulta, outros valores serão incorporados à sua vida.

Durante a aula de leitura, é possível perceber as dificuldades dos sujeitos e, a partir delas, fazer uma análise, e rever nossa atuação, como professores. É junto com o professor, como mediador do conhecimento, que é possível desenvolver o aprendizado em torno dos assuntos abordados e das leituras feitas em sala de aula. Menegassi e Angelo (2016, p. 275) apresentam como proposta de trabalho, com o intuito de sanar lacunas em leitura e escrita, a leitura compartilhada (colaborativa). Com essa abordagem de ensino, “o professor pode analisar, refletir e alterar suas práticas, fortalecendo-se como pessoa e como profissional”.

Durante o planejamento de uma aula de leitura compartilhada, a leitura individual é muito importante, é indispensável que o aluno possua conhecimentos prévios em torno do texto trabalhado, pois não é com a exaustiva repetição do texto que o aluno aprende e adquire as informações necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem. A competência do indivíduo voltada para aprendizagem acontece em colaboração com outras pessoas, dessa maneira, a leitura compartilhada é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem leitora e social do aluno, porque, no compartilhar informações e receber conhecimentos, o aluno consegue estabelecer uma relação lógica em torno da atividade de leitura e as informações retidas por ele durante a aula, através dos conhecimentos repassados pelos colegas.

A leitura compartilhada ocorre através do diálogo. A interação, como prática de linguagem, está:

[...] atrelada à concepção dialógica de linguagem e de leitura, em que o aluno aparece como sujeito leitor coprodutor, que reflete, interage e trabalha com o texto e constrói suas compreensões, características favorecedoras de um processo de participação crítica nas circunstâncias vividas pelo leitor (MENEGASSI, ANGELO, 2016, p. 278).

O conhecimento prévio do aluno e as informações no texto escolhido pelo professor são fundamentais para que o indivíduo consiga atingir a leitura proficiente, pois, é através desta, que o aluno atinge as habilidades e os procedimentos voltados para a competência leitora eficaz. Conforme a atividade realizada coletivamente por meio de leitura compartilhada, nós, professores, em conjunto com os demais alunos, conseguimos problematizar o assunto abordado, durante a leitura, e levantar questões que conduzam os alunos a atingirem habilidades de leitura em torno do crescimento da aprendizagem. Então, é possível perceber que:

A leitura colaborativa é fundamental para o ensino de como se lê, ao contrário da leitura independente com questões escritas para resposta – a “leitura silenciosa” – que apenas verifica o que o aluno já consegue fazer. Dito de outra forma, a leitura colaborativa ensina a ler e a “silenciosa” apenas verifica se o aluno sabe fazê-lo (BRÄKLING, 2014, p.1136).

A leitura compartilhada ou colaborativa possibilita maior compreensão do texto, permite compartilhar e receber informações, o oposto da leitura silenciosa que apenas conduz a uma possível compreensão ou certifica o sujeito é capaz de realizar a leitura. Na leitura compartilhada, necessitamos acionar conhecimentos de mundo, através das leituras anteriores para, depois, tematizar o assunto que está sendo abordado e, com isso, conseguir argumentar sobre as informações que estão sendo abordadas no texto ou no decorrer das práticas educativas.

No entanto, em algumas práticas escolares, ainda se trabalha a leitura sem significado, como “uma atividade inócua, que nada diz nada transmite, e que, portanto, não pode ser compreendida”, seja por parte do aluno e/ou do professor (BARRETO, 2013, p. 18). Entendo que, nós (docentes), precisamos demonstrar no âmbito o dever de ser um influenciador na ação da edificação da leitura a partir do trabalho como mediador, mediamos a compreensão leitora em sala de aula. Por isso, resulta a “ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2004, p. 39). Tal conceito, possibilita ao professor se perceber como mediador em sala de aula, como

agente do letramento, com a função social na mediação entre a leitura e escrita entre os alunos.

Nesse panorama, a leitura compartilhada surge enquanto prática social, bem como na vivência pedagógica, tornando-se método eficaz na aquisição de informações com a finalidade de perceber como os leitores apreendem o texto. Leitura compartilhada ou colaborativa consiste numa transposição didática de leitura coletiva com a orientação do professor, na qual são utilizados questionamentos coerentes ao nível dos alunos para inquietá-los e mobilizá-los a construir um sentido do que se está expondo e ressignificar a experiência de leitura (MANGUEL, 2001). Tem como foco principal estudar um determinado conjunto de textos, de forma que a leitura seja compartilhada pelos sujeitos envolvidos e mediadas por nós em sala de aula.

Por meio de estratégias, é desenvolvido um trabalho de forma que os procedimentos e as capacidades de leitura do aluno sejam exigidos e valorizados. É possível perceber que houve compreensão do aluno no texto lido, sem impor a ele uma compreensão imposta por outro participante. Ainda mais, busca-se conhecer o que o aluno realmente aprendeu em torno da leitura e, através desse tipo de leitura, é possível fazer com que o sujeito consiga dar voz aos conhecimentos pertinentes ao texto lido. Com o estímulo da leitura frequente na vida do aluno, as capacidades de leituras são desenvolvidas gradativamente, através de inferências, da antecipação dos fatos ou do enredo, e a ativação dos conhecimentos prévios, pois cada pessoa possui uma gama ilimitável de saberes externos ao ambiente escolar. Esses saberes podem ser ativados através de um texto ou de um comentário sobre qualquer leitura que esteja sendo realizada. Assim, para que isso ocorra, a leitura compartilhada apresenta os princípios teórico-metodológicos fundamentais para se compartilhar os conhecimentos com outras pessoas, podendo desenvolver o aprendizado de forma mais ampla e rápida, porque a colaboração com o outro permite o rápido aprendizado. E, para que haja uma compreensão compartilhada, é necessário que o texto escolhido não seja de domínio público, apenas o assunto abordado nele pode ser conhecido ou não pelos alunos.

Durante uma aula, que tenha o método de leitura compartilhada, é indispensável ter conhecimento da aula que estamos ministrando. Para isso, é imprescindível que o professor tenha clareza do assunto abordado, que organize a aula para que o leitor possa mostrar seus conhecimentos e, através disso, o discente consiga apropriar-se das informações adquiridas durante a aula, para que as ideias e os conhecimentos sejam visíveis aos alunos e à comunidade.

Além disso, a leitura compartilhada possui um estilo próprio e reflexivo nas estratégias utilizadas no decorrer da aula, pois as estratégias de leitura voltam seu olhar para o processo como um todo, não para o produto final. Cada conteúdo trabalhado e explorado sempre focará na leitura e na prática e de que forma essa atuação contribuirá para o crescimento e a proficiência dos alunos. Então, quando o foco é ensinar o aluno a ler e a compartilhar seus conhecimentos, por meio das aulas, ele aprende que o uso da leitura vai além da decifração do código linguístico, a leitura serve para atribuir sentido ao que está sendo lido e interpretado por eles.

Na sala de aula, o professor pode lançar mão de estratégias de leitura para trabalhar com a leitura compartilhada. Assim,

o professor e os alunos devem ler um texto, ou um trecho de um texto, em silêncio (embora também possa haver leitura em voz alta). Depois da leitura, o professor conduz os alunos através das quatro estratégias básicas. Primeiro se encarrega de fazer um resumo do que foi lido para o grupo e solicita sua concordância. Depois pode pedir explicações ou esclarecimentos sobre determinadas dúvidas do texto. Mais tarde formula uma ou algumas perguntas às crianças, cuja resposta torna a leitura necessária. Depois dessa atividade, estabelece suas previsões sobre o que ainda não foi lido, reiniciando-se deste modo o ciclo (ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever), desta vez a cargo de outro ‘responsável’ ou moderador. (SOLÉ, 1998, p. 118-119)

Para Menegassi e Angelo (2016, p. 272), “essa sequência de estratégias não se mostra fixa e estática em sala de aula, pois, em determinada situação de leitura, o professor pode intervir [...]”. O professor pode questionar algo, acrescentar outras informações pertinentes para a compreensão e interpretação do texto. Os autores afirmam que “em outro momento, pode sugerir que os próprios alunos apresentem ou busquem a informação necessária para um melhor entendimento do texto”.

Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2013) enfatizam a necessidade do uso das estratégias de leitura também em outras áreas do conhecimento, pois, através dessas táticas, associadas ao trabalho em conjunto com todos os professores das demais disciplinas, é possível desenvolver uma cultura leitora nos alunos, pois há um trabalho em conjunto, um trabalho voltado para as estratégias de leitura. Dessa maneira, os alunos saberão utilizar tais táticas em sala de aula, sem dificuldade, porque, além da teoria, as crianças desenvolveram na prática, tal atuação. Solé (1998, p.73) afirma: “é fundamental estarmos de acordo que o queremos não são crianças que possuem amplo repertório de estratégias, mas que saibam utilizar as estratégias adequadas para a compreensão do texto”. Não há um conceito ou uma

lista de estratégias a serem cumpridas, mas o necessário é conduzir os alunos a compreenderem os textos que estão lendo, por isso, a leitura é importante para todas as disciplinas e para todos nós, professores. Logo,

o ensino da leitura pode e deve ocorrer em todas as suas etapas (antes, durante e depois) e que restringir a atuação do professor a uma dessas fases seria adotar uma visão limitada da leitura e do que pode ser feito para ajudar as crianças a dominá-la (SOLÉ, 1998, p. 75).

Diante desse aspecto apresentado pela autora, as estratégias de leitura são fundamentais, porém, não existe um repertório fixo, cabendo ao professor, como um agente formador de opinião, organizar os momentos da leitura, de acordo com seus objetivos de leitura.

Segundo Angelo (2015, p. 49), a partir dos estudos de Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira, “todo professor é por definição um agente de letramento e que todo professor precisa familiarizar-se com metodologias voltadas para as estratégias facilitadoras da compreensão leitora”. Sendo assim, somos nós, professores, que possibilitamos as condições de aprendizagem que faz valer a voz do aluno. Somos agentes do letramento, somos facilitadores da aprendizagem, somos os mediadores de capacidades de leituras.

Diante desses pressupostos voltados para a leitura, faz-se necessário trazer para a escola textos que circulam na sociedade de forma pragmática e proceder de maneira que os alunos desenvolvam criticidade em relação à compreensão desses textos. Logo, a prática de leitura como interação concebe a leitura como sendo uma prática social, não como um instrumento de decodificação mecânica ou apenas para responder perguntas pré-elaboradas, podendo oportunizar ao aluno um espaço de diálogo e criatividade no compartilhamento de opiniões sobre o texto utilizado. Nesse interstício, a escola surge como espaço no qual as técnicas de leituras são propícias a se expandirem e habilitar os alunos.

Klebis (2008) destaca o quão é importante à escola, no processo de desenvolvimento e formação do aluno-leitor, por isso,

a importância da instituição escolar no processo de formação de leitores e na constituição de práticas de letramento mais significativas no interior das escolas, apesar de largamente discutida, além disso, permanece distante de encontrar seu verdadeiro lugar e, ainda que a escola não seja a única instância responsável pela dinamização das relações entre os sujeitos e os objetos culturais, seu papel na construção dessas relações é primordial, de

modo que não podemos pensar a leitura sem considerar o papel da escola (KLEBIS, 2008, p.37).

Diante do exposto, a escola desponta como lugar primordial para que a leitura possa acontecer. É através dela que muitas crianças têm acesso a conhecimentos e despertam o poder que suas vozes possuem. Vale ressaltar que o leitor competente se constitui dentro de uma prática de leitura constante, a partir de um trabalho que se organiza em torno de uma gama diversa de textos.

Na escola, a atuação do professor, em sala de aula, é de suma importância, pois, é por meio dela, que o aluno amplia sua visão em relação ao texto lido e, assim, conseguirá entender o contexto existente na obra. No entanto, o grande desafio existente é fazer com que o aluno discuta sobre o que realmente aprendeu. Para isso, é importante conduzir a aula de forma que o aluno expresse o que foi lido. O resultado deste trabalho será a interação do conteúdo da obra com o leitor, pois as palavras escritas deixam de ser códigos e passam a ser leitura, assim, o leitor consegue avaliar o que foi lido e ressignificá-lo, dando ao texto, sentido. De acordo com o mencionado,

[...] o foco do trabalho é o processo de leitura, a leitura compartilhada amplia esse significado. O aluno ouve as interpretações de outros alunos, analisa os argumentos apresentados e forjados diante de experiências diferentes. Isso faz com que ele perceba outros pontos de vista, e que reveja seus próprios conceitos e obtenha um dos três resultados possíveis: modificação, ampliação ou reforço (BRÄKLING, 2014, p. 6).

Diante disso, a leitura compartilhada possibilita aos participantes atitudes de percepção e compartilhamento de ideais, de modo que todos possuem o direito e a vez de falar, sendo dono do discurso, e cada aluno consegue apresentar suas experiências de vida e de leitura aos demais. A partir deste compartilhamento de opiniões, é estabelecida uma relação de modificação da ideia, ampliação dos conhecimentos e o reforço da opinião que está em processo de consolidação. Para que tudo isso aconteça, é necessário que direcionemos a atividade com perguntas planejadas em um ambiente seguro, no qual cada aluno possa sentir segurança ao apresentar suas ideias.

Diante dos obstáculos vividos por muitos alunos que não conseguem expor sua opinião, é fundamental criar uma relação de confiança entre as partes (alunos e professor) e, que esse aluno faça valer a sua voz. Para isso, é importante que sejam realizadas pausas protocoladas, para que o aluno possa fazer inferências a respeito do texto discutido. Durante a

atividade de leitura compartilhada, podem ser realizadas algumas interrupções e perguntas decorrentes da leitura (o professor traz para a leitura perguntas prévias elaboradas e pode inserir novas, caso sinta necessidade). Desse modo, os alunos respondem o que eles acham pertinente.

A leitura possui importância específica no desenvolvimento do ser humano quanto ao pertencimento social, ao considerar que as interações contribuem para a formação do sujeito em suas múltiplas dimensões: social, histórica, política e afetiva. Conforme Martins (1994, p. 26): “o conceito de leitura está geralmente restrito à decifração da escrita, sua aprendizagem, no entanto, liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações social, política, econômica e cultural”. Por isso, Solé (1998) entende a leitura como um processo de interação entre o leitor e o texto. É aquele momento em que o primeiro deve examinar com minúcias, a ponto de destacar as ideias principais e os prováveis objetivos do autor.

Nesse processo, “não quer dizer que o significado que o escrito tem para o leitor não é uma réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos.” (SOLÉ, 1998, p.22). Esse significado vai sendo construído paulatinamente, por meio do contato com o texto, da leitura e da compreensão de quem lê o texto. Sob essa ótica, a leitura acontece de forma gradativa, e os conhecimentos adquiridos com a leitura também fazem parte do processo, pois não é algo que acontece rapidamente como um passe de mágica; é uma situação gradativa de conhecimento adquirido.

Com base neste viés de leitura, construída de forma gradativa, as autoras Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2013) partem de uma conceituação de ensino de leitura, comparando à metáfora do “andaime”. As referidas autoras criam o neologismo “andaimagem”, para se referirem ao processo de leitura, no qual os alunos estão inseridos. Por isso, segundo as autoras, é possível conceituar “que se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz [...] em qualquer ambiente social onde tenham lugar processos de sociabilização” (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2013, p. 26).

Nesse sentido de compreender o conceito de andaime, é válido afirmar que cada aluno consegue construir paulatinamente seus conhecimentos, que são gerados por meio de leitura de textos. Então, é necessário um mediador, para que se dê o auxílio visível ou audível, uma espécie de mentor, ou mediador do letramento. Para que isso aconteça, é imprescindível que,

em todas as áreas do conhecimento, sejam edificadas as habilidades de leitura dos alunos, pois o professor é considerado como um auxiliador visível e, principalmente, audível, pois os alunos visualizam nossas ações, ouvem e aceitam os conhecimentos repassados na mediação da leitura, apresentando consequências positivas para o grupo no qual ministramos nossas aulas.

Quando o aluno ainda não dispõe de conhecimento suficiente para realizar a interação com o texto, é necessário estabelecer o mínimo de compreensão possível para que, assim, possibilite a leitura proficiente. As competências e habilidades em leitura são desenvolvidas, em sua maioria, no ambiente educacional por meio da intervenção docente. Segundo Kleiman (2016, p. 99), “o leitor proficiente é capaz de reconstruir quadros complexos, envolvendo personagens, eventos, ações, intenções para, assim, chegar à compreensão do texto, utilizando para tal muitas operações que não são foco de reflexão consciente”.

Ainda de acordo com a autora, o leitor ativo ou proficiente consegue desempenhar qualquer função, pois estimula o poder da consciência reflexiva e se permite desenvolver e evoluir, porque a partir do momento que há evolução do conhecimento, há crescimento pessoal e intelectual. Kleiman (2016, p.102) enfatiza que “a leitura é tanto o ponto de partida para o ensino de vocabulário, pois o texto fornece as expressões-alvo do ensino, como ponto de chegada”. Dessa forma, para ter um leitor proficiente e ativo, que atue como ser pensante em um grupo no qual se pertença, é necessário partir da leitura de textos, pois o ato de ler é o ponto em que o sujeito inicia e encerra suas atividades e seu trabalho.

Para Menegassi e Angelo (2016, p. 272), “um aspecto a ser ressaltado refere-se ao fato de que, com os apoios e os auxílios oferecidos pelo professor, a leitura compartilhada dá condições ao aluno de sentir que tem os recursos necessários para enfrentar e superar os desafios que envolvem o ato de ler”. Nesse sentido, o professor pode oportunizar aos alunos o desenvolvimento de uma leitura crítica e proficiente, como algo positivo para se alcançar os objetivos previamente estabelecidos para a atividade de leitura compartilhada. Dessa forma, em relação à leitura compartilhada, Menegassi e Angelo (2016, p. 272) afirmam que “[...] o professor pode tornar explícito para o aluno tudo aquilo que ele aprende a respeito da língua escrita, para que ele perceba o que já sabe e desenvolva progressivamente a autonomia no uso de uma linguagem que passa a lhe ser própria”.

No âmbito deste estudo, a leitura compartilhada foi trabalhada, em sala de aula, por meio da leitura de textos, denominados *contos*. Em função disso, na próxima subseção, passo

a tecer algumas considerações sobre a teoria dos gêneros discursivos e, na sequência, abordo o *conto*.

2.4 Gênero do discurso

No século XX, Bakhtin ampliou a noção de gênero do discurso, quando se reportou não apenas a aspectos relacionados à Retórica e à Poética; ele designou como gêneros do discurso, todos os textos, sejam eles empregados em situações formais e/ou em esferas sociais, do cotidiano. Para Bakhtin (2003 [1979], p. 262), “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos como gêneros do discurso (grifos nossos)”. Ou seja, todos os textos, orais ou escritos, cristalizam-se em discurso (enunciado), visto que se trata de um elo concreto na cadeia discursiva, uma ação concreta de dizer. Toda manifestação linguística possui relação histórico-social.

Dessa forma, os enunciados são produtos da interação social e, conseqüentemente, os discursos são incontáveis, relacionando-os com as práticas diversas de linguagem, pois tudo que o homem faz e produz, na perspectiva da linguagem, concretiza-se em discurso. Neste caso, o discurso corresponde a qualquer esfera de ação do sujeito, a qual exige do falante/escritor o uso de diferentes linguagens, sendo assim, cada forma nas diversas manifestações de linguagem, corresponde a um gênero do discurso.

Quando o locutor se dirige ao interlocutor por meio da linguagem, faz uso de um gênero do discurso adequado à situação de comunicação. Sob essa visão, Bakhtin (2003 [1979]) denomina como “fórmulas da vida recorrente”, estas, por sua vez, relacionam-se ao meio social e estão presentes em casa, na escola, nas festas, na igreja, nas diferentes situações do cotidiano. Assim afirmam Bakhtin (2003, [1979] p. 66) que: “Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos”.

Bakhtin postula que:

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 262).

Por essa proposição, as leis de evolução linguística, aquelas que regulamentam os gêneros discursivos, são classificadas por esferas da atividade humana. Isso significa que o enunciado se materializa em situações de uso concretas, as quais levam em consideração os interlocutores do discurso, o tratamento dado ao tema, o qual possibilita uma resposta, a compreensão responsiva; além do elo na cadeia da comunicação verbal, visto que os gêneros do discurso se constituem no contexto do dialogismo, por meio das respostas, em que o sujeito pode concordar, discordar, refutar, ou seja, reagir a enunciados de diversas formas.

Nessa perspectiva, Bakhtin, (2003, [1979], p. 251) considera que “todo enunciado é composto por três elementos constitutivos – o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo – e que qualquer enunciação se realiza de acordo com características típicas de um determinado gênero discursivo”. Por conseguinte, compreendemos que os gêneros nascem a partir de determinadas necessidades de interlocução, evidenciadas nas inúmeras práticas sociais, as quais delimitam os três elementos que os constituem: forma composicional, o estilo e o tema. Sendo assim, os elos dialógicos podem se manifestar nos três elementos constitutivos do enunciado: “o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional” (BAKHTIN, 2003, [1979], p. 261-262).

Outro fator de importância sobre os gêneros do discurso, diz respeito à sistematização dos enunciados da vida cotidiana e os modelos produzidos socialmente. Segundo Bakhtin (2003 [1979]), os gêneros do discurso se dividem em gêneros discursivos primários e gêneros discursivos secundários, sendo que os primários estão diretamente ligados às experiências do dia a dia, como exemplo do telefonema, uma conversa, etc. Já os modelos construídos socialmente, gêneros discursivos secundários, aqueles que pertencem, principalmente, à escrita, exigem do falante/escritor uma elaboração mais complexa e sistematizada, como os artigos científicos, discursos políticos, notícia, reportagem, novela, romance, dentre outros. Vale ressaltar que os três textos escolhidos para o trabalho nas oficinas de leitura pertencem aos gêneros discursivos da esfera artístico literária e são classificados como gêneros discursivos secundários, pois, segundo Bakhtin, (2003 [1979]), tais grupos pertencem às situações sociocomunicativas e são compostos por enunciados verbais. Assim, compreendo que, para dominar os gêneros do discurso secundários, faz-se necessário, geralmente, de uma educação formal, neste caso, a formação acontece na escola. Para o referido autor,

os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado

(predominantemente o escrito – artístico, científico, sociopolítico, etc.). No processo de sua formação, eles incorporam e elaboram diversos gêneros primários (simples) que se formam nas condições de comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, transformam-se e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 263).

Nesse sentido, a proposição do autor estabelece a distinção entre gêneros primários e gêneros secundários. As diferenças entre os gêneros do discurso primários e secundários são inúmeras e essenciais, por isso, é importante sabermos que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida pela análise das duas modalidades. De acordo com o autor, o gênero possui algumas formas estáveis, porém, não são fixas, uma vez que está intrinsecamente ligada a uma ação humana. Para Bakhtin (2003, [1979]):

[...] gêneros primários e gêneros secundários têm grande importância teórica, sendo esta a razão pela qual a natureza do enunciado deve ser elucidada e definida por uma análise de ambos os gêneros. Só com esta condição a análise se adequaria à natureza complexa e sutil do enunciado e abrangeria seus aspectos essenciais. Tomar como ponto de referência apenas os gêneros primários leva irremediavelmente a trivializá-los (a trivialização extrema representada pela linguística behaviorista). A inter-relação entre os gêneros primários e secundários de um lado, o processo histórico de formação dos gêneros secundários do outro, eis o que esclarece a natureza do enunciado (e, acima de tudo, o difícil problema da correlação entre língua, ideologias e visões do mundo). (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 264)

Dessa forma, os gêneros discursivos são enunciados relativamente estáveis encontradas nos diversos campos da atividade humana, presentes na interação verbal entre os indivíduos; logo, os enunciados se constituem de forma historicamente social. Seguindo o pensamento do Círculo de Bakhtin, Faraco (2009, p. 126) afirma que: “se queremos estudar o dizer, temos sempre de nos remeter a uma ou outra esfera da atividade humana, porque não falamos no vazio, não produzimos enunciados fora das múltiplas e variadas esferas do agir humano”. A partir dessa lógica, é possível compreender que os gêneros do discurso são de natureza do agir do ser humano, pois são mutuamente constitutivos dentro de um processo da atuação do indivíduo; nasce de uma necessidade sociocomunicativa, por isso, os gêneros do discurso são de natureza discursiva; fazem parte do discurso produzido entre os sujeitos socialmente ativos e possuem uma estrutura específica dentro de uma correlação verbal.

2.4.1 Sobre o gênero *conto*

Em face a essas discussões que propomos acerca dos gêneros discursivos, com seus respectivos estudiosos, ressaltamos que, nos documentos oficiais, como os PCN, (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p. 64), o tratamento dado ao estudo/ ensino de Língua Portuguesa “assume perspectiva enunciativo discursiva de linguagem, a qual é vista como “uma forma de ação interindividual; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). A Base Nacional Comum Curricular:

[...] assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. Ao mesmo tempo que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, já relativamente conhecidos no ambiente escolar – tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos –, considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual. Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/ uso da linguagem (BNCC, 2017, p. 64).

Nesse sentido, considerar os gêneros discursivos como objetos de ensino e aprendizagem, no ambiente escolar, significa seguir os princípios norteadores do trabalho com Língua Portuguesa nos documentos oficiais já existentes e, o mais atual, neste caso, a BNCC (2017). A escola, então, é a instituição responsável por construir a aprendizagem dos gêneros mais formais e complexos, visto que o falante nativo, embora se comunique com eficiência, não é capaz de dominar todos os gêneros, sem um ensino formal, sistematizado. Assim, nas escolas, as aulas de leitura estarão sempre atreladas a um planejamento, o qual oferece aos alunos espaço para atribuição de sentidos ao texto, reflexão sobre o contexto de produção e relação do locutor com o interlocutor.

Os PCN recomendam que o uso dos gêneros textuais/discursivos deve ser o objeto de ensino em sala de aula. Por isso, “entende-se que os gêneros textuais são o ponto de partida para toda e qualquer forma de comunicação entre os seres humanos, há milhares deles

disponíveis e a cada momento nascem outros que servem de instrumentos aos usuários da linguagem” (BRASIL, 1998, p.74). Dessa forma, em qualquer lugar, existe uma variante incontável de gêneros discursivos que atuam de forma natural no uso da língua, e são utilizados constantemente como objeto de comunicação, pois, para convivermos com grupo social pertencente à mesma língua necessitamos dela, a qual se concretiza por meios dos gêneros discursivos.

Os gêneros são múltiplos e variados; estão em constantes transformações e adaptações. Mais especificamente, nesta pesquisa, o gênero discursivo *conto* ganha maior relevância, porque é com base nele que toda a pesquisa é desenvolvida, por isso, cabe uma ressalva a este gênero discursivo, visto que foi escolhido como objeto de estudo para a realização das oficinas de leitura, pautadas no uso das Estratégias de Leitura, segundo a teoria de Solé (1998).

O gênero discursivo *conto* é uma das mais antigas expressões da ficção, por isso, Spalding (2008) afirma que,

de longínqua e milenar história – alguns remontam sua origem a contos egípcios de 4000 anos antes de Cristo –, sua evolução confunde-se com a história da própria humanidade e suas profundas transformações, passando pelo período bíblico e a história de Caim e Abel, pelos contos do Oriente e as mil e uma noites, pelos contos eróticos de Bocaccio e pelas novelas exemplares de Cervantes. Mas é no século XIX que o conto se desenvolve enquanto gênero a partir de estudiosos e teóricos como os Irmãos Grimm e Edgar Allan Poe (SPALDING, 2008, p. 13).

É fato que, desde pequenos, criamos e recriamos narrativas, inventamos personagens e mundos, conflitos e aventuras, seres macabros e mágicos, humildes e egoístas. Isso é natural do ser humano querer se expressar com narrativas, inicialmente, por meio de oralidade, em seguida, registrando-as por meio da escrita. Por isso, o gênero discursivo *conto* é tão presente em nossas vidas, bem como nos livros didáticos para se trabalhar oralidade, leitura, compreensão e produção de texto.

Segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 53 - 54), o gênero discursivo *conto* está incluso no grupo dos gêneros literários, no qual o seu estudo é de fundamental importância para a efetiva participação do aluno na sociedade. Já Na BNCC (2017), o *conto* faz parte do campo artístico literário e deve ser trabalhado no Ensino Fundamental, em especial, nesta dissertação, no 5º ano.

A literatura, na BNCC, é contemplada, sobretudo, na terceira, das dez Competências Gerais da Educação Básica: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BNCC, 2017, p.125). Essa competência está diretamente interligada ao papel da escola como espaço ideal para as manifestações artísticas. Assim, no ambiente de ensino, promovemos o contato com obras literárias de diversas regiões do Brasil, além de outras culturas, países e épocas, o que pode contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Na BNCC (2017), a literatura tem como objetivo promover a formação de leitores-fruidores, a qual é definida da seguinte maneira:

para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BNCC, 2017, p 138).

Diante da proposição, o leitor-fruidor deve ser capaz de produzir sentidos para os textos, de dialogar com as obras, formular perguntas, captar respostas que o transformem ao longo da leitura. A literatura, na sala de aula, implica em trabalhar com o campo artístico literário, o qual contempla os contos, os romances, os dramas, as novelas, dentre outros gêneros do discurso.

A formação dos leitores literários por gêneros discursivos considerados do campo artístico literário, no Ensino fundamental, é abordada em cada segmento escolar, em especial, dentro do componente curricular Língua Portuguesa, tendo como competência específica:

desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BNCC, 2017, p. 65).

Por meio do desenvolvimento dessa competência estética específica de Língua Portuguesa, espera-se que os alunos despertem o gosto por obras literárias e aceitem a leitura de textos desconhecidos, clássicos e desafiadores, como os contos. Para Araújo (2005),

o conto é um dos gêneros prosaicos mais populares da Literatura e a pertinência de colocá-lo em cena na sala de aula está no fato de o mesmo ser produzido à luz das situações cotidianas, das práticas sociais situadas na história da humanidade, das vivências, dos acontecimentos. Sua natureza condensada permite uma leitura mais rápida e resultados interpretativos mais positivos (ARAÚJO, 2005, p. 4).

No gênero *conto*, é possível encontrar formas de expressão verbal, que apresentam momentos de reflexão e entretenimento, bem como novas maneiras de ver o mundo, conhecer outras culturas, ter contato com os conflitos pelos quais os personagens passam e com os quais podemos nos identificar como pessoas; verificar acontecimentos de fantasia, imaginação e ficção. Também há aqueles contos que nos ajudam a entender o mundo em que estamos vivendo e os conflitos pelos quais passamos. Em contrapartida, há narrativas que nos levam a mundos de fantasia, em que coisas impossíveis podem acontecer. Em suma, os contos podem nos proporcionar momentos de alegria, de divertimento e de esperança.

O gênero discursivo *conto* é uma narrativa ficcional, que tem como finalidade narrar histórias sem preocupação com a realidade, embora as temáticas nos façam refletir sobre diversos assuntos que podem ocorrer em situações reais. Conforme Gotlib (1990, p. 12), “o conto não se refere só ao acontecido. Não tem compromisso com o evento real. Nele, realidade e ficção não têm limites precisos. [...] A esta altura, não importa averiguar se há verdade ou falsidade: o que existe é já a ficção, a arte de inventar um modo de se representar algo”.

No conto, é preciso que haja um conflito, sendo que é por meio dele que as ações das personagens vão se desenvolver. Em relação à forma composicional, o conto é uma narrativa breve, apresenta poucos personagens e apenas um conflito. Neles estão presentes características estruturais de outros textos narrativos: no enredo, há a situação inicial (apresentação dos personagens, tempo e espaço), o conflito (momento em que se estabelece o problema a ser resolvido pelos personagens), o clímax (momento de maior tensão, que se encaminha para a resolução do conflito) e o desfecho (resolução total do conflito e final da história). Além disso, há um narrador em 1ª ou 3ª pessoa e os demais elementos da narrativa: tempo e espaço.

Para Soares (1993), o gênero discursivo *conto* é uma narrativa curta e possui características distintas de outros gêneros narrativos, como o romance e a novela. O conto,

ao invés de representar o desenvolvimento ou o corte na vida das personagens, visando a abarcar a totalidade, aparece como uma amostragem,

como um flagrante ou instantâneo, pelo que vemos registrado literariamente um episódio singular e representativo. (SOARES, 1993, p. 54)

Compreendemos, então, que em relação ao romance e a novela, o gênero discursivo *conto* não apresenta análises minuciosas, complicações no enredo, e o tempo e o espaço são delimitados, reduzidos. Nessa linha de raciocínio, o *conto* é um gênero discursivo lacônico, produzido em espaços variados, o qual cria um mundo de criaturas e eventos ficcionais. Para Fiorussi (2003, p.103), este gênero discursivo “é uma narrativa curta. Não faz rodeios: vai direto ao assunto. No conto tudo importa: cada palavra é uma pista. Em uma descrição há informações valiosas; cada adjetivo é insubstituível; cada vírgula, cada ponto - cada espaço - tudo está cheio de significado”. Este, por sua vez, abrange uma gama de temáticas, ao atribuir ações voltadas para a vida, para o cotidiano de muitas populações, fazendo o uso de elementos artístico.

Bosi (1975, p.31) argumenta que: “o conto funciona como uma espécie de poliedro capaz de refletir as situações mais diversas de nossa vida real ou imaginária”. Já Cortázar, (2006, p. 151) complementa que: “o conto parte da noção de limite, e, em primeiro lugar limite físico”, dessa forma, o gênero discursivo conto, por ser uma narrativa curta e abordar uma história fictícia, consegue transpor informações da vida real, pois, em meios ficcionais, consegue levar uma mensagem voltada para a realidade na qual é vivenciada, além dos aspectos fantásticos.

2.4.1.1 Os tipos de contos: fantástico/maravilhoso e de aventura

Os textos narrativos que abordam os universos fantástico e maravilhoso são compostos por personagens, enredo, espaço, conflito, clímax e desfecho, sendo que estes elementos levam o leitor/ouvinte ao mundo da imaginação, da fantasia, do real e do ficcional. Diante dessa afirmativa, ressaltamos que este fato pode levar o leitor/ouvinte, principalmente na infância, ao a universo da leitura e da escrita. Freud (1919, p.63) afirma que: “o maravilhoso é um mundo do faz-de-conta. [...] um segundo nível de maravilhoso, um pouco menos radical, permite que seres humanos convivam no dia a dia, num ambiente aparentemente verossímil, com seres sobrenaturais”, assim, o leitor fica “viciado” com a narrativa sobre-humana. Para Martha (2008),

o texto ficcional e o poético apropriam-se das referências da realidade histórica, em termos de tempos, ambientes, costumes, personagens, conflitos, sentimentos, para abstrair dos fatos as motivações humanas que os

geraram e que são comuns a todos os homens. Ler ficção e poesia, por conseguinte, não é entrar num mundo mágico, irreal e alienado, mas captar a realidade mais intangível, aquela sedimentada no imaginário a partir das ingerências do cotidiano da história individual e social (MARTHA, 2008, p.18).

Assim, o mundo mágico, fantástico, maravilhoso nos leva a fotografar uma realidade inatingível, de acordo com o cotidiano histórico-social do sujeito leitor/ouvinte. Gotlib (2002, p. 17) ressalta que o conto maravilhoso é uma “fábula que se conta às crianças para divertilas, [...] com personagens não determinadas historicamente. E narra como as coisas deveriam acontecer, satisfazendo assim uma expectativa do leitor e contrariando o universo real [...]”. No gênero discursivo *conto maravilhoso*, as personagens podem ser fadas, bruxas, animais e objetos que falam e ou que assimilam características humanas. Já o *conto fantástico*, as ações das personagens são inusitadas; leva em consideração situações reais para o mundo fantástico. As ações imprevisíveis das personagens se sustentam na imaginação. No enredo, podem aparecer fantasmas, assombrações, viagens impossíveis, dentre tantas outras associações inusitadas.

O enredo do conto leva em consideração tudo que não existe, que não é voltado para a realidade, ou que é criado pela imaginação, como algo imaginário, que existe de forma fabulosa, pois está em uma realidade alternativa, fora da existência real. Held (1980, p. 9) afirma que: “a um fenômeno de caráter artístico, como é a literatura, cujo universo é sempre ficcional por excelência, por mais que se queira aproximá-la do real [não é possível]”. O *conto fantástico* é um dos mais antigos que se tem conhecimento, pois esse tipo de história tem sido contada há vários séculos e repassada para outras gerações. Os pais, preceptores ou as “mucamas”, que eram escravas e cuidavam da casa, no período colonial, durante a escravidão, sempre contavam para as crianças histórias com personagens fantásticos, as quais conduziam o ouvinte a mundos fabulosos, estas, muitas vezes, eram uma forma de fugir da dura realidade que muitas crianças viviam. Dessa maneira, para Rodrigues,

o Fantástico não é nem um gênero recente, nem um que tenha começado a ser lido e estudado nas últimas décadas. Ele sempre esteve presente nas diversas modalidades textuais existentes há vários séculos em nossa literatura. Essa conclusão também pode ser vista na concepção de alguns autores, [...] quando afirma que “a mais antiga forma de narrativa é a fantástica”. (RODRIGUES, 1988, p.14)

Diante do exposto, percebemos que o *conto fantástico* é um dos gêneros mais antigo, apresentado aos ouvintes, personagens fora da realidade como muita magia, fantasia, ações e

personagens fora do normal, como: dragões, fada, gnomos, pessoas que voam, seres inanimados que falam, bichos com sentimentos humanos, etc. Os enredos das narrativas passavam para os ouvintes/leitores uma esperança de mudança, pois muitas pessoas buscavam nessas histórias refúgios na resolução de problemas.

Dessa maneira, assegura Held (1980, p. 3) que: “não é apenas aquilo cuja existência pode ser comprovada pelos nossos sentidos, sobretudo, aquilo que ninguém põe em dúvida que seja verdadeiro”. O conto fantástico possui um fim, como qualquer relato de ação. E, por isso, os contos fantásticos consideram os personagens como seres que têm vida e possuem em seu enredo uma explicação sobrenatural.

Todos os eventos em um conto fantástico têm como objetivo principal, surpreender o leitor, conduzindo-o nos eventos inusitados, bizarros, infrequentes ou visivelmente sobre-humanos que tal gênero proporciona. É possível afirmarmos que, nesse gênero, o verdadeiro e o extraordinário é algo que não há a possibilidade de existir separação, pois andam lado a lado; existe entre eles um elo de tal modo que é impossível abstrai-los. Segundo Todorov,

o conto fantástico, quando trabalhado adequadamente, contribui para a libertação psíquica da criança que em algum momento, de acordo com suas modalidades, secreta mitos ou aceita e assimila o que lhe são propostos, para superar os problemas de dada situação [...] e tendo em vista esses problemas da criança que deve assumir certas situações, resolver alguns conflitos, é incontestável que toda ficção literária em geral, e fantástica, em particular, desempenha papel profundamente ambíguo. (TODOROV, 2008, p. 94).

É possível encontrarmos também, na descrição desse gênero, a nomeação voltada para conto maravilhoso, pois possui um estatuto ambíguo. Segundo Held (1980, p. 54), “o termo maravilhoso é derivado de maravilha, que se refere a ato, pessoa ou coisa admirável”. De forma que, “a leitura do real passa pelo imaginário” (HELD, 1980, p.17). Tendo em vista o que foi mencionado, o Maravilhoso e o Fantástico andam em conjunto, pois ambos proporcionam ao leitor vivenciar o sobrenatural, sendo que o leitor/ouvinte é conduzido pelo mundo imaginário, diferente do mundo real que ele vive, fugindo da realidade.

Diante do exposto, concluímos que os contos Fantásticos e o Maravilhoso possuem semelhanças que os homogeneizam, porém, existem características que os diferem. Podemos dizer que, enquanto o Conto Fantástico é de curta duração, de uma existência efêmera sempre aparecendo hesitação que o caracteriza, situa-se no presente da narrativa, por outro lado, o Conto Maravilhoso está na fronteira entre o passado e o futuro, com um fenômeno desconhecido, jamais visto, ou seja, tanto o Fantástico quanto o Maravilhoso estão

imbricados. No caso deste estudo, realizo o trabalho com os contos fantástico/maravilhoso: “Ninguém e Eu” e “Bruxa, bruxa vem a minha festa” trabalhados nas oficinas.

No ambiente educacional, sempre vemos alunos que são curiosos e almejam, pela imaginação, descobrir um tesouro, desvendar um enigma, tendo como inspiração as narrativas de aventura. O gosto por leituras de aventura, em sua maioria, é motivado por situações de leitura promovidas em casa e/ou na escola. Os alunos adquirem conhecimento por prazer e se divertem com as ações desenvolvidas pelas personagens pelo caráter de se aventurar durante o enredo do conto. Assim, é possível desenvolver a leitura na sala de aula, aguçando a curiosidade dos alunos com enredos de aventura, porque “a escola tem como um de seus papéis fundamentais a formação da personalidade da criança, e a literatura é de extrema importância para auxiliar nessa construção, pois nela a criança ocupa o espaço privilegiado de acesso à leitura” (PDE, MARINGÁ, 2013, p. 4).

Sendo assim, é de fundamental importância se trabalhar o gênero discursivo *conto de aventura* com alunos do Ensino Fundamental, neste caso, do 5º ano, já que, para Jean Piaget (1999), nesta fase, a criança consegue lidar com temas voltados para a liberdade, a justiça; também desenvolve a habilidade de tirar conclusões por meio de hipóteses. Nesse período, ela consegue refletir sobre a sociedade, promover o debate sobre valores, além se tornarem autônomos.

Nessa linha de raciocínio, entendemos que as crianças e adolescentes crescem, mas permanecem com o desejo aguçado para a leitura de contos, novelas e romances de aventuras. Esse tipo de narrativa apresenta elementos que fazem com que eles se sintam motivados e interessados pela leitura, pois saem do espaço real e mergulham na ficção. O Gênero *conto de aventura*, antigamente, era reconhecido como romance de viagens, pois buscava evidenciar de que forma o homem desmembrava o mundo, cada vez mais realizando aventuras voltadas para a exploração das terras e o avanço do homem pela mata.

As narrativas de aventura tinham como destaque, nas suas histórias, algumas habilidades humanas, como a astúcia, audácia, coragem, generosidade, etc. As narrativas eram destinadas, no início, para o entretenimento dos adultos, depois, voltaram o olhar para as crianças. Segundo Dolz e Schenewly (2004, p. 63), “a narrativa de aventura é um gênero narrativo que apresenta acontecimentos imprevistos, comportando riscos, assumidos por um ou vários heróis”.

Nesse tipo de gênero discursivo, uma característica marcante no seu enredo é a apresentação das ações, as quais conduzem o protagonista durante a narrativa, apresentando

os percalços e contratempos que serão vivenciados até o desfecho pelas personagens. Outro fator importante diz respeito ao título, uma vez que dá pista ao leitor do tipo de aventura que será apresentada ao longo da narrativa. O conto de aventura também é uma narrativa curta, concisa, densa. A narração abrange a focalização e as vozes do narrador e de personagens. Fiorin (1998), assevera que: “o escritor utiliza um narrador que é uma entidade que pode estar implícita ou explícita nele. É ele que conta a história”. No caso deste estudo, realizo o trabalho com o conto de aventura: “As aventuras de Pedro Malasaste: ai que dor de dente” utilizado na oficina de leitura.

3 A LEITURA EM DOCUMENTOS OFICIAIS

Neste espaço, apresento o que os documentos oficiais afirmam sobre a leitura nos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), o Referencial teórico do Tocantins (TOCANTINS, 2009) e o Documento Curricular do Tocantins (DCT, 2018). Esses documentos surgiram com o objetivo de implementar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. No Brasil, a Lei, que apresentou mudanças significativas no sistema educacional brasileiro, foi a de nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Foi a partir dela que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram produzidos, com o intuito de orientar e de conduzir as instituições de ensino para colocar em prática as mudanças propostas pela nova LDB.

A LDB 9.394/96 assevera que é de responsabilidade dos sistemas de ensino garantir o currículo dos Ensinos Fundamental e Médio da seguinte maneira: "os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política do Brasil" (§ 1º., Art. 26). Neste artigo, é possível perceber a obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, no entanto, quando se trata da questão de linguagem, a LDB 9.394/96 vê a língua como instrumento de comunicação, o que pode designar duas interpretações, segundo Visioli (2004),

a primeira delas sugere uma involuntária confusão terminológica, constituindo, na melhor das hipóteses, uma contradição interna ao texto da lei. Já a segunda pode ser mais comprometedor e acentuar, conforme dissemos, a diferença entre os objetivos proclamados e os objetivos reais que dizem respeito ao ensino de língua, uma vez que o documento divulga a concepção sociointeracionista, mas favorece a estruturalista. Analisando sob esta ótica, ao caracterizar a língua portuguesa como instrumento de comunicação, a LDB pode levar a interpretações parciais da língua como um sistema autônomo, portanto exterior ao indivíduo, descrita em abstrato e fora do contexto de uso. Isso porque quem propaga uma concepção inerente ao Estruturalismo acaba por assumir também as demais informações que compõem o seu quadro de referências teóricas. (VISIOLI, 2004, p. 51).

Em face dessas reflexões iniciais, ratifico que a LDB conta com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais surgiram como diretrizes para direcionar a prática de cada disciplina do currículo escolar. No entanto, os PCN, embora apresentem diretrizes para o ensino,

[...] reconhecem a importância da participação do aluno na construção do conhecimento, e a necessidade da intervenção do professor neste processo. Reconhecem, também, a noção de conhecimento não como um produto "acabado", mas em sua dimensão de complexidade e provisoriidade. Dessa forma, os objetivos educacionais propõem como eixo o desenvolvimento da capacidade do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades, em que professor e alunos possam ser sujeitos (VISIOLI, 2004, p. 58).

Dessa forma, nos PCN, o ensino e a aprendizagem de língua já têm como objetivo que o aluno desenvolva com autonomia a Língua Portuguesa em situações de uso concretas pela linguagem, sem a imposição de regras, assim como postula a concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Na subseção 3.1, abordo a concepção de leitura compartilhada para os PCN, o que implica em uma visão diferente da propalada na LDB, mesmo o documento tendo sido elaborado para aprimorar a Lei nº 9.394/96.

3.1 Leitura compartilhada para os PCN

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou documentos oficiais com importante desempenho nas políticas públicas na educação dos estados da federação. Nesse contexto, a Linguística Aplicada (LA) assume função fundamental na proposta desses documentos, pois pode orientar em relação aos planejamentos das aulas que envolvem problemas relacionados à linguagem, possibilitando um norte no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), criados na década de 1990, foram acolhidos pelos professores da Educação Básica sem resistência. O documento afirma que a principal função da escola é a formação de um cidadão crítico, ético, livre e participativo, construtor de uma sociedade mais justa. No entanto, para que esse cidadão almejado no documento seja construtor do seu próprio discurso, atuante na sociedade, é preciso que sejam garantidos espaços nas aulas para que ele possa questionar, pensar, assumir e criticar valores, normas e direitos.

Segundo Santos (2019, p. 136), “um dos objetivos dos PCN é desenvolver habilidades, as quais devem permitir que os alunos-leitores compreendam e saibam produzir textos orais ou escritos”. Assim, a lógica das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio. Ou seja, a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a expressão e a comunicação por meio de textos e não a avaliação da correção do

produto (BRASIL, 1998, p. 21). É através do ensino de leitura e com a prática da escrita que acontece todo o processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Os PCN de Língua Portuguesa voltam seu olhar para o ensino de língua materna, para que seja desenvolvido com base em atividades sociais, pois, segundo este, a aprendizagem se dá a partir da construção dos conhecimentos por parte do meio ao qual o sujeito está inserido e, principalmente, quando há interação social entre os falantes da língua. Dessa maneira, tem-se como prioridade o ensino de leitura. Diante do exposto, a leitura é vista no documento como “uma prática social, e a aprendizagem das línguas se dão por meio do engajamento do aprendiz nessas práticas” (GERHARDT, 2019, p. 7).

Nos PCN (BRASIL, 1998), o ensino de Língua Portuguesa apresenta uma visão voltada para a necessidade de se trabalhar a linguagem como objeto de estudo, pois se acredita que, por meio dela, realiza-se a interação verbal entre os falantes da língua, dentro de uma visão em que a linguagem desenvolve-se e é aprendida através do uso e da reprodução da linguagem. A partir desse pressuposto, “o discurso possui um significado amplo: refere-se à atividade comunicativa que é realizada numa determinada situação, abrangendo tanto o conjunto de enunciados que lhe deu origem quanto às condições nas quais foi produzido” (BRASIL, 1998, p. 30).

O trabalho com os PCN de Língua Portuguesa baseia-se em uma tríade: o aluno, a língua e o ensino. Na primeira, o sujeito aprende e age sobre os objetivos traçados pelo interior de seu conhecimento. Quanto a segunda, refere-se à Língua Portuguesa, no qual a fala transforma-se no objeto de estudo e nos textos que circulam na sociedade. Já na terceira, o objeto de estudo é o sujeito falante da língua e seu objeto do conhecimento dentro de uma prática educacional. Todo esse cuidado é voltado para o olhar do trabalho com a leitura, porque se volta à formação de leitores competentes que desenvolvam a escrita, ao voltar à atenção à origem existente na prática de leitura entre os interlocutores da língua.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecem uma teoria na qual o leitor competente é aquele que consegue, pelos próprios esforços, escolher o que lê dentro de textos que circulam na sociedade, de forma que atenda suas necessidades. Por isso, é possível retomar o que diz Freire:

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. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 9).

Segundo Santos (2019, p. 40), “antes mesmo do documento oficial (PCN), Freire (1989) afirmou que ler não é decifrar letras e palavras, é compreender o mundo e espalhar sua palavra sobre ele, agir no mundo como um ser social”. Nesse sentido, a leitura como processo leva o leitor a realizar um trabalho intenso de construção de significados para o texto. Assim,

a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem etc. não se trata de extrair informações, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipando, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai ser lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimento, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69-79).

Nessa linha de raciocínio, para os PCN (1998), cabe ao ensino de língua portuguesa possibilitar aos estudantes práticas de leitura e escrita que desenvolvam postura crítica dos alunos diante dos fatos, das interações, autor, texto e leitor. Nós, professores, precisamos considerar as diferentes práticas de letramento, ou seja, as diferentes formas de interagir através da oralidade, leitura e escrita em práticas sociais, de acordo com o contexto em que a linguagem é utilizada.

A partir do que foi dito, o documento prioriza as práticas de linguagem voltadas para a interação, as quais conduzem o leitor a aquisições de informações e fazem com que ele desenvolva seu discurso e sua retórica, tudo isso através do ato de ler e interpretar o que está lendo. Assim, o sujeito possui conhecimentos intrínsecos e exteriores a sala de aula, pois vive em um mundo socialmente integrado que possibilita a ele realizar diversas leituras, depreende-se, portanto, que o ser humano não é alheio à sociedade em que vive, de forma que, mesmo sem interferir nas atividades que o meio lhe oferece, o sujeito envolvido consegue fazer uma leitura do que se encontra a sua volta. A partir deste pressuposto, todo leitor faz primeiro a leitura do mundo em que vive, depois, consegue associar sua vivência à leitura da palavra.

Para que haja uma competência leitora, é necessário que o leitor consiga compreender o que ele está lendo e, principalmente, que este mesmo sujeito obtenha a leitura intrínseca presente no texto, pois se deve buscar os elementos implícitos e intrínsecos contidos no texto para, a partir daí, o leitor competente alcançar os diversos sentidos presente na leitura para, assim, validar sua leitura a partir da localização dos elementos discursivos presentes no texto.

Segundo Koch e Elias (2008), a leitura está além de apenas ocupar um importante espaço na vida do leitor. Por isso, é de suma importância compreender a leitura não apenas como mero entretenimento, pois é através do olhar que a leitura proporciona que o sujeito consegue ler o mundo em sua volta, que deixa de fazer uma leitura funcional e passa a ser um sujeito ativo na sociedade.

Então, o processo de ensino e aprendizagem e uso da leitura apresentam que não se deve ensinar a ler por meio de práticas ligadas ao método de decodificação dos códigos linguísticos, sendo preciso ofertar ao sujeito diversas possibilidades para desenvolver a leitura, criar ambiente de leitura favorável de modo que práticas de competências leitoras se constituam mediante as diversas leituras realizadas pelo leitor.

Diante do exposto, o trabalho organizado em torno das variadas leituras que circulam na sociedade possibilita, ao utilizar a diversidade dos gêneros que circulam socialmente, que os alunos se envolvam com o processo de leitura, principalmente, os que não possuem leitura da palavra, apenas de mundo, todos serão envolvidos e a competência leitora será atribuída a todos os falantes da língua sem exclusão de nenhum aluno, pois a leitura é realizada a partir do primeiro contato entre o leitor e o texto e, assim, o leitor consegue criar hipóteses, argumentos e diversas informações implícitas e explícitas presente no ato de ler. Este fato justifica-se, segundo Siqueira e Zimmer (2006), porque o leitor levanta hipóteses sobre o texto, as quais podem ser aceitas ou refutadas à medida que a leitura se estende. Logo, “é disso que se está falando quando se diz que é preciso “aprender a ler, lendo”: de adquirir o conhecimento da correspondência fonográfica, de compreender a natureza e o funcionamento do sistema alfabético, dentro de uma prática ampla de leitura” (BRASIL, 1998, p. 48).

Os PCN de Língua Portuguesa estabelecem uma linha de estudo voltada para o uso da leitura por meio dos diferentes gêneros do discurso. A leitura Colaborativa deve ser pensada e planejada, pois nós, professores, direcionamos leituras diversas aos alunos ou lemos um determinado gênero discursivo em sala, esta estratégia de ensino leva os alunos a inferir, levantar questionamentos acerca da leitura, eles conseguem atribuir sentidos para o que leem.

Por meio da leitura colaborativa, o professor pode conduzir a aula com uma estratégia didática que possibilita o desenvolvimento e a formação de leitores responsivo e ativo. Como afirmam os PCN (BRASIL, 1998),

é particularmente importante que os alunos envolvidos na atividade possam explicitar para os seus parceiros os procedimentos que utilizam para atribuir sentido ao texto: como e por quais pistas linguísticas lhes foi possível

realizar tais ou quais inferências, antecipar determinados acontecimentos, validar antecipações feitas, etc. (BRASIL, 1998, p. 33).

A leitura Compartilhada ou Colaborativa, segundo os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), possibilita ao leitor a capacidade de questionar o texto, ao conduzi-lo na distinção entre a realidade e a ficção, de modo que o leitor caminhe entre esses dois mundos distintos e estabeleça uma relação entre ambos, e possa conhecer elementos discriminatórios e utilizar subsídios na elaboração dos seus textos, como o ato de usar da persuasão para atribuir inferência sobre a intencionalidade do autor.

De acordo com o exposto, a leitura compartilhada sempre conduz o leitor a falar e compartilhar informações descobertas nos textos lidos e analisados. Através da leitura, o aluno consegue identificar-se e ressignificar-se, sendo ela, de natureza pessoal ou coletiva, por isso, a leitura é de cunho social de cada indivíduo. Assim, os PCN (BRASIL, 1998, p.49) asseveram que: “a leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal”.

3.2 A leitura compartilhada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que define o que os alunos devem aprender durante toda a trajetória escolar, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. É uma ferramenta que orienta e serve como guia para a produção e a atualização dos currículos escolares. É uma referência para os objetivos de aprendizagem em cada etapa da Educação Básica dos alunos, levando em consideração as particularidades sociais, regionais e metodológicas de cada instituição de ensino.

O objetivo da BNCC (2017) é promover uma educação com equidade, perpassando por todo o território nacional, além de levar em consideração a qualidade do ensino e a formação do cidadão brasileiro. Em relação à composição da Base para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, divide-se em cinco campos de experiências. Ainda mais, a Base é de caráter normativo e estabelece objetivos de aprendizagem definidos, levando em consideração as competências e habilidades essenciais.

Na BNCC, 2017, “a leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos orais, escritos e multissemióticos” (BRASIL, 2017, p. 69). Nós, professores, no ensino de Língua Portuguesa, devemos de

acordo com a BNCC, conduzir nossas aulas para que os alunos consigam desenvolver competências e habilidades leitoras e escritoras.

Segundo a BNCC (2017, p. 8), competência é definida como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), e habilidades como práticas cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Diante desse documento, cabe à escola uma demanda pedagógica voltada para os objetos do conhecimento que levem o aluno a agir responsivamente em determinado tipo de situação.

Com a implantação da BNCC (2017), demandam-se novos estudos do Letramento como uma ação de uso de práticas sociais que envolvem o uso da leitura e da escrita. Segundo Soares, (2004, p. 79), “a alfabetização é a ação de ensinar e aprender a ler e a escrever ao tempo que letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Diante do que foi mencionado, é válido ratificar que não basta apenas decifrar o código, porém, é necessário entendê-lo e interpretá-lo.

Colomer (2007, p. 46) “propõe que a leitura se trata de uma aprendizagem social e afetiva e que a leitura compartilhada é à base da formação de leitores”. A autora reafirma o papel da leitura como prática social, devido ser, por meio dela, que o falante mantém contato com outros falantes, ouve as informações e constrói suas ideias, produzindo seu discurso a partir de mais informações que o contato compartilhado proporciona.

De acordo com a BNCC (2017, p. 97), entende-se como leitura compartilhada o ato de “ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma [...]”. Por essa razão, o eixo de leitura/escuta compartilhada e autônoma não pode ser desconsiderado nas aulas de leitura. O ato de ouvir/escutar promove a relação com o texto, tornando a mediação entre ambos imprescindíveis. Para que tudo isso seja realizado, o meio utilizado é feito em torno da leitura compartilhada.

A BNCC traz o eixo de leitura e escuta compartilhada autônoma como de fundamental importância, por isso esse eixo possui um papel essencial para promover o partilhar entre os sujeitos, porque, a partir desses eixos (leitura e escuta), são construídos e reconstruídos diversos sentidos que garantem uma dimensão coletiva da leitura, como peça principal na aprendizagem individual e coletiva. Vale ressaltar que para ensinar a ler, é necessário, além de interagir com os textos, também estabelecer uma relação com outros leitores e, por meio da

oralidade, possibilita-se o despertar, o desejo de aprender, de buscar algo novo que é atingido em torno do compartilhar dos textos e opiniões nelas expressas.

No documento, as práticas de linguagem decorrem da interação, ao fazer uso de textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação. Segundo a BNCC (2017), os gêneros contemplados para o 5º ano do Ensino fundamental estão descritos no Quadro 1.

Quadro 1: Gêneros contemplados na BNCC no 5º ano do Ensino Fundamental.

Gêneros no eixo de leitura e escuta compartilhada e autônoma na BNCC	
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	GÊNEROS NA BNCC
CAMPO DA VIDA COTIDIANA	➤ Anedotas, piadas e cartuns;
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	➤ Jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória; ➤ Notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); ➤ Sites, Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos.
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	➤ Verbetes de dicionário; ➤ Gráficos ou tabelas.
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	➤ Lendas, Mitos, Fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge.

Fonte: A autora, adaptado MEC (2018).

Por meio do Quadro 1, é possível verificar que os gêneros discursivos são concebidos, na BNCC (2017, p. 267), no interior das práticas de linguagem, organizadas em cinco campos de atuação, sendo que cada campo possui habilidades e gêneros a serem trabalhados no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), tais gêneros foram pensados, justamente, para que durante todo o processo de ensino e de aprendizagem, o aluno possa conhecer todos os gêneros que já foram classificados e estudados de maneira gradativa.

Segundo a BNCC, para que o processo de letramento aconteça, prescinde-se que os gêneros apresentados, nos anos iniciais, sejam abordados, dentre outras práticas, por meio da leitura compartilhada. Diante dessa proposição, os gêneros discursivos devem ser utilizados de forma que todos tenham acesso e possam partilhar todas as informações e saberes adquiridos no processo de ensino e aprendizagem. Assim, para que esse processo aconteça, é necessário que se tenha uma estrutura da enunciação completa, a qual é puramente social. Por isso, afirma Bakhtin (2003[1979], p. 72) que “a estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes”.

Nessa linha de pensamento, o ensino de Língua Portuguesa contempla a prática da leitura. O ensino da língua, no documento, vê a linguagem como produto da interação verbal. E, no contexto de sala de aula, nós, professores, temos, como apoio para o trabalho, por exemplo, o livro didático, aprovado pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), já

contemplando os campos de atuação e objetos do conhecimento a serem desenvolvidos em cada ano da vida escolar do aluno. O livro didático apresenta diversos gêneros discursivos, como: anedotas, piadas e cartuns, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, etc., os quais podem ser trabalhados em sala de aula.

Para que a vida escolar/cotidiana do aluno seja levada em consideração, de acordo com o gênero trabalhado, são necessárias diversas modificações, mas, em primeiro lugar, é relevante considerar que cada aluno possui conhecimentos intrínsecos, isso também é válido para os gêneros discursivos, pois seus discursos encontram-se enraizados em diversos gêneros que são utilizados diariamente no convívio social, por isso, para que haja desenvolvimento e interação em sala de aula, espera-se que os conhecimentos de mundo sejam levados em consideração pelo professor, uma vez que, a noção de gênero discursivo remete às vivências reais e concretas, no qual o interlocutor possui diversas informações e conhecimento.

A partir do momento em que o indivíduo se apropria do gênero discursivo, é mais fácil encaixá-lo com a realidade social em que ele vive. Na construção de uma competência leitora e escrita, é necessário que a escola busque novas metodologias de trabalho para se desenvolver essas competências, pois, a partir do momento em que novas formas de trabalho utilizam os gêneros discursivos que existem na sociedade, aproximará a realidade do aluno para a esfera escolar, além de lhe oferecer a oportunidade de ter contato com as práticas de leitura e escrita em situações reais de comunicação. Neste caso, os gêneros são utilizados como fruto de uma discussão sócio-discursiva, os quais possibilitam a interação entre os falantes da língua.

Com base no exposto, o sujeito se comunica através do gênero discursivo, por isso, na sala de aula, eles devem ser aproveitados da melhor forma possível, pois, ao trabalhar a partir do texto, levamos em consideração os três elementos constituintes do gênero – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

No ensino de Língua Portuguesa, os alunos passam a ter contato com a diversidade cultural e a diversidade de linguagem, fator primordial de mudanças que, na escola, é facilmente identificado. Eles têm contato com textos diversos e, por meio do trabalho do professor, é possível perceber que “os gêneros podem ser transformados, pois não são estáticos, mas “relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2003 [1979])”. Sobre essa característica dos gêneros, confirma Rojo (2009) que “com o advento da globalização a sociedade mudou muito, novas formas de comunicação estão cada vez mais presentes e, conseqüentemente, novas práticas de letramento (letramentos múltiplos) são cada vez mais exigidas”. Por isso, a

todo o momento surgem diversos gêneros discursivos que se sobrepõem a outros, como a carta e o *e-mail*; o diário pessoal e o *blog*, os quais giram em torno desse mundo globalizado e passivo de constantes mudanças. Os gêneros estão em constantes mudanças ou constantes transformações, são relativamente estáveis.

Por fim, ratificamos que, segundo o documento nacional (BNCC, 2017), que determina os conteúdos para o ensino de Língua Portuguesa, as competências e habilidades de cada área de conhecimento e componente curricular levarão os alunos, no decorrer do Ensino Fundamental, a compreenderem a linguagem como construção humana, histórica, social e cultural, através do conhecimento e exploração das diversas práticas de linguagens. Assim, eles podem colaborar com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

3.3 A leitura compartilhada nos documentos oficiais do Tocantins: Referencial Teórico (2009) e o Documento Curricular do Tocantins (2018)

A necessidade de mudanças no processo de ensino e aprendizagem sempre foi uma constante preocupação de estudiosos e pesquisadores, principalmente, quando as vozes são esquecidas e imaculadas, que buscam legitimação em torno dos agentes verbais das transformações como: reformar, reeditar, registrar, legitimar e publicar. Esses verbos representam o desejo imbricado entre professores, alunos e os demais atores presentes no cenário dentro de uma comunidade escolar. Assim, ao legitimar essas vozes que ecoam e procuram espaço dentre as mudanças que estão em constante processo de transformação no cenário educacional, nós, os atores da educação, colaboramos com a construção de sociedade com equidade.

Nesse contexto, os documentos oficiais tocantinenses foram criados, de forma que possibilitassem afirmar e consolidar poder de eloquência na organização do trabalho sistêmico de muitos professores e alunos que buscavam mudanças nesse cenário. O primeiro documento, intitulado Referencial Curricular do Tocantins (TOCANTINS, 2009), foi criado e utilizado, durante anos, como fonte de trabalho e referência no ensino. O Referencial Curricular buscava fazer com que a educação atuasse no processo de modificação da realidade.

Nesse sentido, orientava que as escolas cumprissem com seu papel legal: “formar cidadão capaz de entender e interpretar a ciência, as tecnologias, as artes, a diversidade humana e os valores éticos, políticos e estéticos, para assumir de fato seu papel na construção

de uma sociedade mais justa e solidária” (TOCANTINS, 2009, p.13). Ao voltar os olhares para a realidade tocantinense, cuja população possui características diferentes das demais regiões do país, mas igual a tantas outras se refere à busca por melhorias e mudanças no quadro do analfabetismo, da reprovação, da evasão escolar, os objetivos do documento focam na resolução dos problemas que afligiam a população do Estado do Tocantins.

O Referencial Curricular (TOCANTINS, 2009) foi criado com base nos PCN (1998). Sua estrutura baseia-se em eixos norteadores que, por sua vez, subdividi em competências, habilidades e conteúdos programáticos mínimos a serem atingidos. O documento oficial busca como referência teórica explicativa a teoria vygostskyana (sócio-interacionista). Assim, constrói-se a perspectiva de que o sujeito possui um conhecimento antes do conhecimento escolar e que o desenvolvimento do sujeito está ligado ao nível de aprendizagem que permeia no meio social no qual ele está inserido, pois já possuem valores, outros conhecimentos socioculturais que precedem ao conhecimento da palavra (FREIRE, 1989).

A aprendizagem e o desenvolvimento, segundo Vygotsky (1984), estão entrelaçados, pois o falante não inicia na vida escolar e começa sua vida do nada, pelo contrário, o sujeito possui conhecimento de mundo e valores culturais que devem ser valorizados. De acordo com o exposto, o documento enfoca que,

as aprendizagens que os alunos realizam na escola serão significativas na medida em que eles consigam estabelecer relações entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos, que atendam às expectativas, intenções e propósito de aprendizagem do aluno. (TOCANTINS, 2009, p. 72).

Dessa maneira, a aprendizagem do aluno acontece antes mesmo do conhecimento adquirido na escola, pois todas as informações precedentes à vida escolar validam-se dentro de um contexto sócio-histórico-cultural. A partir daí, o documento consiste em anexar os conteúdos com as competências e habilidades, juntamente com os valores que permitam aos alunos brotarem frutos desse convívio social, o qual é a real essência do conhecimento de uma sociedade. O documento exige que os alunos desenvolvam competências, entendidas como:

[...] capacidade que as pessoas desenvolvem de articular, relacionar, os diferentes saberes, conhecimentos, atitudes e valores, constituídos por intermédio de sua vivência e por meio dos conhecimentos construídos na escola. Essa articulação e relação se constrói a partir da necessidade da vida diária, das emoções e dos enfrentamentos das situações desafiadoras com as quais temos que dialogar (CRUZ, 2001, p. 29).

A partir dessa afirmação, cada pessoa possui capacidades internas que na escola são necessárias e devem ser descobertas e trabalhadas, pois, a partir do momento em que se pretende formar cidadãos convictos de opiniões e capazes de lidar com as reais condições que o mundo lhe oferece, é preciso que tais competências sejam valorizadas. Ao desenvolver competências, por meio de habilidades específicas, esse mesmo sujeito conseguirá ter uma posição responsiva, crítica e autônoma. Assim, para que todos os públicos fossem atingidos, o Referencial Curricular (2009) incluiu os Temas Transversais, os quais voltam seus ideais para um pensamento dirigido as preocupações sociais, pois quando o aluno possui o conhecimento de causa, ele será capaz de ter o compromisso educativo e posição cidadã.

A partir do momento em que se cogita dispor de um sujeito transformador, com capacidade de se posicionar e lutar por uma sociedade mais justa, é necessário que esse mundo pós-moderno possibilite um ensino que valorize a língua com suas competências linguísticas, de modo que conduza o aluno para uma sociedade que estima a educação, pois, além da globalização, também existe a diversidade cultural e a diversidade de linguagem, fator este que é primordial de mudanças, identificado dentro de abordagens curriculares. Dessa maneira, o cidadão valorizado será capaz de atuar no sentido que será atuante e transformador.

No Referencial Curricular (TOCANTINS, 2009), com foco na Língua Portuguesa, um dos pontos fundamentais é a leitura, a partir dela, é possível conhecer o mundo e este documento enfatiza que o aluno seja capaz de perceber as marcas deixadas pelo autor de modo que ele consiga identificar as marcas implícitas no texto, sem que ninguém interfira na sua tomada de posicionamento, que o aluno consiga apropriar-se da ideia central e essa tomada de posição seja uma reflexão particular. Para o ensino de língua, é preciso considerar as habilidades relacionadas à oralidade, à escuta, à leitura, à escrita e ao estudo da língua.

Em se tratando do Documento Curricular do Tocantins (TOCANTINS, 2018), foi elaborado a partir da BNCC (2017), com um grupo de estudiosos de cada área do conhecimento. Com a participação dos municípios e professores (consulta pública), chegou-se à versão final. Na apresentação do DCT (TOCANTINS, 2018), contam-se as seguintes informações básicas:

a busca por uma sociedade mais justa e equitativa pressupõe a participação ativa da educação como projeto de estado e nação. Por isso, ao longo dos últimos quatro anos diversos profissionais debruçaram-se em análises e revisões do projeto educacional, iniciando-se, no ano de 2015, pelas discussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento

normativo que estabelece os aprendizados mínimos essenciais que as crianças e estudantes de todo o Brasil devem desenvolver. O Estado do Tocantins em regime de colaboração com seus 139 municípios consolidou o Documento Curricular do Tocantins, aprovado e homologado pelo Conselho Estadual de Educação do Tocantins, por meio da Resolução nº 24, de 14 de março de 2019. O Documento Curricular do Tocantins divide-se em quatro cadernos destinados às duas primeiras etapas da educação básica, sendo um da educação infantil, organizado em cinco capítulos, a saber: Educação infantil como política; Diversidade e identidade cultural do Tocantins; Os profissionais e formação docente; Organização do trabalho pedagógico; Os direitos de aprendizagem e as experiências cotidianas. Os demais cadernos destinam-se ao ensino fundamental, estruturados por competências e habilidades e organizados por área de conhecimento: Linguagens; Ciências Humanas e Ensino Religioso; Ciências da Natureza e Matemática (DCT, 2018, p. 11).

O Documento Curricular do Tocantins, com base na BNCC, identifica que a área de Linguagens é composta pelos componentes curriculares Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física, pois,

esses componentes contribuem para a formação social do ser humano, que cotidianamente, interagem por meio das diversas linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, artística, sonora e digital, que permitem aos estudantes ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas (DCT, 2018, p. 18).

Segundo Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), citados no DCT (TOCANTINS, 2018, p. 18), “os professores, com suas posturas políticas, estão inseridos em uma sociedade que se comporta coerentemente com o momento vivenciado no país”. Neste momento, é a partir do texto, que nós, professores, devemos conduzir nossas aulas no componente curricular de Língua Portuguesa. Esse componente está organizado em eixos do ensino, integrados entre si. Os eixos norteadores são: Prática de Escuta de Textos Orais, Prática de Leitura de Textos, Prática de Escrita e Produção de Textos e Prática de Análise Linguística.

Este trabalho volta-se para à leitura de textos escritos, não aos demais eixos, pois, este discute que a leitura de textos escritos vai além de uma “atividade de leitura de código, extrapola a ação de decodificação palavras, porque é uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação” (BRASIL, 2009 p. 265). Dessa forma, o sujeito consegue selecionar suas leituras, de forma que cada texto possa satisfazê-lo dentro das suas necessidades, inferindo informações presente no texto.

Quanto à competência leitora, o documento em debate sugere segmentos didáticos a serem trabalhados com os alunos, como: leitura autônoma, a leitura em voz alta, a leitura

programada, a de escolha pessoal, inspeccional, t3pica, leitura de revis3o e a leitura colaborativa, a qual 3 objeto de estudo neste trabalho e somente ela ser3 analisada.

Segundo o documento, a leitura colaborativa 3 aquela que leva o aluno a desenvolver habilidades em leituras mais complexas sob a mediacc3o do docente. Assim, a partir da mediacc3o, o aluno consegue inferir sentido ao texto. Desse procedimento, resulta a compreens3o cr3tica leitora de cada sujeito presente na sociedade. E, para que isso acontecc3a, s3o necess3rias algumas estrat3gias de atividades permanentes de leitura, como sequenciacc3o de leitura, projetos, c3rculo de leitura e visitar bibliotecas, enfim, diversas possibilidades de transformar o ambiente escolar e seus alunos em uma cultura letrada.

Nesse sentido, o DCT (TOCANTINS, 2018) volta suas conviccc3es para o novo cen3rio pol3tico em que o pa3s se encontra, considerando os professores como seres atuantes na pol3tica e nas discuss3es em torno da situacc3o do cen3rio educacional brasileiro. O enfoque 3 desenvolver pr3ticas educacionais que envolvam uma atitude voltada para a interaCC3o, buscando novos objetivos e abordagens metodol3gicas adequadas para o trabalho em sala de aula. Ent3o, os textos s3o utilizados como unidades de trabalho que estreitam essa relaCC3o em sala, pois atrav3s deles os alunos podem desenvolver habilidades para o uso expressivo da linguagem em atividades compartilhadas de leitura, escuta e producc3o de texto.

Com um novo olhar para a educaCC3o tocaninense, o DCT (TOCANTINS, 2018) busca, de forma efetiva, atender os demais contextos presentes no cen3rio tocaninense, como as comunidades escolares ind3genas, quilombolas e rurais; cada uma com seu hist3rico social-cultural presente e fincado, de forma que, 3 pertinente o olhar para esses contextos que enriquecem o estado do Tocantins, ao apresentar ao pa3s o quanto a regi3o 3 rica em cultura e em valorizaCC3o escolar. Dessa maneira, como em muitos locais n3o se consegue trabalhar todos os g3neros discursivos, principalmente, os digitais, devido 3 situaCC3o em que cada grupo vive, os professores s3o orientados a desenvolver o trabalho, atrav3s de atividades voltadas para realidade local de cada comunidade, na qual o aluno est3 inserido. Para Rojo (2012) 3 valido afirma que,

o conceito de “multiletramentos” se refere 3 “multiplicidade cultural das populaCC3es” e “3 multiplicidade semi3tica de constituic3o dos textos”, por meio dos quais os sujeitos se informam e se comunicam. [...] “capacidades e pr3ticas de compreens3o e producc3o de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 13).

Desse modo, o texto possui múltiplos sentidos e variadas compreensões de forma que conduz o leitor a conceber diversas interpretações em torno do assunto. Nas oficinas que compõem esta pesquisa, verifica-se o trabalho com a multiplicidade da linguagem, haja vista os diálogos que a professora-pesquisadora buscou instaurar entre linguagens visual e verbal escrita.

O Documento Curricular do Tocantins (TOCANTINS, 2018) apresenta um trabalho com base em eixos, nos quais as ferramentas são divididas em dimensões. Os eixos são divididos em: leitura; produção de texto; oralidade e análise linguística. Neste trabalho, discutimos apenas o eixo da leitura, de forma que, este enfatiza as práticas de linguagem. No eixo de leitura, há a necessidade da influência mútua entre os sujeitos, e nele é de suma importância a interpretação que cada falante possui, pois procura valorizar o todo, todo texto que possa transmitir uma leitura ou interpretação, seja ela escrita, visual ou audiovisual.

Neste documento, há a presença dos Campos de atuação de cada prática, todas elas são organizados em: leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Para isso, os textos são organizados de acordo com o seu campo de atuação, como: Campo da vida cotidiana, Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa e Campo de atuação na vida pública. Nesta dissertação, o foco recai no gênero discursivo *conto*, o qual faz parte do campo artístico-literário. Cada campo atua de forma a direcionar o gênero cabível para cada esfera de atuação a ser desenvolvida na escola, possibilitando a compreensão dos textos, de modo que seja voltado para as práticas sociais de linguagem.

Para finalizar, o DCT (TOCANTINS, 2018) assevera que o trabalho com Língua Portuguesa é alicerçado através dos gêneros discursivos nas práticas de linguagem. Dessa forma, o documento contempla práticas de linguagem que assumam as perspectivas enunciativo-discursivas, ou seja, os textos devem ser relacionados aos seus contextos de produção e desenvolvimento de habilidades, que levem o aluno ao uso significativo da linguagem, por meio da escuta, leitura e produção de textos em diversas mídias e semioses.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, apresento uma breve contextualização da pesquisa qualitativa, quantitativa e interpretativista, definida como estudo de caso, inserida na Linguística Aplicada. Neste espaço, relato também sobre o contexto dos participantes, o local e a execução da pesquisa e as demais informações para a geração, os registros e a descrição dos dados como subsídios para a análise.

4.1 Caracterização da Pesquisa como Estudo de Caso quantitativo-qualitativo interpretativista

Ao delimitar esta pesquisa como Estudo de Caso, quantitativo-qualitativo interpretativista, entendo que os métodos não se excluem e contribuem para se entender e quantificar o caso específico a ser estudado. Segundo Flick (2009), as pesquisas qualitativa e quantitativa possuem identidades próprias, no entanto, é complexo se definir com exatidão uma ou outra. O autor defende que, antes de se caracterizar uma pesquisa, em relação à qualidade propriamente dita, é preciso reconhecer que ela não é tão somente quantitativa ou qualitativa, por isso, ele defende que são “abordagens de metodologia mista, uma combinação pragmática entre pesquisa qualitativa e quantitativa” (FLICK, 2009, p. 40). Para o autor (2009, p. 20), é possível justificar as pesquisas qualitativas devido “à mudança social acelerada e a consequente diversificação das esferas da vida fazem com que, cada vez mais, os pesquisadores sociais enfrentem novos contextos e perspectivas sociais”. Nesse sentido, compreendo que quando se trata de pesquisa em educação é de cunho social.

Ele ratifica que é de suma importância determinar os princípios norteadores da pesquisa e do planejamento de acordo com os objetivos do estudo, ou seja, “isolar claramente causas e efeitos, operacionalizar adequadamente relações teóricas, medir e quantificar os fenômenos, desenvolver planos de pesquisa que permitam a generalização das descobertas e formular leis gerais [...]” (FLICK, 2009, p. 21). Os estudos que adotam esses procedimentos são de cunho racional, intuitivo e descritivo, pois permitem que o pesquisador reflita sobre os caminhos a serem trilhados e auxiliam para se entender, desvendar, quantificar e qualificar o caso em análise.

Godoy (1995) define as pesquisas qualitativas e quantitativas da seguinte maneira:

em linhas gerais, num estudo quantitativo, o pesquisador conduz seu trabalho a partir de um plano estabelecido a priori [...]. Preocupa-se com a medição objetiva e a quantificação dos resultados [...] a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p. 58).

Dessa forma, a partir da proposição da autora, entendo que a pesquisa qualitativa não visa à quantificação, mas sim ao direcionamento para o desenvolvimento de estudos que buscam respostas que possibilitam entender, descrever e interpretar fatos. Ela permite ao pesquisador manter contato direto e interativo com o objeto de estudo.

A pesquisa quantitativa segue com rigor de estudo um plano previamente estabelecido, com hipóteses e variáveis definidas pelo estudioso. Ela visa enumerar e medir eventos de forma objetiva e precisa. Este texto nasceu em duas etapas: na primeira, busquei, em um levantamento bibliográfico, informações conceituais e históricas sobre as pesquisas qualitativa e quantitativa que, segundo Fachin, definem-se como: “[...] o ato de ler, selecionar, fichar, organizar e arquivar tópicos de interesse para a pesquisa [...] é a base para as demais pesquisas e pode-se dizer que é uma constante na vida de quem se propõe estudar.” (FACHIN, 2001, p. 125). Na segunda etapa, no âmbito deste trabalho, demonstro também o caráter interpretativista das vivências dos participantes da pesquisa, conceituando-o como um Estudo de Caso (ANDRÉ, 2005).

Santos (2019, p. 60), a partir dos estudos de André (2005, p. 47-57), afirma que o estudo de caso apresenta a fase “exploratória, em que se destaca a importância dos participantes, a fase da delimitação do Estudo e de coleta de dados e a análise sistemática dos dados e elaboração do relatório”. Por essa análise significativa, neste estudo, a interpretação dos dados se dará a partir da pesquisa qualitativa e quantitativa. Para André,

desde o início do estudo, no entanto, são usados procedimentos analíticos, quando se procura verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada e são tomadas decisões sobre áreas a serem mais exploradas, aspectos que merecem mais atenção e outros que podem ser descartados. Essas escolhas decorrem de um confronto entre os fundamentos do estudo e o que vai sendo “aprendido” no desenrolar da pesquisa, num movimento que perdura até o final do relatório (ANDRÉ, 2005, p. 55).

Então, percebo que essas etapas são importantíssimas para o professor/pesquisador. Identifico que é preciso a descrição e interpretação de todos os detalhes da pesquisa, inserindo tudo, desde o início até a fase de interpretação dos dados. A pesquisa realizada é um estudo de caso qualitativo-quantitativo, de caráter interpretativista, inserido na Linguística Aplicada, pois problematiza o ensino da leitura, que gira em torno das dificuldades que cada aluno possui no processo de leitura. Procura mostrar, principalmente, os impasses em torno do compartilhamento das informações, com o intuito de auxiliar o processo de formação e desenvolvimento do leitor.

O Estudo de Caso possibilita ao pesquisador “compreender a situação investigada [assim como] a emergência de novas relações variáveis, ou seja, que leve o leitor a ampliar suas experiências. Espera-se também, que revele pistas para aprofundamento ou futuros estudos” (ANDRÉ, 2005, p. 34). Dessa maneira, é válido assegurar ainda que:

o Estudo de Caso – enquanto método de investigação qualitativa – tem sua aplicação quando o pesquisador busca uma compreensão extensiva e com mais objetividade e validade conceitual, do que propriamente estatística, acerca da visão de mundo de setores populares. Interessa ainda as perspectivas que apontem para um projeto de civilização identificado com a história desses grupos, mas também fruto de sonhos e utopias. (ROCHA, 2008 p. 36).

Sobre o pensamento de Rocha (2008), posso pensar que, por meio de uma investigação detalhada com intervenções e compreensão dos resultados, possa ser possível entender o nível de conhecimento dos sujeitos em leitura, bem como suas competências e habilidades desenvolvidas ao longo dos anos.

O Estudo de Caso busca absoluta interpretação do pesquisado sem isolá-lo do seu contexto. Por isso, afirma Yin (2001, p. 13), “No estudo de caso, o pesquisador geralmente utiliza uma variedade de dados coletados em diferentes momentos, por meio de variadas fontes de informação. Tem como técnicas fundamentais de pesquisa a observação e a entrevista”.

É viável relatar que uma pesquisa em estudo de caso quali/quantitativo é um modo de estudo, que, “em geral, recorre às técnicas de coleta de dados comuns a outras metodologias como: observação, entrevista, análise de documentos, gravações, anotações de campo” (ANDRÉ, 2008, p. 16). Sob esse viés, André viabiliza que, para se chegar aos resultados obtidos, é viável que se observe o cenário da pesquisa e faça a coleta das informações pertinentes para conseguir gerar e definir os dados, por isso, esta pesquisa é dual, volta-se

para aquisição das informações com base na qualidade dos compartilhamentos das vivências realizadas pelos participantes e em uma perspectiva quantitativa, viabilizando o quantitativo das respostas com base no questionário de perguntas, criado por vivências compartilhadas. Portanto, assevera Gunther (2006, p. 60) que esse tipo de pesquisa “relata a possibilidade de a pesquisa utilizar um método misto, quantitativo e qualitativo, com a finalidade de obter a compreensão e explicação de maneira mais ampla do objeto de estudo”. Dessa forma, esse método de trabalho, identificado como misto por Flick (2004) e outros teóricos, contempla este tipo de pesquisa, pois tal caráter interage entre si, porque, não é pensado como oposição a si, mas como um trabalho em conjunto.

4.2 Pesquisa inserida na Linguística Aplicada

No contexto da LA, os primeiros estudos surgiram na década de 1940 e foi entendida como uma solucionadora de problemas que envolvem o uso da linguagem, pois propõe encaminhamentos, procura métodos para a solução de aspectos relacionados ao uso da linguagem. O propósito da LA não é dar um fim para o todo, surge como um campo do conhecimento que propõe romper com os paradigmas e extrapolar as fronteiras que são impostas entre o sujeito e a sociedade na qual está inserido, por isso, não há como pensar em LA em círculo fechado, como um campo de estudo restrito, separado de outras áreas, de outros campos do conhecimento. Ela pode utilizar abordagens teóricas e metodológicas com diversas áreas para construir seu objeto de investigação científica.

Neste sentido, busco refletir sobre o papel que a Linguística Aplicada em sala de aula como modo de conduzir as reflexões com “postura reflexiva e indagadora em relação aos fenômenos da vida” (RAJAGOPALAN, 2003 p. 315).

Caso surja um problema, o preceito da LA não é fortalecer teoria, mas entender o real sentido do problema, o porquê surgiu e de que forma esse problema afeta a língua enquanto produto de uma sociedade histórico-cultural ativa para conhecer a raiz do problema. A LA está inserida em diversos campos do conhecimento, como: a filosofia, sociologia, psicologia. A LA colabora para que possamos abrir alternativas sociais e dar ênfase “às vozes do sul” (MOITA LOPES, 2006, p. 101), por isso, “a LA procura ouvir as vozes marginalizados da sociedade para dar voz aos que não têm voz” (PENNYCOOK, 2006 p. 98).

É por meio da Linguística Aplicada que se pode compreender que a realidade dos fatos não se faz apenas por meio do uso dicotômico da linguagem de modo lexical da

palavra, pois não se deve atribuir apenas à realidade uma atribuição com sentido do dicionário (FOWLER, 1987). Vale ressaltar que um dos propósitos da LA é voltado à interpretação crítica do texto, por isso é possível essa interação entre a teoria e prática, pois se prevê a interação com o meio social de forma que o falante possa tomar suas decisões por meio das informações adquiridas através do meio social que cerca o falante da língua. Dessa maneira, Fowler (1979, p. 195-196) afirma que "a recuperação dos sentidos sociais expressos no discurso [ocorre] pela análise das estruturas linguísticas à luz dos contextos interacionais e sociais mais amplos".

A Linguística Aplicada tem como objeto de estudo a área de ensino e aprendizagem de línguas, como ciência independente, dialoga com várias áreas de conhecimento, que a caracterizam como "transdisciplinar", e também como "crítica" para envolver situações legítimas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem em contexto real, ao se tratar de linguagem (MOITA LOPES, 2006, 2013).

Diante do exposto, em consonância com outras áreas de conhecimentos, ao mostrar outras vozes, a LA busca refletir sobre seu papel de atuação na formação do aluno leitor ativo. E, por isso, concentra seus estudos em três conceitos-chave, como: emoções, experiência e linguística crítica. Nessa pesquisa, busco trabalhar o olhar para o uso desses conceitos-chave, ao trabalhar em harmonia com a pesquisa em leitura compartilhada no Ensino Fundamental, por meio do gênero discursivo conto.

Para Micoli (1994; 1997, p. 89), os primeiros conceitos-chave, as "emoções/experiências" surgiram a partir dos "seus estudos sobre experiências a fim de dar voz aos participantes e investigar a aprendizagem pelo olhar de quem participa da ação, entendendo, assim, a significação dos eventos da sala de aula". Por conseguinte, ao inserir esta pesquisa na LA, busco dar voz aos alunos, a partir do momento em que discente consegue demonstrar sua opinião nos textos apresentados em sala de aula. Diante do exposto, as vivências compartilhadas por cada aluno são validadas e consideradas como fator de importância para a pesquisa. Sob essa perspectiva, Maturana (2001, p. 31) afirma que:

[...] não se pode tomar o fenômeno do conhecer como se houvesse 'fatos' ou objetos lá fora, que alguém capta e introduz na cabeça. A experiência de qualquer coisa lá fora é validada de uma maneira particular pela estrutura humana, que torna possível 'a coisa' que surge na descrição (MATURANA, 2001, p. 31).

Segundo o autor, as experiências vividas e compartilhadas pelo sujeito são promovidas por meio da observação do meio em sua volta, pois o sujeito aprende, segundo a observação e a captação de informações presentes no seu meio social escolar e externo a ele. Dessa forma, “observador, observação e experiência não implicam, neste contexto, apreensão de um objeto, nem aquisição de impressões sensíveis, tampouco em constatação imediata e indubitável de enunciados estritamente existenciais” (MATURANA, 2001, p. 31).

Quanto ao terceiro conceito-chave, é necessário compreender que, a Linguística Aplicada vai além das práticas tradicionais de ensino, de modo que é possível ir à frente das formas habituais de ensino, como o ensino da gramática, explicações e perguntas que não conduz o leitor a formar opinião, o estudo do vocabulário. É preciso ir além das ações clássicas em sala de aula, de modo que o aluno consiga ser conduzido à contextualização das informações obtidas em todo lugar, porque, é por meio deste convívio social que se possibilita a interação verbal de cada sujeito. Sendo assim, “a teoria não pode ser apenas o conhecimento, mas o caminho que permita o conhecimento e a possibilidade de se tratar um problema” (OLIVEIRA, 2013, p. 187). Sendo assim, a teoria é apenas o caminho que possibilita a resolução das dificuldades existentes.

Por este motivo, Pennycook (1998, p. 43) afirma ser preciso repensar sobre “o ensino de línguas nos diversos contextos, quer sejam culturais, sociais e políticos, deve-se levar em consideração”. Não importa em que circunstâncias esteja o indivíduo. É importante que o sujeito consiga expor sua opinião, pois a ele cabe a produção de diferentes discursos. Sendo assim, o ambiente escolar deve ser visto como um espaço social de práticas discursivas que possibilitem a concretização da interação verbal entre os sujeitos, pois a sala de aula não serve apenas como um lugar de ensinamentos pedagógicos, mas também abre as portas para os conhecimentos que o mundo oferece.

A LA pode focar em um estudo com contexto de ensino e aprendizagem da língua materna, levando em consideração outros campos de atuação e onde se utiliza a língua(gem). Estuda os letramentos de maneira transdisciplinar, em outros contextos institucionais, como empresas, clínicas, supermercados, além do educacional. Enfim, vê a linguagem em uso dentro de um contexto sociocultural, que considera o sujeito como foco principal de estudo. Além disso,

é uma suposição comum entre professores de línguas [como resultado das percepções de linguistas, preferiria acrescentar] que sua área deva ser de algum modo definida por referência a modelos de descrição linguística criados por linguistas. [...] Essa mesma suposição domina a linguística aplicada. O próprio nome é uma proclamação de dependência. Bem, não

tenho nada contra linguistas. Alguns de meus melhores amigos são linguistas etc. Mas acho que devemos ter cuidado com sua influência [...] E quero sugerir que a própria linguística aplicada como um ramo teórico da pedagogia de ensino de línguas deva procurar um modelo que sirva seu propósito (WIDDOWSON, 1979a/1977 *apud* MOITA LOPES, 2009, p. 235).

Tal concepção me leva a perceber, segundo Widdowson, que a LA está totalmente separada da Linguística teórica, pois ambas possuem caminhos diferentes com perspectivas distintas, com modelo próprio e definido, considerando todo o contexto social, abordagens e conhecimentos voltados para os estudos, tendo como pano de fundo a sociedade e suas interfaces.

Nesse ponto, entendo que a LA dialoga com teorias sob a perspectiva dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2003[1979]), por entender que a linguagem é social (MOITA LOPES, 2009). Nessa perspectiva de uma linguagem sociocultural e em uma linguagem contextualizada, infere-se que a relação entre o professor e o aluno deve considerar situações reais, as quais implicam em diálogo mútuo.

Então, compreendo, claramente, que a Linguística Aplicada é uma área de estudo que proporciona dialogar com outras áreas de pesquisa, há elo com diversos segmentos, além dos estudos da linguagem. Segundo Pennycook (2006, p. 5), há uma ligação entre o campo da Linguística Aplicada – salas de aula, traduções, conversações e textos – e as questões mais amplas da sociedade. Dessa maneira, confirmo que a LA, em seu campo de atuação, consegue estabelecer uma relação ampla com diversas áreas, como ensino e aprendizagem e todo domínio público, que abrange atuação, como em um supermercado, loja, cinema, shopping, enfim, em todo local no qual há presença social.

A Linguística Aplicada possui uma visão ampla que constitui um diálogo com abordagem inserida em um contexto sócio-histórico-cultural, visto que confabula com outras abordagens da linguística. Certa disso, a LA não estabelece uma linha teórica de estudo única e fixa, pelo contrário, é ambígua e variada e não fixa teoria e seus estudos são sempre voltados para um vasto campo de atuação. É por este viés que Costa e Geraldi (2007) afirmam que,

[...] os estudos em LA são transdisciplinares, buscando respaldo em outras áreas do conhecimento, tais como na Sociologia, na Psicanálise, na Antropologia, na Semiótica e na Educação, que operam sob fortes influências da Linguística (COSTA; GERALDI, 2007, p. 98).

O pensamento de Costa e Geraldi (2007) ressalta que, para a LA, não há limites para sua atuação, pois é uma área que permite dialogar em todos os campos de estudos possíveis. A LA busca resgatar informações para que auxiliem nos estudos voltados para a pesquisa nesta área. É, por isso, que este estudo é validado na Linguística Aplicada, pois não se restringe a uma área de concentração, consegue dialogar, por exemplo, com outras áreas, como a Psicolinguística (SOLÉ, 1998), quanto à leitura compartilhada, foco desta dissertação.

Segundo Gimenez (2007),

diferentemente de outras abordagens, extrapola as conexões “entre contextos linguísticos da linguagem e contextos sociais”, visando “estabelecer conexões políticas, sociais e culturais mais amplas”, o que envolve “relações entre conceitos de sociedade, ideologia, capitalismo global, colonialismo, educação, sexualidade, classe e os textos que são objetos de análise” (GIMENEZ, 2007, p.102).

Então, com base no exposto de Gimenez (2007), ratifico que as abordagens na LA extrapolam os estudos linguísticos e contextos sociais, estabelece ligação com questões políticas, sociais e culturais, levando em consideração a sociedade, a ideologia, educação, sexualidade. Com base neste enfoque, compreendo que as relações estabelecidas entre o professor e o aluno, no espaço escolar, contribuem para a formação do aluno leitor ativo, pois, a partir do momento em que o professor consegue associar a realidade vivida pelos discentes, com os conhecimentos adquiridos nesse ambiente, possibilita ao grupo a capacidade de compreender e compartilhar as informações adquiridas.

Dessa maneira, em concordância com a ação de compartilhar conhecimento em sala de aula, a Linguística Aplicada atrela seu trabalho em consonância com as atividades presentes em sala de aula; dessa maneira, quando trato de estratégias que buscam desenvolver o trabalho reflexivo com a leitura compartilhada, esta pesquisa insere-se na Linguística Aplicada, pois busco a reflexão compartilhada entre os sujeitos.

A priori é necessário ultrapassar as fronteiras entre a prática e a teoria, de forma que, ao desenvolver um trabalho com os alunos, voltado à leitura de texto, seja possível que cada aluno aprenda e, principalmente, consiga compartilhar os conhecimentos adquiridos no processo, no qual tais informações estão intrínsecas e foram recebidas no convívio com a sociedade e durante o momento das aulas no ambiente escolar. Por isso, é cabível mostrar que esta pesquisa busca, na teoria da Linguística Aplicada, formular e validar sua atuação diante da pesquisa com leitura compartilhada em sala de aula, por meio do uso do gênero discursivo *conto*.

Na sequência, apresento o contexto da pesquisa, assim como a descrição e geração dos dados.

4.3 Contexto da Pesquisa

Como pré-requisito de uma pesquisa que envolve participantes menores de 18 anos, alunos matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental, primeiramente, encaminhei o projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (COPEP), da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Para isso, realizei o cadastro da pesquisa na Plataforma Brasil, porque a pesquisa trabalha com oficinas de leitura em uma Unidade Escolar, do município de Miracema, Tocantins, localizada na periferia da cidade, a saber, Escola Municipal Francisco Martins Noleto. Após análise do Comitê, o projeto foi aprovado, com o número de CAEE: 19803419.0.0000.5519. Para o comitê, enviei o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE – e o Termo de Assentimento Livre Esclarecido – TALE, necessários para a evolução e desenvolvimento da pesquisa, pois os participantes, bem como seus responsáveis precisam autorizar a participação no estudo.

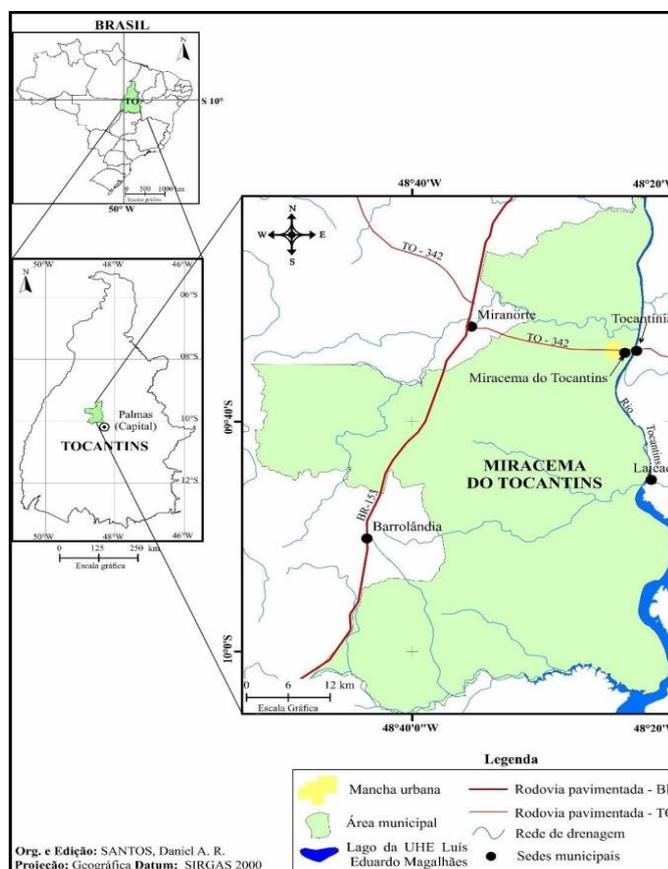
A seguir, em subseções, contemplo os contextos educacionais do município, da escola, da pesquisadora e dos participantes, além de como elaborei a geração de dados: atividade diagnóstica e oficinas, a partir das estratégias de leitura. Selecionei os dados do município, da escola e dos participantes da pesquisa por meio da leitura do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), presente no site oficial do município de Miracema, Tocantins. Já os dados nacionais, identifiquei-os nos sites do Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional em Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019).

4.3.1 Contexto Educacional do Município

Miracema do Tocantins é um município do Estado do Tocantins que possui 18.248 habitantes, segundo dados do IBGE (2019). Localiza-se na região Norte do Tocantins (Fig.1). É uma cidade com muitos atrativos culturais, como festas tradicionais e lindas praias, como a praia de Mirassol, no Rio Tocantins; Balneário do Lucena e Correntinho; praia do Funil e Ponto de Apoio; a festa tradicional Miracaxi (carnaval fora de época); Mirafolia (carnaval) e Agostina (evento country). Ainda mais, tem as festas populares: Festejos de Nossa Senhora de Fátima, festa junina, aniversário da cidade e Festa de Terezinha do Menino Jesus, em primeiro

de outubro, padroeira da cidade, e festejos do Correntinho.³ Miracema do Tocantins fica a 83km da capital do estado, Palmas -TO.

Figura 1. Localização de Miracema do Tocantins



Fonte: Adaptado de OLIVEIRA, A. M. de (2013, p. 29).

Segundo o site oficial do município, Miracema do Tocantins teve sua emancipação em 25 de agosto de 1948, a partir do momento em que imigrantes, atraídos pela febre do garimpo, chegaram a essa região. Muitos sonhavam em “bamburrá”, que era ficar rico através dos minerais extraídos nos garimpos. Com o término da mineração, o povoado era chamado de Bela Vista e, seus habitantes viviam do cultivo da cana-de-açúcar e da navegação no rio Tocantins, ainda no século XX.

A cidade de Miracema, até então conhecida como Bela Vista, município de Araguacema, começa, em 1929, com o registro dos primeiros moradores, que buscavam a mineração e/ou o corte da cana. Assim como meus pais, escolheram o local devido à bela paisagem e para ficar bem próximos ao rio. Em 1948, a cidade de Bela Vista deixou de

³ Sobre os dados históricos da cidade Miracema do Tocantins, pode-se obter maiores informações no site: <https://miracema.to.gov.br/cidade/historia>.

pertencer ao Município de Araguacema e passou a ser municipalizada, daí por diante, recebeu o nome de Miracema, nome indígena que significa “de frente para o rio”.

Em 1988, com o desmembramento do Estado de Goiás, originando o Tocantins, Miracema do Norte ficou conhecida como Miracema do Tocantins e foi proclamada a primeira capital do então Estado novo, mas, devido a questões políticas, a cidade sediou a capital apenas por um ano. A tão sonhada modernização, com a chegada da Capital, trouxe à população esperança de desenvolvimento, emprego, saúde e educação de qualidade, mas isso não aconteceu.

Com o passar dos anos, a cidade de Miracema, a passos lentos, foi se reconstruindo e lutando em meio aos descasos políticos e, sobrevive, até hoje, do comércio, agricultura, pecuária e funcionalismo público. Com o intuito de melhorar a qualidade da Educação, foi criada uma equipe com formação acadêmica que mantinha o interesse em criar uma proposta pedagógica básica, a qual estava em processo de implementação no Estado do Tocantins, em 2006. Este grupo, reunido com outras cidades e a Diretoria Regional de Miracema (DRE), elaborou um plano de desenvolvimento da Educação Municipal e, a partir desse momento, inicia-se a mudança na educação da cidade de Miracema.

A cidade possui quatro Escolas Municipais do Campo: Escola Municipal de Educação do Campo Bartolomeu Fraga; Escola Municipal de Educação do Campo Boanerges Moreira de Paula; Escola Municipal de Educação do Campo Santa Marina e Escola Municipal de Educação do Campo Vale do Tocantins. E, na zona urbana do município, há três escolas periféricas, todas de responsabilidade do município: Escola Municipal Francisco Martins Noleto, onde sou professora do 5º ano do Ensino Fundamental; Escola Municipal Vilmar Vasconcelos e Escola Municipal Lísias Rodrigues. Já sob a responsabilidade do Estado do Tocantins são cinco: Colégio José Damasceno Vasconcelos, Colégio Onesina Bandeira, Colégio Dona Filomena Moreira de Paula e Colégio Oscar Sardinha, Colégio Dalva Cerqueira de Brito. Além dessas, há outras duas escolas conveniadas: Colégio Tocantins e Colégio Militar Santa Terezinha.

A maioria dos alunos das escolas periféricas de Miracema sobrevive de serviços informais e de ajuda do governo, como o programa Bolsa Família. Segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Martins Noleto (PPP, 2018, p. 28), há muitos alunos nestas unidades de ensino com alto nível de dificuldades financeiras, “a média é de quatro a sete filhos por família e a renda é até um salário mínimo proveniente da agricultura de subsistência, lembrando também que a maioria faz parte do programa bolsa família”.

Além das escolas existentes na cidade, também existem duas de extensão, em escolas do Campo com Ensino Médio, localizadas em uma reserva indígena da etnia Xerente, nos municípios de Tocantínia e Rio Sono, sendo a DRE responsável administrativamente, por essas escolas.

Por fim, ao longo da história deste município, percebo que a educação escolar de Miracema é composta por escolas na zona Urbana, no Campo e nas áreas/reservas indígenas, cada uma com características singulares do contexto histórico-social dessas regiões. Na cidade de Miracema, a educação evoluiu muito, pois educadores e gestores começaram a ver os alunos como seres pensantes, embora as estatísticas e os gráficos de aprovação, formação e desenvolvimento da leitura e da escrita ainda se mantenham baixos, de acordo com os dados do INEP/2017⁴, incomodando muitos pensadores, assim como eu. As escolas tentam trabalhar as necessidades educacionais para atingir as metas esperadas tanto pela DRE, quanto pela SEMED, associadas às exigências e necessidades de desenvolvimentos pertinentes que cada escola possui.

4.3.2 Contexto Educacional e participantes da pesquisa

Os alunos⁵ da instituição de ensino na qual sou professora, Escola Municipal Francisco Martins Noleto, são alunos da periferia da cidade de Miracema, dos bairros: Universitário, Canaã, Flaboyant II e Zona Rural das proximidades da cidade. A maioria dos pais dos alunos é de classe média baixa e vivem de benefícios oferecidos pelo governo, como o programa Bolsa Família, os demais pais vivem com a venda de produtos na informalidade ou da agricultura familiar.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Martins Nolêto, segundo o PPP, 2018, foi concluída e equipada, em 1996, com o nome Professora Lourdes Solino, na administração do Prefeito Municipal Boanerges Moreira de Paula e da Secretária de Educação D. Maria de Lourdes Noleto, com os recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em parceria com o Município de Miracema do Tocantins, por meio da Secretaria Municipal da Educação.

⁴ Dados disponíveis em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso em: 10 out. 2018.

⁵ A interação realizada nas oficinas foi gravada com autorização dos pais e alunos, por meio da assinatura dos Termos de Consentimento e de Assentimento Livre.

Ela foi criada pela Lei Municipal 004/97, da Câmara Municipal de Miracema do Tocantins, em 28 de fevereiro de 1997, sob a direção da Sr^a. Maria de Lourdes Dias Nolêto, na administração do então Prefeito Municipal Ernesto Rotta Giordani, o qual ampliou a escola, construindo mais um pavilhão com cinco salas, sendo quatro de aula e uma para o laboratório de informática, e era de natureza administrativa Estadual, segundo o Regimento Escolar e a Estrutura Curricular Padrão da SEDUC- TO.

Em 1997, quando foi criada, houve uma mudança de nome em homenagem à família Nolêto, recebendo o nome de Escola Estadual Francisco Martins Nolêto. E, em 1º de janeiro de 2011, ocorreu a transferência de responsabilidade administrativa e pedagógica do estado para o município. Depois de um período de cinco anos, a escola foi recredenciada por meio da Portaria nº 01/2011 e passou por mudança de nome mais uma vez, sendo assim, designada Escola Municipal Francisco Martins Nolêto.

No ano de 2014, a Lei 359/2013, de 27 de setembro que “dispõe sobre alteração da denominação da Unidade, ficando alterado para Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Martins Nolêto”. Com base nos levantamentos históricos, a unidade de ensino se encontra na 11ª gestão, assumida por Marcineide Ramos Lima, desde 2018.

A referida Unidade escolar está situada à Rua 30 s/nº, no Setor Universitário, em Miracema do Tocantins e possui uma área total de 17.928,41 m², sendo que a área construída é de 960,24 m². Para atender aos dispositivos contidos no Regimento Escolar Padrão do Município, funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno, distribuídos em 21 turmas, as quais oferecem Educação Infantil: Pré I e Pré II, Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, atendendo, assim, alunos a partir de quatro anos de idade de ambos os sexos. No período noturno, funciona a Educação de Jovens e Adultos (EJA), 1º segmento, com um total de 531 alunos matriculados.

O quadro de servidores é composto por 44 pessoas: 23 professores e 21 servidores administrativos, distribuídos nos três turnos. A instituição é administrada por um grupo gestor, formado pela diretora, secretária geral; orientação educacional e coordenadores pedagógicos, ambos escolhidos sem tempo determinado de gestão.

Dos 44 servidores, 33 são servidores efetivos e 11 com contratos temporários, sendo uma diretora técnica em magistério, licenciada em Educação Física e com Especialização em Educação Física Escolar. Um secretário com o nível médio completo, uma Orientadora Educacional, graduada em Pedagogia. Os Coordenadores Pedagógicos todos têm nível superior, licenciados em Pedagogia e pós-graduados. Há também uma coordenadora de

Educação Especial da sala de recurso, formada em Pedagogia, com especialização na área de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Todos os professores são habilitados para exercerem sua função na área. O trabalho pedagógico é realizado por uma equipe formada por pedagogos e graduados em áreas afins, no intuito de desenvolver um acompanhamento assíduo junto aos professores e aos alunos. A escola trabalha de acordo com os documentos oficiais, como BNCC, DCT, PCN, adaptando-os com as sugestões da Secretaria Municipal de Educação.

Acrescento que, como mediadora do processo de ensino e de aprendizagem, a escola desenvolve diversas atividades (ações) através dos mais variados agentes para viabilizar meios para alcançar objetivos de aprendizagem. A equipe educacional é atuante e pensante para agir e resolver os problemas e conflitos de natureza político pedagógico.

Quanto aos resultados da avaliação nacional, no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Unidade de Ensino, em 2017, obteve média 3,7. De acordo com os dados do INEP, a meta projetada para a escola onde ocorreu a pesquisa, em 2017, não foi alcançada, tendo em vista que a meta ideal para a escola era 4,2. A prova é elaborada de acordo com a Matriz de Referência, pautada na concepção interacionista de ensino e aprendizagem em leitura. As perguntas desta avaliação pautam-se na função social da língua, o que contribui para que o sujeito participe do mundo em que se insere, construindo os seus discursos, todos esses dados deixam claros que são justificativas para a relevância do estudo, no qual foi desenvolvido.

A avaliação ocorre a cada dois anos e, com os dados obtidos a nível nacional, estudiosos e pesquisadores refletem sobre o cenário educacional brasileiro. Em 2017, último ano com divulgação oficial de resultados⁵, alunos matriculados regularmente no 5º ano de todo o Brasil, obtiveram média 5,8. Então, diante dessa comparação, pode-se perceber que há muito a se fazer em relação à formação e ao desenvolvimento dos alunos desta escola, quanto ao ensino de Língua Portuguesa, uma vez que eles ficaram abaixo da média projetada para a escola e a nível nacional. Esses dados revelam o estado crítico no que concerne ao desenvolvimento de habilidades em leitura e escrita do corpo discente das escolas do país.

⁶ Dados disponíveis em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso em: 10 out. 2018.

4.4 Geração e coleta dos dados

Nesta subseção, apresento como se deram a geração e coleta dos dados da pesquisa. Organizei a geração e a coleta de dados em dois momentos: uma avaliação diagnóstica, de acordo com um Teste Modelo Prova Brasil⁶ (Anexo), sem intervenção docente, e três oficinas de leitura para o 5º ano do Ensino Fundamental, com o gênero discursivo *conto*.

Pensei e realizei as oficinas de leitura em três etapas, de acordo com as estratégias de leitura de Solé (1998), antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura. Quanto ao gênero discursivo utilizado para a elaboração das oficinas, escolhi o conto fantástico/maravilhoso e de aventura, por se tratar de gêneros que estão inseridos como pré-requisito no campo artístico-literário da BNCC (2017) e do DCT (2018), além de ser um texto curto, de fácil entendimento e que desperta a atenção dos alunos para a leitura. Para isso, selecionei os textos para a elaboração das perguntas de leitura, as quais foram trabalhadas nos momentos de intervenção docente. No momento das oficinas, fiz várias intervenções, promovendo interações entre leitores e o texto; leitores, eu e o texto; concebidas pelo contexto de mediações por meio das perguntas de leitura.

Nesta pesquisa, participaram 25 alunos das oficinas com leitura compartilhada, sendo que uma das alunas é portadora de baixa visão e necessita de professor auxiliar. Selecionei estes alunos devido ao grau de dificuldade que apresentavam em leitura e escrita. Todos os educandos envolvidos na pesquisa são menores de 18 anos, por isso, aceitaram participar mediante as assinaturas dos termos: 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; 2. Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndices 1 e 2). Quanto à identificação dos participantes, eles se definiram como personagens de contos que eles já conheciam, como Bela, Branca de Neve, Maria, João, Pirata, Chapeuzinho Vermelho, Fera, Bruxa etc.

Inicialmente, conversei com os alunos, com o objetivo de apresentar o projeto e como se daria a coleta dos dados. Na ocasião, deixei claro aos alunos-leitores como seria a dinâmica das atividades de leitura, sendo que o primeiro momento era composto por atividade diagnóstica sem intervenção docente. Depois, eles participaram de três oficinas com o gênero discursivo conto fantástico/maravilhoso e de aventura, conduzidas por mim, por meio de leitura compartilhada. Como produto final, em dupla, eles fizeram uma produção textual. Os

⁷ A Prova Brasil Teste Modelo fica disponível no site do INEP e na capa vem a descrição “Teste Modelo – Prova Brasil”. Essa prova contém os descritores/habilidades para cada ano avaliado pelo MEC, como 5º ano, 9º ano e 3ª série do Ensino Médio.

textos deles identifiquei-os como um resumo crítico⁷, pois eles, em alguns momentos, apresentam informações textuais, inferenciais e/ou de elaboração pessoal do que conseguiram apreender sobre o tema dos contos, demarcando reflexões sobre o que leram.

Os conteúdos trabalhados nas oficinas, em sala, estão alinhados ao plano de aula, o qual resgata os conhecimentos da aula anterior, com uma rotina de atividades em sala. Os alunos foram auxiliados por mim, com aula dirigida, dialogada e exemplificada. Eles falavam com animação, entusiasmo, valorizam o que foi bom. Durante as aulas, os alunos têm contato com temas atuais, contextualizados com as suas vivências. A turma mostrou-se interessada e todos se comportaram muito bem na realização das oficinas. Prestaram atenção as minhas explicações. Participaram e demonstraram interesse pela aula, realizaram as atividades propostas e respeitaram uns aos outros dentro da sala de aula.

Para a realização de todos os passos desta pesquisa, organizei um cronograma das atividades, conforme descrito no Quadro 2.

Quadro 2: Cronograma das atividades para a realização da pesquisa

Organização dos trabalhos	Data de execução	Início	Término
1º ENCONTRO Apresentação da pesquisa e planejamento das atividades.	14/08/2019	Início: 07h30min	Término: 09h10min
2º ENCONTRO Atividade diagnóstica.	02/09/2019	Início: 15h30min	Término: 17h10min
3º ENCONTRO Oficina 1: “Ninguém e eu”	02/10/2019	Início: 07h30min	Término: 09h10min
4º ENCONTRO Oficina 2: “Ai que dor de dente”	09/10/2019	Início: 07h30min	Término: 09h10min
5º ENCONTRO Oficina 3: “Bruxa, bruxa venha a minha festa”.	28/10/2019	Início: 07h30min	Término: 09h10min

Fonte: A autora (2019)

Após o desenvolvimento da atividade diagnóstica, realizei o planejamento das oficinas, à luz dos resultados obtidos. Na sequência, descrevo os encaminhamentos quanto às oficinas de leitura compartilhada para o gênero discursivo conto.

4.4.1 Planejamento e elaboração das oficinas

Esta etapa trata-se do planejamento e da elaboração das oficinas, segundo as estratégias de leitura (SOLÉ, 1998). Elaborei o material das oficinas com momentos de pré-

⁸ Resumir é o ato de ler, analisar e traçar em poucas linhas o que de fato é essencial e mais importante para o leitor. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/resumo-texto.htm>, Acesso em 01/07/2020.

leitura, com perguntas orais para ativar informações implícitas referentes aos textos; durante a leitura, para a confirmação das inferências e, depois da leitura, com uma produção textual (resumo e/ou resenha), em dupla. Nos textos, os alunos produziram o que conseguiram reter, levando em consideração o que estava dito nos textos, as inferências produzidas e confirmadas sob minha mediação. Cada oficina foi formulada com a finalidade de trabalhar os descritores de leitura em que os alunos obtiveram menor rendimento na atividade diagnóstica inicial.

Para a realização das oficinas, selecionei três textos, estrategicamente, eram de livros existentes na biblioteca da escola, sendo eles: (1) “Ninguém e eu”, de Bart Mertens e Benjamin Leroy, com um conto fantástico/maravilhoso que instiga a curiosidade dos alunos; (2) “Ai que dor de dente”, de Nelson Albissu e Rodrigo Abrahim, como o gênero conto de aventura; (3) “Bruxa, bruxa venha a minha festa”, de Arden Druce, que conduz os alunos a pensarem no processo de construção da história, conto fantástico/maravilhoso. Segundo Santos (2018, p. 30), o “estudo da língua não pode ser separado da vida dos falantes, das manifestações discursivas, visto que é por meio delas que o sujeito se comunica e se relaciona, marca suas posições ideológicas e sua voz no percurso de sua vivência”, ou seja, através dos gêneros, neste caso específico, o conto.

Os três textos foram pensados com o objetivo de estimular a curiosidade dentro de uma temática social. O primeiro texto fala sobre a temática do isolamento, da solidão e da depressão que essa solidão pode causar nas pessoas; o segundo texto, com uma temática engraçada, faz uma discussão sobre até que ponto é certo mentir e enganar para se conseguir alcançar seus objetivos, com característica de um personagem protagonista aventureiro, o qual conduz o enredo de maneira hilariante através dos percalços sofridos pelo personagem principal. Já o último conto possui um enredo que, embora envolva um contexto fabuloso, mostra às crianças que não podemos ouvir e nos deixar enganar por adultos desconhecidos, porque existem muitas pessoas ruins, que se aproximam das crianças para fazer o mal, sendo assim, não nos deparamos com uma cilada perigosa. Todo o contexto da última história faz uma ligação com as redes sociais, redes de comunicação, em que as crianças recebem convites de estranhos e são envolvidas em situações perigosas e constrangedoras.

Outro fator importante na escolha dos textos selecionados para as oficinas, diz respeito à facilidade de compreensão dos alunos, devido à linguagem ser clara e de fácil entendimento. Os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, em sua maioria, não possuíam o hábito da leitura, por isso, a escolha dos textos foi criteriosa, com o intuito de atraí-los, pois era

imprescindível que eu conseguisse despertar neles o discernimento crítico dentro da realidade sociocultural vivenciada por eles.

Em se tratando do gênero discursivo conto fantástico/maravilhoso e de aventura, a nossa infância é marcada por narrativas, as quais inventamos ou ouvimos com personagens estranhos, fantásticos, macabros, mágicos, humildes e egoístas, que vivem em mundos diferentes, e passam por conflitos e aventuras. Entendo que isso é natural do ser humano querer se expressar com narrativas, inicialmente, por meio de oralidade, em seguida registrando-as por meio da escrita. Por isso, o gênero discursivo *conto* é tão presente em nossas vidas, bem como nos livros didáticos para se trabalhar oralidade, leitura, compreensão e produção de texto.

No gênero *conto*, é possível encontrar formas de expressão verbal, o conto apresenta momentos de reflexão e entretenimento, bem como novas maneiras de ver o mundo, conhecer outras culturas, ter contato com os conflitos pelos quais os personagens passam e com os quais podemos nos identificar como pessoas; verificar acontecimentos de fantasia, imaginação e ficção. Também há aqueles contos que nos ajudam a entender o mundo em que estamos vivendo e os conflitos pelos quais passamos. Em contrapartida, há narrativas que nos levam a mundos de fantasia, em que coisas impossíveis podem acontecer. Em suma, os contos podem proporcionar momentos de alegria, de divertimento, de esperança, de aventura, de medo, de magia, de fantasia.

Nas oficinas, expliquei aos alunos que o gênero discursivo conto⁹ é uma narrativa ficcional, que tem como finalidade narrar histórias sem preocupação com a realidade, embora as temáticas nos façam refletir sobre diversos assuntos que podem ocorrer em situações reais pela ficção. No conto, é preciso que haja um conflito, sendo por meio dele que as ações dos personagens vão se desenvolver. Em relação à forma composicional, o conto é uma narrativa breve, apresenta poucos personagens e apenas um conflito. Neles estão presentes as mesmas características estruturais de outros textos narrativos da literatura: no enredo há situação inicial (apresentação dos personagens, tempo e espaço), conflito (momento em que se estabelece o problema a ser resolvido pelos personagens), clímax (momento de maior tensão,

⁹ Para o melhor entendimento dos alunos, fiz toda uma explanação com exemplos sobre os elementos e a forma composicional da narrativa, como enredo, personagens, tempo, espaço, situação inicial, conflito, clímax e desfecho. Além disso, o descritor (D7): Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.), é uma das habilidades que precisa ser desenvolvida com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, relacionada à tipologia textual: narração. E o (D9) solicita que os alunos reconheçam a finalidade de textos de diferentes gêneros, bem como o suporte.

que se encaminha para a resolução do conflito) e desfecho (resolução total do conflito e final da história). Além de um narrador em 1ª ou 3ª pessoa que conduz todo o enredo da narrativa.

4.4.2 Organização e execução das oficinas

Para a organização das oficinas, levei em consideração a prática de leitura compartilhada e os eixos norteadores do ensino de Língua Portuguesa, presentes na Base Nacional Comum Curricular (2017), neste caso, as práticas de leitura e escuta. Assim, entendo que, ao se trabalhar e ensinar procedimentos em leitura, é imprescindível levar em consideração os três momentos propostos por Solé (1998), sendo eles:

Quadro 3: Compreensão das Estratégias de Leitura

ESTRATÉGIAS DE LEITURA	ATIVIDADES DE LEITURA
ANTES DA LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento de hipóteses, previsão e ativação dos conhecimentos prévios. • Promover uma interpretação prévia sobre o texto.
DURANTE A LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de leitura compartilhada. • Formulação de previsões sobre o texto. • Formulação de perguntas sobre o que foi lido. • Esclarecimentos de possíveis dúvidas sobre o texto. • Resumo das ideias do texto. • Avaliação de novas previsões.
DEPOIS DA LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação do tema (De que trata o texto?). • Identificação da ideia principal (O que o texto nos diz de mais importante?). • Elaboração de resumo.

Fonte: A autora a partir de Solé, 1998.

Na intervenção, expliquei aos alunos o conceito de gêneros discursivos, deixando claro que, quando falamos ou escrevemos, estamos produzindo textos. Depois da explicação sobre gêneros discursivos, falei para eles que, nas oficinas, o gênero escolhido para os nossos três momentos era o conto fantástico e de aventura, um tipo de texto narrativo, que mistura elementos da realidade com a ficção, com a fantasia, com a imaginação, podem apresentar personagens do mundo real e do mundo irreal, gira em torno de um único conflito a ser resolvido, é uma narração concisa. Além disso, faz parte do campo de atuação artístico literário da BNCC para o 5º ano do Ensino Fundamental. Este campo no documento oficial enfatiza que:

relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo são: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/ cartum, dentre outros. (BNCC BRASIL, 2017, p. 130).

Partindo do presente exposto, a BNCC assevera que a partir do momento que o professor faz uso dos gêneros discursivos para realizar aulas de leitura, isso faz com que o aluno desenvolva habilidades, faz com que os alunos aprimorem o uso da interpretação e seus conhecimentos e possam desenvolver a fruição da leitura por meio do tipo de gênero utilizada de acordo com a aula planejada pelo professor. Para a realização das oficinas, utilizei data show, caixa de som e computador. Por meio de slides, paulatinamente, fui apresentando aos participantes as habilidades que seriam acordadas nas três oficinas, as quais estão descritas no Quadro 4. Para desenvolver essas habilidades, nas oficinas de leitura compartilhada, trabalhei com as estratégias propaladas por Solé (1998). Segundo a autora, toda atividade de leitura deve ser iniciada com motivação para ela, assim, eles podem ser conduzidos para a leitura, compreensão, interpretação e retenção do que foi lido e discutido em sala de aula através de estratégias. Nas oficinas, enfatizo as habilidades que os alunos demonstraram menor desempenho na atividade diagnóstica.

As leituras dos contos ocorreram em três maneiras, primeiramente, os alunos fizeram uma leitura silenciosa, depois, fiz a leitura em voz alta para a turma e, por fim, em duplas, eles realizaram leitura dramatizada. Quanto às perguntas do Quadro 4, elas ocorreram no momento da leitura em voz alta, feita por mim, pois os livros dos contos constavam nos slides, com imagens que representavam cada parte do enredo das narrativas e, em momentos estratégicos, como eles já haviam feito a primeira leitura, individualmente e silenciosa, eu comecei a fazer questionamentos que estavam relacionados às habilidades do SAEB. À medida que eu perguntava, eu percebia quem conseguia compreender ou não o texto e fui realizando as intervenções a partir de cada descritor. Vale ressaltar que a pergunta que representa o “D6: Identificar o tema de um texto – Do que trata o texto?”, foi feita depois da leitura, pois, para respondê-la, os alunos precisavam conhecer o todo do texto e elaborar suas produções textuais.

Quadro 4: Habilidades desenvolvidas nas oficinas de leitura compartilhada

Habilidades do SAEB utilizadas nas Oficinas	Oficina 1 Conto: “Ninguém e Eu”	Oficina 2 Conto: “Ai que dor de dente?”	Oficina 3 Conto: “Bruxa, bruxa, venha a minha festa?”
---	------------------------------------	--	--

<p>D1: Localizar informações explícitas em um texto.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Por que o título do texto é “Ninguém e Eu”? 2. Segundo o texto, o que aconteceu com o personagem “Ninguém”, depois que ele saiu pelo mundo? Quem ele conheceu? 3. O que aconteceu quando os personagens se olharam pela primeira vez? 4. O que aconteceu na vida dos dois personagens? 5. Quem era o outro personagem que estava presente no texto? 6. O que os dois personagens têm em comum na história? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Por que o título do texto é “Ai que dor de dente”? 2. O que aconteceu no enredo para que o personagem solucionasse o conflito da narrativa? 3. Tudo ocorreu como o personagem planejou no desfecho do enredo? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Por que o título do texto é “Bruxa, bruxa, venha a minha festa”? 2. Segundo o texto, como são caracterizadas as personagens?
<p>D7: Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 7. Como acontece a situação inicial do conto? 8. Qual o conflito que desencadeia a narrativa? 9. Há um clímax no enredo do conto? 10. O desfecho do conto é inesperado, engraçado ou normal? 11. Quando e onde ocorre a história? 12. Quem são as personagens do texto? 13. Há personagens principais e secundários? 14. O foco narrativo do texto é em 1ª ou 3ª pessoa do discurso? 15. O narrador é observador, personagem ou onisciente? 16. O texto foi escrito em discurso direto ou indireto? Ou há a presença dos dois tipos de discurso? 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Como acontece a situação inicial do conto? 5. Qual o conflito que desencadeia a narrativa? 6. Há um clímax no enredo do conto? 7. O desfecho do conto é inesperado, engraçado ou normal? 8. Quando e onde ocorre a história? 9. Quem são as personagens do texto? 10. Há personagens principais e secundários? 11. O foco narrativo do texto é em 1ª ou 3ª pessoa do discurso? 12. O narrador é observador, personagem ou onisciente? 13. O texto foi escrito em discurso direto ou indireto? Ou há a presença dos dois tipos de discurso? 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Como acontece a situação inicial do conto? 4. Qual o conflito que desencadeia a narrativa? 5. Há um clímax no enredo do conto? 6. O desfecho do conto é inesperado, engraçado ou normal? 7. Quando e onde ocorre a história? 8. Quem são as personagens do texto? 9. Há personagens principais e secundários? 10. O foco narrativo do texto é em 1ª ou 3ª pessoa do discurso? 11. O narrador é observador, personagem ou onisciente? 12. O texto foi escrito em discurso direto ou indireto? Ou há a presença dos dois tipos de discurso?
<p>D14: Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 17. Por que o autor utilizou no trecho: “SOBRE, ENTRE, AO REDOR, POR AÍ e ATRAVÉS” as palavras com letras em caixa alta? 18. As expressões: “ploft, flop, plóinc, póin, tóin...” indicam a fala de qual personagem? E o que elas significam? 	<ol style="list-style-type: none"> 14. O travessão em alguns trechos do texto. Qual é a função do uso desse sinal de pontuação? 15. No trecho: “– É... Não é que não consigo nem olhar mais para pães e doces”, qual é a função das reticências (...)? 	<ol style="list-style-type: none"> 13. Todo o texto é marcado por um sinal de pontuação: o travessão. Por que o autor usou este recurso?

D8: Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	19. Por que o personagem “Algo” resolveu ajudar os personagens “Ninguém e Eu”? 20. O personagem principal ficou feliz por muito tempo? O que aconteceu?	16. O personagem principal usou de sua esperteza para conseguir o que pretendia. Por que ele agiu dessa maneira?	14. Ao convidar as crianças para a festa de aniversário, qual a real situação que os convidados iriam viver?
D4: Inferir uma informação implícita em um texto.	21. Qual o sentimento que o personagem principal estava sentindo? 22. O que esta história nos mostrou que podemos levar para a nossas vidas? 23. Qual a lição de vida que o texto nos mostra?	17. Você acredita que outras pessoas, na realidade, agem como o personagem do conto? 18. O que vocês entendem sobre as pessoas que são chamadas de “matutas”? 19. O que você pensa sobre as ações do personagem principal? 20. O que esta história nos mostrou que podemos levar para as nossas vidas? 21. Qual a lição de vida que o texto nos mostra?	15. Quem era a verdadeira organizadora da festa? 16. Qual era a verdadeira intenção da anfitriã? 17. As personagens do conto fazem parte do mundo dos contos fantásticos, que as crianças costumam ler na infância? Justifique. 18. Quais ações das personagens fizeram com que você percebesse que os convidados eram crianças fantasiadas? 19. Quais sensações você sentiu até o desfecho do conto? Por quê? 20. Você conhece os contos dos personagens citados no texto? 21. O que esta história nos mostrou que podemos levar para as nossas vidas? 22. Qual a lição de vida que o texto nos mostra?
D6: Identificar o tema de um texto.	24. Do que trata o texto “ninguém e eu”?	22. Do que trata o texto “Ai que dor de dente”?	23. Do que trata o texto “Bruxa, bruxa venha a minha festa”?
D13: Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.		23. Como o personagem principal se comporta em relação à fome e à dor de dente? 24. Há humor no final do conto?	24. Os personagens eram apresentados de maneira assustadora e, no final, foram apresentados como realmente eram, por quê? 25. Qual é a parte engraçada nessa história?
D9: Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	25. Qual é a finalidade do conto?	25. Qual é a finalidade do conto?	26. Qual é a finalidade do conto?
D3: Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	26. O que significa a palavra “tiquetaqueou”? 27. Os dois personagens utilizaram a palavra “tédio” como referência a um sentimento. Por quê?	26. A palavra “birosca” é atribuída a quem e o quê? 27. Na frase: “Em tom de mofa”, a palavra destacada significa o quê?	27. Por que o autor utilizou a mesma frase em todo o texto para convidar os personagens para a festa? 28. A palavra “babuíno” faz menção a qual ser? E o que significa?

Fonte: A autora (2019)

Para fazer as perguntas dos descritores do SAEB aos alunos, expliquei detalhadamente cada descritor/habilidade:

- (1) Sobre o (D1): Localizar informações explícitas em um texto, expliquei para eles que informações explícitas correspondem às informações textuais.
- (2) Sobre o (D7): Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa, eles precisam conhecer os elementos da narrativa, sendo que no conto, há a situação inicial, conflito ou complicação, um problema a ser resolvido e que se encontra no início do texto; há também clímax e desfecho; personagens, espaço e tempo.
- (3) Sobre o (D14): Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações, enfatizei bem a questão do uso do sinal de pontuação que precede a fala da personagem, representação do discurso direto. Neste momento, abordei também que a fala do narrador corresponde a discurso indireto e que pode ser escrito em primeira (eu/nós) ou em terceira (ele/ela/eles/elas) pessoas do discurso.
- (4) Sobre o (D8): Estabelecer relação de causa/consequência entre partes e elementos do texto, foquei no significado da palavra causa, como o motivo de algo acontecer no enredo e qual consequência o fato gerou no desenrolar da narrativa.
- (5) Sobre o (D4): Inferir uma informação implícita em um texto, destaquei que é uma informação inferencial “pode-se deduzir que...”, mas a dedução é de acordo com as margens do texto.
- (6) Sobre o (D13): Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados, expliquei que alguns textos podem apresentar humor, provocar risos e ironizar (geralmente para criticar algo).
- (7) Sobre o (D9): Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros, destaquei que todo texto é escrito com uma finalidade, objetivo, como entreter, opinar, instruir, ensinar, refletir, divulgar, convencer, etc.
- (8) Sobre o (D3): Inferir o sentido de uma palavra ou expressão, mostrei para eles que as palavras são polissêmicas e, que de acordo com o contexto em que ela está inserida no texto exerce um significado específico.
- (9) Sobre o (D6): Identificar o tema de um texto, expliquei que para se desenvolver essa habilidade, é preciso responder à pergunta “Do que trata o texto”.

Fiz a exposição para explicar o que cada descritor esperava dos alunos participantes da pesquisa devido aos dados obtidos na avaliação diagnóstica. No Quadro 5, apresento respostas sugeridas para cada pergunta elaborada para as três oficinas de leitura.

Quadro 5: Respostas sugeridas para as perguntas das oficinas

Oficina 1 Conto: “Ninguém e Eu”	Oficina 2 Conto: “Ai que dor de dente?”	Oficina 3 Conto: “Bruxa, bruxa, venha a minha festa?”
<p>1. Por que o título do texto é “Ninguém e Eu”? RS: o título do texto é ninguém e eu, porque irão falar de duas pessoas solitárias que vivem sozinhas.</p> <p>2. Segundo o texto, o que aconteceu com o personagem “Ninguém”, depois que ele saiu pelo mundo? Quem ele conheceu? RS: O personagem ninguém conheceu novos lugares e uma nova pessoa, a outra personagem “Eu”.</p> <p>3. O que aconteceu quando os personagens se olharam pela primeira vez? RS: Os dois personagens se apaixonaram e foi amor à primeira vista.</p> <p>4. O que aconteceu na vida dos dois personagens? RS: Os dois personagens deixaram de ser solitários e começaram a conversar e compartilhar as histórias.</p> <p>5. Quem era o outro personagem que estava presente no texto? RS: a outra personagem é uma menina chamada “EU”.</p> <p>6. O que os dois personagens têm em comum na história? RS: Eles têm em comum, pois vivem em um mundo repleto de solidão e os dois compartilham a amizade de uma bola.</p> <p>7. Como acontece a situação inicial do conto? RS: A situação inicial acontece a partir do momento que um objeto “bola” acerta o personagem “ninguém” e eles começam a brincar.</p> <p>8. Qual o conflito que desencadeia a narrativa? RS: A narrativa é desencadeada a partir do momento quando o menino fica insatisfeito com o</p>	<p>1. Por que o título do texto é “Ai que dor de dente”? RS: porque o personagem estava doendo muito o dente.</p> <p>2. O que aconteceu no enredo para que o personagem solucionasse o conflito da narrativa? RS: O personagem fez uma aposta com o dono da birosca e a perdeu propositalmente.</p> <p>3. Tudo ocorreu como o personagem planejou no desfecho do enredo? RS: sim! Pois ele ao fazer a aposta já queria perder para se livrar do dente doendo.</p> <p>4. Como acontece a situação inicial do conto? RS: O personagem principal caracterizado por o amarelo viu o dono da birosca e percebeu que ele gostava de ganhar apostas, e ai fez uma aposta com o homem.</p> <p>5. Qual o conflito que desencadeia a narrativa? RS: é desencadeado a partir do fato que o personagem está com fome e dor de dente e resolve fazer uma aposta para solucionar o problema.</p> <p>6. Há um clímax no enredo do conto? RS: sim! Quando o Malaste consegue perder propositalmente e ao mesmo tempo ganhar a aposta do dono da birosca, pois soluciona os dois problemas a fome e a dor de dente.</p> <p>7. O desfecho do conto é inesperado, engraçado ou normal? RS: O desfecho é engraçado, pois Pedro passa a perna no homem avarento.</p> <p>8. Quando e onde ocorre a</p>	<p>1. Por que o título do texto é “Bruxa, bruxa, venha a minha festa”? RS: porque acontecerá uma festa e a bruxa é a convidada especial.</p> <p>2. Segundo o texto, como são caracterizadas as personagens? RS: São caracterizados como personagens de história de terror e todos são apresentados de forma bem malvados.</p> <p>3. Como acontece a situação inicial do conto? RS: uma pessoa convida a bruxa para uma festa, mas ela responde que somente irá se convidar outra personagem de história.</p> <p>4. Qual o conflito que desencadeia a narrativa? RS: A partir do momento que a primeira personagem aceita o convida a anfitriã convida outro personagem.</p> <p>5. Há um clímax no enredo do conto? RS: sim! Quando a bruxa aceita o convite mediante uma condição.</p> <p>6. O desfecho do conto é inesperado, engraçado ou normal? RS: é inesperado, porque no final aparecem crianças fantasiadas e não personagens assombrosos.</p> <p>7. Quando e onde ocorre a história? RS: há muito tempo, em uma floresta.</p> <p>8. Quem são as personagens do texto? RS: bruxa, gato, espantalho e outros.</p> <p>9. Há personagens principais e secundários? RS: Sim! Principal: bruxa, secundários: todos os outros personagens.</p> <p>10. O foco narrativo do texto é em 1ª ou 3ª pessoa do discurso? RS: O foco narrativo é em 3ª pessoa</p> <p>11. O narrador é observador, personagem ou onisciente? RS: O narrador é personagem, pois ele participa da história.</p> <p>12. O texto foi escrito em discurso</p>

<p><i>novo brinquedo, pois parece que ainda falta algo para preencher sua vida, então a bola parte e ele sai atrás dela.</i></p> <p>9. Há um clímax no enredo do conto? <i>RS: sim! Quando a bola sai sem manifestar qualquer coisa e conduz o menino por lugares que ele ainda não conhecia.</i></p> <p>10. O desfecho do conto é inesperado, engraçado ou normal? <i>RS: o desfecho é inesperado, pois não dar para perceber durante o enredo que os dois personagens irão ficar juntos ao fim da narrativa.</i></p> <p>11. Quando e onde ocorre a história? <i>RS: Ocorre a história em ambos as partes em uma ilha isolada, no qual os dois personagens viviam.</i></p> <p>12. Quem são as personagens do texto? <i>RS: Um menino chamado “Ninguém” e uma menina chamada “eu”.</i></p> <p>13. Há personagens principais e secundários? <i>RS: Sim! Principais: ninguém e eu</i> <i>Secundários: algo (bola)</i></p> <p>14. O foco narrativo do texto é em 1ª ou 3ª pessoa do discurso? <i>RS: O foco narrativo acontece em 3º pessoa.</i></p> <p>15. O narrador é observador, personagem ou onisciente? <i>RS: narrador observador, pois apenas narra a história sem se envolver na narrativa.</i></p> <p>16. O texto foi escrito em discurso direto ou indireto? Ou há a presença dos dois tipos de discurso? <i>RS: O texto foi escrito em discurso indireto, porque não há presença de falas apenas o narrador conta a história.</i></p> <p>17. Por que o autor utilizou no trecho: “SOBRE, ENTRE, AO REDOR, POR AÍ e ATRAVÉS” as palavras com letras em caixa alta? <i>RS: O estilo em caixa alto das palavras serviu para enfatizar o local no qual o personagem ninguém passou.</i></p> <p>18. As expressões “ploft, flop,</p>	<p>história? <i>RS: acontece há muitos dias e em uma pequena cidade.</i></p> <p>9. Quem são as personagens do texto? <i>RS: Pedro Malaste e o dono da birosca.</i></p> <p>10. Há personagens principais e secundários? <i>RS: Sim! Principal: Pedro Malaste</i> <i>Secundário: o dono da birosca.</i></p> <p>11. O foco narrativo do texto é em 1ª ou 3ª pessoa do discurso? <i>RS: o foco narrativo é em 3º pessoa.</i></p> <p>12. O narrador é observador, personagem ou onisciente? <i>RS: narrador observador, porem faz alguns comentários na narrativa.</i></p> <p>13. O texto foi escrito em discurso direto ou indireto? Ou há a presença dos dois tipos de discurso? <i>RS: na narrativa há a presença dos dois discurso, tanto direto quanto indireto.</i></p> <p>14. O travessão em alguns trechos do texto. Qual é a função do uso desse sinal de pontuação? <i>RS: A função é marcar as falas dos personagens.</i></p> <p>15. No trecho: “– É... Não é que não consigo nem olhar mais para pães e doces”, qual é a função das reticências (...)? <i>RS: A função é marcar com se houvesse mais alguma fala no decorrer da narrativa, como que será dito algo depois.</i></p> <p>16. O personagem principal usou de sua esperteza para conseguir o que pretendia. Por que ele agiu dessa maneira? <i>RS: Ele usou dessa forma, pois era da sua natureza e como era pobre só podia utilizar da esperteza para conseguir o que desejava.</i></p> <p>17. Você acredita que outras pessoas, na realidade, agem como o personagem do conto? <i>RS: sim! Pois existe muita gente que enganam as pessoas para tirar em benefício próprio.</i></p> <p>18. O que vocês entendem sobre as pessoas que são chamadas de</p>	<p>direto ou indireto? Ou há a presença dos dois tipos de discurso? <i>RS: é narrado em discurso direto</i></p> <p>13. Todo o texto é marcado por um sinal de pontuação: o travessão. Por que o autor usou este recurso? <i>RS: Esse recurso serve para sinalizar a fala dos personagens</i></p> <p>14. Ao convidar as crianças para a festa de aniversário, qual a real situação que os convidados iriam viver? <i>RS: uma festa feita pela bruxa que poderia ser uma armadilha.</i></p> <p>15. Quem era a verdadeira organizadora da festa? <i>RS: a verdadeira organizadora é a bruxa</i></p> <p>16. Qual era a verdadeira intenção da anfitriã? <i>RS: a verdadeira intenção é enganar as crianças que estão fantasiadas.</i></p> <p>17. As personagens do conto fazem parte do mundo dos contos fantásticos, que as crianças costumam ler na infância? Justifique. <i>RS: sim! Como bruxa e duendes, lobos, pois eles vivem como se estivessem em uma fantasia.</i></p> <p>18. Quais ações das personagens fizeram com que você percebesse que os convidados eram crianças fantasiadas? <i>RS: tubarão e a árvore eram convidados, e ambos vivem em lugares totalmente diferentes que é impossível de qualquer um estar juntos em um mesmo ambiente.</i></p> <p>19. Quais sensações você sentiu até o desfecho do conto? Por quê? <i>RS: a sensação de desespero pelas crianças.</i></p> <p>20. Você conhece os contos dos personagens citados no texto? <i>RS: sim! Pois, são personagens de outras histórias infantis.</i></p> <p>21. O que esta história nos mostrou que podemos levar para as nossas vidas? <i>RS: Levaremos para a nossas vidas que não devemos confiar em estranhos.</i></p> <p>22. Qual a lição de vida que o texto nos mostra? <i>RS: A lição de vida que devemos procurar descobrir primeiro, com quem estamos conversando e certificar realmente se é a pessoa de fato.</i></p>
--	--	---

<p>plóinc, póin, tóin...” indicam a fala de qual personagem? E o que elas significam? <i>RS: são sons emitidos pela bola. Esses sons significavam um chamado que a bola fazia para conversar com os personagens.</i></p> <p>19. Por que o personagem “Algo” resolveu ajudar os personagens “Ninguém e Eu”? <i>RS: O personagem secundário resolveu ajuda-los, pois, ambos os personagens principais viviam sozinhos e isolados.</i></p> <p>20. O personagem principal ficou feliz por muito tempo? O que aconteceu? <i>RS: não! Ficou feliz por pouco tempo depois ele voltou a ficar entediado e por isso, a bola saiu de perto dele foi atrás.</i></p> <p>21. Qual o sentimento que o personagem principal estava sentido? <i>RS: O personagem estava sentido uma solidão e um tédio danado.</i></p> <p>22. O que esta história nos mostrou que podemos levar para a nossas vidas? <i>RS: Podemos levar para a nossa vida que devemos viver em comunidade e jamais isolados.</i></p> <p>23. Qual a lição de vida que o texto nos mostra? <i>RS: a lição que não devemos viver sozinhos e isolados.</i></p> <p>24. Do que trata o texto “ninguém e eu”? <i>RS: O texto se trata de duas pessoas solitárias.</i></p> <p>25. Qual é a finalidade do conto? <i>RS: A finalidade do conto é mostrar aos leitores que o mundo possui lugares e pessoas a se conhecer.</i></p> <p>26. O que significa a palavra “tiquetaqueou”? <i>RS: a palavra significa a forma de marcar o tempo na história, representado o som do relógio.</i></p> <p>27. Os dois personagens utilizaram a palavra “tédio” como referência a um sentimento. Por quê? <i>RS: porque viviam sozinhas sem nada para fazer.</i></p>	<p>“matutas”? <i>RS: que são pessoas que moram na roça e não possui muito conhecimento.</i></p> <p>19. O que você pensa sobre as ações do personagem principal? <i>RS: As ações do personagem demonstram que ele usou de má fé</i></p> <p>20. O que esta história nos mostrou que podemos levar para as nossas vidas? <i>RS: Que ao usar de esperteza podemos conseguir as coisas que desejamos.</i></p> <p>21. Qual a lição de vida que o texto nos mostra? <i>RS: nesse mundo, devemos ser espertos.</i></p> <p>22. Do que trata o texto “Ai que dor de dente”? <i>RS: de um homem esperto que passa as pernas em outra pessoa.</i></p> <p>23. Como o personagem principal se comporta em relação à fome e à dor de dente? <i>RS: utiliza da esperteza para saciar a fome e acabar com a dor do dente, por isso faz uma aposta com o dono da birosca.</i></p> <p>24. Há humor no final do conto? <i>RS: sim! Pois em vez do dono da birosca ficar feliz ele descobre que foi enganado e fica triste.</i></p> <p>25. Qual é a finalidade do conto? <i>RS: A finalidade é entreter o leitor.</i></p> <p>26. A palavra “birosca” é atribuída a quem e a quê? <i>RS: É atribuída ao dono da padaria e a sua venda.</i></p> <p>27. Na frase: “Em tom de mofa”, a palavra destacada significa o quê? <i>RS: significa zombar de outra pessoa.</i></p>	<p>23. Do que trata o texto “Bruxa, bruxa venha a minha festa”? <i>RS: se trata de uma pessoa que convida outras pessoas para uma festa a fantasia.</i></p> <p>24. Os personagens eram apresentados de maneira assustadora e, no final, foram apresentados como realmente eram, por quê? <i>RS: Porque foi uma maneira do narrador prender atenção do leitor na história e também, porque, toda história se baseia na farsa, e no final as verdadeiras intensões são apresentadas.</i></p> <p>25. Qual é a parte engraçada nessa história? <i>RS: quando no final aparecem crianças e não personagens monstruosos.</i></p> <p>26. Qual é a finalidade do conto? <i>RS: A finalidade do conto é entreter o leitor.</i></p> <p>27. Por que o autor utilizou a mesma frase em todo o texto para convidar os personagens para a festa? <i>RS: Serve para enfatizar que são necessárias muitas pessoas para ser uma festa.</i></p> <p>28. A palavra “babuíno” faz menção a qual ser? E o que significa? <i>RS: faz menção a um macaco, significa a raça do animal.</i></p>
--	--	---

Fonte: A autora (2019)

Apresentei as respostas sugeridas (RS) para as perguntas de leitura, no Quadro 5, pensando que as três propostas didáticas para as oficinas de leitura compartilhada possam, em algum momento, contribuir com outros profissionais de Língua Portuguesa em sala de aula.

A seguir, apresento a descrição das oficinas, contemplando todos os passos que realizei para se chegar aos resultados que serão interpretados na seção de Análise e discussão dos dados.

4.5 Organização e trabalho com oficinas de leitura

4.5.1 Primeira oficina de leitura para o conto “Ninguém e eu”, de Bart Mertens, Benjamin Leroy

Na primeira oficina levei um tempo maior que o planejado para colocá-la em prática, pois foi preciso que eu explicasse quais eram os procedimentos que eu utilizaria para atingir o objetivo geral e os específicos no desenrolar das oficinas.

Na sequência, cumprimentei os alunos e iniciei a primeira oficina, explicando sobre o gênero discursivo conto fantástico/maravilhoso e de aventura por meio de slides, pois alguns alunos questionaram sobre as características do gênero escolhido. Enfatizei bastante sobre as diferenças, pois eles não sabiam diferenciar de outros contos que possuíam fantasia, magia ou aventura, como os contos de fadas. Dessa maneira, eles compreenderam a diferença e o porquê dos dois contos escolhidos estarem dentro da categoria de conto fantástico/maravilhoso e um na categoria de aventura. Depois, apresentei o título do livro escolhido e expus sobre a biografia do autor, de modo a instigar os alunos para que eles conhecessem o autor do conto que foi utilizado para a primeira oficina.

Dando seguimento ao trabalho com as oficinas, iniciei o processo, relacionando as atividades com as Estratégias de leitura, segundo a teoria de Solé (1998). A princípio, apresentei quais habilidades de leitura às oficinas contemplariam. Posteriormente, iniciei com uma sequência de perguntas, denominadas antes da leitura, pois a ação antes de ler feita por mim ativou o conhecimento prévio dos alunos. Com isso, as perguntas foram respondidas oralmente. Cada aluno foi respondendo, embora meio inibidos com a situação, pois era algo novo na rotina da sala de aula, mas, com o passar do tempo, eles foram se abrindo e permitindo que o processo acontecesse normalmente.

A proposta inicial foi instigar a curiosidade dos alunos por meio do título. Eles começaram a levantar hipóteses, ao tecer comentários a partir do título do texto “Ninguém e eu”. Mas, como o título do texto era vago, eles participaram pouco, somente no momento da exploração das imagens presentes no texto, os alunos começaram a falar e responder aos meus questionamentos; ficou contagiante, pois os alunos observaram as imagens e levantaram hipóteses sobre possíveis histórias relacionadas às imagens e onde a história se passava.

As três oficinas foram construídas a partir das habilidades descritas no Quadro 4. Estas foram selecionadas porque envolvem procedimentos de leitura, compreensão, interpretação e estudo da língua no SAEB.

4.5.1.1 ANTES DA LEITURA

O ensino de leitura, com foco na formação e no desenvolvimento do aluno-leitor no ambiente escolar, implica em:

estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. [...] É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p.70).

Diante da proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica, entendo que o antes da leitura ocorre através de perguntas que despertam o interesse dos alunos para a leitura proposta, como perguntas voltadas para o conhecimento prévio do aluno sobre o gênero discursivo, ou perguntas mais específicas sobre o tema que será tratado no texto. Assim, para Solé, “ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos devem predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos, sem maiores dificuldades, para situações de leitura múltiplas e variadas” (SOLÉ, 1998, p. 70).

No Quadro 6, apresento como se deu o momento antes da leitura (pré-leitura) na primeira oficina de leitura compartilhada.

Quadro 6: Perguntas de leitura: Pré-leitura para o texto “Ninguém e eu”

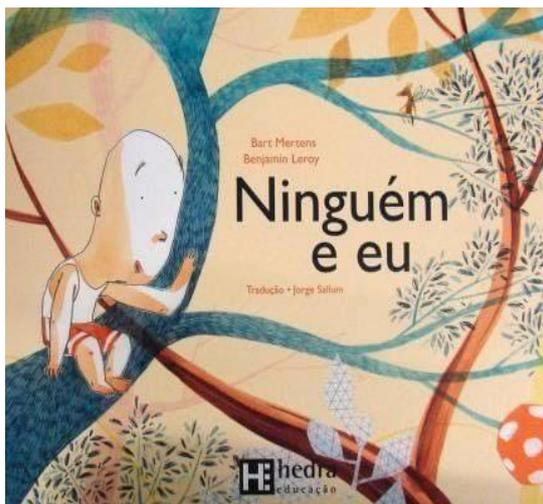
ANTES DA LEITURA	
Situação de leitura	Informações presente no Texto

Solicitei que os alunos examinassem, ligeiramente, o texto como um todo, bem como as imagens e a forma composicional do texto.
Após um breve exame, iniciei com o levantamento de hipóteses acerca do conteúdo do material a ser lido.

Indaguei:

1. A propósito, sem olhar para o texto, o que vocês imaginam que vão encontrar a partir do título do texto?
2. Ao visualizar as imagens do texto, o que vocês estão percebendo a partir dessa leitura visual?
3. Dá para perceber onde ocorre esta história?
4. Vocês conhecem o autor do texto?
5. Onde o texto foi publicado (suporte)?

Ninguém (personagem da história masculino)



Eu (personagem da história feminino)



Ninguém e eu

Era uma vez Ninguém e ninguém mais.
Ninguém estava sozinho.
Ninguém não estava só sozinho.
Ninguém também não tinha com o que brincar e nenhum lugar para ir.
Ninguém ficou com um tédio danado.
Horas, dias, semanas, anos, séculos.
E, então, de repente, do nada Ninguém ouviu Algo: *ploft, flop, plóinc, póin, tóin...*
Olha o pega-pega!
Finalmente, Ninguém tinha algo para fazer.
Tinha algo agora mesmo, mas, de repente, Algo foi para algum lugar: *dóinc, toc, plóinc..*
Ninguém nunca havia ido a lugar algum. Muito menos, a algum lugar.
Só o que Ninguém sabia era que não havia nada de nada, e isso era tudo. Mas agora...
Ninguém começou a correr, rindo alto, como um louco, atrás de Algo:
Finalmente algo para brincar! *Pidóinc, póinc, plóinc, tóinc, ploft, flop...*
Em algum lugar, SOBRE, ENTRE, AO REDOR, POR AÍ e ATRAVÉS.
Ninguém brincava de pega-pega com Algo. E o tempo tiquetaqueteou: *tóin, tóin, tóin...*
Horas, dias, semanas, anos e séculos se passaram. Tudo passa rápido, enquanto Ninguém e Algo passavam por todos os lugares.
Mas Ninguém parou e parou de rir como antes.
Faltava algo para Ninguém, apesar de Algo estar bem perto.
Ninguém sentia que faltava algo mais, alguma coisa.
Algo fez... *Tóin* pela última vez e bateu em retirada. E Ninguém o seguiu.
Eu estava sozinha. E eu não estava só sozinha. Eu também não tinha nada com o que brincar e nenhum lugar e nenhum lugar para ir.
Eu tinha uma bola, que pulava muito, mas eu a joguei muito, muito longe: *Fffffiiiiuuuuu*
Eu esperei e esperei, e esperei.
Horas, dias, semanas, anos e séculos ou ainda muito mais. Mas minha bola não voltou.
Eu fiquei com um tédio danado.

E então, de repente, do nada eu ouvi Algo: *póinc, flop, póin, plóinc...*
 Algo conhecido. Algo louco. Algo esperado. E me atingiu: *ploft*
 Eu me virei e lá estava minha bola. Ninguém rebateu a bola com a palma da mão.
 Foi amor à primeira vista.
 Mesmo sem falar nada, Ninguém contou sua história. Ninguém contou sobre nada e lugar nenhum. E, depois, sobre Algo, algum lugar e um lugar qualquer.
 E, por fim, Ninguém contou uma história sobre mim. E sobre mim. E sobre como estava feliz ao ter me encontrado.
 Desde então, estamos sempre juntos: Ninguém e eu. Com Ninguém por perto, nunca me sinto sozinha. Mesmo nos momentos mais solitários. *Tóinc, toc, pumba, dóinc, cabam...*

MERTNS, Bart. Ninguém e eu. Tradução: Jorge Sallum, São Paulo, 1º ed. Editora Hedra, 2012

Fonte: A autora (2019)

Percebi pelo conto “Ninguém e Eu” que o texto centraliza sua narrativa em torno do fato de que o personagem principal vive isolado e sozinho, conduzindo o leitor a temática da solidão, e que ela não escolhe pessoas e muito menos a idade. Isso fica perceptível a partir do momento em que a personagem é apresentada e também pelo fato de se chamar Ninguém. Entendo que esse fator é muito forte, o personagem não possui um nome específico para ser chamado, o que temos é um nome que apresenta uma ambiguidade (nome de pessoa mais outro significado gramatical), assim, concretizando o fato do isolamento social, pois não há um nome, não há porque ter um nome se não há quem o pronuncie. Dessa forma, a falta de nome conduz ao pensamento de que o sentimento “solidão” pode assumir em qualquer pessoa sem escolher idade, cor, sexo ou nacionalidade, afetando qualquer pessoa. Além do personagem masculino chamado “Ninguém”, também existe o personagem feminino chamado “Eu” que vive na mesma temática do outro personagem.

Na situação inicial do enredo, os personagens não se conhecem, mas para quebrar tudo isso, é necessário que “Algo” aconteça, e isso realmente acontece na narrativa, pois outro personagem inanimado que tem vida (uma bola) conduz o personagem masculino a brincar, mas a solidão é tão forte, que “Algo” ainda é pouco para suprir tal carência. O personagem inanimado conduz “Ninguém” a diversos lugares e o leva a conhecer outros mundos, fazendo com que ele saia do comodismo e busque outras coisas, conheça outros lugares. Depois disso tudo, esse “algo” leva os dois personagens a se encontrarem e faz com que a solidão que ambos sentiam fosse sanada pelo encontro que tiveram.

Segundo Boainain (1998), quando a solidão chega, esvazia o nosso interior, fazendo com que percamos a noção de tempo e espaço. São por essas circunstâncias que muitas pessoas vivem em constante tormento, passando por depressão; um dos males que o mundo moderno conduz o ser humano, pois, apesar de existir muita gente no entorno, ainda existem pessoas que se sentem sós e, assim, isolam-se e não se permitem conhecer novas coisas.

Então, escolhi esse texto por abordar realidades vividas por muitos alunos e a sociedade contemporânea em que estamos inseridos.

4.5.1.2 DURANTE A LEITURA

Durante a leitura, primeiramente, os vinte e cinco alunos-leitores fizeram leitura silenciosa, depois, fizemos leitura oral compartilhada para que eles apreendessem o todo do texto, prestando bastante atenção no que foi discutido antes da leitura. Na sequência, por meio da leitura compartilhada, fizemos a interpretação oral com perguntas voltadas para o tema do texto. Assim, eles puderam acrescentar informações, aceitar, discordar, emitir opiniões sobre o conto lido.

No processo (durante a leitura) fiz perguntas como: Qual o suporte do texto lido?; Quando o texto foi escrito?; Para quem foi escrito o texto? e Com que finalidade foi produzido?. Estas perguntas não foram respondidas pelos alunos diretamente, pois eles ainda não possuíam estas habilidades desenvolvidas. Então, devido à dificuldade dos alunos, tive que adaptar as perguntas e explicar o que era: suporte, a palavra finalidade para que eles conseguissem responder as questões.

Segundo Solé (1998, p. 117), durante a leitura compartilhada “os próprios alunos devem selecionar marcas e indicadores, formular hipóteses, verificá-las, construir interpretações e saberem que isso é necessário para obter certos objetivos”. Esse tipo de leitura, ainda para a referida autora (1998, p. 117), está inserida em “situações de ensino e aprendizagem como situações conjuntas, destinadas a compartilhar o conhecimento – em que se entende uma série de estratégias que deverão fazer parte da bagagem do aluno”.

Quadro 7: Perguntas de leitura: Durante a leitura para o texto “Ninguém e eu”

DURANTE A LEITURA		
SOBRE AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	SOBRE O TEMA DO TEXTO	SOBRE A FORMA DE COMPOSIÇÃO⁸
1. Qual o suporte do texto lido?	1. Por que o título do texto é “Ninguém e Eu”? 2. Como ocorre a situação inicial da narrativa?	1. Pinte em vermelho a fala

⁸ Esta atividade com a pintura, leva os alunos a identificar que a narrativa tem um narrador que conta a história e as personagens que desenvolvem as ações do enredo e que podem ser protagonistas ou secundárias. Ainda mais, pode compreender que a fala do narrador trata-se de um discurso indireto, e as falas das personagens tratam-se de um discurso direto, o qual pode ser precedido por travessão ou vir entre aspas.

<p>2. Quando foi escrito?</p> <p>3. Quem é o interlocutor do texto?</p> <p>4. Com que finalidade o texto foi produzido?</p>	<p>3. Qual o conflito gerador do enredo da narrativa?</p> <p>4. Dar para perceber o tempo nessa história? Ele é cronológico ou psicológico?</p> <p>5. Qual o personagem principal da história?</p> <p>6. Qual o sentimento que o personagem principal estava sentindo?</p> <p>7. Que fatos importantes aconteceram dentro da história que o personagem principal não esperava?</p> <p>8. O personagem principal ficou feliz por muito tempo? O que aconteceu?</p> <p>9. Depois que o personagem principal perdeu “algo inesperado” ele foi para que local?</p> <p>10. “Ninguém” ficou feliz com os lugares que conheceu? E depois, o que aconteceu?</p> <p>11. O que aconteceu com “Ninguém” depois que saiu pelo mundo? Quem ele conheceu?</p> <p>12. Quem era o outro personagem que estava presente no texto? O que ela estava sentindo?</p> <p>13. O que os dois personagens têm em comum na história?</p> <p>14. O que aconteceu quando os personagens se olharam pela primeira vez?</p> <p>15. O que aconteceu na vida dos dois personagens?</p> <p>16. O que esta história nos mostrou que podemos levar para a nossas vidas?</p> <p>17. Qual a lição de vida que o texto nos mostra?</p>	<p>do narrador.</p> <p>2. Pinte em azul a fala do personagem principal.</p> <p>3. Pinte em verde a fala do personagem secundário.</p>
---	--	---

Fonte: A autora (2019)

Após a leitura silenciosa e dramatizada pelos alunos, dei início a leitura em voz alta e, em momentos estratégicos, fui fazendo os questionamentos descritos no Quadro 7. Quando questionei, agora vocês sabem me responder “Por que o título do texto é Ninguém e eu?”. O L1: Pirata disse: *“Professora, professora... eu sei responder... é porque Ninguém e eu são os personagens principais da história. É isso... eu acertei?”* Então, à medida que eu perguntava, eles respondiam oralmente, tendo em vista que a atividade escrita é uma produção de texto em dupla. Em seguida perguntei: *“Qual palavra resume o sentimento vivido pelo personagem principal?”*; E todos eles responderam: *“ele vivia sozinho; ele era solitário, o sentimento é a solidão”*.

Segundo Solé (1998, p. 117), neste momento, “o importante é pensar que, por um lado, os alunos e alunas sempre podem aprender a ler melhor mediante as intervenções do seu professor e, por outro, que sempre, no nível adequado, deveriam poder mostrar-se e considerar-se competentes mediante atividades de leitura autônoma”. Diante dessa proposição da autora, verifico que, durante a leitura, é possível formar e desenvolver leitores competentes, críticos e pensantes. Por isso, durante a leitura, fiz os questionamentos propostos para este momento, os quais serão analisados detalhadamente na interpretação dos dados.

4.5.1.3 DEPOIS DA LEITURA

Na sequência, depois da leitura, realizei algumas perguntas sobre o tema do texto para verificar se houve compreensão, interpretação e retenção. Por meio dessas perguntas, os próprios alunos comentaram que entenderam a temática, e que conseguiram reter as informações.

Para iniciar com a produção de texto em dupla, momento conhecido como depois da leitura, destinado à identificação do tema, da ideia principal, elaboração de resumo, formulação de respostas sobre o texto, fiz os seguintes questionamentos: Quem consegue recontar o enredo do conto, com situação inicial, conflito, clímax e desfecho?; Do que trata o texto?

Neste momento, os alunos, em duplas, realizaram leitura dramatizada, na qual há o encontro entre expressão verbal e não verbal. Esse tipo de leitura contribui para a desinibição do aluno, momento em que ele desenvolve a expressão de seus sentimentos, para o desenvolvimento da inteligência corporal. Alguns participantes conseguiram encenar por meio da leitura compartilhada. Para finalizar, os alunos produziram, em dupla, um pequeno texto sobre a leitura realizada e apresentaram para todos do grupo.

No Quadro 8, apresento uma sugestão de resumo para o conto “Ninguém e Eu”, o qual foi produzido a partir do enredo da narrativa, além de observar a sequenciação das ações das personagens, ou seja, o que aconteceu desde a situação inicial até o desfecho, final da história, para que o aluno-leitor-escritor compreendesse a organização das ações desenvolvidas pelas personagens em narração linear.

Quadro 8: Sugestão de resumo para o texto “Ninguém e Eu”

DEPOIS DA LEITURA
RESUMO DO TEXTO “NINGUÉM E EU”
<p>O texto “Ninguém e Eu” trata da vida de dois personagens: um masculino, que tem o nome “Ninguém” e um personagem feminino, chamado de “Eu”, ambos viviam isolados e sozinhos em uma situação entediante, na qual os personagens principais se encontravam, mas, no decorrer da história, aparece outro personagem, um secundário, que muda toda a vida do personagem “ninguém”. Esse personagem secundário recebeu o nome de “Algo” (uma bola) e, mesmo tendo “Algo” para fazer, o personagem principal masculino sente um vazio muito grande. Então, “Algo” decidiu fazer alguma coisa para mudar a história do personagem principal: ele saiu pelo mundo, e “Ninguém” o seguiu. Nesse percurso, ele conhece coisas que ainda não tinha visto, como: animais, lugares, coisas diferentes. Depois, “Ninguém” conhece o outro personagem principal feminino “Eu” e os dois ficam juntos e sentem que o vazio que eles sentiam, foi preenchido com a presença da união dos personagens. No desfecho do enredo, “Ninguém” conta todas as histórias que viveu e tudo que conheceu, como os lugares e coisas que viu e visitou. A partir daí, a personagem “Eu” fica muito feliz e não se sente isolada e sozinha, mas “Algo” vai embora e os dois personagens permanecem juntos para sempre.</p>

Fonte: A autora (2019).

Para Solé (1998, p. 143), “a elaboração de resumo está estreitamente ligada às estratégias necessárias para estabelecer o tema de um texto, para gerar ou identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários”. Então, o resumo, segundo Solé (1998), “requer uma concretização, uma forma escrita e um sistema de relações que em geral não derivam diretamente da identificação ou construção das ideias principais”. Assim, compreendo que a produção de texto dos alunos pode ser uma autêntica maneira de mostrar o que realmente o aluno-leitor-escritor aprendeu sobre o texto. Ressalto que, no momento da produção textual, não houve enfoque em que gênero discursivo que os alunos deveriam produzir. Esta é uma análise inicial minha, tendo em vista que alguns textos apresentam apenas informações percebidas no conto e outros vão mais além, perpassando do textual para a opinião da dupla.

4.5.2 Segunda oficina de leitura para o conto “Ai que dor de dente”, do livro “As aventuras de Pedro Malasartes”, de Nelson Albissu, Rodrigo Abraham

A segunda oficina de leitura, organizada de acordo com as estratégias de leitura propaladas por Isabel Solé (1998), também seguiu a mesma dinâmica da primeira, com uma sequência didática de antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura. Segundo Solé (1998, p. 114), ensinar o aluno-leitor a ler por meio de estratégias faz com que “ele possa enfrentar com segurança, confiança e interesse na atividade de leitura”.

Percebi que, na segunda oficina, os alunos já conheciam a dinâmica da atividade e conseguiram participar com mais tranquilidade. Eles responderam aos questionamentos feitos por mim, atendendo aos objetivos propostos para a atividade de leitura compartilhada. Para Solé (1998, p. 117), “ler é um procedimento, e se consegue ter domínio dos procedimentos através da sua exercitação compreensiva”. A proposição da autora significa que, com o exercício contínuo do trabalho com leitura, ensinando os alunos a ler, é possível compreender diferentes textos, quando ele sabe o que fazer antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura. Para ela, “os próprios alunos devem selecionar marcas e indicadores, formular hipóteses, verificá-las, construir interpretações e saberem que isso é necessário para obter certos objetivos (SOLÉ, 1998, p. 117)”. No entanto, para que os alunos conseguissem desenvolver essas habilidades de leitura, participei ativamente das oficinas, juntamente com eles.

4.5.2.1 ANTES DA LEITURA

No início da realização da segunda oficina, bem como ocorreu na primeira, fiz alguns questionamentos próprios para a pré-leitura, além de apresentação de imagens que levassem os alunos a inferir sobre o tema do conto “Ai que dor de dente”, do livro “As aventuras de Pedro Malasartes”, de Nelson Albissu, Rodrigo Abraham.

Neste momento, percebi que é de fundamental importância levar o aluno a ler a partir do título, das imagens, das condições de produção do texto, da biografia do autor, ou seja, todos os elementos textuais e extratextuais contribuem para a compreensão responsiva do aluno-leitor nas aulas de leitura. Ainda mais, na interação professor-aluno, com a leitura compartilhada, é possível relacionar as informações textuais com conhecimentos de senso comum, para que contribua com a edificação dos saberes internos e externos de cada sujeito envolvido no processo de ensino e aprendizagem em leitura.

Nesta oficina, reforcei o conceito do gênero discursivo conto de aventura e apresentei o título e as imagens sobre o texto escolhido, “Ai que dor de dente”, presente no livro: “As aventuras de Pedro Malasartes”. Neste momento, percebi um maior envolvimento dos alunos com o texto, pois eles conseguiram se identificar mais com a história e compartilharam as informações. Com este texto, a aluna portadora de necessidade especial¹⁰ conseguiu compartilhar o seu conhecimento, posicionou-se contrária às convenções sociais devido à sua condição social. Isso ocorreu porque o enredo do conto narra à vida de um homem intitulado “matuto”, que usava da esperteza para conseguir sobreviver sem trabalhar. Ele apenas fazia trapanças e armações para conquistar o que queria, sempre com ações diferentes das convencionadas pela sociedade, sem se preocupar com a ética, a moral e a honra.

Quadro 9: Perguntas de leitura: Pré-leitura para o texto “Ai que dor de dente”

ANTES DA LEITURA <i>As aventuras de Pedro Malasartes</i>	
<i>Situação de leitura</i>	<i>Informações presentes no Texto</i>

¹⁰ Dos 25 alunos participantes da pesquisa, uma aluna é portadora de baixa visão, utiliza uma lupa para conseguir acompanhar as atividades na sala de aula. Quanto ao seu posicionamento contrário aos dos outros colegas, ocorreu devido a sua condição social. Ela acredita que muitas pessoas na sociedade se submetem a determinadas situações por necessidade, por desejar matar a fome, assim como a personagem do conto, sem fazer mal a ninguém, apenas encontrou uma solução para matar a fome e acabar com sua dor de dente.

<p>Solicitei que os alunos examinassem, ligeiramente, o texto como um todo, bem como as imagens e a forma composicional do texto. Após breve exame, iniciei a discussão com o levantamento de hipóteses acerca do conteúdo do material a ser lido.</p>	<p>Indaguei:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A propósito, sem olhar para o texto, o que vocês imaginam que vai acontecer no enredo a partir do título do texto? 2. Ao visualizar as imagens do texto, o que vocês percebem a partir dessa leitura visual? 3. Dá para perceber onde ocorre está história? 4. Vocês conhecem o autor do texto?
	

AÍ QUE DOR DE DENTE

Cansado de andar, Pedro Malasarte chegou a uma grande cidade. Já havia se passado dois dias desde que se banqueteara com os cegos e seu estômago dava horas. Para piorar ainda mais sua situação, estava com uma dor de dente que mal podia suportar.

Mas não tinha dinheiro nem para pagar o dentista que, naquele tempo, era o barbeiro, nem para comer. Gastara as últimas moedas no caminho, comprando um burrico para uma pobre velha que também ia para a cidade, mas mal podia andar.

La mergulhado em tristes pensamentos quando passou na porta de uma padaria. Acabava de sair uma fornada e o cheiro de pão enchia o ar.

Pedro Malasarte olhou para dentro e viu toda espécie de pães e bolos.

Ficou com água na boca.

O dono da Biroasca estava na porta, com seu avental branco, e parecia ter o rei na barriga. Em tom de mofo, vendo a cara de Pedro Malasarte, perguntou-lhe:

– Quantos pães e doces seriam necessários para matar a sua fome, hein?

Nosso herói respondeu sem hesitar:

– Puxa, aposto que comeria uns cem...

– Ora, ora! – exclamou o padeiro, que adorava fazer apostas. – Que posso lhe fazer se não conseguir comer mesmo cem pães e doces?

– Amigo padeiro, já deve ter percebido que não tenho comigo um só tostão. Mas para lhe mostrar que sou mesmo capaz de fazer o que estou dizendo, pode mandar me arrancar um dente de quatro raízes se não comer cem pães e doces!

Arrancar dente sempre foi coisa de meter medo. Divertido com a aposta, o dono da padaria mandou Pedro Malasartes entrar e serviu-lhe os mais finos produtos do seu estabelecimento. Pãezinhos de queijo e broas, bolos, doces, marias-moles e tudo o mais.

Nosso herói estava mesmo com uma fome de lobo e conseguiu comer, sem maior esforço, uns quatro pães, duas ou três broas, algumas roscas e quatro ou cinco doces.

Dando-se por satisfeito, virou-se para o padeiro:

– É... Não é que não consigo nem olhar mais para pães e doces?

Prontamente o outro o agarrou pelo braço e levou-o ao barbeiro:

– Amigo barbeiro, trate de arrancar por minha conta um dente de quatro raízes desse malandro!

– Este aqui, este aqui - apontou Pedro Malasartes, mais que depressa, rindo por dentro.

O barbeiro arrancou-lhe o dente dolorido em três tempos. Não doeu tanto assim, mas Malasartes fez muitas caretas.

- Está vendo só no que dá fazer apostas? -disse o padeiro, com ar triunfante. -Devia ter visto logo que não poderia comer tanto assim.

- Pois agora é que vou comer muito mais! -retrucou Pedro Malasartes.

E foi-se embora assobiando, com a barriga cheia e livre do dente que tanto o incomodava, sem gastar um tostão.

Nelson Albissu, Rodrigo Abraham

Fonte: A autora (2019)

A pré-leitura fez com que eu explorasse o conhecimento de mundo do aluno-leitor e, segundo Santos (2019, p. 89), “desperta no aluno-leitor o princípio de uma reflexão para o tema que será abordado nos textos [...]”. Neste momento, já se inicia o desenvolvimento de habilidades leitoras, uma vez que, por meio da relação professor-aluno, é possível analisar título, imagens, identificar as condições de produção do texto, comparar informações, investigar, opinar, discordar, contra-argumentar. Além do mais, para Solé (1998, p. 114), o leitor é ativo quando “sabe por que lê e assume sua responsabilidade ante a leitura”.

4.5.2.2 DURANTE A LEITURA

Durante a leitura, conduzo os alunos para que eles possam confirmar ou discordar das informações levantadas no momento da pré-leitura. Após as situações de leitura, como silenciosa, em voz alta, leitura dramatizada e leitura feita por mim, assim como aconteceu na primeira oficina, dou início com alguns questionamentos para que eles consigam perpassar por todo o processo de leitura, da decodificação à retenção de conhecimentos sobre o texto. As etapas acontecem sempre com o objetivo do compartilhamento de informações explícitas e implícitas no texto por meio da oralidade. Segundo Solé (1998, p. 118), “a ideia que preside as tarefas de leitura compartilhada é, na verdade, muito simples: nelas, o professor e os alunos assumem – às vezes um, às vezes os outros – a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e de envolver os outros na mesma”.

No Quadro 10, constam as perguntas desenvolvidas durante a leitura, com pausas estratégicas feitas por mim, no momento em que eu fiz a leitura em voz alta para que eles percebessem, principalmente, aspectos relacionados à entoação e sobre o tema do texto.

Quadro 10: Perguntas de leitura: Durante a leitura para o texto: “Ai que dor de dente”

DURANTE A LEITURA		
SOBRE AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	SOBRE O TEMA DO TEXTO	SOBRE A FORMA DE COMPOSIÇÃO

<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual o suporte do texto lido? 2. Quando foi escrito? 3. Quem é o interlocutor do texto? 4. Com que finalidade o texto foi produzido? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Por que o título do texto é “Ai que dor de dente”? 2. Como ocorre a situação inicial da narrativa? 3. Qual o conflito gerador do enredo da narrativa? 4. Qual o personagem principal da história? 5. Como o personagem principal se comporta em relação à fome e à dor de dente? 6. O que aconteceu no enredo para que o personagem solucionasse o conflito da narrativa? 7. Tudo ocorreu como o personagem planejou no desfecho do enredo? 8. Você acredita que outras pessoas, na realidade, agem como o personagem do conto? 9. O que você pensa sobre as ações do personagem principal? 10. O que esta história nos mostrou que podemos levar para as nossas vidas? 11. Qual a lição de vida que o texto nos mostra? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Destaque em vermelho a fala do narrador. 2. Destaque em azul as falas do personagem principal. 3. Destaque em verde as falas do padeiro.
--	---	---

Fonte: A autora (2019)

Posso afirmar que as perguntas realizadas durante a leitura levam o aluno-leitor a compreender e interpretar o texto, a produzir sentido para ele. E é nesta fase do processo de leitura que as previsões levantadas na pré-leitura se confirmam ou não. Para isso, fiz esses questionamentos durante a leitura com pausas previamente planejadas, dependendo do momento em que eu estivesse lendo, eu dava pausas e fazia perguntas, de acordo com os critérios da leitura compartilhada. Na pergunta, “8. Você acredita que outras pessoas, na realidade, agem como o personagem do conto?”, a aluna (Valente), com baixa visão, respondeu: “sim... cada um sabe o que tem que fazer para sobreviver num mundo injusto, que não é igual para todos”. Na resposta da aluna-leitora, fica nítido o seu posicionamento em relação à atitude do personagem principal do conto, Malasarte, já que a pergunta é de elaboração pessoal.

4.5.2.3 DEPOIS DA LEITURA

Depois da leitura, após passar pelas outras etapas, os alunos-leitores-escritores são orientados por mim a produzir um texto que reúna as informações que eles conseguiram reter através da leitura compartilhada, levando em consideração o antes e durante a leitura. Em dupla, eles conseguiram produzir um texto sobre o enredo do conto, de acordo com as suas impressões. Segundo Costa Val (2004, p. 113), texto é “qualquer produção linguística, fala ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido, numa situação de comunicação humana, isto é, numa situação de interlocução”. Sendo assim, as produções textuais dos

alunos participantes desta pesquisa, desde que tenham sentido, são textos. Por isso, destaco que, por meio da leitura compartilhada, eles produziram discursos orais e escritos.

Quadro 11: Sugestão de resumo para o texto: “Ai que dor de dente”

DEPOIS DA LEITURA
RESUMO DO TEXTO “AI QUE DOR DE DENTE”
<p>O texto “Ai que dor de dente” trata da história de um homem conhecido como Pedro Malasarte, que gostava de usar da sua esperteza para conseguir as coisas que precisava devido à sua condição de extrema pobreza. Então, um dia, quando ele estava com muita fome e uma baita dor de dente, percebeu que a padaria da cidade estava aberta, mas ele não tinha dinheiro para comer e, muito menos, para ir ao barbeiro que, também era dentista, naquela época. Ao ver o padeiro, resolveu usar sua esperteza para saciar sua fome e resolver seu problema dentário. Então, fez uma aposta com o dono da birosca para resolver seus problemas. Apostou que comeria cem pães e doces e, se ele não conseguisse, poderia arrancar seu dente com duas raízes. Assim, como ele não conseguiu comer os cem pães e doces como combinado, o padeiro o levou ao barbeiro para arrancar o dente. Mas, como Malasarte saiu sorrindo do barbeiro, o padeiro percebeu que tinha caído em uma armadilha feita pelo Amarelo.</p>

Fonte: A autora (2019)

O Quadro 11 é uma sugestão de produção de texto que engloba as principais ações do enredo do conto. Para Barroso (2018), o aluno-leitor, ao produzir os seus discursos, apresenta sua contrapalavra, ele pode abordar na sua produção informações textuais, implícitas e relacioná-las com o seu mundo real, por exemplo, quando ele responde às perguntas descritas no quadro 10: 8. *Você acredita que outras pessoas, na realidade, agem como o personagem do conto?*; 9. *O que você pensa sobre as ações do personagem principal?*; 10. *O que esta história nos mostrou que podemos levar para as nossas vidas?*; 11. *Qual a lição de vida que o texto nos mostra?* Estas quatro perguntas levam o aluno-leitor a colocar, no seu texto, sua opinião e relacioná-la com o seu contexto histórico social, como ficou nítido nos posicionamentos da aluna com baixa visão.

Dessa forma, percebo que, segundo Solé (1998, p. 141), para o desenvolvimento de uma tarefa que envolva leitura compartilhada “é fundamental que haja transferência de competência e controle da atividade do professor para o aluno”. Isso significa que quando aluno-leitor aprende a ler, utilizando estratégias de leitura, dependendo do objetivo a ser alcançado, chegará um momento em que ele se tornará autônomo em suas leituras. É importante que o aluno-leitor aprenda a resumir um texto depois da leitura, que desenvolva essa habilidade na sala de aula. Para isso, ele precisa saber identificar o tema de cada

parágrafo, descartar as informações repetidas, reunir as informações principais de cada parágrafo e agrupá-las (SOLÉ, 1998). Assim, é possível produzir um texto que o resuma.

4.5.3 Terceira oficina de leitura para o conto “Bruxa, bruxa, venha à minha festa”, de *Arden Druce*

Como já destaquei nas duas primeiras oficinas, toda a coleta dos dados para interpretação, na próxima seção, teve como princípio norteador a leitura compartilhada, de acordo com o propalado por Solé (1998, p. 107), além de outros estudiosos deste tema. Nesta oficina, em especial, para finalizar a coleta dos dados, passei para a turma o filme do conto¹¹ “Bruxa, bruxa venha a minha festa”. Este momento foi muito especial para os alunos, porque quebrou a dinâmica das outras duas oficinas, foi algo inesperado para eles. Para Solé, a leitura é “processo contínuo de formulação e verificação de hipóteses e previsões sobre o que sucede no texto”. Esse processo contínuo da leitura ocorre antes, durante e depois da leitura. Assim, por meio das estratégias de leitura, chega um momento em que os leitores se tornam protagonistas da atividade, eles conseguem transformar “a leitura em algo seu” (SOLÉ, 1998, p. 109).

4.5.3.1 ANTES DA LEITURA

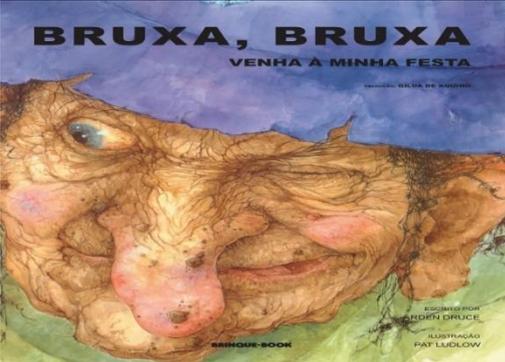
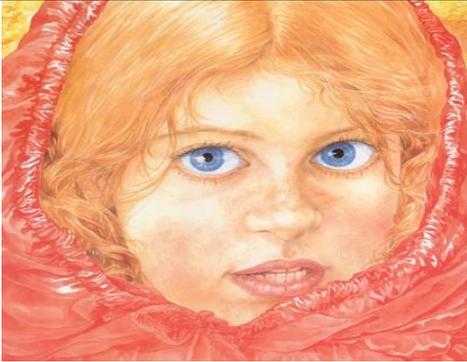
Na sequência didática, apresentei aos alunos o título do texto e, a partir dele, algumas imagens, seguidas de perguntas de pré-leitura para estimulá-los à formulação de hipóteses, inferências sobre o conto: “Bruxa, bruxa, venha à minha festa”. No primeiro momento, alguns alunos responderam que era uma criança, convidando uma bruxa para a festa de aniversário dela, sem perceber qual era o sexo dessa criança, mas tinham certeza que era uma criança, porque era festa de aniversário. Eles fizeram a suposição de que os adultos não gostam de fazer festa infantil para convidar uma bruxa, apenas as crianças gostam dessas fantasias. Então, diante das respostas dos alunos, percebi que eles já começaram a desenvolver habilidades referentes ao momento de pré-leitura, por isso, relatei, inicialmente, como eles se portaram na terceira oficina, embora o último texto carecesse de maior intervenção docente para a leitura, compreensão e interpretação. Os alunos “arriscam-se em formular, abertamente,

¹¹ Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VH9AEme_BPc, acesso em 10/05/2019.

suas previsões. Isto é muito importante. Formular hipóteses, fazer previsões, exige correr riscos”. (SOLEÉ, 1998, p. 108).

No Quadro 12, consta a sequência didática para o conto “Bruxa, bruxa, venha à minha festa”.

Quadro 12: Perguntas de leitura: Pré-leitura para o texto: “Bruxa, bruxa, venha à minha festa”

ANTES DA LEITURA <i>Bruxa, Bruxa, venha à minha festa</i>	
<i>Situação de leitura</i>	<i>Informações presentes no Texto</i>
<p>Solicite que os alunos examinassem, ligeiramente, o texto como um todo, bem como as imagens e a forma composicional do texto.</p> <p>Após breve exame, inicie com o levantamento de hipóteses acerca do conteúdo do material a ser lido.</p>	<p><i>Indaguei:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>A propósito, sem olhar para o texto, o que vocês imaginam que vai acontecer no enredo a partir do título do texto?</i> 2. <i>Ao olhar as imagens do texto, o que vocês percebem a partir dessa leitura visual?</i> 3. <i>Dá para perceber onde ocorre está história?</i> 4. <i>Vocês conhecem o autor do texto?</i>
	
<p>Bruxa, bruxa, por favor, venha a minha festa.</p> <ul style="list-style-type: none"> _ Obrigada, irei sim, se você convidar o Gato. _ Gato, Gato, por favor, venha a minha festa. _ Obrigado, irei sim, se você convidar o Espantalho. _ Espantalho, Espantalho, por favor, venha a minha festa. _ Obrigado, irei sim, se você convidar a Coruja. _ Coruja, Coruja, por favor, venha a minha festa. _ Obrigada, irei sim, se você convidar a Árvore. _ Árvore, Árvore, por favor, venha a minha festa. _ Obrigada, irei sim, se você convidar o Duende. _ Duende, Duende, por favor, venha a minha festa. _ Obrigado, irei sim, se você convidar o Dragão. _ Dragão, Dragão, por favor, venha a minha festa. _ Obrigado, irei sim, se você convidar o Pirata. _ Pirata, Pirata, por favor, venha a minha festa. _ Obrigado, irei sim, se você convidar o Tubarão. _ Tubarão, Tubarão, por favor, venha a minha festa. _ Obrigado, irei sim, se você convidar a Cobra. _ Cobra, Cobra, por favor, venha a minha festa. 	

- _ Obrigada, irei sim, se você convidar o Unicórnio.
- _ Unicórnio, Unicórnio, por favor, venha a minha festa.
- _ Obrigada, irei sim, se você convidar o Fantasma.
- _ Fantasma, Fantasma, por favor, venha a minha festa.
- _ Obrigada, irei sim, se você convidar o Babuíno.
- _ Babuíno, Babuíno, por favor, venha a minha festa.
- _ Obrigada, irei sim, se você convidar o Lobo.
- _ Lobo, Lobo, por favor, venha a minha festa.
- _ Obrigada, irei sim, se você convidar a Chapeuzinho Vermelho.
- _ Chapeuzinho Vermelho, Chapeuzinho Vermelho, por favor, venha a minha festa.
- _ Obrigada, irei sim, se você convidar as Crianças.
- _ Crianças, Crianças, por favor, venham a minha festa.
- _ Obrigada, iremos sim, se você convidar a Bruxa.

DRUCE, Arden. *Bruxa, bruxa, venha a minha festa*. Tradução: Gilda de Aquino- São Paulo, 1995.

Fonte: A autora (2019)

O texto “Bruxa, bruxa, venha à minha festa” é todo construído em discurso direto¹², uma personagem fala e outra responde, é uma sequência de perguntas e respostas. O diálogo entre as personagens ocorre sempre com uma condição para que determinado personagem vá à festa. Nesse jogo de repetições e condições, surgem diversos personagens, como: unicórnio, dragão, lobo, duende, pirata, coruja, fantasma, Chapeuzinho Vermelho etc. Essa diversidade de personagens, no decorrer da história, conduz o leitor a viver a narrativa com uma sensação de que algo inusitado pode acontecer. Dessa maneira, simbolicamente, a forma assustadora que os personagens são apresentados, conduz o leitor em uma teia bem elaborada de emoções e complexidades que proporcionam aos leitores momentos desestabilizadores, pois eles necessitam desvendar quem é o anfitrião, levando-os a um mundo de imaginação, conduzido pelo enredo.

Nessa narrativa, compreendo que a intrínseca história de terror e risco emaranha o leitor junto aos seres encantados existentes na história, os personagens, no seu interior, são horripilantes: da bruxa ao fantasma, passando por pirata, lobo, tubarão, coruja. Essa narrativa possibilita, por meio da repetição, atrair o leitor, fazendo com que ele possa identificar padrões e tentar antecipar a história.

No texto, verifiquei que todos os personagens da narrativa sempre são apresentados da mesma forma, pois as frases começam de igual forma, alterando apenas o nome da personagem inicial. No entanto, embora pareça assustador o enredo, com o desenrolar do

¹² Discurso Direto: neste tipo de discurso as personagens ganham voz. É o que ocorre normalmente em diálogos. Isso permite que traços da fala e da personalidade das personagens sejam destacados e expostos no texto. O discurso direto reproduz fielmente as falas das personagens. Verbos como dizer, falar, perguntar, entre outros, servem para que as falas das personagens sejam introduzidas e elas ganhem vida, como em uma peça teatral. Disponível em: <https://www.infoescola.com/redacao/tipos-de-discurso/>, acesso em 10/03/2020.

diálogo, percebo que todas as personagens são crianças fantasiadas, indo para o mesmo local, um castelo muito aterrorizante, no final de uma montanha. No desfecho do conto, algo inesperado acontece, a narrativa termina no ponto que começa - é um recurso estilístico lúdico que serve para despertar a curiosidade do leitor até o final da história.

4.5.3.2 DURANTE A LEITURA

Durante a leitura, já pude confirmar o que Solé (1998, p.90) afirma, ao dizer que “Ler é muito mais do que possuir um cabedal de estratégias e técnicas [...] é uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta. As crianças e os professores devem estar motivados para aprender e ensinar a ler”. Essa confirmação se dá devido à motivação que ficou clara na participação dos meus alunos na terceira oficina. É perceptível que, por diferentes situações de leitura, é possível conduzir os alunos à leitura que seja capaz de fazer com que eles produzam sentidos para os textos. A leitura precisa ser significativa e que atenda aos objetivos planejados para que eles possam compreender e compartilhar o que aprenderam por meio de um texto determinado, assim, eles leem para aprender e ampliar conhecimentos.

No quadro 13, apresento a sequência didática realizada por meio de perguntas, com pausas planejadas durante a leitura.

Quadro 13: Perguntas de leitura: Durante a leitura para o texto “Bruxa, bruxa, venha à minha festa”

DURANTE A LEITURA		
SOBRE AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	SOBRE O TEMA DO TEXTO	SOBRE A FORMA DE COMPOSIÇÃO
1. Qual o suporte do texto lido? 2. Quando foi escrito? 3. Quem é o interlocutor do texto? 4. Com que finalidade o texto foi produzido?	1. Por que o título do texto é “Bruxa, bruxa, venha à minha festa”? 2. Como ocorre a situação inicial da narrativa? 3. Qual o conflito gerador do enredo da narrativa? 4. Dá para perceber quando e onde a história acontece? 5. Qual sinal de pontuação precede as falas das personagens? 6. Como são caracterizadas as personagens? 7. As personagens do conto fazem parte do mundo dos contos fantásticos, que as crianças costumam ler na infância? Justifique. 8. Quais ações das personagens fizeram com que você percebesse que os convidados eram crianças fantasiadas? 9. Quais sensações você sentiu até o desfecho do conto?	1. Circule com a cor azul os nomes dos personagens. 2. Destaque com cores diferentes a fala de cada personagem. 3. Destaque com a cor rosa o sinal de pontuação que precede as falas das personagens.

	Por quê? 10. Você conhece os contos dos personagens citados no texto? 11. Qual é o tema que a história nos mostra durante a narrativa? 12. O que esta história nos mostrou que podemos levar para as nossas vidas? 13. Qual a lição de vida que o texto nos mostra?	
--	---	--

Fonte: A autora (2019)

Durante a leitura, solicitei que um(a) aluno(a) falasse sobre o que achava das ações da personagem que convidava para a festa e qual lição de vida ficou para ele(a). Diante do questionamento, o aluno-leitor (A1) respondeu:

“as crianças elas não sabiam que estavam sendo encaminhadas para uma armação, pois em vez de ser uma criança convidando para uma festa era uma bruxa disfarçada de criança convidando outras crianças para ir para uma festa de aniversário que não existia. A bruxa queria era comer as crianças que estavam fantasiadas. Isso parece muito com aquelas pessoas que conversam com criança pela internet e elas fingem que são outras crianças ou adolescente e na hora que eles se encontram as crianças descobre que elas estão sendo enganadas aí muitas delas sofre alguma coisa ruim¹³.”

O discurso do aluno reflete sobre os perigos que as crianças correm ao conversar com estranhos nas redes sociais. Vejo que ele ultrapassou o textual, ele conseguiu inferir e se posicionar frente à realidade.

Assim, pude perceber que, a partir das perguntas do Quadro 13, os alunos puderam “aprender a ler melhor mediante as intervenções do seu professor e, por outro, que sempre, no nível adequado, deveriam poder mostrar-se e considerar-se competentes mediante atividade de leitura autônoma.” (SOLÉ, 1998, p. 117). É certo que os alunos-leitores sempre aprendem com as leituras planejadas e com objetivos definidos em sala de aula. Segundo a autora, as atividades de leitura compartilhada levam os alunos-leitores a compreender o texto, sabendo utilizar estratégias de leitura.

4.5.3.3 DEPOIS DA LEITURA

A leitura compartilhada, na etapa depois da leitura, leva os alunos a reter informações e identificar o tema do texto. Eles conseguem produzir textos sobre o conto trabalhado na terceira oficina. Com as perguntas que realizei no antes e durante a leitura, os alunos foram

¹³ A resposta do aluno-leitor A1 é a transcrição direta de sua fala, sem alterações, correções e revisão textual, no qual foi gravada a interação entre os participantes da oficina.

muito além da identificação dos personagens, do espaço onde ocorre à narrativa, eles relacionam, comparam, concordam, discordam das informações presentes no texto. Eles são capazes de reconhecer o que é textual, inferencial e de elaboração pessoal (MENEGASSI, 2011).

No Quadro 14, coloco uma sugestão de resumo do terceiro conto trabalhado na última oficina.

Quadro 14: Sugestão de resumo para o texto “Bruxa, bruxa, venha à minha festa”

DEPOIS DA LEITURA
RESUMO DO TEXTO “BRUXA, BRUXA VENHA A MINHA FESTA”
O texto trata de uma garota que, entusiasmada com a sua festa de aniversário, convida as crianças com a condição de que elas compareçam fantasiadas de determinados personagens de contos fantásticos. Ela busca seres assustadores agregados a sua lista, como dragão, bruxa, lobo, cobra, fantasma, espantalho, coruja, árvore, duende, pirata, etc. O enredo da narrativa é construído com uma sequência de frases semelhantes e a narrativa é conduzida de modo que, a cada resposta, há um conflito, uma condição para aceitar o convite para ir ao aniversário. O suspense prevalece durante toda a narrativa, mostrando como a imaginação das crianças é fértil e, por causa das fantasias das crianças, elas são conduzidas por um caminho sombrio e obscuro devido às características das personagens. Assim, cada criança é capaz de se deliciar com a ideia do medo e do suspense em relação ao que encontrarão na próxima página do livro. Com o desenrolar do enredo, no desfecho, aparecem muitas crianças fantasiadas indo para um castelo assustador no alto de uma montanha.

Fonte: A autora (2019)

No final, os alunos, em duplas, produziram pequenos textos (réplicas discursivas) referentes ao texto lido. Ainda mais, observei os olhares das crianças sobre o tema do texto e quais informações foram mais importantes para cada dupla na produção textual. Menegassi (2008, p. 36) afirma que o “processo de formação e desenvolvimento como leitor é acompanhado por instrumentos de avaliação mais condizentes à realidade social em que vive, não ficando estanque ao ambiente escolar”. Dessa forma, defendo que, por meio da leitura compartilhada, o professor ultrapassa os muros da avaliação tradicional em leitura e escrita. As estratégias de leitura são ferramentas que podem funcionar, no ambiente escolar, como prática diária, principalmente, nas aulas de língua.

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA E DOS DADOS COLETADOS NAS OFICINAS

Nesta seção, demonstro por meio de análise descritiva, os resultados obtidos na atividade diagnóstica e, em continuidade, apresento a análise, discussão e interpretação dos dados obtidos nas oficinas de leitura, levando em consideração as respostas para as perguntas de leitura e os textos produzidos em dupla depois da leitura.

5.1 Atividade diagnóstica: resultados e interpretação da atividade diagnóstica

O meu objetivo com a primeira atividade foi obter a realidade da compreensão leitora dos alunos do 5º ano, por meio de um Teste Modelo Prova Brasil, composto por quatro blocos de atividades, sendo que os dois primeiros são do Componente Curricular de Matemática e os dois últimos de Língua Portuguesa, porém, as atividades de Matemática foram retiradas, pois não havia necessidade delas na análise, apenas o componente de Língua Portuguesa será trabalhado e observado no processo de análise dos dados. Os alunos responderam as 22 perguntas de leitura como atividade diagnóstica, baseadas nos descritores do SAEB de Língua Portuguesa. Os descritores são todos voltados para tópicos em leitura, compreensão, interpretação e conhecimentos de língua.

O Quadro 15 contempla os descritores e tópicos que norteiam o ensino de Língua Portuguesa, a partir das habilidades cobradas na avaliação nacional (SAEB).

Quadro 15: Distribuição dos descritores de Língua Portuguesa, para o 5º ANO do Ensino Fundamental, de acordo com os seis tópicos que compõem a Matriz de Referência (SAEB)

TÓPICOS	DESCRITORES
Procedimentos de leitura	D1, D3, D4, D6, D11
Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	D5, D9
Relação entre textos	D15
Coerência e coesão no processamento do texto	D2, D7, D8, D12
Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D13, D14
Variação linguística	D10

Fonte: INEP (2019).

Para que a pesquisa fosse desenvolvida com dados fidedignos ao que foi proposto e idealizado, foi imprescindível que todos os 25 participantes respondessem ao Teste Modelo da Prova Brasil, para que eu pudesse visualizar as dificuldades e as habilidades que não foram alcançadas pelos alunos. Segundo Santos (2019, p. 73), através da primeira atividade, pode-se “verificar como se encontram os alunos-leitores em relação à leitura, compreensão e interpretação de texto. Além de permitir a identificação do grau de atitude responsiva para as perguntas de leitura”.

A avaliação diagnóstica aplicada por mim, como primeira etapa da coleta de dados, possibilitou que eu pudesse traçar e determinar as intervenções pedagógicas necessárias para incentivar o progresso dos alunos, através da leitura compartilhada. Esse diagnóstico foi realizado a partir das habilidades que eles não conseguiram desenvolver de acordo com as perguntas propostas no questionário de perguntas do SAEB (Anexo).

Nesta etapa, com os dados reais da atividade diagnóstica, faço a descrição e análise da atividade diagnóstica, as quais serão avaliadas de maneira quantitativa-qualitativa, de acordo com os acertos e erros nas questões do Teste Modelo.

No Quadro 16, há o detalhamento dos descritores/habilidades, a partir da Matriz de Referência para o ensino de Língua Portuguesa do Sistema Avaliação Nacional da Educação Básica (SAEB) para o 5º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 16: Matriz de Referência de Língua Portuguesa – 5º ano

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB: TEMAS E SEUS DESCRITORES 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
I.	PROCEDIMENTOS DE LEITURA
	D1 - Localizar informações explícitas em um texto.
	D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
	D4 - Inferir uma informação implícita em um texto.
	D6 - Identificar o tema de um texto.
	D11 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II.	IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO
	D5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
	D9 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III.	RELAÇÃO ENTRE O TEXTO
	D15 - 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 daquelas em que será recebido.
IV.	COERÊNCIA E COESÃO NO PROCEDIMENTO DO TEXTO
	D2 - Estabelecer relação entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
	D7 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
	D8 - Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
	D12 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO
D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA
D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: A autora, organizado do site INEP (2019)

Na atividade diagnóstica, 25 alunos responderam ao primeiro instrumento de pesquisa, composto por 22 perguntas de leitura, de acordo com a matriz de referência descrita no Quadro 16. O teste modelo é composto por quatro blocos, sendo que os Blocos 1 e 2 são perguntas do componente curricular de Matemática e os Blocos 3 e 4 são com perguntas do componente curricular de Língua Portuguesa, nosso foco de pesquisa.

No contexto educacional, percebo que os alunos possuem certa resistência em responder corretamente avaliações quando não há atribuição de notas. Nesse sentido, talvez, esse fator “nota” justifique a ausência de interesse em ler e responder as questões que exigiam leitura com atenção e produzir sentido para os textos presentes no Teste Modelo da Prova Brasil, aplicada como atividade diagnóstica.

Além do fator destacado sobre a questão de os alunos relacionarem o termo “avaliação” à nota, há uma real preocupação para professores e Estado de extrema relevância para esta pesquisa, o último resultado da avaliação nacional, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, da unidade de ensino, onde ocorreu à pesquisa, obtiveram média 3,7. De acordo com os dados do INEP, a meta para este ano não foi alcançada, tendo em vista que a meta projetada (ideal) para a escola era 4,2. Segundo Santos (2019),

em se tratando do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a prova é elaborada de acordo com a Matriz de Referência, pautada na concepção interacionista de ensino e aprendizagem em leitura. O ensino é voltado para a função social da língua, o que contribui para que o sujeito participe do mundo em que se insere, construindo os seus discursos. Esta prova avalia apenas habilidades de leitura, a qual é elaborada a partir de seis tópicos que envolvem procedimentos de leitura e construção de sentidos por meio do texto verbal e/ou não verbal, sendo eles: I: Procedimentos de leitura; II. Implicações do suporte do gênero e/ ou enunciador na compreensão do texto; III: Relações entre textos; IV: Coesão e coerência no procedimento do texto; V: Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; VI: Variações linguísticas. (SANTOS, 2019, p. 18).

Nesse contexto de resultados abaixo do ideal, projetados para as escolas públicas do país, penso que o ensino deve voltar-se para contribuir com a aprendizagem efetiva dos alunos. Para os PCN, “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa

criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (BRASIL, 1998, p.23).

Para isso, é preciso ver o ensino da língua a partir dos documentos oficiais que norteiam cada componente curricular. Sendo assim, pensando em contribuir com o desenvolvimento e formação do leitor crítico, no Quadro 17, apresento os descritores avaliados no Bloco 3, junto ao número da questão da prova diagnóstica.

Quadro 17: Descritores avaliados nos Blocos 3 do teste modelo

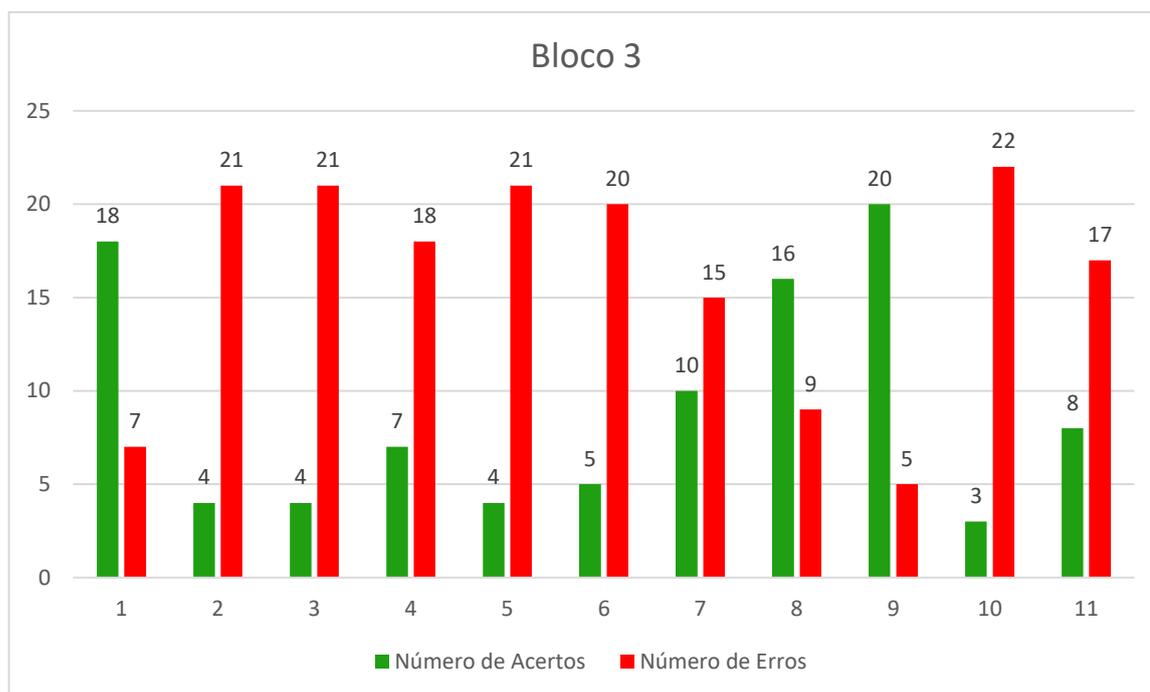
Questões do bloco 3	DESCRITORES
1	D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
2	D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
3	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
4	D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
5	D1 - Localizar informações explícitas em um texto.
6	D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
7	D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
8	D6 – Identificar o tema de um texto.
9	D8 – Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
10	D2 – Estabelecer relação entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
11	D9 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Fonte: A autora (2019)

Os descritores correspondem às habilidades que os alunos do 5º ano precisam desenvolver até o final do ano, ou seja, no 6º ano do Ensino Fundamental, eles devem ter essas habilidades desenvolvidas. No entanto, o que se percebe, na realidade da sala de aula, são alunos que apresentam sérias dificuldades em leitura, compreensão, interpretação e produção de texto, há ausência de um trabalho voltado para o letramento.

Para Soares-Pilati (2019, p. 73), o instrumento para diagnosticar o nível em que os alunos se encontram em leitura é a atividade diagnóstica, assim, percebemos “[...] o estágio de desenvolvimento dos alunos no processo de aquisição e consolidação das habilidades de leitura para a construção da competência leitora, representadas pelos descritores, para, assim, poder traçar e determinar as intervenções pedagógicas [...]”.

Para ratificar os dados obtidos a partir das habilidades avaliadas em cada questão, descritas no Quadro 17, apresento o Gráfico 1, com os resultados obtidos no Bloco 3 de Língua Portuguesa. No gráfico, há a descrição do número de alunos (25 participantes), o número de acertos (cor verde) e erros (cor vermelha).

Gráfico 1: Resultado obtido na atividade diagnóstica no Bloco 3 de Língua Portuguesa

Fonte: A autora (2019)

Diante dos dados, fica nítida a dificuldade dos alunos desta turma, tendo em vista que apenas 6 alunos atingiram quase 20 % de acertos, nas questões 1 (D11: Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.); 4 (D7: Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.); 7 (D10: Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.); 8 (D6: Identificar o tema de um texto.); 9 (D8: Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.) e 11 (D9: Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros).

Percebi que os alunos-leitores demonstraram maiores lacunas nas questões 2 (D3: Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.); 3 (D4: Inferir uma informação implícita em um texto.), 4 (D7: Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.); 6 (D14 Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.) e 10 (D2: Estabelecer relação entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.). Ressalto ainda que as habilidades exigidas no teste modelo são objetos de conhecimento básicos para se desenvolver até o 5º ano do Ensino fundamental. No entanto, os dados mostram o contrário, as habilidades não foram desenvolvidas pelos participantes da pesquisa.

Diante dos dados, confirmo que é imprescindível o trabalho com leitura em sala de aula de forma que o professor ensine aos alunos-leitores a ler, sob a perspectiva dialógica da

linguagem. É necessário, portanto, perguntas de leitura que possibilitem a construção do conhecimento por meio do texto, para que, assim, eles tenham, conforme afirma Barroso (2018, p. 129), “uma capacidade de interpretação do discurso presente no texto, em consonância aos aspectos de um convívio real”.

Diante dos dados apresentados, pude iniciar uma reflexão em relação ao papel do professor para que os alunos desenvolvam habilidades em perguntas de leitura. Ficou nítido que os alunos-leitores precisam da intervenção do educador. Estes devem ser conduzidos e ensinados a ler, bem como a responder as perguntas de leitura.

A partir dessa primeira análise, foi verificado que a turma possui dificuldades na busca de resposta para o texto. Portanto, é preciso um trabalho mais árduo para desenvolver essas habilidades em sala de aula. Santos (2019, p. 76), a partir dos estudos de Fuza (2013), afirma que a respostas dos alunos-leitores, sob o viés da interação, a partir da intervenção do professor nas aulas de leitura, implica em postura ativa. A responsividade, postura ativa dos alunos-leitores, a partir dos preceitos da teoria bakhtiniana, segundo Menegassi (2009), torna-se imprescindível nas práticas linguísticas, logo, o educador, em sala de aula, deve conduzir os alunos-leitores a desenvolver habilidades em leitura.

O Quadro 18 ainda faz parte das habilidades/descriptores avaliadas na atividade diagnóstica, no Bloco 4.

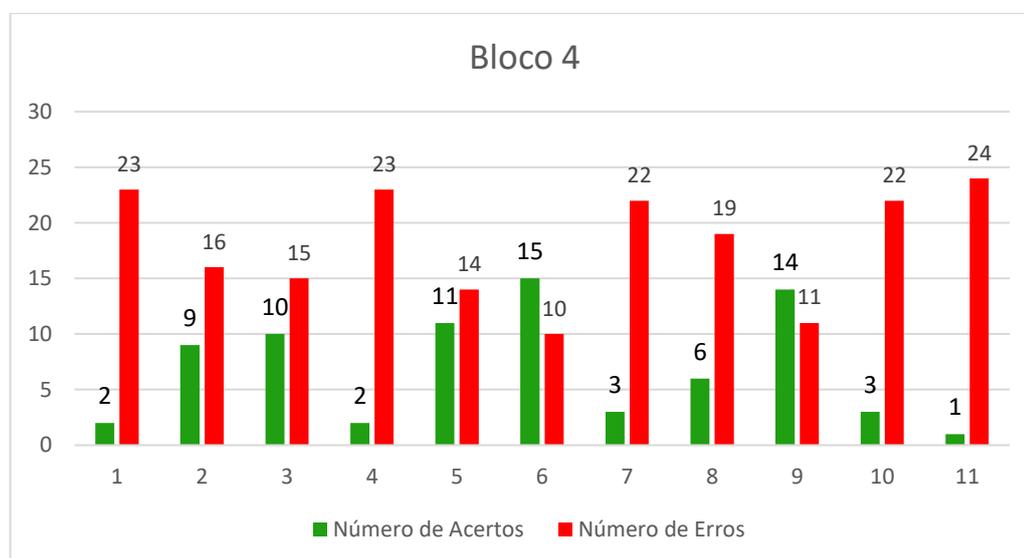
Quadro 18: Descriptores avaliados no Bloco 4 do teste modelo

Questões do Bloco 4	DESCRITORES
1	D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
2	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
3	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propaganda, quadrinho, foto, etc.).
4	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
5	D12 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
6	D15 - 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 daquelas em que será recebido.
7	D10 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto;
8	D9 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
9	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
10	D6 – Identificar o tema de um texto.
11	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).

Fonte: A autora (2019)

As habilidades descritas no Quadro 18 estão contempladas nas perguntas para o Bloco 4 de Língua Portuguesa. No Bloco 4, os alunos participantes da pesquisa apresentaram maiores dificuldades em relação aos descritores avaliados nesta etapa. Por isso, resalto que é o professor quem dispõe das competências e habilidades para orientar os alunos-leitores, quando a questão é ensino e aprendizagem em sala de aula. No entanto, para proporcionar atividades significativas para os estudantes, é necessário que nós professores conheçamos os nossos alunos. É importante diagnosticar, observar e analisar o nosso público alvo. Assim, para confirmar os dados, demonstro a quantidade acertos e erros em cada questão do Bloco 4 da atividade diagnóstica.

Gráfico 2: Resultado obtido na atividade diagnóstica no Bloco 4 de Língua Portuguesa



Fonte: A autora (2019)

No Gráfico 2, percebo que os dados são habilidades em leitura que os alunos não dispõem para responder às perguntas, apenas cinco alunos obtiveram mais de 50% de acertos. Outra leitura para esse dado relacionado ao número de erros está visível que, nas questões 1 (D13), 2 (D2), 3(D5), 4(D2), 5(D12), 7(D10), D8(D9), 10(D6) e 11(D5), nenhum aluno atingiu 50% de acertos, sendo os dados mais críticos nas perguntas 1, 4, 7, 10 e 11. Essa realidade descrita por números no gráfico significa que os alunos, na sua maioria, não conseguem ler, compreender e interpretar o texto com facilidade. Eles desconhecem as habilidades avaliadas no bloco 4, dando destaque para aquelas com menor índice (destacadas em itálico) de acertos: *D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados; D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que*

contribuem para a continuidade de um texto; D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propaganda, quadrinho, foto, etc.); D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto; D12 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.; D15 - 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 daquelas em que será recebido; D10 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto; D9 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros; D4 – Inferir uma informação implícita em um texto; D6 – Identificar o tema de um texto. Segundo Santos (2019, p. 82), isso significa que, de acordo com a habilidade necessária para a resolução da pergunta, “os alunos-leitores necessitam de intervenção, uma vez que, nesse momento, o docente disponibiliza de vários recursos para construir o conhecimento junto com seus discentes, como estratégias de leitura”.

Para responder as perguntas de leitura, segundo Barroso (2018, p.52), o aluno-leitor “parte do texto, assimila o que ali se encontra marcado e concatena com o conhecimento prévio que possui sobre a situação apresentada”. Outro ponto a ser ressaltado, diz respeito à questão de que os alunos não conseguem relacionar o estudo da língua (estilo), junto com a interpretação de texto. Eles possuem dificuldades quando se trata de leitura, compreensão e análise linguística nas perguntas propostas.

Percebo também que há um número relevante de alunos que não consegue identificar informações explícitas no texto e, muito menos, inferir para responder perguntas de leitura. Para Santos (2019, p. 81), “é por meio das informações textuais e inferenciais que os alunos-leitores produzem sentido para o texto, logo, permite que se desenvolva um levantamento de conhecimento prévio para responder às perguntas no nível inferencial”. Em face aos dados descritos nos Gráficos 1 e 2, posso ressaltar que os alunos não apresentam habilidades desenvolvidas de acordo com a matriz de referência de Língua Portuguesa para o 5º ano do Ensino Fundamental. Eles possuem dificuldades em questões que envolvem conhecimentos que vão além do texto, é preciso compreender, inferir, interpretar e reter as informações para produzir sentido para o texto. Além de conhecer tema, estilo e forma composicional do gênero discursivo conto fantástico/maravilhoso e de aventura. Esses dados exigem práticas pedagógicas que possibilitem sanar essas dificuldades voltadas para a leitura e a escrita, tendo em vista que na atividade diagnóstica as lacunas de ensino e aprendizagem em leitura são gritantes e implicam em ação pedagógica.

Assim, é possível confirmar, a partir da afirmativa de Solé (1998, p. 80), que a escola deve “conseguir que os alunos se transformem em leitores ativos e autônomos, que aprendam de forma significativa as estratégias responsáveis para se obter uma leitura eficaz e que sejam capazes de utilizá-las independentemente em vários contextos”. A partir do pensamento da autora, em relação à leitura responsiva, podemos pensar que, ao se trabalhar com estratégias claras, explicando, lendo e compartilhando informações acerca do texto, será possível atingir, positivamente, a capacidade de compreensão leitora dos alunos.

Para Solé (1998), “ensinar o que caracteriza cada um destes textos mostra as pistas que nos conduzem à sua melhor compreensão e fazer com que o leitor adquira consciência de que pode utilizar as mesmas chaves que o autor usou para formar um significado, porém desta vez para interpretá-lo.” (SOLÉ, 1998, p.87). Então, para se formar bons leitores, o importante é mostrar ao leitor estratégias que o leve a compreender o texto que ele está lendo e, principalmente, que o aluno consiga fazer uso das informações presentes nos textos e compartilhá-las com os colegas ou com outros sujeitos envolvidos, além de criar sua própria interpretação com base no texto lido.

Dessa forma, diante dos dados descritos e analisados na atividade diagnóstica, a minha preocupação, juntamente com a da minha orientadora, fez com que elaborássemos três oficinas para se trabalhar a leitura compartilhada, com a turma do 5º ano do Ensino Fundamental. Para nós, as estratégias de leitura (SOLÉ, 1998) são instrumentos viáveis para o bom desenvolvimento de habilidades em leitura. Por meio das estratégias de leitura, é possível compreender que: “o ensino da leitura pode e deve ocorrer em todas as suas etapas (antes, durante e depois) e que restringir a atuação do professor a uma dessas fases seria adotar uma visão limitada da leitura e do que pode ser feito para ajudar as crianças a dominá-las” (SOLÉ, 1998, p. 75).

Assim, com um trabalho voltado para a leitura responsiva ativa, é necessária a organização e o planejamento de atividades que possam levar o leitor ao desenvolvimento de habilidades em leitura. Mas, em primeiro lugar, o professor deve manifestar interesse em desenvolver práticas pedagógicas que assegurem o direito à aprendizagem dos alunos, por isso, esta dissertação tem como foco questões de aprendizagem em leitura compartilhada, seguindo as estratégias de leitura (SOLÉ, 1998).

5.2 Análise e discussão dos dados coletados nas oficinas de leitura compartilhada para o gênero discursivo *Conto*

Nesta etapa de interferência das oficinas, organizo o material de antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura, ajustados nos esboços de Solé (1998), neste caso, as estratégias de leitura. Segundo Solé (1998), essas etapas permitem ao aluno-leitor ativo, atingir fases essenciais para a consolidação dos procedimentos de leitura desenvolvidos no âmbito de uma aula planejada em sala de aula.

A princípio, a primeira atividade com intervenção foi direcionada para a conceituação em torno do tema: Gêneros discursivos, especificamente, sobre o conto fantástico/maravilhoso e o conto de aventura. Nesta pesquisa, busquei conduzir o aluno-leitor a ser capaz de expor sua opinião, argumentar e compartilhar conhecimento pela oralidade e escrita.

Com os questionamentos antes da leitura, trabalhei as habilidades voltadas para o reconhecimento de informações textuais e inferenciais, além de condições de produção do texto, suporte, forma composicional, tema e estilo. Acredito que a formação do leitor-ativo ocorre por meio do elo que o conecta aos conhecimentos de mundo e intervenção docente, com o intuito de produzir sentido para o texto. Nesse elo, é possível observar que o aluno-leitor consegue comparar as informações, investigar os fatos, refletir sobre todas as informações que foram retidas e compartilhar conhecimentos com os demais alunos. Assim, ao compartilhar informações pela leitura, há aprendizado de ambas as partes, pois tanto o professor quanto os alunos aprendem, já que há uma relação colaborativa de conhecimentos, que a partir daí, colabora para a ampliação do processo de leitura, o qual é caracterizado como: reconhecer as informações textuais, inferir dados, interpretar os fatos e reter conhecimentos.

Cada Estratégia de Leitura se configura em uma das etapas para que o processo de leitura se concretize, o antes, durante e depois da leitura não se excluem, uma etapa complementa, pois leva o aluno-leitor a reunir informações textuais e inferenciais para responder às perguntas de leitura, ainda mais, introduz o estudo e permite uma melhor compreensão do texto durante a leitura.

Quanto aos questionamentos durante a leitura, por meio do meu direcionamento, foi possível reconhecer o nível de compreensão e responsividade dos alunos-leitores no discurso oral e, assim, pensar em possibilidades de intervenção durante e depois da leitura. Segundo

Solé (1998, p. 114), o ensino das estratégias de leitura para o aluno-leitor suscita “a necessidade de ler, [...] para que ele possa enfrentar com segurança, confiança e interesse a atividade de leitura”. Além disso, transforma-o em “leitor ativo, que sabe por que lê e que assume sua responsabilidade ante a leitura”. Neste momento, Solé (1998) sugere que se trabalhe a leitura compartilhada, etapa em que é possível confirmar ou não as previsões, esclarecer possíveis dúvidas e sintetizar ideias. Já depois da leitura, espera-se que eles respondam as perguntas de leitura e sejam capazes de produzir um resumo ou resenha em dupla.

O processo de análise e seleção dos dados foi baseado seguindo alguns passos necessários para que se obtivessem êxito no procedimento de descrição das três oficinas de leitura. No primeiro momento, foi necessário realizar a avaliação diagnóstica, que procurou perceber como os alunos do 5º ano de uma escola periférica do interior do Tocantins conseguem responder perguntas objetivas de leitura, tendo como percepção um olhar crítico; a partir dessas respostas, foram planejadas as três etapas subsequentes, que nesse caso foram às oficinas de leitura por meio do gênero conto.

Com base na prova diagnóstica, foram escolhidos alguns alunos, a serem observados durante as oficinas, seguindo critérios como: *satisfatório* (com alunos que atingiram até 20% de respostas respondidas corretamente), *pouco satisfatório* (aqueles alunos que atingiram até 15% de acertos na diagnóstica) e *insuficiente* (alunos que somente responderam até 6% de acertos na diagnóstica). Desta forma foram escolhidos os alunos A1¹⁴ e A5, com nível satisfatório, com a média de 19% a 20% de assertivas na diagnóstica; A3 e A7, com um nível pouco satisfatório, com a média de 7% a 10% da diagnóstica e, por último, A17 e A12, com um nível insatisfatório apresentado na prova diagnóstica, com a média de 2% a 6% nos resultados obtidos na avaliação inicial da pesquisa. Quanto a aluna A25¹⁵, ela participará das discursões apenas na oficina 2, por se tratar de uma aluna com necessidade especial, achei importante colocar sua falas, porque ela participa apenas no conto “ai que dor de dente”, nas demais oficinas ela usa sua responsividade de modo silencioso.

Em face dessas premissas acerca da análise, discussão e interpretação dos dados coletados nas oficinas de leitura, nas próximas subseções, apresento os dados segundo as estratégias de leitura, destacando qual(is) as atitudes responsivas dos alunos, frente às

¹⁴ Para fazer referência ao aluno, empregarei a inicial A, seguindo do número correspondente.

¹⁵ Apenas esse aluno foi mencionado nas análises por ser uma aluna com necessidade especial e por ela falar apenas na oficina 2, por isso, mencionei-a na descrição das falas dos participantes, porém, ela não faz parte da análise nas demais oficinas apenas no conto “Ai que dor de dente”.

atividades solicitadas para leitura compartilhada nas oficinas. Desse modo, amostras representativas das oficinas de leitura com os contos são destacadas para possibilitar a discussão.

5.3 ATITUDES RESPONSIVAS DOS ALUNOS ‘ANTES DA LEITURA’

O processo *antes da leitura* foi realizado em toda a pesquisa, sendo a primeira estratégia organizada em todas as oficinas. Desse modo, para chegar ao resultado final, foi necessário seguir alguns passos fundamentais como: “ideias gerais; motivação para a leitura; objetivos da leitura; revisão e atualização do conhecimento prévio; estabelecimento de previsões sobre o texto e formulação de perguntas sobre ele” (SOLÉ, 1998, p. 89), apresentados no quadro compreensão das estratégias de leitura (Quadro 3).

Partindo dessas considerações iniciais, a partir das quais a pesquisa foi direcionada, é válido assegurar que, no ambiente escolar, nomeadamente, há relação estabelecida pela intermediação entre o docente em sala de aula e seus alunos e, a partir desse elo diário, que busquei promover as atividades de leitura compartilhada (SOLÉ, 1998). Em vista disso, é pertinente considerar que há probabilidade de os diálogos acontecerem de modo natural, promovendo um processo de alteridade, a partir do qual o indivíduo consegue desenvolver sua responsividade ativa. Conforme Oliveira (2008, p. 7), a alteridade,

[...] constitutiva do “eu”, também compõe a noção de linguagem e de ser humano para aqueles autores [os do círculo bakhtiniano]. Em geral, quando falamos de alteridade, estamos nos referindo ao fato de que, ao lado do “eu”, existe sempre um outro, “não-eu”, de forma que a relação com a alteridade se configura sempre pela diferença. No âmbito do pensamento dos autores do Círculo, a alteridade é pensada no bojo de uma relação constitutiva do sujeito na e pela linguagem, grosso modo, significando que temos de passar pela consciência do outro para nos constituir (OLIVEIRA, 2008, p.7).

A autora ainda reitera o pensamento do Círculo de Bakhtin sobre o processo de captação das concepções dialógicas na construção dos conhecimentos que cada aluno possui e afirma que há a necessidade do “eu” relacionado com o “outro”, porque, para que haja uma construção discursiva, é necessário esse elo, o “eu” não pode estar isolado, sozinho, para que essa relação seja estabelecida no processo de relação concreta existente entre sujeitos. Dessa forma, no processo das oficinas, foi promovida a alteridade para que o “eu” conseguisse estabelecer uma relação com o “outro” e, por meio disso, conseguisse compartilhar as informações, estabelecendo entre eles um processo dialógico na edificação das informações.

Durante as oficinas, foi realizado um trabalho delicado voltado para o processo do uso das estratégias de leitura. Cada oficina foi organizada em torno da leitura compartilhada por meio do gênero *conto*. Segundo Menezes-Silva (2020, p. 136),

[...] ao compartilhar informações pela leitura, há aprendizado de ambas as partes, pois tanto o professor quanto os alunos aprendem, já que há uma relação colaborativa de conhecimentos, que, a partir daí, colabora para a ampliação do processo de leitura, o qual é caracterizado como: reconhecer as informações textuais, inferir dados, interpretar os fatos e reter conhecimentos (MENEZES-SILVA, 2020 p. 136).

Em conformidade com a autora, é possível destacar que, ao compartilhar informações de leitura dos textos, há uma corrente na qual os conhecimentos são partilhados de forma mútua, pois ambas as partes adquirem e retêm informações, de forma que cada falante possa seguir os processos de leitura.

Foi refletindo nesse processo que as oficinas foram pensadas e organizadas. Desse modo, na primeira oficina, foram perceptíveis que todas as táticas de trabalhos deveriam ser pautadas seguindo as necessidades dos sujeitos participantes da pesquisa. Por isso, se houvesse necessidade de possíveis mudanças, cada parte da pesquisa poderia ser repensada e reorganizada, principalmente, as perguntas que giram em torno do processo “antes da leitura” das estratégias de leitura Solé (1998).

No momento em que os alunos recebiam os textos, solicitava que os examinassem ligeiramente para descobrir se conseguiam fazer uma leitura visual e, a partir do título, deixassem fluir a imaginação em torno do tema, ao conceber o que o texto traria a eles. Assim cada participante da pesquisa apresentava seu ponto de vista sobre o possível tema ou uma possível história a partir das inferências das imagens e da forma composicional do texto. Dessa maneira, assegura Solé (1998, p. 91) que “As situações de leitura mais motivadoras também são as mais reais: isto é, aquelas em que a criança lê para se libertar, para sentir o prazer de ler, quando se aproxima do cantinho de biblioteca ou recorrer a ela”. Tudo isso reforça a necessidade de considerar todas as etapas de leitura.

Em seguida, foi possível observar que os alunos tinham receio de responder às perguntas feitas pela pesquisadora, pois era uma situação diferente das vivenciadas por eles, ainda não viam sentido nas atividades apresentadas a eles. Por essa razão, Solé (1998, p. 91) assevera que,

[...] para encontrar sentido no que devemos fazer – neste caso, ler – a criança *tem de saber que deve fazer* – conhecer os objetivos que se pretende que alcance com sua atuação –, *sentir que é capaz de fazê-lo* – pensar que pode fazê-lo, que tem os recursos necessários e a possibilidade de pedir e receber a ajuda precisa – e *achar interessante* o que se propõem que ela faça (grifos da autora).

Segundo as informações ofertadas pela autora, no processo *antes da leitura*, os estudantes precisam entender que é necessário que o texto faça sentido a eles e que o ato de ler é importante para descobrir o que se deve fazer, pois é imperativo que recebam comando. Além disso, é de suma importância que cada participante possa se sentir capaz e importante na leitura e que as informações que absorveu também sejam valorizadas pelos colegas e compartilhadas com eles. No primeiro momento, que é o processo *antes da leitura*, busca-se fazer com que os alunos infiram informações e compartilhem com os demais os conhecimentos presentes no texto. Para desenvolver as estratégias de leitura, foram realizadas as perguntas estratégicas, primeiramente, as de “situação de leitura” e, na sequência, as perguntas voltadas para as “informações presentes no texto”.

Em relação ao conto “Ninguém e eu”, foram realizadas várias perguntas¹⁶ voltadas para a situação do texto:

Pesq. A propósito, sem olhar para o texto, o que vocês imaginam que vão encontrar a partir do título do: “Ninguém e Eu”?

A1⁹: Eu acho que esse texto vai falar que ninguém vai ficar perto dele, de uma pessoa que não tem amigo.

A3: Imagino que é um menino muito solitário!

Com base nas respostas, é possível perceber que os alunos conseguem, a partir do título do conto “Ninguém e Eu”, levantar hipóteses sobre o assunto tratado, relacionar as informações contidas no texto com os conhecimentos adquiridos no convívio social. Desse modo, a partir do título, eles conseguiam imaginar que a obra mostraria uma história sobre uma pessoa solitária e perceberam que o conto falaria sobre alguém que está sozinho, pois o personagem não possuía um nome convencional. Nas respostas, foi possível identificar que os estudantes A1 e A3 possuem capacidade responsiva ativa, pois, por meio do título do texto, inferiram, a partir de seus conhecimentos, informações presentes no texto ainda sem ter lido.

Desse modo, as palavras “ninguém” e “eu” para os alunos possuem sentido de vazio, sendo nome fora do comum conhecido por eles; além disso, demonstraram que o título atribui uma menção voltada para o termo “solidão”, pois um nome tão vago permite atribuir a uma

⁹ Os alunos foram identificados, nas oficinas, com a sigla “A” e o número correspondente ao seu lugar em sala de aula. Desse modo, A1, A2 etc. se referem sempre aos mesmos estudantes.

pessoa que não possui amigos. Conforme o aluno A1 citou, com esse nome, a pessoa era sozinha e isolada, não havia ninguém que o conhecia e lhe desse um nome convencional.

Partindo do exposto, Bakhtin (2003[1979], p. 293) ressalva que “[...] as palavras podem entrar no nosso discurso a partir de enunciações individuais alheias, mantendo em menor ou maior grau os tons e os ecos dessas enunciações individuais”. Desse modo, os alunos A3 e A1 se posicionam de acordo com as características do “individual-contextual”, que estabelece a relação da prática com a teoria, com base no estudo de um dos três aspectos da palavra, nesse caso, como o da palavra alheia, pois é concebido e cheio de ecos de outros enunciados. Os conhecimentos dos alunos em torno do sentido das palavras “ninguém” e “eu” estão enraizados em outros discursos e conhecimentos. Ao perceber esse vazio que o título atribuía, pode-se compreender que os educandos tiram essas informações de um processo de formação do conhecimento de mundo associado ao assunto abordado no conto por parte do título que o compunha.

É a partir dos estudos de Menegassi (2008) sobre a teoria da responsividade que fica evidente o comportamento dos participantes, pois alguns não tomaram posição em relação à discussão do conto, posicionando-se silenciosamente. Observei que a maioria olhou o título e as imagens e fez alguma gesticulação com os braços e algumas expressões faciais (o que pode revelar compreensão), durante os comentários dos demais participantes, mas preferiu não se pronunciar, apresentando uma postura silenciosa, preferindo não se posicionar naquele momento. Essa atitude é classificada pelo autor com um efeito retardatário, porque não acontece de forma rápida e imediata, possibilitando uma resposta tardia. Para os alunos que demoram para demonstrar seus conhecimentos, é necessário um tempo para conseguirem situar-se no ambiente ou na situação que estão vivendo.

Quanto ao conto “Ai que dor de dente”, questionei, na fase inicial:

Professora-pesquisadora: O que vocês imaginam que vai acontecer a partir do título do texto: “Ai que dor de dente”?

Aluno A12: um homem com muita dor de dente.

Aluna A1: uma história passada no consultório do dentista.

Aluno A3: a história vai falar sobre um homem esperto com dor de dente.

Nessa parte das perguntas de leitura, o aluno A12, que ainda não havia se manifestado, conseguiu expor suas ideias. Quanto aos demais, como A1 e A3, desde o início da leitura, estão contribuindo na interpretação ativa do texto. Com as interpretações do texto, a partir da compreensão dos alunos, foi possível perceber que se prenderam apenas no fator “Dor de dente”, comentando que o texto seria de um homem que iria ao dentista porque está sentido

muita dor, além disso, é esperto. Acredito que esse adjetivo “esperto” foi atribuído devido à contextualização com o personagem da televisão, mas foi pertinente, porque o personagem na sua íntegra se trata de um homem esperto.

Sobre o conto “Bruxa, bruxa venha a minha festa?”, o diálogo estabelecido foi o seguinte:

Professora-pesquisadora: A propósito, sem olhar para o texto, o que vocês imaginam que vai acontecer no enredo a partir do título do texto: Bruxa, bruxa venha a minha festa?

Aluno A1: Que estavam convidando uma bruxa para uma festa.

Aluno A5: Alguém ia dar uma festa e convidou a bruxa para a festa.

Aluno A3: uma pessoa queria muito que a bruxa fosse ao aniversário dela.

Aluno A12: teria uma festa e a bruxa seria uma convidada especial.

Com as informações que o título disponibiliza, não é possível perceber sobre o que o texto realmente trata. Então, os alunos formularam suas respostas com base nas preliminares que o texto oferecia, aconteceria uma festa na qual a anfitriã queria a participação da bruxa. Fizeram a suposição de que poderia ser um aniversário e, por isso, diversos convidados eram necessários. Quanto à segunda pergunta, ela já foi respondida anteriormente pelos discentes.

Professor Pesquisador: Dá para perceber onde ocorre está história?

Aluno A7: acho que é na floresta porque lá vive: o babuíno, o unicórnio, a coruja, duende e árvore.

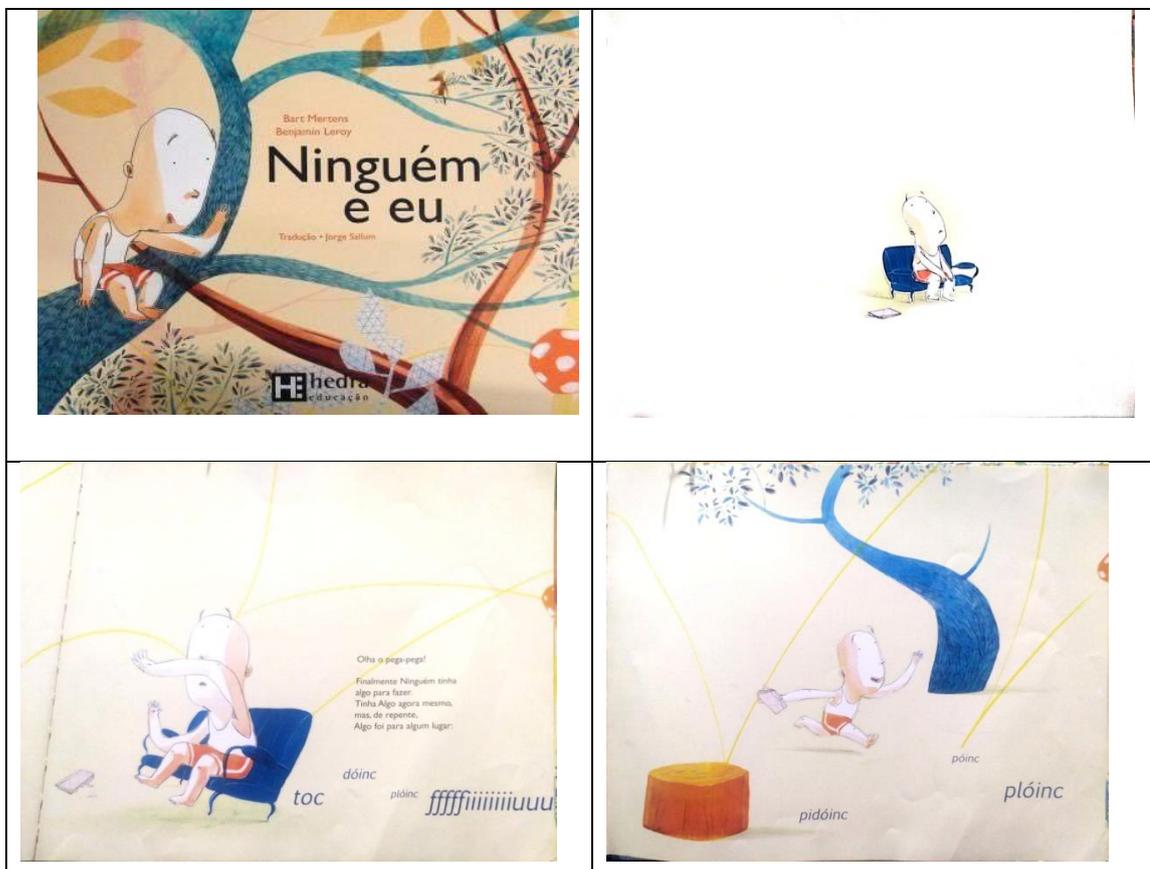
Aluno A12: pode ser no mar, porque os convidados são os tubarões e o pirata e os dois gostam de água.

A compreensão de textos, baseada nos conhecimentos externos à sala de aula, foi demonstrada pelos alunos na análise do conto “Bruxa, bruxa vem a minha festa”. Eles utilizaram seus conhecimentos prévios (KOCH; ELIAS, 2010; KLEIMAN, 2002) para associar as respostas referentes ao local em que se passava a história. Como foram diversos convidados de habitats diferentes, não dava para associar ao local em que de fato seria a festa, por isso, houve várias inferências. À vista disso, houve a necessidade de acionar conhecimentos de mundo, prévios e linguísticos para responder à pergunta. Assim, são necessárias mudanças nas práticas em sala de aula, considerando-se os conhecimentos presentes no texto, como também aqueles trazidos da própria realidade dos alunos.

A partir das imagens, os educandos explicaram que não há como perceber onde é o local da festa, apenas a partir da última imagem nota-se que será em uma casa na montanha. Na última pergunta, sobre o autor do texto, os alunos não procuraram o escritor do texto, pois nenhum teve interesse por essa informação.

Após indagar sobre o título, passei a tratar da leitura do texto visual, a fim de acionar os conhecimentos dos alunos. Apresentei as imagens do conto “Ninguém e eu” (Quadro 19).

Quadro 19: Imagens do personagem “Ninguém”



Fonte: Mertens/Leroy (p. 1; 7; 11; 13) (2019).

Dando sequência às informações presentes no texto, na pergunta: “Ao visualizar as imagens do texto, o que vocês estão percebendo”, os alunos responderam:

Aluno A1: o menino fica o dia todo sozinho.

Aluno A1: parece que ele está solitário.

Aluno A1: parece assustado.

Aluno A5: o menino parece está com um trem.

Aluna A3: o menino parece que ele está se divertindo.

Aluno A1: esta gostando, mas a cara dele ainda está triste.

Aluna A7: ele está brincando com a árvore, os animais e a natureza.

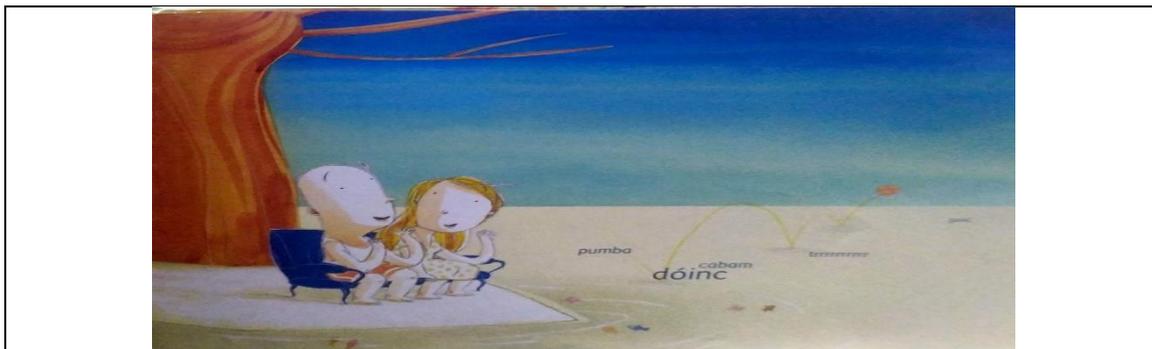
Ao analisar os comentários, de modo geral, percebi que começaram a compreender o texto por meio das imagens, por isso, muitos comentários surgiram sobre a solidão e o isolamento do personagem. Com isso, foi encontrado o tema central do texto, “solidão”; ademais, notaram que o primeiro personagem vivia sozinho, sem a presença de animais,

plantas ou pessoas. Identificaram também que o personagem masculino foi surpreendido por algo que o fez sair do isolamento e da solidão, fazendo-o percorrer diversos lugares.

Analisando as falas dos alunos A1, A3 e A7, verifiquei a responsividade imediata deles, porque descobriram praticamente do que se trata a história, apenas examinando as imagens do conto. Os participantes observaram detalhes pertinentes, como o isolamento do personagem, também notaram que ele era uma pessoa solitária com a cara muito triste, porém, alguma coisa o fez ficar feliz e brincar como antes não tinha feito e sair do estado de comodismo em que estava. Tal percepção nos leva a identificar que os participantes começam a compartilhar seus conhecimentos, demonstrando uma atitude responsiva imediata, como foi o caso dos alunos A7 e A3, que se posicionaram diante da partilha das informações, não se calaram e não tiveram uma atitude passiva e muito menos silenciosa. Tal participação fundamenta-se na ideia, segundo de Bakhtin (2006), de que, a partir do momento em que ocorre diálogo entres indivíduos, há compreensão ativa em torno do assunto abordado, porque, no dado momento em que um sujeito estabelece uma conexão com o outro, cria-se um enunciado significativo e retêm-se conhecimentos e, a partir disso, produzem-se réplicas do que discutido ou conversado em um processo dialógico da linguagem. Dessa forma, os participantes utilizaram enunciados para compartilhar as informações pertinentes ao texto lido. Quanto às demais imagens que o conto apresenta, a mais comentada foi a posição que o outro personagem do texto mostrava.

Quadro 20: Imagens da personagem “Eu” e “Ninguém”





Fonte: Mertens/Leroy (p. 19; 21; 27-28) (2019).

Professora-pesquisadora: E agora o que acontece nessa cena que vocês estão vendo?

Aluno A1: uma menina aparece.

Aluna A3: uma menina isolada solitária.

Aluno A1: fica à noite.

Aluno A1: ela fica sentada em cima da árvore olhando as estrelas.

Aluno A1: pensando na vida.

Aluno A17: nas estrelas

Aluno A1: um barco volta para a margem. E um menino sai!

Aluno A1: eles se encontram também.

Aluna A12: ai eles se encontraram e ficaram muito felizes.

Aluno A1: ai a bola vai bem pra longe, e as poltronas do começo da história aparecem.

No percurso de análise, de modo geral, percebe-se que os alunos notam a presença de outro personagem na narrativa, uma menina, que vive da mesma forma que o personagem masculino. Ela também vive em busca de algo que a complete, também está isolada e sozinha, sem a presença de outras pessoas. A percepção dos alunos em torno da personagem feminina foi a mesma em relação ao personagem masculino, que ambos vivem sozinhos e não faziam nada para mudar a rotina, esperavam por algo que os retirasse do isolamento e olhavam o mundo sempre do mesmo modo.

Na primeira parte da oficina, os alunos A1 e A3 são os que ousaram expor e compartilhar seus conhecimentos. Nesse processo, apareceu outra voz, que estava com uma atitude responsiva silenciosa, apenas observando e aguardando seu momento para se posicionar ativamente na pesquisa, é o caso do aluno A17, pois ele teve todo um período para se situar e se expor sobre as abordagens em torno do conto. Nessas primícias, os alunos A1, A3 e A17 observaram no segundo personagem, a menina, que ela vive igual ao personagem masculino, ambos sozinhos e isolados do mundo, e os dois sentem a necessidade de algo diferente na vida. Esse “Algo” é visto no olhar da menina, e, por isso, os educandos compararam “um olhar de esperança”, em busca de qualquer coisa que a tire dessa vida, como uma válvula de escape, que necessita sair da vida em que está.

Com base nessas análises, percebe-se que os educandos utilizaram seus conhecimentos prévios em torno da temática, pois a partir deles perceberam características comuns entre os personagens. Além do conhecimento prévio, usaram o conhecimento de mundo (KLEIMAN, 2002), ao perceberem o olhar vazio e o escape visto no olhar distante e pensativo dos personagens.

Partindo dessas considerações, no dado momento em que o aluno utiliza na sua interpretação os conhecimentos de sua vivência social, está usando uma leitura prévia do assunto, por meio de outras informações já lidas ou vividas. Além desse processo, os pesquisados fazem uso dos conhecimentos de mundo, adquiridos externamente da sala de aula, apenas no convívio histórico-social, e tudo isso é tido como um processo de interação entre os sujeitos, pois compartilham informações para que haja compreensão do que se estão lendo.

Sobre o conto “Ai que dor de dente”, os alunos visualizaram as imagens apresentadas no Quadro 21.

Quadro 21: Imagens do texto “Ai que dor de dente”



Fonte: autora, organizado do livro “As aventuras de Pedro Malasartes” (2019).

Sobre essas imagens, os discentes apenas comentaram que era uma pessoa que morava na roça, devido às roupas que vestia, e tinha a cara de fazer muitas travessuras. Além disso, eles já conheciam as histórias de Pedro Malasarte, então, traçaram um perfil para o personagem principal da história. São válidas todas as informações, principalmente, porque a aluna A25, que ainda não havia feito comentário algum, resolveu falar. Ela é a única com atendimento especial por ter baixa visão e atribuiu o seguinte comentário: “ele é esperto, e usa isso para ganhar dinheiro”. Ademais,

Aluna A1: um homem que passa as pernas nas outras pessoas.

Aluno A5: um homem pobre e da roça.

Aluno A25: para matar a fome qualquer coisa é necessária.

Foi possível perceber que os alunos conheciam as características peculiares do personagem devido ao seriado que passou na TV aberta. As definições eram próprias do personagem como sendo um homem esperto que não mede esforços para comer e, por isso, faz muitas brincadeiras e consegue enganar qualquer pessoa inclusive o “capeta”. Eles traçaram todas essas informações com base no conhecimento de mundo que possuem por já conhecerem o personagem e não por visualizarem as imagens. Cabe salientar, ainda, que os estudantes saíram da literalidade do texto (ROJO, 2004) e demonstraram seu potencial de letramento, em que o sujeito deixa de buscar apenas informações parciais e infere outros conhecimentos, associando-os com a sua vivência e as informações de mundo que possui (ROJO, 2004, p. 2).

Por essa razão os educandos estabeleceram relação do texto com sua vida, porque, a partir de suas vivências e das diversas necessidades que vivenciaram, criaram sua própria ideologia, porque para eles não existe uma realidade de que o errado e o certo são diferentes, muitas vezes, a situação social os leva a fazer coisas inadequadas que, segundo suas ideologias e sofrimentos, são corretas. Por isso, o conto “Ai que dor de dente” foi tão polêmico, pois mexeu com a posição social que cada aluno possui, conduzindo também as ideologias diferentes vividas por eles.

Todas as imagens do livro “Bruxa, bruxa, venha para minha festa” foram disponibilizadas para os alunos em forma de slide, pois na biblioteca havia apenas um exemplar.

Quadro 22: Imagens do livro “Bruxa, bruxa venha a minha festa”



Fonte: Druce (1995, p.1-21-34) (2019)

Ao visualizar as imagens, os alunos, de início, fizeram alguns comentários como:

Aluno A5: Os personagens da história parecem personagem de filme de terror.

Aluno A1: Os personagens do livro têm uma cara ruim e bruxa é feia, só a chapeuzinho é a única bonita e passa a imagem de medo pra gente.

Seguindo a situação de leitura, perceberam que o livro “Bruxa, bruxa venha a minha festa” não é uma obra comum, pois as imagens presentes na narrativa apresentam figuras aterrorizantes e que fazem com que o leitor sinta medo. Tudo isso foi estratégia utilizada para prender o leitor ao texto, pois a maioria dos contos infantis traz figuras carismáticas que não amedrontam. No caso do conto em tela, foi utilizada outra estratégia, a de mostrar ao leitor que os personagens podem gerar medo e devem ser vistos como tais, seres aterrorizantes. Dessa maneira, a partir das imagens, os alunos conseguem estabelecer um diálogo ao perceber a diferença entre esse conto e as demais histórias do mesmo gênero. Todos esses argumentos posicionam os participantes em uma situação comunicativa ao responder ativamente as perguntas de leitura. Desse modo,

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992 [1929], p. 123).

Ao estabelecer um diálogo com o texto e com os colegas, os alunos conseguiram desenvolver uma comunicação verbal, pois, ao expor suas ideias, utilizaram a comunicação em voz alta, uma prática desenvolvida a partir da estratégia de leitura, promovida durante as oficinas de leitura compartilhada, além do contato face a face com os colegas, os professores e a pesquisadora. Dessa forma, a troca estabelecida pelos alunos, a partir do conto “Bruxa, bruxa venha a minha festa”, pode ser vista como uma forma dialógica, pois os discentes “responde[m] a alguma coisa, refuta[m], confirma[m], antecipa[m] as respostas e objeções potenciais, procura[m] apoio, etc.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992 [1929], p. 123). Assim, ao fazer a leitura das imagens e compartilhar as informações adquiridas por meio delas, é válida e importante a presença do outro na construção do discurso em voz alta, pois o aluno ouve os comentários e consegue, a partir do outro, formular o seu discurso e, conseqüentemente, melhorar seus argumentos.

Seguindo a estratégia *antes da leitura*, no eixo sobre: *as Informações presentes no Texto*, os alunos respondem a algumas perguntas. Por exemplo:

Professora-pesquisadora: Dá para perceber onde ocorre essa história?

Aluno A1: percebe que é em uma floresta.

Aluna A3: pode acontecer em uma ilha.

Aluno A5: no meio da natureza.

Aluno A7: em uma floresta escura.

Nota-se que os participantes conseguiram inferir informações explícitas e implícitas do texto por meio de imagens, ao responder que a história se passa em dois lugares diferentes, um em uma floresta e outro em uma ilha, e os dois são no meio da natureza.

Na sequência, questionou-se:

Professora-pesquisadora: Vocês conhecem o autor do texto?

Aluno A3: Não! Nunca procurei saber quem era os autores dos textos.

Aluno A17: não conheço.

Aluno A1: nunca procurei saber quem era os autores dos livros que já li.

Aluno 12: não tive curiosidade de buscar quem era.

Aluno 5: não sei quem é.

Nessa parte, não houve a participação mais ativa dos alunos, pois nenhum teve a curiosidade de buscar essa informação. Na pergunta sobre o suporte, observou-se:

Professora-pesquisadora: Onde o texto foi publicado (qual é o suporte do texto?)?

Aluno A1: Não sei.

Aluno A5: não conheço, não sei o que é suporte.

Aluno A3: não sei onde o texto foi publicado e não sei o que é suporte.

Aluno A7: não sei nenhuma das perguntas.

Aluno A12: não sei.

Ambas as perguntas não foram respondidas pelos alunos, pois não tinham o hábito de pesquisar sobre o local onde a história tinha sido publicada e, por não saberem a resposta, calaram-se, silenciaram, muito embora saibamos que o silêncio seja uma forma de resposta. Quanto à última pergunta, os estudantes não possuíam conhecimento sobre a palavra “suporte” e, por isso, foram relutantes em responder. Expliquei o que seria o “suporte” e apenas dois ousaram comentar sem se importar se a resposta seria correta. Um deles respondeu: “na escola foi publicado”; outro respondeu: “no livro”, mas ambos ainda não conseguiram por completo compreender a pergunta e a explicação, por isso, foi necessário apresentar mais exemplos para que conseguissem responder melhor as perguntas.

A estratégia das perguntas *antes da leitura* foi válida no processo de leitura, uma vez que possibilitou aos alunos compreender a necessidade de conhecer o texto antes de lê-lo, pois, a partir de outras leituras, também é possível descobrir informações sobre os textos escolhidos. Cabe salientar, ainda, o papel mediador do professor no processo, atuando de modo a organizar os momentos de leitura, valorizar as informações detectadas pelos alunos no

texto lido, além de intermediar o diálogo entre eles, para que cada indivíduo possa compartilhar e trocar informações. É por meio dessas práticas de comunicação que ocorre o diálogo entre os sujeitos no processo de construção da interação verbal. A partir do momento em que os participantes estabelecem uma comunicação, em que cada aluno ouve e assimila as informações que seus colegas têm a apresentar, demonstra-se que há uma constituição dialógica entre os sujeitos (BAKHTIN, 2003 [1979]) envolvidos no processo de ensino.

De modo geral, no momento prévio à leitura, os educandos demonstraram atitudes responsivas: ativa e silenciosa, tendo em vista que nem todas as perguntas de leitura voltadas para a estratégia *antes da leitura* foram respondidas ativamente. Dessa forma, na pré-leitura, os participantes da pesquisa tiveram uma atitude responsiva ativa na parte das perguntas relacionadas à “situação de leitura”, que objetivava conduzir o leitor a conhecer o texto como um todo, em que os envolvidos buscaram responder uma ou outra pergunta, demonstrando uma responsividade imediata. Já nas perguntas relacionadas às “informações presentes no texto”, não houve participação ativa em todas as respostas, apenas na primeira.

5.4 ATITUDES RESPONSIVAS DOS ALUNOS ‘DURANTE A LEITURA’

Segundo Solé (1998, p. 117), “Ler é um procedimento, e se consegue ter acesso ao domínio dos procedimentos através da sua exercitação compreensiva”, logo, é necessário que o leitor seja ensinado a seguir procedimentos para que consiga compreender o que está lendo e agir de forma autônoma.

No *durante a leitura*, foram trabalhadas: “as condições de produção”, “informações sobre o tema” e “a forma de composição do texto”.

Para trabalhar as condições de produções, foram realizadas quatro perguntas: “1. Qual o suporte do texto lido?”, “2. Quando foi escrito?”, “3. Quem é o interlocutor do texto?” e “4. Com que finalidade o texto foi produzido?”. Por ainda não compreenderem palavras como “suporte”, “interlocutor” e “finalidade”, a professora-mediadora realizou explicações sobre elas. As perguntas foram elaboradas conforme apresentadas no Quadro 23.

Quadro 23: Perguntas de leitura da estratégia ‘durante a leitura’ dos três contos

Perguntas de leitura	Oficina 1 Conto: “Ninguém e Eu”	Oficina 2 Conto: “Ai que dor de dente?”	Oficina 3 Conto: “Bruxa, bruxa, venha a minha festa?”
----------------------	------------------------------------	--	--

<p>SOBRE AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual o suporte do texto lido? 2. Quando foi escrito? 3. Quem é o interlocutor do texto? 4. Com que finalidade o texto foi produzido? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual o suporte do texto lido? 2. Quando foi escrito? 3. Quem é o interlocutor do texto? 4. Com que finalidade o texto foi produzido? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual o suporte do texto lido? 2. Quando foi escrito? 3. Quem é o interlocutor do texto? 4. Com que finalidade o texto foi produzido?
<p>SOBRE O TEMA DO TEXTO</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Por que o título do texto é “Ninguém e Eu”? 2. Como ocorre a situação inicial da narrativa? 3. Qual o conflito gerador do enredo da narrativa? 4. Dá para perceber o tempo nessa história? Ele é cronológico ou psicológico? 5. Qual o personagem principal da história? 6. Qual o sentimento que o personagem principal estava sentido? 7. Que fatos importantes aconteceram dentro da história que o personagem principal não esperava? 8. O personagem principal ficou feliz por muito tempo? O que aconteceu? 9. Depois que o personagem principal perdeu “algo inesperado” ele foi para que local? 10. “Ninguém” ficou feliz com os lugares que conheceu? E depois, o que aconteceu? 11. O que aconteceu com “Ninguém” depois que saiu pelo mundo? Quem ele conheceu? 12. O que esta história nos mostrou que podemos levar para a nossas vidas? 13. Qual a lição de vida que o texto nos mostra? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Por que o título do texto é “Ai que dor de dente”? 2. Como ocorre a situação inicial da narrativa? 3. Qual o conflito gerador do enredo da narrativa? 4. Qual o personagem principal da história? 5. Como o personagem principal se comporta em relação à fome e à dor de dente? 6. O que aconteceu no enredo para que o personagem solucionasse o conflito da narrativa? 7. Tudo ocorreu como o personagem planejou no desfecho do enredo? 8. Você acredita que outras pessoas, na realidade, agem como o personagem do conto? 9. O que você pensa sobre as ações do personagem principal? 10. O que esta história nos mostrou que podemos levar para as nossas vidas? 11. Qual a lição de vida que o texto nos mostra? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Por que o título do texto é “Bruxa, bruxa, venha à minha festa”? 2. Como ocorre a situação inicial da narrativa? 3. Qual o conflito gerador do enredo da narrativa? 4. Dá para perceber quando e onde a história acontece? 5. Qual sinal de pontuação precede as falas das personagens? 6. Como são caracterizadas as personagens? 7. As personagens do conto fazem parte do mundo dos contos fantásticos, que as crianças costumam ler na infância? Justifique. 8. Quais ações das personagens fizeram com que você percebesse que os convidados eram crianças fantasiadas? 9. Quais sensações você sentiu até o desfecho do conto? Por quê? 10. Você conhece os contos dos personagens citados no texto? 11. Qual é o tema que a história nos mostra durante a narrativa? 12. O que esta história nos mostrou que podemos levar para as nossas vidas? 13. Qual a lição de vida que o texto nos mostra?
<p>SOBRE A FORMA DE COMPOSIÇÃO</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pinte em vermelho a fala do narrador. 2. Pinte em azul a fala do personagem principal. 3. Pinte em verde a fala do personagem secundário. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Destaque em vermelho a fala do narrador. 2. Destaque em azul as falas do personagem principal. 3. Destaque em verde as falas do padeiro. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Circule com a cor azul os nomes dos personagens. 2. Destaque com cores diferentes a fala de cada personagem. 3. Destaque com a cor rosa o sinal de pontuação

			que precede as falas das personagens.
--	--	--	---------------------------------------

Fonte: a autora (2019)

As perguntas foram pensadas a fim de estimular o trabalho com os alunos por meio das habilidades de leitura destacadas no Quadro 4. Foi imprescindível que todas as estratégias fossem pautadas com base nas habilidades de leitura presentes na BNCC. Ao desenvolver as oficinas de leitura, cada estratégia, seja *antes*, *durante* e *depois* da leitura, foi planejada segundo a aplicabilidade com base no eixo de prática leitura/escuta compartilhada e autônoma. As habilidades buscam, na sua íntegra, estabelecer com os alunos uma sequência de aprendizagem, de modo que tal seguimento seja desenvolvido ao longo da vida escolar, pois, no ensino, cada habilidade está interligada com a vida acadêmica e social de cada aluno e separada por eixos organizadores, de forma que, ao término dos estudos, os educandos tenham atingido todas as habilidades presentes em cada eixo da BNCC.

Nessa perspectiva, o uso das habilidades na vida escolar de cada estudante é considerado como um processo de continuidade da aprendizagem ao estabelecer uma relação com os eixos organizadores e suas unidades temáticas. Todo esse processo foi pautado na perspectiva de proporcionar ao discente diversos níveis de conhecimentos que proporcionem o desenvolvimento do processo de letramento (ROJO, 2004).

Com base no processo de ensino e aprendizagem da aula de leitura, as perguntas em torno da estratégia *durante a leitura* buscavam desenvolver um trabalho voltado para as condições de produção, essenciais ao desenvolvimento do aluno. As oficinas foram pautadas de modo que o contexto sócio-histórico de cada participante pudesse ser compartilhado ao associá-lo com os temas abordados nos contos no universo unívoco entre a linguagem, o pensamento e o mundo. O aporte da noção de condições de produção volta seu olhar à necessidade de promover a voz dos alunos de maneira que, a partir dessas aulas, possam compartilhar informações e seja estabelecido um elo entre o professor e o aluno. Logo,

Tomar o sujeito como condição de leitura significa levar em consideração sua história de leitura e de vida, o que implica em admitir outros significados e não apenas os atribuídos pelo professor, que possui uma história de leitura diferente da do aluno. A escola não trabalha com leitores prontos e iguais,

fato que comumente é negligenciado, mas interfere de modo constitutivo na história de leitura dos sujeitos. (SILVA; ALMEIDA, 1997, p. 138).

Nessa abordagem, o sujeito, com condições de leitura, conduz o texto como mediador de conhecimentos, pois, a partir dele, adquiriu informações e, por meio delas, transmite-as, de forma que, ao constituir esse elo de conhecimento, consegue estabelecer uma conexão do texto com as leituras anteriores e outras situações e outros aspectos de sua história de vida. Assim, o sujeito é constituído de discursos externos à sala de aula, e, ao ler um texto, esses discursos ecoam na sua voz ao compartilhar as informações, por isso, nenhuma fala é isolada e alheia a informações.

Como já foram abordadas as questões voltadas às condições de produção, destaco, neste momento, as perguntas voltadas para “as informações sobre o tema”.

Na primeira pergunta: “Por que o título do texto é ‘Ninguém e Eu?’”, obtive as seguintes respostas voltadas para o texto:

Professora-pesquisadora: Por que o título do texto é “Ninguém e Eu”?

Aluno A3: porque vai falar de duas pessoas que o nome é ninguém e eu.

Aluno A17: porque ninguém é um menino e eu uma menina.

Aluno A1: porque vai falar de um menino solitário e uma menina que não tinha ninguém.

Aluno A12: porque as duas pessoas viviam sozinhas e por isso, não tinham nomes próprios, os nomes são vagos, devido à solidão.

Aluno A5: se você mora sozinho não tem ninguém para chamar seu nome, faz a gente até esquecer que tem um nome.

Ao pensar sobre o motivo que levou o texto a receber o título “Ninguém e Eu”, os alunos imaginaram que a história trata sobre duas pessoas que não possuíam nomes comuns. Essa dedução fez com que refletissem em torno do tema “solidão e isolamento”, pelo fato do texto se intitular “Ninguém e Eu”. Com isso, os participantes da pesquisa perceberam que os personagens viviam em ambientes isolados, sem a presença de outros personagens ao seu lado que pudessem atribuir a eles um nome próprio. Em se tratando de um ambiente que não há existência de outras pessoas para chamar pelo nome, não é necessário tê-lo, por isso, os personagens não possuíam um nome trivial (comum), eram apenas um menino chamado “Ninguém” e uma menina chamada “Eu”. É como se os nomes não tivessem importância, e que a maior relevância fosse o tema da narrativa, “a solidão”, sentimento de ambas as personagens.

Os participantes da oficina de leitura compartilhada estabeleceram uma relação de conhecimentos externos ao texto e, assim, conseguiram realizar inferências a partir de informações adquiridas em outras leituras ou conhecimentos de mundo externos à sala de

aula. Dessa forma, os alunos utilizaram sua capacidade de compreensão e ativação de conhecimento de mundo de caráter inferencial para se posicionar em torno dos possíveis sentidos que os nomes dos personagens possuíam, além de relacionar o título com a temática “solidão, vazio”.

Portanto, na primeira pergunta (“Por que o título do texto é “Ninguém e Eu”?”), que se refere ao descritor D1: “Localizar informações explícitas em um texto”, por meio das respostas, percebemos que os alunos A5, A3 e A12 conseguiram desenvolver a habilidade presente no descritor; apenas os alunos A17 e A7 não se posicionaram em relação à pergunta de leitura, demonstrando um posicionamento silencioso. Desse modo, os demais alunos conseguiram de modo satisfatório alcançar positivamente a habilidade propostas pela BNCC, proporcionando uma atitude responsiva ativa em relação às perguntas de leitura.

Quanto ao conto “Ai que dor de dente”, na segunda pergunta: “Como ocorre à situação inicial da narrativa?”, obtiveram-se as seguintes respostas:

Professora-pesquisadora: Como ocorre a situação inicial da narrativa?

Aluna A1: Ele gastou o último dinheiro que tinha comprando um cavalo velho para uma senhora que estava doente.

Aluno A17: Ele chegou a uma pequena cidade e já fazia dois dias que ele tinha comido, ele estava com fome.

Percebe-se que os alunos modificaram a forma de responder as perguntas, e as respostas foram mais concisas, pois, à medida que vão aprofundando na leitura do conto, as dificuldades vão diminuindo. Desse modo, a partir da segunda pergunta, os participantes inferiram respostas sobre a situação inicial da narrativa, caracterizando o personagem de forma pejorativa, mostrando-o como um ser pobre e esperto. Além disso, apresentam-no como um ser de bom coração, que gosta de ajudar as pessoas com necessidade, uma vez que gasta o restante do dinheiro em um “cavalo velho” para uma senhora e, por isso, ficou sem condições até para comprar remédios e comer. Tudo isso nos mostra que, além de o personagem ser esperto, ajuda pessoas com problemas de saúde e com dificuldade financeira, passando ao leitor uma mensagem de “bom homem”.

Os participantes responderam aos questionamentos de forma responsiva ativa, porque expuseram imediatamente resposta à pergunta, além de relacionar possíveis inferências em torno do caráter do personagem. Tais ações foram predominantes nas oficinas, pois, para chegar até as atitudes responsivas ativas, os alunos tiveram o tempo, ao silenciar, sem emitir qualquer resposta e depois responder a algumas perguntas anteriores no decorrer das aulas de

leituras dos contos e depois agiram de forma ativa, respondendo às perguntas de leitura dos contos escolhidos. Cada resposta é uma manifestação das vivências de mundo que cada criança observa no seu cotidiano e nas redes sociais nas quais estão inseridas.

Portanto, na segunda pergunta “Como ocorre à situação inicial da narrativa?”, que se refere ao descritor “(D7): identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa”, apenas os alunos A1 e A17 responderam ativamente à pergunta de leitura. Em vista disso, percebi que eles conseguiram desenvolver a habilidade voltada para o conflito gerador do texto. Dessa forma, foi perceptível que os alunos A1 e A17 conseguiram desenvolver a habilidade de modo satisfatório. Foi muito importante a participação do A17, pois, na prova diagnóstica, apresentou resultado insatisfatório e, durante as oficinas, conseguiu desenvolver oralmente a maioria das perguntas de leitura dos textos escolhidos. Por outro lado, os alunos A12, A7, A3 e A5 não se dispuseram a responder, posicionando-se de modo silencioso.

Partindo do exposto, os alunos vão se desenvolvendo a partir do momento em que cada um sente a necessidade de se expressar, por isso, a forma como o texto está organizado e como o professor conduz o direcionamento do texto é fundamental, pois proporciona o interesse do aluno sobre a leitura.

Já no conto “Bruxa, bruxa venha a minha festa”, na terceira pergunta: “Qual o conflito gerador do enredo da narrativa?”, os participantes responderam que:

Professora Pesquisadora: Qual o conflito gerador do enredo da narrativa?

Aluno A1: quando o primeiro convidado da festa diz que somente irá para a festa se a menina convidar outra pessoa.

Aluno A5: quando a bruxa decide ir se outro personagem também for, ai todos os outros decidem fazer o mesmo.

Aluno A3: parece que a festa não será boa e os convidados estão com medo de ir, mas se outra pessoa for ele também terá coragem de ir, porque a festa terá mais gente.

Em torno desses contextos, foram diversas interpretações sobre a situação inicial e sobre o conflito gerador da narrativa, já que a maioria dos alunos percebeu que toda situação aconteceu a partir do momento em que o primeiro convidado aceitou ir à festa e somente iria se outra pessoa também fosse convidada, e, com isso, todos os outros convidados fizeram a mesma coisa. Tudo essa situação levou o educando a perceber que o convite era estranho.

Os alunos só absorveram o conhecimento a partir da explicação. Como muitas palavras voltadas à forma composicional e ao estudo do tema nunca tinham sido usadas em momento de leitura pelos professores, não apresentaram resposta imediata. Foi necessário

fazer uma pequena explicação para que a resposta de efeito retardado pudesse ser ouvida. Os participantes não podem ser comparados a uma folha em branco a ser preenchida ao longo da sua vida escolar, pelo contrário, trazem em sua bagagem inesgotável conhecimento de mundo que, associado com o conhecimento escolar, pode contribuir para o bom desenvolvimento das aulas.

Destarte, o texto não deve ser utilizado apenas como um produto de leitura e interpretação restrita, dado que ele possui toda uma história, toda uma situação na qual está sendo operado no processamento da leitura, e o aluno pode descobrir e compartilhar as informações que o texto possibilita (SILVA, COX, 2002, p. 35). Portanto, na terceira pergunta (“Qual o conflito gerador do enredo da narrativa?”), que se refere ao descritor “(D7): identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa”, os alunos A1, A5 e A3 apresentaram resultado positivo ao responder, por isso, desenvolveram satisfatoriamente a habilidade referente ao conflito gerador do texto. Porém, os participantes A17, A12 e A7 não se dispuseram a responder à pergunta, evidenciando que ou não compreenderam a pergunta ou simplesmente optaram por não responder, desse modo, demonstraram uma atitude silenciosa.

Quanto à quarta pergunta do conto “Ninguém e Eu”: “Dá para perceber o tempo nessa história?”, os alunos responderam que:

Professora-pesquisadora: Dá para perceber o tempo nessa história?

Aluno A17: na história diz se passa dias, meses, anos e séculos.

Aluno A12: o texto fala que o tempo passa, mas não dá para perceber, mas quando chega à menina percebe o dia e a noite.

Aluno A5: percebe porque vê o menino mudando de lugar e chega à noite no lugar da menina.

Aluno A3: tem como perceber porque o texto fala dias, anos, séculos.

Aluno A1: o tempo da pra ver através do menino procurando algo e da menina pensando durante o dia e durante a noite.

O tempo é visto no dado momento em que o personagem vai passando por diversos lugares e vai se modificando junto com a paisagem. Além disso, a própria história anuncia que o tempo está passando quando se mencionam: “dias, meses, anos e séculos”. Dessa forma, além da menção feita pelo narrador sobre o tempo, apresentando-o claramente, há outra forma de evidenciar o tempo na narrativa, no momento em que a personagem masculina aparece à personagem “Eu”. Nas cenas, são percebidas a presença marcante do dia e da noite, durante o momento que a história está voltada para ela. Todas essas leituras são identificadas nas falas dos participantes que observaram na leitura a marcação do tempo na narrativa. Para

fazer tais inferências, é necessário olhar o texto como um todo, observar as imagens, a história, a disposição das páginas, enfim, toda a narrativa para compreender como o tempo é apresentado pelos autores. Por isso, Solé (1998, p. 125) afirma que

O leitor não aborda o texto como uma folha em branco. A partir da situação de leitura, de suas finalidades, da esfera de comunicação em que ela se dá; do suporte do texto (livro, jornal, revista, outdoor etc.); de sua disposição na página; de seu título, de fotos, legendas e ilustrações, o leitor levanta hipóteses tanto sobre o conteúdo como sobre a forma do texto ou da porção seguinte de texto que estará lendo.

Tal recurso utilizado na narrativa “Ninguém e Eu” é empregado em todo o texto, pois é uma estratégia que faz com que o leitor procure a história como um todo. Assim, o aluno buscará durante toda a leitura as informações necessárias, pois não só o “tempo” usa essa estratégia, também o clímax, o conflito e outros recursos utilizam esse processo de disposição da leitura. Por meio desse recurso, é possível observar a velocidade em que a história é processada no decorrer do texto. Assim, o leitor não necessitará acomodar apenas em cada palavra do texto, pode precipitar seu conteúdo como um todo, sem que seja necessário apenas ler toda a narrativa, dessa forma, faz o uso de todos os recursos e consegue interpretar de forma plausível a história.

Portanto, na quarta pergunta (“Dá para perceber o tempo nessa história?”), que se refere ao descritor “(D4): inferir uma informação implícita em um texto”, os alunos A1, A5, A3, A12 e A17 responderam à pergunta ativamente, apresentado uma postura responsiva ativa diante do questionamento. Desse modo, a habilidade presente no descritor foi atingida por eles.

Na quinta pergunta do conto “Ai que dor de dente”: “Como o personagem principal se comporta em relação à fome e à dor de dente?”, os participantes responderam que:

Professora-pesquisadora: Como que o personagem principal se comporta em relação à fome e à dor de dente?

Aluno A1: usa da esperteza e faz uma aposta com o dono da birosca.

Aluno A12: ele é esperto passa as pernas no dono da padaria e consegue matar a fome e arrancar o dente porque não tinha dinheiro.

Aluno A3: fez uma aposta com o dono da birosca que gostava de fazer aposta e matou fome e a dor de dente.

Aluno A25: ele era muito esperto, se fosse eu também faria a mesma coisa, para não ficar com dente doendo e nem passar fome.

O protagonista se comporta de forma previsível, pois, no início da narrativa, é exposto que ele é um ser muito esperto e que aproveita qualquer oportunidade para se dar bem. Para matar a fome e arrancar o dente que estava doendo, usa uma das suas artimanhas e propõe

uma aposta ao dono do estabelecimento “birosca”, que, ao perdê-la, ficaria sem a dor de dente e ainda conseguiria alimentar-se. Todos os alunos observaram a mesma característica do personagem, uma pessoa esperta que consegue usar esse adjetivo para conseguir sempre o que deseja.

Nas atitudes responsivas dos educandos, nota-se como cada um observa o mundo à sua volta, ao olhar o personagem, analisam sua própria vida, comparam-se a ele. A situação social que cada um vive dita também suas atitudes, já que, para alguns discentes, a “esperteza” é um artifício para se conseguir o que se deseja, não importa que prejudique outra pessoa. Se for para se beneficiar, faz-se o que for preciso.

Tais respostas associadas com as vivências sociais mostram que os educandos não estão alheios ao mundo, de forma que a escola perde muito em não observar as práticas e as vivências sociais compartilhadas por eles. Tais informações são decorrentes de outros diálogos, com outras pessoas fora ou de dentro do grupo social ao qual o aluno pertence (MENEGASSI, 2009).

Portanto, na quinta pergunta (“Como que o personagem principal se comporta em relação à fome e à dor de dente?”), que se refere ao descritor “(D13): identificar efeitos de ironia ou humor com textos variados”, os alunos A1, A3, A25 e A12 participaram ativamente, respondendo à pergunta de leitura e apresentaram resultados positivos em relação ao questionamento. Desse modo, foi possível perceber que desenvolveram a habilidade do descritor (D13), que busca trabalhar os efeitos de humor presentes no texto. Com esse posicionamento satisfatório, é válido afirmar que eles demonstraram responsividade de modo imediato. A aluna A25, que ainda não havia se posicionado nas leituras, nesse conto, apresentou uma atitude responsiva ativa, respondendo e participando ativamente. Já os alunos A17, A5 e A7 não se posicionaram em relação à pergunta de leitura, confirmando uma atitude responsiva de modo silencioso.

Na sexta pergunta do conto “Bruxa, bruxa venha a minha festa”: “Como são caracterizadas as personagens?”, os alunos responderam que:

Professora pesquisadora: Como são caracterizadas as personagens?

Aluno A1: com cara de mau e com raiva.

Aluno A12: são caracterizados como seres ruins com cara de mau principalmente o tubarão.

Aluno A7: todos os personagens tem a cara de mau, a única que tem a aparecia de boa pessoa e meiga e a chapeuzinho vermelho;

Aluno A17: a história e infantil, porém os personagens parecem que saiu de uma história de terror.

No decorrer das oficinas, foi possível observar que muitos alunos amadureceram seu olhar em relação ao texto, pois anteriormente buscavam a resposta que estava acessível à primeira leitura, depois descobriram que ler não significa apenas decifrar um código, é necessário observar tudo que envolve a obra, como imagens, disposição na página, título, enfim, começaram a realizar uma leitura completa e não uma leitura superficial.

Na sexta pergunta, eles comentaram que a maioria dos personagens apresentava a imagem de mau, ruim, visto que, em suas feições, demonstravam raiva e faziam caras e bocas como se fossem malfeitores reais das histórias infantis, também aparecem aqueles muito feios que transmitem a imagem de maldade como os traçados nos contos de fadas. Tal percepção de imagem, retratada pelos alunos com a concepção de feio ou bonito, é reflexo do conhecimento externo adquirido pela sociedade que define estereótipos e, intrinsecamente, reflete no ensino e na cultura de valor de cada aluno. Esse recurso de apresentar as personagens e situações assustadoras, mesmo estando em uma fantasia, faz com que o leitor vivencie os personagens na sua realidade, pois, ao observá-los como realmente são traçados, possibilita habituar-se simbolicamente com aquilo que o assusta, ao buscar desconstruir a ideia de que os contos infantis não podem mostrar ao leitor enquanto criança a verdadeira face dos personagens. Segundo o Blog da Brinque resenha (2012), esse conto é visto como: “as histórias de terror e perigo e os seres encantados são unanimidades entre elas, quase irresistíveis. Nesse conto *Bruxa, Bruxa*, o que não falta são criaturas horripilantes: da bruxa ao fantasma, passando por pirata, lobo, tubarão, coruja. Até o unicórnio, aqui, não fica nada fofo”. Por isso, esse conto fantástico é considerado diferente para os participantes, dado que a intenção era chocar o leitor com a real imagem que cada personagem transmite na leitura das histórias.

Coelho (2000, p. 54) destaca que “a imagem que muitos contos repassam aos leitores mostra a visão do leitor infantil sobre a formação do sujeito enquanto criança em relação ao olhar que ele possui si mesmo e ao mundo que no qual ela faz parte”. Por isso, é válido afirmar que

É, pois, nesse período de amadurecimento interior que a literatura infantil e, principalmente, os contos de fada podem ser decisivos para a formação da criança em relação a si mesma e ao mundo a sua volta. O maniqueísmo que divide as personagens em boas e más, belas ou feias, poderosas ou fracas, etc. facilita à criança a compreensão de certos valores básicos da conduta humana ou do convívio social [...] através deles a criança incorporará valores que desde sempre regeram a vida humana. Cabendo sempre a cada sociedade decidir o que, para ela, é “bom” ou “mal” (COELHO, 2000, p. 54-55).

Considerando a importância da afirmação da autora, pode-se dizer que a leitura de contos fantásticos colabora para a formação do leitor porque, por meio da leitura dos textos, é possível que se consiga observar conhecimento e valores. Por isso, os participantes questionaram o quanto essa história era diferente dos demais contos infantis, já que mostra a realidade que cada personagem é traçado. Uma criança, ao vê-los a partir das imagens reais, consegue amadurecer e aprender os verdadeiros valores e condutas que existem na vida.

Portanto, na sexta pergunta (“Como são caracterizadas as personagens?”), que se refere ao descritor “(D1): localizar informações explícitas em um texto”, os alunos A1, A17, A12 e A7 responderam que buscam no texto informações intrínsecas. Desse modo, percebi que eles conseguiram desenvolver satisfatoriamente a habilidade presente no descritor (D1) e o quanto estão evoluindo no processo de leitura, pois estão conseguindo compartilhar as informações obtidas com os demais colegas em sala de aula. Os educandos A12 e o A17, que quase não se manifestavam, estavam conseguindo se posicionar ativamente em torno da oralidade. Já os alunos A5 e A3 não responderam à pergunta, desse modo, considera-se que apenas utilizaram sua responsividade de modo silencioso, mas em outro momento irão se manifestar, conforme revelam dados apresentados posteriormente nesta pesquisa.

A sétima pergunta do conto “Ninguém e Eu” foi:

Professora-pesquisadora: Que fatos importantes aconteceram dentro da história que o personagem principal não esperava?

Aluno A5: ele conheceu vários outros lugares na hora que a bola vai embora.

Aluno A12: a bola vai embora e o menino vai atrás.

Aluno A17: eles se encontram e ficam felizes.

De acordo com as informações compartilhadas, percebe-se que aconteceram diversos fatos importantes no decorrer da história. Tais fatos foram elucidados pelos participantes, como: o surgimento da bola e sua repentina partida; os diversos lugares que o personagem masculino teve a oportunidade de conhecer; e o ápice da narrativa: quando os dois personagens se conhecem e compartilham informação. Tais percepções demonstram que eles assimilaram bem as informações contidas no texto, de forma que conseguiram visualizar informações intrínsecas presentes na narrativa, como sensações, pensamentos e nostalgia por parte dos personagens. Vale ressaltar que o personagem secundário, “Algo”, fez com o principal, “Ninguém”, saísse da rotina, pois vivia em um “tédio danado”, faltava algo para completar sua felicidade, como no momento de felicidade vivido por ele, faltava alguma coisa para completar essa felicidade. Desse modo, o vazio que existia dentro dele precisava ser preenchido, e, por isso, o personagem secundário, “Algo”, sai de forma inesperada e o

protagonista vai atrás dele, sem ao menos saber para onde será levado e nem por que locais ele passará e muito menos para onde a bola está indo.

Foi possível notar que os alunos, no seu processo de leitura, realizaram a compreensão e a interpretação do texto, ao perceber que, no momento em que o personagem secundário entra em cena, se muda toda a rotina dos personagens. Por isso, a partir das imagens, o leitor consegue realizar uma inferência sobre o assunto abordado no texto e, assim, obtém as informações arquivadas na memória. Isso mostra que não é necessário apenas decodificar o código e escrever respostas superficiais. Ao conseguir entender o assunto abordado, é capaz de fazer e responder as próprias perguntas.

Portanto, na sétima pergunta (“Que fatos importantes aconteceram dentro da história que o personagem principal não esperava?”), que se refere ao descritor “(D8): Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto”, os alunos A5, A17 e A12 obtiveram êxito quanto à compreensão do texto e, assim, conseguiram reter as informações relacionadas ao conto. Por outro lado, os participantes A7, A1 e A3 não se dispuseram em responder à pergunta, evidenciando uma postura silenciosa.

Já na oitava pergunta do conto “Ai que dor de dente”: “Você acredita que outras pessoas, na realidade, agem como o personagem do conto?”, os alunos responderam que:

Professora-pesquisadora: Você acredita que outras pessoas, na realidade, agem como o personagem do conto?

Todos os alunos: sim!

Aluno A1: sim.

Aluno A7: sim, tem pessoas que acham certo enganar e tirar proveito dos outros.

Aluno A5: na televisão passa muitos casos de pessoas sendo enganados por outras pessoas que se acham espertos.

Aluno A17: sim! Além da televisão em Miracema tem muita gente que engana as outras para pegar o que é dele, principalmente pessoas mais velhas caem nesses golpes.

Aluno A25: não é correto, mas pra mim, é necessário, porque eu não vou morrer de fome e nem de dor, se eu tiver a mesma oportunidade eu vou fazer igual o Pedro Malasate, eu não vou morrer de fome.

Aluno A3: foi correto, porque o dono da birosca era rico e o Pedro é pobre e por isso, não pode passar fome por causa de um rico esnobe.

Enfaticamente todos os alunos responderam que a atitude do protagonista foi errada, porém, “os fins justificavam os meios”. No decorrer das argumentações, as respostas foram se dividindo, sendo uns contra e outros a favor do personagem. Tudo isso em decorrência da situação de vida de cada um, pois, segundo os alunos, quem já passou fome e possui vulnerabilidade social concorda com o ato do personagem, porque, para eles, para acabar com problemas, muitas vezes, enganar outras pessoas é inevitável. Além disso, fizeram uma

contextualização de mundo com o texto lido, compararam a situações reais vividas ou observadas no convívio social ou nas mídias sociais.

Partindo do exposto, as ações do personagem dividiram opiniões. De acordo com a divergência entre os participantes em relação à conduta do personagem Pedro Malasaste, foi perceptível que cada estudante possui uma opinião formada. A partir do momento em que é dada a liberdade para se expressar e mostrar sua forma de pensamento, o sujeito expõe, pois, quando ele sente segurança no ambiente e sabe que não será “retalhado”, manifesta o que pensa. Tudo isso foi percebido durante a oficina, já que a vivência, os ensinamentos e o convívio social de cada aluno influenciam na forma de pensar, e cada um possui uma situação social diferente.

Dessa maneira, a compreensão do texto foi realizada com base nos conhecimentos prévios de cada educando. Eles organizaram seus conhecimentos a partir do convívio social e relacionaram com o mundo no qual o personagem vive, associaram à vida deles e se posicionaram conforme o que entendiam por certo e errado. Partindo dessa ideia sobre conhecimento prévio, Kleiman (2002, p. 13) salienta que

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, à leitura é considerado um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.

Os participantes das oficinas fazem uso desses conhecimentos a partir do momento em que leem e compreendem o texto, mesmo indiretamente, porque, cada aluno faz essa leitura sem conhecer a teoria, apenas com base nos conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida. Desse modo, o leitor faz uso de diversos julgamentos para formar uma opinião. Por isso, tais conhecimentos são necessários, visto que, sem eles, fica difícil de estabelecer um diálogo. Sem esses julgamentos, os estudantes não teriam uma compreensão completa ou concisa das informações presentes no texto.

Portanto, na oitava pergunta (“Você acredita que outras pessoas, na realidade, agem como o personagem do conto?”), que se refere ao descritor “(D4): inferir uma informação implícita em um texto”, quase todos os discentes buscaram expor seus argumentos sobre o conto “Ai que dor de dente”, acredito que devido à situação vivida pelo personagem ser muito

próxima da realidade dos leitores. Assim, os participantes A1, A5, A3, A25, A7 e A17 obtiveram nessa pergunta de leitura a participação de quase 90% dos analisados e, por isso, o resultado aqui foi mais que satisfatório. Foi excelente, porque nesse conto houve a presença da aluna A25 que silenciou durante todas as outras oficinas e nessa ela expôs seus argumentos e sustentou sua posição contrária a dos demais alunos. Apenas um aluno, o A12, não se posicionou, preferindo silenciar e não argumentar sobre as pergunta de leitura.

Na nona pergunta do conto “Bruxa, bruxa venha a minha festa”: “Quais sensações você sentiu até o desfecho do conto? Por quê?”, os alunos responderam que:

Professora Pesquisadora: Quais sensações você sentiu até o desfecho do conto? Por quê?

Aluno A7: a sensação de que as crianças estão entrando em uma cilada.

Aluno A1: as crianças estavam em perigo porque entre as crianças fantasiadas não aparece a bruxa, então a bruxa era a organizadora da festa.

Aluno A12: a bruxa organizou a festa e disse que seria uma criança porque se ela convidasse nenhuma criança iria, porque ela queria comer as crianças.

Aluno A5: Ela fez igual às pessoas que usam a internet para enganar outras crianças, fingem que são uma coisa e no final não são.

Aluno A17: por isso, que ao receber convite de uma pessoa deve saber se realmente é quem a gente realmente espera.

Com passar das oficinas, os participantes vão desenvolvendo a cada dia seu olhar crítico para as questões intrínsecas no texto, eles perceberam por meio da leitura que havia algo subtendido e questionaram “como que a bruxa é convidada e ela não está junto com os demais convidados?”, também compreenderam a realidade dos fatos, que todos os convidados são crianças fantasiadas e que estavam correndo perigo. Desse modo, por meio das estratégias utilizadas na leitura do conto, eles perceberam que a anfitriã da festa não é realmente uma criança e, sim, uma bruxa, pois é a única que não aparece junto com as crianças a caminho do evento, e que ela utilizou uma artimanha para atraí-las para sua casa.

Cabe salientar ainda que tudo isso fez com que os participantes realizassem outra leitura voltada para sua vivência e para o conhecimento de mundo. Associaram o texto a casos de crianças e adolescentes que se envolvem com pessoas desconhecidas na internet, nas redes sociais, demonstrando ser aquilo que não são. Muitas vezes fazem o uso de identidades falsas para enganar outros usuários que, na maioria das vezes, são crianças e, dessa forma, prejudicam-nas ou machucam-nas. E é por meio desse disfarce que as redes sociais permitem que muitas pessoas enganem crianças, idosos e adultos para conseguir o que querem. No caso da história analisada, fica subtendido, por meio da imaginação dos alunos, que o desejo da anfitriã da festa era comer crianças, é o que eles leram em outras histórias, por isso, fizeram

esse comentário. Os participantes trouxeram para o bojo da discussão, o “falso convite de festa”, diálogos com base em outros discursos, pois já tinham ouvido sobre os falsos convites presentes nas redes sociais, fazendo associação entre assuntos. Com base na teoria de que o texto sozinho não faz sentido, os alunos realizaram sua interpretação do assunto associando com seus conhecimentos de mundo, já que o discurso deles não é uma fala isolada, ela está enraizada em outros discursos (BAKHTIN, 2003[1979]).

Portanto, na nona pergunta (“Quais sensações você sentiu até o desfecho do conto? Por quê?”), que se refere ao descritor “(D4): inferir uma informação implícita em um texto”, os alunos A1, A5, A7, A17 e A12 obtiveram um resultado mais que satisfatório, posicionando-se mais e expondo seus argumentos com a turma.

Na décima pergunta do conto “Ninguém e Eu”: “Ninguém” ficou feliz com os lugares que conheceu? E depois, o que aconteceu?”, os alunos responderam que:

Professora-pesquisadora: “Ninguém” ficou feliz com os lugares que conheceu? E depois, o que aconteceu?

Aluno A5: no momento que ele saiu do local que ele estava viveu novas aventura e conhece a menina “Eu”.

Aluno A12: Ficou feliz com os lugares que ele conheceu, mas ele continuou procurando por alguma coisa, até o momento que ele chega à ilha e conhece a menina.

As duas perguntas foram respondidas juntas, pois uma complementava a outra. O personagem principal masculino estava feliz, porém, ainda necessitava de mais alguma coisa, como se dentro dele ainda houvesse um vazio, como se faltasse algo que o completasse, por isso, sai em busca de alguma coisa que preenchesse esse vazio existencial. Nessa busca, “Ninguém” encontra uma ilha, lá há uma menina que estava vivendo a mesma situação, e, ao encontrá-la, o personagem “Ninguém” fica feliz.

Nas respostas dadas, observa-se que, a cada pergunta, os alunos buscam responder ativamente, ou seja, apresentam aspectos de responsividade, que “é a capacidade que participantes de uma situação comunicativa têm de responder aos discursos manifestados” (MENEGASSI, 2008, p. 135). Dessa maneira, os participantes estão manifestando respostas ativas quanto à participação do grupo e, por isso, ocorre diálogo entre eles ao discutirem sobre os assuntos abordados.

O diálogo ao responder e debater as perguntas em torno do conto é muito importante, visto que essa forma de interação entre os sujeitos faz parte do processo de interação verbal, já que não há diálogo sem a existência dos outros sujeitos envolvidos. A partir do momento em que os alunos respondem às perguntas, constitui-se um procedimento dentro do processo de

comunicação verbal, que pode ser estabelecido pela presença de outros sujeitos ou do diálogo consigo mesmo.

Portanto, na décima pergunta (“Ninguém” ficou feliz com os lugares que conheceu? E depois, o que aconteceu?”), que se refere ao descritor “(D8): Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto”, na primeira oficina, a participação dos alunos foi menor do que nas demais oficinas, pois ainda estavam se familiarizando com o processo de sequência com as estratégias de leitura. Por isso, percebe-se que os participantes A5 e A12 obtiveram um desempenho satisfatório na habilidade presente no descritor (D8), que busca o conhecimento de causa e consequência nos elementos do texto.

Na decima primeira pergunta do conto “Ai que dor de dente”: “Qual a lição de vida que o texto nos mostra?”, observa-se:

Professora-pesquisadora: Qual a lição de vida que o texto nos mostra?

Aluna A5: que nessa vida tem pessoas boas e pessoas ruins.

Aluno A12: não adianta ser honesto sempre, uma hora você vai errar por uma necessidade.

Aluno A25: que os fins justificam os meios.

Aluno A3: se a pessoa for rica e esnobe, pode sim levar vantagem para matar a fome e a dor de dente.

Na discussão realizada em torno do conto “Ai que dor de dente”, houve uma pequena divisão das opiniões, enquanto um grupo apoia valores e condutas sociais, outro apoia as necessidades financeiras, enquanto uns não concordavam com as atitudes do personagem, outros justificavam as ações devido à vulnerabilidade social vivida por ele. Tudo isso possibilitou perceber que não importa quais os ensinamentos são repassados, se suas condições sociais forem opostas, desta maneira, é possível observar que, os personagens secundários também apresentam valores distorcidos (esnobam alguém que passa fome). Os alunos responderam que o personagem agiu corretamente devido à fome que sentia, quando uma pessoa passa fome, principalmente por muitos dias, faz qualquer coisa para conseguir saná-la.

Essa divergência de opiniões evidencia que a língua é idealizada como um produto histórico e social estabelecido entre os indivíduos participantes do mesmo grupo socialmente situado. Desse modo, é válido afirmar que a língua é estabelecida de tal forma que não se conhece o princípio de sua existência e de como ela foi formada, por isso, é configurada como uma prática histórico-social de cada sujeito. Dessa maneira é que os alunos se afirmaram, como um produto social presente na formação cultural de cada participante, de forma que as

opiniões em divergência fazem parte do contexto de cada um aceitar ou não a ação do personagem como correta ou incorreta.

Portanto, na décima primeira pergunta (“Qual a lição de vida que o texto nos mostra?”), que se refere ao descritor “(D4): inferir uma informação implícita em um texto”, a participação aumenta, e os educandos A5, A3 e A12 obtiveram resultado satisfatório ao responder à pergunta que tratava das informações subtendidas no texto, enquanto outros preferiram o silêncio (A17, A1 e A7).

Na décima segunda pergunta do conto “Bruxa, bruxa venha a minha festa”: “O que esta história nos mostrou que podemos levar para as nossas vidas?”, os alunos responderam que:

Professora Pesquisadora: O que esta história nos mostrou que podemos levar para as nossas vidas?

Aluno A17: que não devemos aceitar convite de quem não conhecemos.

Aluno A12: festa é boa, mas não podemos aceitar convite de qualquer pessoa.

Aluno A1: devemos contar tudo para os nossos pais.

Segundo as informações intertextuais relatadas pelos alunos com base no contexto social vivenciado ou observado por eles, o conto traz a mensagem de que, em primeiro lugar, se deve saber quem são as pessoas das quais aceitamos convites, orienta também que, antes de sair de casa ou promover um encontro, seja ele em um evento ou particular, precisamos primeiramente buscar conhecer quem nos convida e, caso percebamos atitudes suspeitas, melhor não aceitar o convite. Dessa maneira, os alunos observaram a importância do relacionamento aberto com os pais, pois sempre estão buscando o nosso bem. Assim, foi perceptível o amadurecimento das análises, pois esse conhecimento por parte da observação sobre a real intenção do convite de festa ser uma “cilada” é pertinente, já que se percebe o quanto as axiologias sociais são construídas, nesse caso, como que os valores sociais são criados, porque a axiologia estabelece uma hierarquia de valores que cada indivíduo possui em uma consciência socioideológica na produção valorada do discurso. Em visto disso, Ohuschi (2019, p. 28) expõe que a “compreensão da configuração axiológica das relações sociais, históricas e ideológicas presentes em um enunciado de determinado gênero, quais sejam: o papel social do locutor e do interlocutor”.

Portanto, na décima segunda pergunta (“O que esta história nos mostrou que podemos levar para as nossas vidas?”), que se refere ao descritor “(D4): Inferir uma informação implícita em um texto”, os alunos A1, A17 e A12 desenvolveram satisfatoriamente a

habilidade em buscar respostas subtendidas no texto. Por outro lado, os alunos A5, A3 e A7 buscaram não se pronunciar, sendo que metade dos analisados ficou em silêncio.

Na décima terceira pergunta do conto “Ninguém e Eu” sobre: “O que os dois personagens têm em comum na história?”, os alunos responderam que:

Professora-pesquisadora: O que os dois personagens têm em comum na história?

Aluno A3: Os dois personagens viviam tristes e foram unidos pela mesma bola.

Aluno A5: Eles viviam solitários e isolados e viviam tristes pensando na sua vida.

Aluno A7: tanto o menino quanto a menina vivam um tédio danado por dias, anos, meses e séculos.

Ambos os personagens viviam isolados e sozinhos, em meio ao um “tédio danado”. O mais interessante é que eles não se conheciam e viviam o mesmo dilema (solidão, tristeza e isolamento). E, por mais que não convivessem no mesmo ambiente, sentiam um vazio dentro deles e viviam pensando na vida que tinham sem ao mesmo conhecer alguém com quem pudessem compartilhar seus sentimentos e angústias. Nesse dilema, eles tinham uma bola “algo inesperado” que os alegrava e conseguiu uni-los. Por isso, a partir do momento que a bola realizou a união entre os dois personagens, foi embora, como se tivesse cumprido seu papel e sentisse que os personagens “Ninguém” e “Eu” não precisassem mais da companhia, pois já estavam felizes e completos juntos, já tinham o que necessitavam, um ao outro. Da mesma forma que “Algo” (bola) surgiu na vida dos personagens, foi embora, sem ao menos despedir-se dos protagonistas, tanto que não perceberam sua ausência, pois o vazio que eles sentiam havia acabado.

Com base na perspectiva de formulação de ideias dos alunos, em que procuraram refletir sobre a existência dos dois personagens, ao compará-los como tendo uma mesma vivência rotineira e falta de perspectiva de vida, demonstra-se um pensamento responsivo ativo no processo de efeitos de sentidos dos elementos mobilizados no conto trabalhado. No processo de desenvolvimento das oficinas, observei que os participantes realizaram, primeiramente, uma interpretação superficial do conto e, ao longo do período, foram instigados a buscar mais informações intrínsecas presentes na narrativa. Todos esses processos de contextualização e mobilização do texto possibilitaram desenvolver os procedimentos de uso da língua e os efeitos que ela possui ao direcionar o uso dos elementos que envolvem o texto. Por essa razão, os participantes saíram do critério pouco satisfatório para satisfatório, pois alcançaram a compreensão e compartilharam as informações.

Conseguindo operar a língua de forma consciente, eles elaboram respostas ativas e conseguiram contextualizar a pergunta com o seu dia a dia.

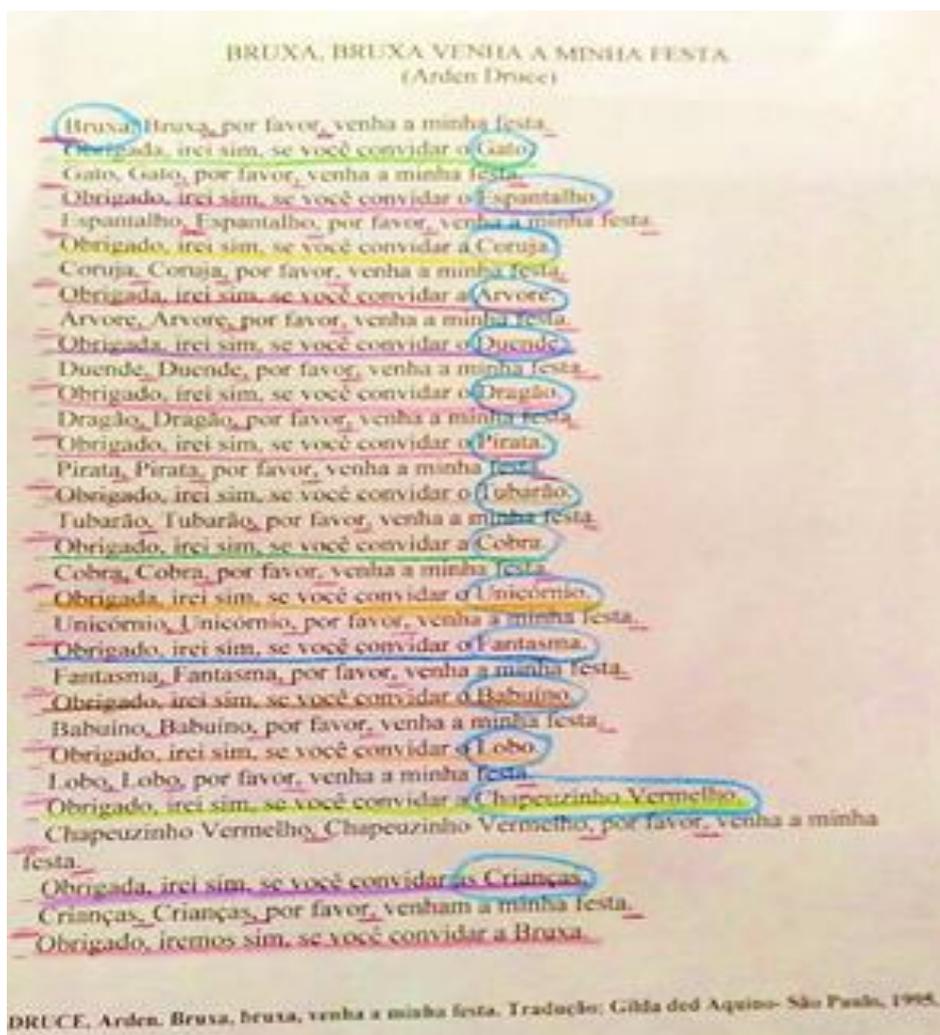
Sobre os elementos constitutivos dos enunciados, “qualquer enunciação se realiza de acordo com características típicas de um determinado gênero do discurso” (BAKHTIN/VOCHINOV, 1992 [1929], p. 195). De certo modo, a forma composicional é o desenho total do texto, como se ela fosse o resumo do todo, separado em partes. Em relação a todo esse processo, Maciel (2015, p. 254) afirma que,

No limite até se poderia imaginar que a construção ou forma composicional seria uma espécie de “fôrma”, um esquema espacial para a composição do enunciado, que preveria certa extensão do texto e certa disposição dos parágrafos. Entretanto, ainda que se admitisse esse conceito de forma composicional como algo próximo a uma “fôrma”, seria necessário lembrar que essa “fôrma” é, antes de tudo, flexível.

Ou seja, de acordo com Maciel (2015), a forma composicional é flexível e, por isso, permite que possua uma infinidade de formação, porque há variedade na expansão do texto que pode ser tanto falado quanto escrito e organizado em parágrafos, em se tratando do texto escrito.

Durante todas as oficinas, foi possível observar que os alunos conseguiram cumprir os comandos em torno da forma composicional, seguindo as instruções corretamente sem qualquer dificuldade, conforme amostra representativa da atividade desenvolvida em sala. As instruções eram: “1. Circule com a cor azul os nomes dos personagens; 2. Destaque com cores diferentes a fala de cada personagem; e 3. Destaque com a cor rosa o sinal de pontuação que precede as falas das personagens”. Eis um exemplo de atividade com o conto: “Bruxa, bruxa venha a minha festa”.

Figura 2. Atividade com o texto “Bruxa, bruxa venha a minha festa”.



Fonte: a autora (2020)

A conclusão do procedimento de sequenciação das oficinas de leitura faz com que o aluno possa mostrar que as estratégias utilizadas foram relevantes na aquisição de informações. Para demonstrar que houve aprendizado ao utilizar essa metodologia em uma aula de leitura, foram solicitados alguns segmentos necessários para que o aluno a princípio mostrasse seus conhecimentos em torno dos procedimentos de leituras. Para encerrar a estratégia de leitura *durante a leitura*, os estudantes desenvolveram os passos e mostraram no exemplo acima como foi realizado o processo de conclusão em todas as oficinas. Partindo desse pressuposto, em torno do conhecimento da leitura realizado pelo aluno, Solé (1998, p. 79) afirma que “O leitor ativo está consciente da sua própria compreensão. A leitura para esse leitor é um processo contínuo de elaboração de inferências, durante o qual este avalia a validade e a significação dos textos em relação a sua experiência, seus conhecimentos prévios”.

Ainda nessa perspectiva, ao desenvolver as oficinas, foi possível perceber que os participantes fizeram uso de uma leitura ativa e utilizaram seus planos intelectuais para associar o texto com seus conhecimentos de mundo, além de organizar suposições em torno do texto, apenas visualizando as imagens e o título e imaginando as possíveis histórias que seriam realizadas no procedimento durante a leitura, em torno do conteúdo do conto, isto é, o aluno, a partir de seus conhecimentos internos, consegue ampliar sua capacidade em torno do assunto que o texto poderá lhe passar.

O resultado obtido nas oficinas de leitura relaciona-se com o que salienta Solé (1998, p. 44) ao afirmar que

Os objetivos pretendidos pelo leitor são fatores determinantes tanto na utilização de estratégias responsáveis pela compreensão quanto no controle exercido sobre ela, mesmo que de forma inconsciente, pois “nossa atividade de leitura está dirigida pelos objetivos que pretendemos mediante ela”.

Em relação aos objetivos de leitura, o desenvolvimento de tarefas em torno do texto faz com que o aluno seja motivado e, com isso, consiga ser um leitor ativo, respondendo de forma imediata as informações em torno do texto. Destarte, o leitor interliga as informações encontradas na leitura e associa com suas vivências e, assim, essa motivação atuará como promotora do procedimento de aquisição de informações e conhecimentos do texto. Por isso, para estimular o leitor ativo, Kleiman (2000, p. 25) cria uma sequência de procedimento igualado às estratégias de leitura teorizada por Solé (1998), como:

1. Motivação do aluno, através de uma conversa sobre o assunto;
2. Leitura silenciosa, sublinhando as palavras desconhecidas;
3. Leitura em voz alta por alguns alunos, ou por todos os alunos em grupo;
4. Leitura em voz alta pelo professor;
5. Elaboração de perguntas sobre o texto, por parte do professor, como “Onde ocorreu a estória?”, “Quando?”, “A quem?” e outras perguntas sobre elementos explícitos;
6. Reprodução do texto (ou outra atividade de redação ligada ao tema do texto).

Fazer com que o aluno se posicione responsivamente foi o intuito desta pesquisa, pois todo indivíduo é responsivo por natureza, basta que em sala que o professor se proponha em desenvolver essa responsividade, contemplando momentos de interação. Dessa maneira, segundo Bakhtin/Volochinov (1992 [1929], p. 123),

A verdadeira substância da língua não é constituída pelo sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação

verbal realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Percebe-se que a atitude de modo responsivo é um fator imprescindível nas práticas de linguagem em sala de aula. Logo, “não se trata apenas de poder oferecer uma resposta ao que foi dito pelo locutor, mas de compreender que a formulação de enunciado endereçado ao outro constitui, por si, uma possível resposta a outros enunciados que circulam na sociedade” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992 [1929], p. 151). Por essa razão, os participantes da pesquisa, por se tratarem de sujeitos que possuem uma atitude responsiva intuitiva na participação do grupo ao qual pertencem, responderam ativamente às oficinas, sempre compartilhando a compreensão de cada conto. A princípio, alguns silenciaram, demonstrando também uma atitude responsiva, já que o silêncio também é uma resposta por parte dos alunos. Depois, foram desenvolvendo uma atitude imediata e argumentativa em torno das questões abordadas em cada conto, visto que alunos que sempre se posicionavam silenciosamente procuraram mostrar sua opinião contrária a do grupo, levando em consideração sua vivência e sua realidade, pois nem todos possuíam a mesma situação social. Em vista disso, Bakhtin (2003 [1979], p. 271) afirma que “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau de ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”.

5.5 ATITUDE RESPONSIVA DOS ALUNOS ‘APÓS A LEITURA’

Com base nas reflexões realizadas em torno do processo de leitura, compreendemos que ela é uma ferramenta essencial na edificação do conhecimento. Em se tratando do perfil do leitor competente, Brasil (1998, p. 70) destaca que “O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos”. A partir disso, as oficinas de leitura compartilhada foram pensadas de modo que o aluno, enquanto leitor, pudesse interpretar buscando as informações implícitas presentes no texto e, a partir das informações conhecidas na leitura, também conseguisse relacionar com seus conhecimentos de mundo e suas informações prévias e, com isso, compartilhasse seu ponto de vista associando todas as informações.

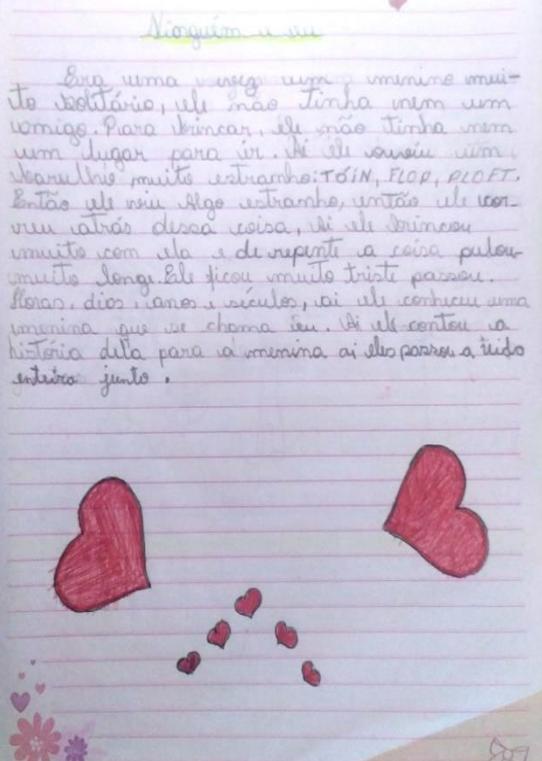
Em relação à estratégia *depois da leitura*, Solé (1998, p. 143) a caracteriza como fundamental na construção do sentido da leitura e destaca como possibilidades de trabalho:

Construção da síntese semântica do texto/ resumo do texto; formular e responder a perguntas; utilização do registro escrito para melhor compreensão; troca de informações ou opiniões emitidas no texto; avaliação crítica do texto.

Ao seguir esses procedimentos delimitados pela autora, o aluno conseguirá compreender o texto lido e poderá reter as informações presentes na leitura. Para ilustrar como se deu o trabalho de escrita, destaco a produção dos alunos para os contos lidos de modo compartilhado nas aulas (Quadro 24).

Quadro 24: Atividade de reconto do texto “Bruxa, bruxa venha a minha festa”

<p style="text-align: center;"><u>Entendimento do texto</u></p> <p>Eu entendi da história que, era uma bruxa que se disfarçou de uma menina para convidar as crianças para uma festa.</p> <p>Mas nesta festa era só uma armadilha para as inocentes crianças, por que a bruxa queria devorá-las.</p> <p>Só que, as crianças não sabiam de nada disso, por isso elas foram sem medo, por que quem as tinha convidado era uma linda menina que já havia convidado a bruxa, o gato, o espantalho, a coruja, a árvore, o duende, o dragão, o pirata, o tubarão, a cobra, o lobo, a chapeuzinho vermelho, as crianças até que chegou na bruxa novamente, por que as crianças quiseram ela na festa. Fim</p> <p>Eu quero ser o personagem: Chapeuzinho Vermelho</p>	<p style="text-align: center;">Entendimento do texto</p> <p>Eu entendi da história que, era uma bruxa que se disfarçou de uma menina para convidar as crianças para uma festa.</p> <p>Mas nesta festa era só uma armadilha para as inocentes crianças, por que a bruxa queria devorá-las.</p> <p>Só que, as crianças não sabiam de nada disso, por isso elas foram sem medo, por que quem as tinha convidado era uma linda menina que já havia convidado a bruxa, o gato, o espantalho, a coruja, a árvore, o duende, o dragão, o pirata, o tubarão, a cobra, o lobo, a chapeuzinho vermelho, as crianças até que chegou na bruxa novamente, por que as crianças quiseram ela na festa. Fim</p> <p>Eu quero ser o personagem: Chapeuzinho Vermelho</p>
---	--

<p>11 2019 Produção de texto</p> <p>Ai que dor de dente</p> <p>Pedro malasar um sugito muito esperto chegou a uma cidade muito esperta piguen a pois ele estava com fome e já avia dias que não comia ago e também com muita do de dente e ele emcontrol um omem limpando as mam no avental e paricia que tinha um rei nabariga e ele falou cecentas saudos e deis sucos ou aposto que você come iseitudo que você falou odono da birosca ofereceu os mais finos salgados e os mais deliciosos sucos e mala sorte ganhou a posto então o dono dono da birosca levou ao dentista.</p>	<p>11 2019 Produções de texto</p> <p>Ai que dor de dente</p> <p>Pedro malasar um sugito muito esperto chegou a uma cidade muito esperta piguen a pois ele estava com fome e já avia dias que não comia ago e também com muita do de dente e ele emcontrol um omem limpando as mam no avental e paricia que tinha um rei nabariga e ele falou cecentas saudos e deis sucos ou aposto que você come iseitudo que você falou odono da birosca ofereceu os mais finos salgados e os mais deliciosos sucos e mala sorte ganhou a posto então o dono dono da birosca levou ao dentista.</p>
<p>Ninguém e eu</p> <p>Era uma vez um menino muito solitário, ele não tinha nem um amigo. Para brincar, ele não tinha nem um lugar para ir. Ai ele ouviu um barulho muito estranho: TON, FLOP, PLOFT. Então ele viu algo estranho, então ele correu atrás dessa coisa, ai ele brincou muito com ela e de repente a coisa pulou muito longe. Ele ficou muito triste passou horas, dias, anos e séculos, ai ele conheceu uma menina que se chama eu. Ai ele contou a história dela para a menina ai eles passaram a vida inteira junto.</p> 	<p>Ninguém e eu</p> <p>Era uma vez um menino muito solitário, ele não tinha nem um amigo. Para brincar, ele não tinha nem um lugar para ir. Ai ele ouviu um barulho muito estranho, então ele correu atrás dessa coisa, Ai ele brincou muito com ela e de repente a coisa pulou muito longe. Ele ficou muito triste passou. Oras, dias, anos e séculos, ai ele conheceu uma menina que se chama e. Ai ele contou a história dela para a menina ai eles passou a vida inteira junto.</p>

Fonte: a autora (2020)

Solé (1998, p. 143) salienta que “a elaboração de resumos está estreitamente ligada às estratégias necessárias para estabelecer o tema do texto, para gerar ou identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários”. Por meio das produções dos alunos, foi possível visualizar as histórias baseadas na temática de cada narrativa, assim, os alunos observaram os detalhes contidos nos três contos e descreveram a história de forma peculiar, pois os textos

informam os olhares deles em torno da história, resumindo ao se basear na compreensão do texto, gerando na escrita a ideia principal que o conto proporciona. A intenção principal era fazer com que os educandos pudessem compreender as informações, reter e compartilhar os conhecimentos com os demais colegas, de modo que, a cada informação compartilhada por eles, houvesse ampliação dos conhecimentos.

Diante do exposto, é compreensível que é de suma importância que haja o processo de troca de conhecimentos para a formação do leitor competente, associando-se os conhecimentos individuais e de mundo dos alunos e por meio do seu convívio sociocultural ativo.

Em se tratando do texto produzido pelos alunos na oficina de leitura compartilhada, os autores conseguem visualizar o texto como um todo e expõem seus conhecimentos sobre o assunto, inserindo palavras fora do contexto usual como: “devorá-la”; “disfarçou” e “armadilhas”. Vale ressaltar que, para dar uma sequência aos trabalhos realizados em tornos das oficinas, a professora regente poderá desenvolver um trabalho de correção compartilhada voltada para correção ortográfica do texto, também pode ser feito um trabalho de reescrita em torno da temática do texto. Além disso, os alunos conseguiram expor as informações explícitas e implícitas presentes na narrativa, levando em consideração as palavras-chave da história que é “farsa da bruxa”. Por isso, com o registro da compreensão do texto, é possível visualizar, de forma concreta, que todo o trabalho desenvolvido com as estratégias de leitura levou à participação oral dos alunos, assim como à escrita do texto, que é a confirmação do aprendizado em torno do trabalho durante as aulas de leitura.

6 CONCLUSÃO

Neste estudo abordei o desenvolvimento de competências de leitura com base no eixo da BNCC que trabalha a prática de escuta/leitura compartilhada visando estabelecer a relação entre as habilidades de leitura associadas com as Estratégias de Leitura teorizada por Solé (1998). Diante dessas considerações, o objetivo geral da pesquisa foi o de refletir como o trabalho com a leitura compartilhada do gênero *conto*, por meio de orientações teórico-metodológicas, pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades leitoras em alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, possibilitando-lhes atitudes responsivas e críticas frente ao texto. Para alcançá-lo, foram apontados três objetivos específicos que são retomados nesta fase conclusiva de estudo.

O primeiro objetivo específico foi “Caracterizar as atividades de leitura compartilhada, implementadas por meio de oficinas para o gênero discursivo *conto*”. Na primeira etapa, realizou-se o planejamento das oficinas junto com a professora regente e, a partir disso, foi escolhido o tipo de gênero que seria trabalhado nas oficinas, no caso, foi o gênero discursivo *conto*, a partir das habilidades e das competências do eixo de escuta/leitura compartilhada presentes na BNCC.

Na sequência, realizou-se a avaliação diagnóstica, por meio da Provinha Brasil e foi possível identificar as dificuldades em torno das habilidades de leitura a partir dos descritores D1: Localizar informações explícitas em um texto; D7: Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; D14: Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações; D8: Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; D4: Inferir uma informação implícita em um texto; D6: Identificar o tema de um texto; D13: Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados; D9: Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros; e D3: Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. E, a partir disso, foram pensadas as oficinas de leitura.

Com base em cada descritor de habilidade, foi possível escolher a forma de proceder com as oficinas e quais perguntas seriam trabalhadas durante a pesquisa com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Assim, pude observar como que eles desenvolvem cada habilidade, por meio das perguntas de leitura presentes em cada oficina. Por isso, ressalto que é o professor quem dispõe das competências e habilidades para orientar os alunos-leitores, quando a questão é ensino e aprendizagem em sala de aula. No entanto, para proporcionar

atividades significativas para os estudantes, é necessário que nós, professores, conheçamos os nossos alunos. É importante diagnosticar, observar e analisar o nosso público-alvo.

Partindo do presente exposto, foi possível perceber as dificuldades que permaneceram em torno das habilidades de leitura, por meio dos descritores, como D11: Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato; D10: Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto; D2: Estabelecer relação entre partes de um texto, identificando repetições ou substituição que contribuem para a continuidade de um texto. Percebemos que essas habilidades necessitam ser mais desenvolvidas com os alunos, tendo em vista o desconhecimento deles em relação ao vocabulário empregado, por exemplo. Mesmo com a explicação, os envolvidos na pesquisa não responderam às perguntas, porque se sentiram inseguros. Quanto à relação entre partes do texto com outros textos e a substituição ou a repetição do texto, foram as duas habilidades desenvolvidas parcialmente, mas esses descritores ainda não foram obtidos com um resultado satisfatório, porque todos os participantes se sentiram inseguros e preferiram usar a sua responsividade silenciosa.

O segundo objetivo específico foi “Apreender de que forma os alunos ressignificam conteúdos trabalhados nas oficinas, conforme as habilidades selecionadas para a composição deste estudo”. Para atendê-lo, foram elaboradas oficinas com os contos, pautadas nas estratégias de leitura abordadas por Solé (1998). Os contos trabalhados foram: “Ninguém e Eu”, “Aí que dor de dente” e “Bruxa, bruxa venha a minha festa”. Esses contos foram analisados nas oficinas de leitura, nas quais todos os alunos puderam mostrar seu posicionamento e compartilhar as informações com os demais colegas. No trabalho com as estratégias de leitura, pude perceber que houve uma evolução quanto à compreensão e, principalmente, com a exposição dos conhecimentos, obteve-se grande superação por parte dos participantes, pois, no início, demonstravam uma posição mais fechada sem aproximação, depois, foram se situando com os textos e se posicionando com o desenvolvimento dos trabalhos.

Cada oficina proporcionou ao participante uma temática diferenciada, e, a cada abordagem, os alunos conseguiam contextualizar as informações e seus conhecimentos prévios e de mundo. A cada encontro, o nível de satisfação crescia e, com isso, os participantes avaliados demonstravam uma atitude responsiva ativa cada vez mais latente, não se preocupavam apenas em responder o que o professor gostaria de ouvir, mas o que eles pensavam e o que eles achavam ser correto.

O terceiro objetivo específico foi “Caracterizar os efeitos do trabalho com a leitura compartilhada para o desenvolvimento do aluno-leitor pelo dialogismo e responsividade”. Nesse processo, cada participante conseguiu desenvolver a habilidade de localizar informações na superficialidade textual; foi possível perceber que eles conseguiram produzir deduções em torno de conhecimentos implícitos presentes nos enunciados de cada conto; também conseguiram identificar a temática abordada em cada narrativa; foi possível notar que eles conseguiram situar a semelhança entre o assunto e os contextos oferecidos na narrativa para que ela conseguisse se sustentar; na sequência, identificaram a finalidade de todos os textos trabalhados a partir do gênero *conto*. Esses resultados sinalizam que os alunos são capazes de desenvolver as habilidades e competências de leitura compartilhada presentes no eixo da BNCC trabalhadas nesta pesquisa. De modo geral, as atitudes responsivas ativa e silenciosa foram marcadas no decorrer das atividades, tendo em vista que alguns alunos se posicionavam imediatamente após a leitura e outros silenciavam, participando em ações futuras de leitura.

Por fim, acredita-se que os objetivos para elaboração deste estudo foram atingidos, uma vez que as atividades selecionadas foram trabalhadas de modo satisfatório pelos alunos, haja vista que cada participante conseguiu responder às perguntas de leitura do gênero discursivo *conto* de forma responsiva e ativa. Além disso, aprendeu a ressignificar as informações presentes em cada conto e desenvolveu as habilidades de forma satisfatória. E, com isso, foram caracterizados os efeitos do trabalho com a leitura compartilhada para o desenvolvimento do aluno-leitor pelo dialogismo e responsividade com base na perspectiva bakhtiniana.

Uma das limitações iniciais desta investigação foi a dificuldade de interação que cada aluno possuía, pois não fazia parte do hábito de trabalho participar de aulas de leitura, nas quais eles realmente pudessem expor seus pensamentos e informações adquiridas e muito menos posicionar-se de forma contrária à opinião do professor. Por isso, houve dificuldade em mostrar que nessas aulas de leitura era necessário ouvi-los e conhecer sua real opinião, de forma oposta ou não aos demais colegas.

Como recomendações para investigações futuras com a mesma temática, recomendam-se pesquisas sobre o trabalho com a leitura compartilhada com base em diferentes gêneros discursivos em outros níveis de ensino, voltadas para a leitura e a escrita de forma que os participantes possam compartilhar informações e conhecimentos junto com as experiências de vida.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.
- ANGELO, C. M. **Mediações colaborativas e pedagógicas na sala de apoio de língua portuguesa**. 2015. 391 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2015.
- ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R.J. A produção escrita e o trabalho docente na sala de apoio. **Alfa**, São Paulo, v. 60, n.3, p. 475-506, 2016.
- ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R.J. Manifestação de compreensão responsiva em avaliação de leitura. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n.1, p. 201-221, jan./jun. 2010.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, M. J. F. S. **Práticas literárias na escola a partir do gênero conto**. Letra Magna. Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Ano 11 - n.18 – 2º Semestre de 2015 - ISSN 1807-5193.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2003 p.237-240.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoievski**. Tradução P. Bezerra. 5º ed. Ed. Forense Universitária. Rio de Janeiro, 2013.
- BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, V. A interação verbal. *In*: BAKHTIN, M/VOLOCHINOV, V. **Marxismo filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 1992[1929].
- BAKHTIN, M.M.; VOLOCHINOV, V.N. 1976. **Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. [S.l.: s.n], 2006.
- BARRETO, I. S. **Leitura viva: uma proposta de estímulo à leitura por meio de aplicativo web e texto interativo digital**. 2013, 130 f, Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2013.
- BARROSO, F. C. S. **Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura para o gênero poema no Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, TO, 2018.
- BOAINAIN, E. **Tornar-se transpessoal: transcendência e espiritualidade na obra de Carl Rogers**. São Paulo, Summus, (1998).
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do Professor como Agente Letrador**. São Paulo: Contexto, 2008.

BOSI, A. O conto brasileiro contemporâneo. São Paulo: Cultrix, 1975. BRÄKLING, K. L. Leitura colaborativa. In: FRADE, I. C. A. da S. *et al.* (orgs.). **Glossário CEALE**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2014.

BRÄKLING, K. L. **Sobre a leitura e a formação de leitores**. São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular 2019 (BNCC)**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares da Educação Nacional - Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental –SEF. Brasília, DF: MEC, 1998.

CAVALCANTI, M. C. Educação Linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e prática translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.) **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p.99-121.

CAZARIN, E. A. Princípios gerais para uma metodologia do ensino de língua Portuguesa. Ijuí: Unijuí, 1995.

COELHO, N. N. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto e Do conto breve e seus arredores. In Valise de cronópio. Trad. Davi Arrigucci Jr. E João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006.

COSTA, A.; GERALDI, J. W. 2007. **O paradoxo aplicado**. Signótica, 19(3): 157-175, 2007. CRUZ, C. H. C. **Competências e Habilidades**: Da Proposta À Prática. Edição Loyola, São Paulo, 2001 (Coleção Fazer e Transformar).

CUNHA, V. A. Incentivo ao hábito de leitura como alicerce para o desenvolvimento humano. **Ponto de Acesso**. Salvador, v.5, n.2, ago 2011.

CURADO, O. H. F. Linguagem dialógica: práticas de leitura e produção de texto. In: OSORIO, E. M. R. (Org.). Mikhail Bakhtin: cultura e vida. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 141-151.

DOLZ, B.; SCHNEUWLY, D. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização de R. Rojo e G. L. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

FACHIN, Odília. Fundamentos de metodologia. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001. 200 p.

FARACO, C.A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2003.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática. 2016.

FIORUSSI, André, In: Antônio de Alcântara Machado et alii. De conto em conto. São Paulo. Ática, 2003, p. 103.

FLICK, U. Uma introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FOWLER R. **Notes on critical linguistics**. In: R. Steele e T. Treadgold Language. FOWLER, R., HODGE, R., KRESS, G. e TREW, T. **Language and Control**. London: FRANCO, N.; ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HUBES, T. C. da. Por uma análise dialógica do discurso. In: GARCIA, D. A.; SOARES, A. S. F. **De 1969 a2019: um percurso da/na análise de discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 279-300.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler em três artigos que se complementam. 39ª ed. [S.L]: Cortez, 2008.

FUZA, A. F. **O conceito de leitura da Prova Brasil**. 2010. 108 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2010.

FUZA, A. F. **Proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura a partir do princípio temático**. Relatório Final de Estágio Pós Doutoral em Letras (Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas na leitura do gênero discursivo panfleto institucional. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 259-286, jan./jun. 2017.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura e o princípio temático em crônica: proposta de ordenação e sequenciação. **Calidoscópio**, vol. 16, n. 1, p. 33-47, jan/abr 2018.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J.; OHUSCHI, M. C. G. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul/dez. 2011.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

GIMENEZ, T. 2007. A relevância social dos estudos da linguagem. In: D.A. CORREA, (ed.), *A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo, Parábola Editorial, p. 94-109.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE – Revista de Administração de Empresas**. São Paulo. V. 35. n. 3. p. 21. 1995.

GOTLIB, N. **Teoria do Conto**. São Paulo: Ática, 2002.

GOTLIB, N. B. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 1990.

GUNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, 2006.

HAMILTON. “Fazer lingüística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento”. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2000. p. 253-276.

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>.

<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/matrices-e-escalas> acesso 15 de agosto de 2019.

<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/matrices-e-escalas>, Acesso em 15/08/2019.

<https://portal.brinquebook.com.br/categorias/o-blog-da-brinque-resenha/2012> acesso 20 de agosto de 2020.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicadores de Alfabetismo Funcional (INAF)**. Inaf 2018 - Nova edição do Inaf não aponta avanços nos níveis de alfabetismo no Brasil. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/relatorios> Acesso em 16 de agosto de 2019.

KLEBIS, C. E. de O. *Leitura na escola: problemas e tentativas de solução*. In: SILVA, E. T. da. (org). **Leitura na escola**. São Paulo: Global, 2008.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Â. *Oficina de leitura – teoria e prática*. 10ª ed. Campinas, SP – Pontes Editores, 2002.

KLEIMAN, Â. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000

KLEIMAN, Â. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. 18ª ed. Campinas, SP – Pontes Editores, 2016.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

LOPES, R. A identidade do pedagogo como organizador do trabalho pedagógico escolar. 2013.

MACIEL, L. V. de C. Os elementos constitutivos do enunciado em suas relações dialógicas: um exemplo de análise. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 15, n. 2, p. 249-266, maio/ago. 2015.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo. Companhia das Letras. 2001.

MARCUSCHI, L. A. Perspectivas no ensino de Língua Portuguesa nas trilhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. *In: BASTOS, Neusa B. (Org.). Língua portuguesa em calidoscópico*. São Paulo: EDUC, 2003. p. 159-282.

MARTHA, A. Á. P. (org.). **Leitor, Leitura e Literatura – teoria, pesquisa e prática: conexões**. Maringá: Eduem, 2008.

MARTINS, M. H. **O que é Leitura**. São Paulo. 2ª ed. Editora Brasiliense, 2014.

MATURANA. H. **Emoções e Linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MENEGASSI, R. J. Aspectos da responsividade na interação verbal. *Estudo e Linguagem e Ensino*. São Carlos: Língua e Letras, ISSN: 1517-7238 vol. 10 nº 18 1º sem. 2009 p. 147-170.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. *Revista Unimar*, Maringá, 2001.

MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. *In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. Boa. (Orgs.). Leitura: aspectos teóricos e práticos*. Maringá: Eduem, 2010. p. 35-59.

MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas na aula de leitura. *In: YAEGASHI, S. F. R. et al. (Orgs.). Psicopedagogia: reflexões sobre práticas educacionais em espaços escolares e não-escolares*. Curitiba: CRV, 2016, p. 41-60.

MENEGASSI, R. J. P. Avaliação de leitura. *In: _____*. (Org). *Leitura e ensino*. Maringá: Eduem, 2005. p. 99-118.

MENEGASSI, R. J. **Perguntas de leitura**. 2º edição. Maringá: Eduem, 2010.

MENEGASSI, R. J. Produção, ordenação e sequenciação de perguntas na avaliação de leitura. *In: CENTURION, R.; CRUZ, M.; BATISTA, I. M. (Orgs.). Linguagem e(m) interação - línguas, literaturas e educação*. Cáceres-MT: Ed. Unemat, 2011. p. 17-35.

MENEGASSI, R. J. Responsividade e dialogismo no discurso escrito. *In: NAVARRO, P. O discurso nos domínios da linguagem e da história*. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 135-148.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. *In: MENEGASSI, R. J. (org.) Leitura e ensino*. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010. p.15-40.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbete avaliação diagnóstica. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/en/avaliacao-diagnostica/>>. Acesso em: 09 de ago. 2019.

MICCOLI, L.S. Ensino e aprendizagem de Inglês: experiências, desafios e possibilidades. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MICCOLI, L.S. Learning English as a Foreign Language in Brazil: a Joint Investigation of Learners' Experiences in a University Classroom. 1997. **Tese** (Doutorado em Educação). Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.

MICCOLI, L.S. **Pesquisa Experiencial em Contextos de Aprendizagem: Uma abordagem em evolução**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

MICCOLI, L.S.; SWAIN, M. **Learning in a content-based, collaboratively-structured course: the experience of an adult ESL learner**. TESL Canada Journal, v. 12, n. 1, p. 15-28, 1994.

MOITA LOPES, L. P. Oficina de Linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

OLIVEIRA, H. F. Esculpindo a profissão professor: experiências, emoções e cognição na construção das identidades docentes de licenciados em Letras. 302 f. **Tese** (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

OLIVEIRA, M. B. F. de. O círculo de Bakhtin e sua contribuição ao estudo das práticas discursivas. Revista Eutomia – Ano II, Nº 2 – Dezembro de 2008.

ORLANDI, E. P. **Análise De Discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas: Pontes Editores, 1999.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Coordenação Estadual do PDE. Programa de Desenvolvimento Educacional –PDE. Versão preliminar – 2013.

PARANÁ. Seed. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa. Paraná, 2009.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imitação e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1999todoro.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão de ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Resenha do livro *Pragmatics: Na Introduction*. 2nd Edition. **DELTA** v.17, n.2 São Paulo, 2001.

ROCHA, J. C. *A Reinvenção Solidária e Participativa da Universidade: Um Estudo sobre Redes de Extensão Universitária*. EDUNEB: Salvador, 2008.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 27-38

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Disponível em: <http://suzireis.bravehost.com/posgraduacao/artigos/roxane_rojo.pdf>. Acesso em 20 mar. 2012.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. Routledge & Kegan Paul. 1979.

SANTOS, M. das G. A. **Ordenação e Sequenciação de Perguntas de Leitura para o gênero discursivo crônica no 9º ano do Ensino Fundamental**, 2019. 200 f, Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, TO, 2019.

SANTOS, M. G. A.; FUZA, A. F. **Réplicas dialógicas em sala de aula de leitura: o trabalho com perguntas e repostas argumentativas no Ensino Fundamental**. *Línguas & Letras*, vol. 21 nº40, p. 28-47, 2020.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SEVERINO, A. J. **Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB**. Em: BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SILVA, D. S.; LEITE, Francisco de Freitas. **O subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato no Círculo de Bakhtin**. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli, Crato*, v. 2, n. 2, p. 38-45, ago. 2013.

SILVA, E. C. **Prática de Leitura: sentido e intertextualidade**. São Paulo: Associação Editorial Humanistas. 1981.

SILVA, E. T. da. A leitura na vida do futuro professor: uma reflexão de alerta. In: BERNARDO, M. V. C.; STEFANINI, M. C. B. (Org.). *Pensando a Educação sobre a formação do professor e a política educacional*. São Paulo: Unesp, 1981. p. 91-94. FIORIN, J. L. Tendências da análise do discurso. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, n. 19, p. 173-179, jul./dez., 1981.

SILVA, H.C., ALMEIDA, M. J. P. M. **Leituras e resolução de exercícios em física: concepções de uma professora**. *Anais do Encontro sobre teoria e pesquisa em ensino de*

ciências: Linguagem, cultura e cognição reflexões para o ensino de ciências; Belo Horizonte: UFMG; p340-350, 1997.

SILVA, M. M.; COX, M. I. P. As linhas mestras do novo paradigma de ensino de língua materna. *Polifonia*, Cuiabá, n. 5 , p. 27-48, 2002.

SILVA, O.H.M. O Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná – PDE/PR. In: IX EDUCERE - Congresso Nacional de Educação, 1981, Curitiba/Pr. Anais... Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 1981, p. 4251-4264.

SOARES, A. **Gêneros literários**. São Paulo: Ática, 1993.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e Letramento**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2004.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (Org.). *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, 1993.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SPALDING, M. **Os cem menores contos brasileiros do século e a reinvenção do miniconto na literatura brasileira contemporânea**. Dissertação: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

TOCANTINS, Secretária de Estado da Educação e Cultura. **Documento Curricular do Tocantins**. Secretária de Estado da Educação e Cultura – TO. 2018.

TOCANTINS, Secretária de Estado da Educação e Cultura. **Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano**. 2ª Edição / Secretaria de Estado da Educação e Cultura. -TO: 2009, p. 281.

topics: essays in honour of Michael Halliday. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 1987.

VISIOLI, Â. C. C. **Política de Ensino de Língua Portuguesa e Prática docente**, 2004. 135f, Dissertação, mestrado. Universidade Estadual de Maringá.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
Jardim dos Ipês, Rua 03, Q. 17, S/N | 77.500-000 |
Porto Nacional/TO (63) 33630566 |
www.uft.edu.br/ppgletrasporto | e-mail: ppgletrasporto1@uft.edu.br



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012, MS.**

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre Leitura Compartilhada em Contexto Escolar e está sendo desenvolvida por Carla Alessandra Paula da Silva Menezes, do Curso de pós-graduação stricto sensu Mestrado da Universidade Federal do Tocantins, sob a orientação da Prof (a) Dr^a. Ângela Francine Fuza (UFT – Campos de Porto Nacional).

Os objetivos do estudo são: verificar a concepção de leitura dos alunos do 5º ano no momento da leitura de forma que consiga investigar como se dá a mediação e o gerenciamento do professor em busca da formação crítica do aluno na atividade de leitura para assim, caracterizar os efeitos do trabalho com a leitura compartilhada para o desenvolvimento do aluno-leitor. A finalidade deste trabalho é contribuir para o trabalho com projeto didático de leitura compartilhada para o 5º ano do ensino fundamental promove no aluno-leitor o desenvolvimento de habilidades de leitura, para que eles consigam ter benefícios indiretos com a ampliação e a cognição e a conscientização do professor sobre as determinações teórico-metodológicas envolvidas nesse processo.

Solicitamos a sua colaboração para que as vivências aconteçam no tempo previsto de duração, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que essa pesquisa não é obrigatória à participação do aluno, pois não será atribuído qualquer nota ou conceito, dessa forma, o aluno não receberá qualquer recompensa por parte do pesquisador (a) e nem da Unidade Escolar - UE.

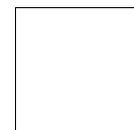
Esclarecemos que sua participação (*ou a participação do menor ou outro participante pelo qual ele é responsável*) no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador (a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo,

não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). O pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Assinatura da pesquisadora responsável

Considerando, que fui informado (a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Miracema do Tocantins, ____ de _____ de _____



Impressão dactiloscópica

Assinatura do participante ou responsável legal

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Carla Alessandra Paula da Silva Menezes pelo Telefone: (63) 999208814 ou 991016966.

APÊNDICE 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
Jardim dos Ipês, Rua 03, Q. 17, S/N | 77.500-000 |
Porto Nacional/TO (63) 33630566 |
www.uft.edu.br/ppgletrasporto | e-mail: ppgletrasporto1@uft.edu.br



**TERMO DE ASSENTIMENTO PARA PARTICIPANTE MENOR DE IDADE
BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS, Nº466/2012, MS**

Prezado (a) Participante,

Esta pesquisa é sobre Leitura Compartilhada em Contexto Escolar e está sendo desenvolvida por Carla Alessandra Paula da Silva Menezes, do Curso de pós-graduação stricto sensu Mestrado da Universidade Federal do Tocantins, sob a orientação da Prof (a) Dr^a. Ângela Francine Fuza (UFT – Campos de Porto Nacional).

Os objetivos do estudo são: verificar a concepção de leitura dos alunos do 5º ano no momento da leitura de forma que consiga investigar como se dá a mediação e o gerenciamento do professor em busca da formação crítica do aluno na atividade de leitura para assim caracterizar os efeitos do trabalho com a leitura compartilhada para o desenvolvimento do aluno-leitor. A finalidade deste trabalho é contribuir para o trabalho com projeto didático de leitura compartilhada para o 5º ano do ensino fundamental promove no aluno-leitor o desenvolvimento de habilidades de leitura, para que eles consigam ter benefícios indiretos com a ampliação e a cognição e a conscientização do professor sobre as determinações teórico-metodológicas envolvidas nesse processo.

Solicitamos a sua colaboração para que as vivências aconteçam no tempo previsto de duração, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da Educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que essa pesquisa Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que essa pesquisa não é obrigatória à participação do aluno, pois não será atribuído qualquer nota ou conceito, dessa forma, o aluno não receberá qualquer recompensa por parte do pesquisador (a) e nem da Unidade Escolar - UE.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador (a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem

recebendo na Instituição (se for o caso). Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

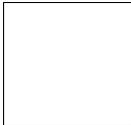
Assinatura da pesquisadora

Eu aceito participar da pesquisa, que tem o objetivo Compreender como a prática de leitura Compartilhada, com um grupo focal do 5º ano do Ensino Fundamental, pode contribuir para a formação e ampliação do aluno-leitor responsivo e crítico, de modo que possa influenciar no desenvolvimento do ensino e aprendizagem de Língua Materna. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir sem que nada me aconteça.

O pesquisador tirou minhas dúvidas e conversaram com os meus pais e/ou responsáveis.

Li e concordo em participar como voluntário da pesquisa descrita acima. Estou ciente que meu pai e/ou responsável receberá uma via deste documento.

Miracema do Tocantins, ____ de _____ de _____

 Impressão dactiloscópica

Assinatura do participante (menor de idade)

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Carla Alessandra Paula da Silva Menezes pelo Telefone: (63) 999208814 ou 991016966.

ANEXOS

 **Ministério da Educação**

 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira



Caro(a) aluno(a),

**O Ministério da Educação quer melhorar o ensino no Brasil.
Você pode ajudar respondendo a esta prova.
Sua participação é muito importante.
Obrigado!**

4ª SÉRIE (5º ANO) DO ENSINO FUNDAMENTAL

- ✓ Você está recebendo uma prova de Matemática e de Língua Portuguesa e uma Folha de Respostas.
- ✓ Comece escrevendo seu nome completo:

Nome Completo do(a) Aluno(a)

Turma

- ✓ Leia com atenção antes de responder e marque suas respostas neste caderno.
- ✓ Cada questão tem uma única resposta correta. Faça um X na opção que você escolher como certa, conforme exemplos na página seguinte.
- ✓ Procure não deixar questão sem resposta.
- ✓ Você terá 25 minutos para responder a cada bloco. Aguarde sempre o aviso do aplicador para começar o bloco seguinte.
- ✓ Quando for autorizado pelo professor, transcreva suas respostas para a Folha de Respostas, utilizando caneta de tinta azul ou preta. Siga o modelo de preenchimento na penúltima página deste caderno.

- VIRE A PÁGINA SOMENTE QUANDO O(A) PROFESSOR(A) AUTORIZAR.
- VOCÊ TERÁ 25 MINUTOS PARA RESPONDER O BLOCO 1.

BLOCO 3
LÍNGUA PORTUGUESA



Você terá 25 minutos para responder a este bloco.

LÍNGUA PORTUGUESA 4ª SÉRIE / 5º ANO – BLOCO 03

TB_006560

A boneca Guilhermina

- Esta é a minha boneca, a Guilhermina. Ela é uma boneca muito bonita, que faz xixi e cocô. Ela é muito boazinha também. Faz tudo o que eu mando. Na hora de dormir, reclama um pouco. Mas depois que pega no sono, dorme a noite inteira! Às vezes ela acorda no meio da noite e diz que está com sede. Daí eu dou água para ela. Daí ela faz xixi e eu troco a fralda dela.
- Então eu ponho a Guilhermina dentro do armário, de castigo. Mas quando ela chora, eu não aguento. Eu vou até lá e pego a minha boneca no colo. A Guilhermina é a boneca mais bonita da rua.

MUILAERT, A. *A boneca Guilhermina*. In: *As reportagens de Penélope*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997, p. 17. Coleção Castelo Rá-Tim-Bum – Vol. 8.

01

IT_025998

O trecho “A Guilhermina é a boneca mais bonita da rua” (l. 13-14) expressa

- (A) uma opinião da dona sobre a sua boneca.
 (B) um comentário das amigas da dona da boneca.
 (C) um desejo da dona de Guilhermina.
 (D) um fato acontecido com a boneca e a sua dona.

02

IT_025908

No trecho “Mas quando ela chora, eu não aguento”(l. 11-12), a expressão sublinhada significa, em relação à dona da boneca, sentimento de

- (A) paciência.
 (B) pena.
 (C) raiva.
 (D) solidão.

Caderno 01

TB_006538

A ESCOLHA DE UMA



ERA UMA VEZ UM  QUE TINHA A INTENÇÃO DE SE CASAR E QUE CONHECIA TRÊS , AS

3 TÃO LINDAS QUE ELE NÃO CONSEGUIA ESCOLHER, NEM DECIDIR QUAL PREFERIA. ATRAPALHADO, FOI PEDIR

A OPINIÃO DA , QUE LHE DISSE:

– CONVIDE AS **3** PARA ALMOÇAR, OFEREÇA



E OBSERVE BEM COMO ELAS O COMEM.

FOI O QUE FEZ O  . A **1**ª ENGOLIU O



COM A CASCA; A **2**ª, PELO CONTRÁRIO, TIROU

A , MAS COM TANTA IMPACIÊNCIA QUE CORTOU

DEMAIS E JOGOU FORA, JUNTO COM A CASCA, A PARTE MAIS CREMOSA DO  ; A **3**ª TAMBÉM TIROU

A , SÓ QUE COM TODA A CALMA, E EXATAMENTE

O QUE ERA NECESSÁRIO TIRAR, NEM DE **+**, NEM DE

-. E QUANDO O  FOI CONTAR TUDO À , ELA LHE DISSE:

– CASE-SE COM A **3**ª !

E FOI O QUE O  FEZ, E FOI MUITO FELIZ.

RIMM. A escolha de uma esposa. In: MATOS, Magna Diniz; ASSUMPÇÃO, Solange Bonomo. *Na trilha do texto: alfabetização: novo*. São Paulo: Quinteto Editorial, 2001, p.28-29.

12

LÍNGUA PORTUGUESA 4ª SÉRIE / 5º ANO – BLOCO 03

03 IT_024706

A terceira moça foi a escolhida pelo rapaz porque ela

- (A) demonstrou que era cuidadosa e paciente.
- (B) era mais rápida que as outras.
- (C) provou que os últimos serão os primeiros.
- (D) sabia como se comportar à mesa.

04 IT_025948

No texto, a primeira moça era

- (A) bondosa.
- (B) esperta.
- (C) gulosa.
- (D) impaciente.

TB_006547

BICICLETA TWENTY MAGNA



18 MARCHAS
ARO 26

GARANTIA DE 6 MESES
À VISTA R\$ 188,70
TOTAL A PRAZO: R\$ 188,70
3 X R\$ 62,90 SEM JUROS

CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antônio. *Alp Alfabetização: análise, linguagem e pensamento*. São Paulo: FTD, 1995, p. 149.

05 IT_024673

A bicicleta pode ser paga em

- (A) três vezes.
- (B) seis vezes.
- (C) dezoito vezes.
- (D) vinte e seis vezes.

Caderno 01

TB_007162

Feias, sujas e imbatíveis
(fragmento)

As baratas estão na Terra há mais de 200 milhões de anos, sobrevivem tanto no deserto como nos polos e podem ficar até 30 dias sem comer. Vai encarar?

- 5 Férias, sol e praia são alguns dos bons motivos para comemorar a chegada do verão e achar que essa é a melhor estação do ano. E realmente seria, se não fosse por um único detalhe: as baratas. Assim como nós, elas
- 10 também ficam bem animadas com o calor. Aproveitam a aceleração de seus processos bioquímicos para se reproduzirem mais rápido e, claro, para passearem livremente por todos os cômodos de nossas casas.
- 15 Nessa época do ano, as chances de dar de cara com a visitante indesejada, ao acordar durante a noite para beber água ou ir ao banheiro, são três vezes maiores.

Revista *Galileu*. Rio de Janeiro: Globo, N° 151, Fev. 2004, p.26.

06 IT_035940

No trecho "Vai encarar?" (l.4), o ponto de interrogação tem o efeito de

- (A) apresentar.
- (B) avisar.
- (C) desafiar.
- (D) questionar.

07 IT_035926

A expressão "Vai encarar?" (l.4), é marca de linguagem

- (A) científica.
- (B) formal.
- (C) informal.
- (D) regional.

13

LÍNGUA PORTUGUESA 4ª SÉRIE / 5º ANO – BLOCO 03

TB_006559

Qualquer vida é muita dentro da floresta

- Se a gente olha de cima, parece tudo parado.
Mas por dentro é diferente.
A floresta está sempre em movimento.
Há uma vida dentro dela que se transforma
- 5 sem parar.
Vem o vento.
Vem a chuva.
Caem as folhas.
E nascem novas folhas.
- 10 Das flores saem os frutos.
E os frutos são alimento.
Os pássaros deixam cair as sementes.
Das sementes nascem novas árvores.
As luzes dos vaga-lumes são estrelas na
- 15 terra.
E com o sol vem o dia.
Esquenta a mata.
Ilumina as folhas.
Tudo tem cor e movimento.

ÍNDIOS TICUNA. Qualquer vida é muita dentro da floresta.
In: *O livro das árvores*. 2. ed. Organização Geral dos
Professores Ticuna Bilingües, 1998. p. 48.

08

IT_024942

A ideia central do texto é

- (A) a chuva na floresta.
(B) a importância do Sol.
(C) a vida na floresta.
(D) o movimento das águas.

09

IT_026405

O que diz o trecho

“Esquenta a mata.
Ilumina as folhas.
Tudo tem cor e movimento.” (v. 17-19)

acontece porque

- (A) aparecem estrelas.
(B) brotam flores.
(C) chega o Sol.
(D) vem o vento.

Caderno 01

10

IT_026386

No trecho “Há uma vida dentro dela que se transforma sem parar.” (v. 4-5), a palavra sublinhada refere-se à

- (A) floresta.
(B) chuva.
(C) terra.
(D) cor.

TB_007409



11

IT_032904

O objetivo do texto é

- (A) alertar.
(B) anunciar.
(C) criticar.
(D) divertir.

14

BLOCO 4
LÍNGUA PORTUGUESA



Você terá 25 minutos para responder a este bloco.

LÍNGUA PORTUGUESA 4ª SÉRIE / 5º ANO – BLOCO 04

TB_006609

A VASSOURA

A vassoura de uma bruxa é uma das mais importantes peças de seu equipamento. Pode ser utilizada em casa, mas também constitui um meio de transporte muito barato.

COMO PREPARAR SUA VASSOURA MÁGICA



COMO VOAR EM SUA VASSOURA



BIRD, M. *Manual prático de bruxaria*. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1997. p. 25.

01

IT_026026

No texto, uma PASSAGEM ENGRAÇADA é

- (A) “Amarre um feixe de ramos secos.”
- (B) “A versão moderna da vassoura tem suas limitações.”
- (C) “Bata numa superfície dura.”
- (D) “Enfie o cabo da vassoura no feixe.”

02

IT_025878

No trecho “Caso a vassoura não preste, ela poderá ter outras utilidades.”, a palavra sublinhada refere-se à

- (A) altura do voo.
- (B) bengala da bruxa.
- (C) bruxa machucada.
- (D) vassoura mágica.

03

IT_026030

O texto é divertido, PRINCIPALMENTE, porque

- (A) apresenta uma bruxa trapalhona e medrosa.
- (B) dá instruções sobre como fabricar uma vassoura.
- (C) ensina como a bruxa deve limpar a sua casa.
- (D) trata de como fazer uma vassoura e usá-la no fogão.

LÍNGUA PORTUGUESA 4ª SÉRIE / 5º ANO – BLOCO 04

TB_007676

EVA FURNARI

EVA FURNARI – Uma das principais figuras da literatura para crianças. Eva Furnari nasceu em Roma (Itália) em 1948 e chegou ao Brasil em 1950, radicando-se em São Paulo. Desde muito jovem, sua atração eram os livros de estampas – e não causa estranhamento algum imaginá-la envolvida com cores, lápis e pincéis, desenhando mundos e personagens para habitá-los...

- 5 Suas habilidades criativas encaminharam-na, primeiramente, ao universo das Artes Plásticas expondo, em 1971, desenhos e pinturas na Associação dos Amigos do Museu de Arte Moderna, em uma mostra individual. Paralelamente, cursou a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, formando-se no ano de 1976. No entanto, erguer prédios tornou-se pouco atraente quando encontrou a experiência das narrativas visuais.
- 10 Iniciou sua carreira como autora e ilustradora, publicando histórias sem texto verbal, isto é, contadas apenas por imagens. Seu primeiro livro foi lançado pela Ática, em 1980, *Cabra-cega*, inaugurando a coleção *Peixe Vivo*, premiada pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ.

- 15 Ao longo de sua carreira, Eva Furnari recebeu muitos prêmios, entre eles contam o Jabuti de "Melhor Ilustração" – *Trucks* (Ática, 1991), *A bruxa Zelda e os 80 docinhos* (1986) e *Anjinho* (1998) – setes láureas concedidas pela FNLIJ e o Prêmio APCA pelo conjunto de sua obra.

<http://caracal.imaginaria.cam/autog/rafas/evafurnari/index.html>

04

IT_035175

No trecho "Ao longo de sua carreira, Eva Furnari recebeu prêmios, entre eles contam o Jabuti" (λ. 14), a palavra destacada refere-se a

- (A) lápis.
 (B) livros.
 (C) pincéis.
 (D) prêmios.

05

IT_042369

O trecho que contém uma ideia de tempo é

- (A) "Eva Furnari nasceu em Roma." (λ.1-2)
 (B) "radicando-se em São Paulo." (λ.2)
 (C) "formando-se no ano de 1976." (λ. 8)
 (D) "seu primeiro livro foi lançado pela Ática." (λ.11)

LÍNGUA PORTUGUESA 4ª SÉRIE / 5º ANO – BLOCO 04

TB_006865

Texto I

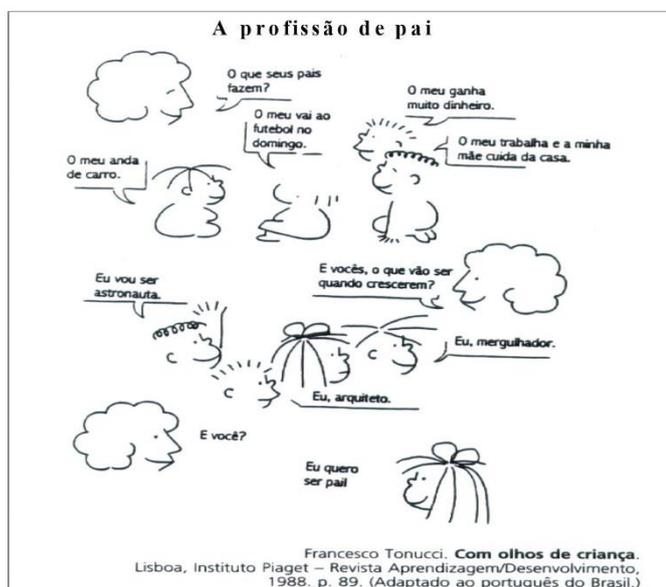
MEU DIÁRIO

7 de julho

- 1 Pai é um negócio fogo, o meu, o do Toninho, do Mauro, do Joca, do Zé Luís e do Beto são mais ou menos. O meu deixa jogar na rua, mas nada de chegar perto da avenida. O Toninho está terminantemente proibido de ir ao bar do Seu Porfírio. O do Beto é bem bravo, só que nunca está em casa: por isso, o Beto é o maior folgado e faz o que quer.
- 5 Também, quando o pai chega, mixou a brincadeira. O do Joca é que nem o meu. O do Zé Luís deixa, mas é obrigatório voltar às seis em ponto e o do Mauro às vezes deixa tudo, outras dá bronca que Deus me livre, tudo na tal língua estrangeira que ele inventou.

AZEVEDO, Ricardo. *Nossa rua tem um problema*. São Paulo: Paulinas, 1986.

Texto II



06

IT_029726

Os dois textos falam sobre pais, mas apenas o segundo texto

- (A) trata dos horários impostos pelos pais.
- (B) comenta sobre as broncas dos pais.
- (C) fala sobre as brincadeiras dos pais.
- (D) discute sobre o que os pais fazem.

07

IT_029954

No texto “MEU DIÁRIO”, frases como:

“Pai é um negócio fogo...”
 “...o Beto é o maior folgado...”
 “...mixou a brincadeira.”

indicam um tipo de linguagem utilizada mais por

- (A) idosos.
- (B) professores.
- (C) crianças.
- (D) cientistas.

LÍNGUA PORTUGUESA 4ª SÉRIE – BLOCO 04

TB_007156

O menino que mentia

Um pastor costumava levar seu rebanho para fora da aldeia. Um dia resolveu pregar uma peça nos vizinhos.

– Um lobo! Um lobo! Socorro! Ele vai
5 comer minhas ovelhas! Os vizinhos largaram o trabalho e saíram correndo para o campo para socorrer o menino. Mas encontraram-no às gargalhadas. Não havia lobo nenhum.

10 Ainda outra vez ele fez a mesma brincadeira e todos vieram ajudar; e ele caçou de todos.

Mas um dia o lobo apareceu de fato e começou a atacar as ovelhas. Morrendo de
15 medo, o menino saiu correndo.

– Um lobo! Um lobo! Socorro!

Os vizinhos ouviram, mas acharam que era caçoada. Ninguém socorreu e o pastor perdeu todo o rebanho.

20 *Ninguém acredita quando o mentiroso fala a verdade.*

BENNETT, William J. *O livro das virtudes para crianças*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

08

IT_035944

O texto tem a finalidade de

- (A) dar uma informação.
- (B) fazer uma propaganda.
- (C) registrar um acontecimento.
- (D) transmitir um ensinamento.

09

IT_035957

No final da história, pode-se entender que

- (A) as ovelhas fugiram do pastor.
- (B) os vizinhos assustaram o rebanho.
- (C) o lobo comeu todo o rebanho.
- (D) o jovem pastor pediu socorro.

TB_006960

Sobrenome

Como vocês sabem
Frankenstein foi feito
com pedaços de pessoas diferentes:
a perna era de uma, o braço de outra
5 a cabeça de uma terceira
e assim por diante.

Além de o resultado
ter sido um desastre

10 houve um grave problema
na hora em que Frankenstein
foi tirar carteira de identidade.

Como dar identidade
a quem era uma mistura
de várias pessoas?

15 A coisa só se resolveu
quando alguém lembrou
que num condomínio
cada apartamento
é de um dono diferente.

20 Foi assim que Frankenstein Condomínio
ganhou nome e sobrenome
como toda gente.

PAES, José Paulo. *Lé com Cré*. São Paulo: Ática, 1996.

10

IT_032840

O assunto do texto é como

- (A) as pessoas resolvem seus problemas.
- (B) as pessoas tiram carteira de identidade.
- (C) o condomínio de um prédio é formado.
- (D) o Frankenstein ganhou um sobrenome.

LÍNGUA PORTUGUESA 4ª SÉRIE – BLOCO 04

TB_006513



Toda Mafalda. Joaquim Salvador Lavado (Quino). São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 111.

11

IT_024952

A menina do texto

- (A) chora de tristeza ao verificar que está trocando dentes.
- (B) está trocando seus dentes de leite e não gosta disso.
- (C) reclama da dor que sente ao trocar os dentes.
- (D) usa o espelho para observar a beleza dos seus dentes.