



Universidade
Estadual da
Paraíba

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS**

ANA PAULA NOGUEIRA SANTOS

A LEITURA NA SALA DE AULA DO 6º ANO: UM ESTUDO DE CASO

CAMPINA GRANDE - PB
2016

ANA PAULA NOGUEIRA SANTOS

A LEITURA NA SALA DE AULA DO 6º ANO: UM ESTUDO DE CASO

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de licenciada em Letras.

ORIENTADORA: Prof.^a Tânia Maria Augusto Pereira

CAMPINA GRANDE - PB
2016

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

S2371 Santos, Ana Paula Nogueira
A leitura na sala de aula do 6º ano [manuscrito] : um estudo de caso / Ana Paula Nogueira Santos. - 2016.
54 p.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2016.
"Orientação: Profa. Dra. Tânia Maria Augusto Pereira,
Departamento de Letras e Artes".

1. Ensino. 2. Aprendizagem. 3. Leitura. I. Título.
21. ed. CDD 372.4

ANA PAULA NOGUEIRA SANTOS

A LEITURA NA SALA DE AULA DO 6º ANO: UM ESTUDO DE
CASO

Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura em Letras da Universidade
Estadual da Paraíba, em cumprimento à
exigência para obtenção do grau de
licenciada em Letras.

Aprovada em 25/03 / 2016.

BANCA EXAMINADORA

Tânia Maria Augusto Pereira
Profa. Dra. Tânia Maria Augusto Pereira / UEPB
(Orientadora)

NOTA: 9,0

Roberta Soares Paiva
Profa. Me. Roberta Soares Paiva / UEPB
(Examinador)

NOTA: 9,0

Amasile Coelho L. C. Sousa
Profa. Me. Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa / UEPB
(Examinadora)

NOTA: 9,0
/

MÉDIA: 9,0

Ao meu Deus, por me dar forças e me fazer passar por todas as barreiras encontradas no decorrer da minha jornada acadêmica, DEDICO ao Sr. Francisco, meu pai, meu herói, meu exemplo, minha vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a *Deus*, o centro e o fundamento de tudo em minha vida, por renovar a cada momento a minha força e disposição e pelo discernimento concedido ao longo dessa jornada, por ter compreendido meu propósito e me ajudado a conduzir toda essa trajetória.

Ao meu pai, *Francisco (seu Chico)*, que me ensina a viver com dignidade. Para ele, não bastaria um “obrigada”. A ele, que ilumina minha vida com afeto e dedicação para que eu caminhe sem medo e cheia de esperança, não bastaria um “muito obrigada”. A ele, que se doa por inteiro e renunciou a seus sonhos para que muitas vezes eu pudesse realizar os meus, não bastaria um “muitíssimo obrigada”. A você, pai por natureza, por opção e amor, não bastaria dizer que não tenho palavras para agradecer por tudo isso. Mas é o que me acontece agora, quando procuro arduamente uma forma verbal de exprimir uma emoção... de tê-lo como meu pai... meu herói... uma emoção que jamais seria traduzida por palavras. Eu amo você, Pai!

A minha mãe, *Cleonice*, pela dedicação e amor que sempre me deu e por todas as vezes que renunciou a seus sonhos por amor e pelo bem da família, obrigada.

A minha irmã, *Ana Carolina*, que de forma especial e carinhosa me deu força e coragem, com frequência e mesmo à distância, apoiando-me nos momentos de dificuldade durante esse período de construção da monografia. E de parte da minha vida. Obrigada por contribuir com tantos ensinamentos, e com tantas palavras de força e ajuda.

Ao meu irmão, *Adilson*, por ser tão grande por dentro e por fora, que mesmo em meio às atribulações da vida, tem o olhar doce, carregado de emoção.

As minhas mães postizas, *Mônica e Betânia*, por todo carinho e cuidado ao longo desses últimos anos, agradeço a Deus pela vida de vocês.

Aos amigos que a UEPB me deu de presente. *Denize*, conhecemos o mundo através de seus olhos. *Diego*, eis música para nossos ouvidos. *Eliezer*, ao seu lado, tristeza não tem vez. *Luana*, nossa mãezona, seu sobrenome é afeto. *Michele*, nossos altos e baixos nos tornaram melhores, dignas de entender os planos de Deus e *Valquíria*, nosso encontro é de almas, nossa amizade é uma predisposição recíproca que nos torna igualmente ciosas da felicidade uma da outra. Eu agradeço a Deus pela graça de ter te encontrado. Você torna os meus dias melhores, obrigada. Nós sete somos a prova viva de que grandes amizades ultrapassam os muros de uma instituição e os limites do tempo e da distância.

Aos docentes do curso de Letras, pela convivência harmoniosa, pelas trocas de conhecimento e experiências que foram tão importantes para a minha vida acadêmica-pessoal. E contribuíram para o meu novo olhar profissional. Obrigada por sempre me incentivarem a crescer, tanto intelectualmente quanto humanamente.

A minha querida professora, *Ms. Roberta Soares Paiva*, pelo conhecimento e ajuda dada para a realização da minha monografia, por todo o seu apoio, carinho e amizade em todos os momentos da graduação, que foi para nós muito mais que uma simples professora, além de ser um espelho no qual quero me inspirar e seguir.

À Profa. *Me. Amasile Coelho*, por ter aceitado fazer parte deste momento tão importante em minha vida, tenho certeza que suas contribuições serão de grande importância.

À profa. *Dra. Tânia Augusto*, que aceitou prontamente dar continuidade à minha orientação e assim tornar possível a concretização do meu sonho de me graduar e que ao longo da nossa curta trajetória me encheu de força de vontade, exercendo com carinho o verdadeiro papel de uma orientadora. Muito obrigada!

"Sempre há uma outra chance, uma outra amizade, um outro amor, uma nova
força. Para todo fim, um recomeço."
O Pequeno Príncipe

RESUMO

Este trabalho objetivou analisar como acontece o processo de ensino aprendizagem da leitura em uma turma do 6º ano do ensino fundamental. Especificamente, buscamos: a) verificar a visão dos alunos com relação à aprendizagem da leitura; b) analisar a prática de ensino da leitura de uma professora do ensino fundamental. Teoricamente, nos baseamos nas concepções de Bakhtin (1981, 1997), Bronckart (2006, 2007), Soares (2012), dentre outros autores. Metodologicamente, coletamos dados, através de questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa (professora e alunos). O estudo permitiu compreender que a questão da leitura vai além dos muros da escola e envolve comprometimento dos professores e alunos para uma concretização mais favorável no desenvolvimento do prazer do ato de ler.

Palavras chave: Ensino. Aprendizagem. Leitura.

ABSTRACT

This study aimed to analyze how does the process of teaching, reading skills in a class of 6th grade of elementary school. Specifically, we seek: a) to check students' views about learning to read; b) analyze the practice of teaching reading an elementary school teacher. Theoretically, we rely on the ideas of Bakhtin (1981, 1997), Bronckart (2006, 2007), Soares (2012), among others. Methodologically, we collect data through questionnaires given to research subjects (teacher and students). The study allowed us to understand that the issue of reading goes beyond the school walls and involves commitment of teachers and students to achieve a more favorable development of the pleasure of the act of reading.

Keywords: Education. Learning. Reading.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. LEITURA E ESCRITA: DA (DE) CODIFICAÇÃO AO LETRAMENTO	14
1.1. Interacionismo Sociodiscursivo: novas perspectivas para a sala de aula	22
2. O ENSINO DE LEITURA NAS TURMAS DO 6º ANO: UM ESTUDO DE CASO ...	29
2.1. Questões metodológicas.....	29
2.2. Relato das observações em sala	31
2.3. Perfil da professora e dos alunos	33
2.4. A análise das aulas de leitura.....	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS	42
APÊNDICES	45
APÊNDICE A: Ficha de observação de aula referente à etapa de campo.....	46
APÊNDICE B: Questionário respondido pela professora	50
APÊNDICE C: Questionário respondido pelos alunos.....	53

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, muito se tem discutido acerca da compreensão dos estudos sobre escrita, leitura e letramento, buscando novos conceitos e sentidos para as práticas pedagógicas que pretendem inserir o aluno no contexto social, tornando-o um ser pensante e ativo. Por isso, o papel do educador torna-se fundamental enquanto intermediador do processo ensino-aprendizagem.

É de fundamental importância que os educadores despertem no aluno o interesse pela leitura, valendo-se de variados recursos que possam conduzi-lo a sentir maior entusiasmo pelas aulas de leitura, formando sujeitos incansáveis na busca do conhecimento e do seu processo de formação, além de contribuir para a reflexão crítica no processo de interação e de socialização entre família e escola.

A escrita, igualmente se reveste de singular importância na contemporaneidade. Ademais, a escrita é frequentemente utilizada como objeto de avaliação do conhecimento, proporcionando *status* para quem domina as suas técnicas.

Em consequência disso, o ato de ler e escrever se completam numa sociedade de privilegiados, pois, leitura e escrita são indispensáveis para a formação do sujeito. À medida que a humanidade evolui, os desafios tornam-se cada vez mais intensos. E como não poderia deixar de ser, essa evolução depende, sobremaneira, do desenvolvimento do ensino. Devemos buscar, cada vez mais, ferramentas capazes de nos colocar à frente das soluções. Por esse motivo, propomos uma maior interação entre aluno, educador e escola, como forma de viabilizar mais eficácia nas relações de ensino e aprendizagem.

A sala de aula é um espaço ímpar, no qual, a cada dia, encontramos as mais diversas situações. Desde o envolvimento com os alunos às dificuldades por eles apresentadas do longo do processo ensino aprendizagem. Deparamo-nos com questões que envolvem a leitura e a escrita, ambas vistas enquanto processo. E, a partir disso, levantamos os questionamentos: Como o aluno concebe o processo de leitura e escrita? De que forma os alunos são envolvidos? Quais desafios eles enfrentam ao produzir seus textos? Que motivações têm ao ler e escrever?

Com base nessas questões, buscamos delimitar o problema de pesquisa: como se dá o processo de ensino aprendizagem da leitura dos alunos do 6º ano de uma escola municipal da cidade de Remígio-PB? Para responder a este questionamento, buscamos

observar como se dá a leitura desses sujeitos, bem como os desafios e dilemas que dificultam a didatização.

Desse modo, elencamos como objetivo geral, analisar como acontece o processo de ensino aprendizagem da leitura em uma turma do 6º ano do ensino fundamental, e como objetivos específicos: a) verificar a visão dos alunos com relação à aprendizagem da leitura; b) analisar a prática de ensino da leitura de uma professora do ensino fundamental.

A relevância desta pesquisa reside na importância de se compreender o papel do professor no ensino da leitura. Para que o aluno possa compreender o mundo, os outros e a sua própria existência, é indispensável que a escola possibilite as condições favoráveis e oportunas para que ele se torne um leitor assíduo, tendo como princípio o fato de que a leitura é condição *sine qua non* para a formação escolar.

Este trabalho está dividido em dois capítulos. O primeiro, intitulado *Leitura e escrita: da (de) codificação ao letramento*, estabelece os pressupostos teóricos que subjazem as práticas pedagógicas, transitando de uma abordagem mecanicista para o Interacionismo Sociodiscursivo, que traz novas perspectivas para a sala de aula. Para isso, dentre outros autores, fundamentamo-nos nas teorias de Soares (2012) e Rojo (2009), para refletir sobre os estudos em torno do letramento, e em autores como Bronckart (2006) e Bakhtin (1997, 2003), para delimitar o arcabouço teórico do Interacionismo Sociodiscursivo.

O segundo capítulo aborda o *Ensino da leitura no 6º ano do Ensino Fundamental* e empreende, além das questões metodológicas, a análise dos dados. O capítulo evidencia a ótica do aluno e da professora, enfatizando os dilemas e possibilidades de cada um no tocante ao ensino-aprendizagem da leitura em sala de aula.

Por fim, temos as *Considerações finais*, em que apresentamos nossas reflexões e resultados acerca das atividades desenvolvidas, bem como nosso olhar sobre os sujeitos que fizeram parte do estudo.

CAPITULO I

1. LEITURA E ESCRITA: DA (DE) CODIFICAÇÃO AO LETRAMENTO

Nos dias atuais, vivemos uma realidade em que o domínio da escrita corresponde de forma premente a uma das necessidades mais fundamentais do homem civilizado. O homem civilizado do século XXI lida com as mais variadas tecnologias, as quais demandam a necessidade do domínio das práticas de leitura e escrita. Por isso, Gadotti (1988, p. 17) é enfático em afirmar: “o ato de ler é incompleto sem o ato de escrever; um depende do outro para existir”.

Nesse contexto, ler e escrever são atividades cruciais para a compreensão dos processos da vida, da história e do mundo. A leitura e a escrita estão presentes em nosso cotidiano, desde o momento em que começamos a compreender o mundo à nossa volta, em nossas atividades diárias através dos contatos e vivências na escola, no trabalho, na internet e no trato com diversos gêneros textuais, a exemplo do poema, do conto de fadas, da canção, da reportagem, do romance, dentre outros.

Conforme define Carletti (2007, p. 02), o ato de ler é uma forma exemplar de aprendizagem. Isto porque,

durante o processo de armazenamento da leitura, coloca-se em funcionamento um número infinito de células cerebrais. A combinação de unidades de pensamentos em sentenças e estruturas mais amplas de linguagem constitui, ao mesmo tempo, um processo cognitivo e um processo de linguagem. A contínua repetição desse processo resulta num treinamento cognitivo de qualidade especial.

Diante desse panorama, é possível verificar que a construção dos conhecimentos para novas aprendizagens possibilita a ascensão de quem lê, dinamizando o raciocínio e a interpretação ao ampliar novos horizontes para o leitor.

No entender da escola, o que significa Leitura, Escrita e Letramento? Mais precisamente, o que estes conceitos têm a ver com o processo ensino-aprendizagem na escola? O que significa ser letrado? Em que consiste alfabetizar? Antes de tudo, é necessário esclarecer os conceitos dos quais desposamos sobre estes temas.

Em sentido *lato*, ler equivale a realizar a leitura de mundo, compreender os sinais e seu entorno. Manguel (1997, p. 20) ressalta que ler “*implica em (sic) darmos ao*

texto, independentemente de sua natureza, um significado”. Ler, portanto, não se limita apenas a decifrar um texto. Muito embora decifrar faça parte do processo, isto é apenas parte do que a atividade demanda.

Foucambert (1994, p. 05), destaca a importância da construção do ato de ler ao afirmar que: “a escola precisa entender o que é leitura”. Enfocando a diferença entre ler e oralizar o escrito. Nesta perspectiva, o autor ainda define leitura como: “ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é”.

Para ilustrar esse tema, recorreremos a Brandão e Michelletti (2002, p. 9), que conceituam leitura como:

um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação de palavras. O ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva.

Diante desta citação, percebemos a importância da leitura como possibilidade da aquisição intelectual, das trocas de experiências e conhecimentos necessários para um aprendizado efetivo, como fonte de descobertas que nortearão o processo ensino-aprendizagem e na construção histórica e social do aluno.

Uma das condições para que se compreenda o ato da leitura que ultrapassa a decodificação, a sonorização de um símbolo escrito, é definida por Vygotsky (1987, p. 85) como “uma função linguística distinta, que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento. Até mesmo o seu mínimo desenvolvimento exige um alto nível de abstração”.

Rojo (2015, p. 4) delimita as seguintes capacidades envolvidas no processo de decodificação:

Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação); dominar as convenções gráficas; conhecer o alfabeto; compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; dominar as relações entre grafemas e fonemas; saber decodificar palavras e textos escritos; saber ler reconhecendo globalmente as palavras; ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura.

A linguagem escrita vai além da concepção de que a escrita se resume a um meio de expressão. Devemos entender a escrita como a modalidade de linguagem que permite o acesso ao plano abstrato mais elevado.

Não é incomum comentários de que a escola deveria mudar suas práticas pedagógicas acerca da didatização da leitura e da escrita, ao invés de continuar insistindo em um ensino baseado exclusivamente na transmissão de conhecimentos (ANTUNES, 2007, 2009), já que as transformações socioeducacionais estão a exigir dos sujeitos pensantes que saibam trabalhar em conjunto na busca efetiva de soluções para as dificuldades que envolvem o processo ensino-aprendizagem.

Constantemente, temos nos questionado a respeito de como o processo de construção da leitura e da escrita entra na pauta da sala de aula e é abordado pelas práticas pedagógicas para a inserção do aluno no contexto social, com o intuito de torná-lo um sujeito social reflexivo. Quase duas décadas após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 23), não se pode negligenciar o impacto dessas diretrizes na educação básica. De acordo com este documento,

a importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda, obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução.

Isto não quer dizer que a escola tenha assimilado tamanha mudança de paradigma em suas práticas, abolindo o ensino da leitura como mera decodificação e de escrita como codificação de regras da norma culta (KOCH; ELIAS, 2006, 2009).

Em decorrência da complexidade que envolve o aprendizado da leitura e da escrita, bem como a sua efetivação no contexto sociocultural do aluno, a Escola é movida por uma forte inquietação sobre o que é “ensinar a ler e escrever”. Diante disto, é necessário que os educandos tenham a compreensão e interpretação textual, não apenas a decifração de códigos.

Diante destas constatações, faz-se necessário inovar as práticas da leitura para despertar no educando o gosto pela leitura e o prazer de ler e, conseqüentemente, torná-

lo um leitor hábil e capaz de comunicar-se e expressar-se, e não simplesmente o dominar um código.

Em geral, a aquisição da leitura e da escrita inicia-se com a alfabetização. Logo, faz-se necessário compreender a complexidade do sistema, cujas estruturas intrínsecas o aluno já conhece por ser um falante nativo da língua. A aquisição da leitura e da escrita não se esgotam nos processos de codificação e decodificação, no entanto, desenvolve-se com esses processos. Sendo assim, a decodificação e codificação linguísticas, sobretudo no relacionamento com o código alfabético, com as expressões da linguagem e por meio de suas múltiplas possibilidades, são fundamentais para o letramento. Conseqüentemente, para o uso da leitura e da escrita, visto que a alfabetização e o letramento constituem-se em um processo que não pode ser dissociado do aprendizado da leitura e da escrita, já que ambos contribuem para a formação do sujeito.

Ramos (2006, p. 4) assevera que,

na realidade em que vivemos, com certeza mais do que numa história da sociedade, o domínio da linguagem escrita corresponde a uma das principais necessidades do homem civilizado. Revelando competências na utilização de tal linguagem, o indivíduo estará munido de uma ferramenta absolutamente fundamental ao ser social.

Desse modo, o ato de ler é complementar ao ato de escrever. A escrita e a leitura são fundamentais para o desenvolvimento e formação do sujeito, facilitando o crescimento social e intelectual do educando, bem como um novo olhar para a leitura do mundo. Destarte, compreendemos que ler é uma atividade socioeducativa tão relevante quanto a produção de textos, especialmente para os que estão inseridos no processo de alfabetização que, na maioria vivem quase sem escrever, mas não sem ler, já que a leitura pertence a vida do ser humano.

Neste contexto, Soares (2012, p. 18), define letramento “como, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

No entender dessa autora, a palavra letramento faz-se necessária dada a impossibilidade de atribuir um sentido mais amplo ao termo alfabetização. Não basta ler e escrever, mas necessariamente cabe incorporar a prática da leitura e da escrita. No

entendimento da referida autora, sem letramento, é possível alfabetizar. Postura compartilhada por Rojo (2009). Contudo, sem a devida iniciação às práticas de letramento, o aluno não adquire competência para o usufruto sociodiscursivo adequado da ferramenta que foi ensinada.

Ensinar a ler e a escrever continua sendo uma das atividades pedagógicas de cunho mais especificamente escolar. Em outras palavras, do ponto de vista individual, aprender a ler, escrever e alfabetizar-se consiste, em essência, de uma tecnologia, envolvendo o sujeito nas práticas sociais mediadas pela leitura e escrita. No conceito de letramento está implícita a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, cognitivas, linguísticas, entre outras, compartilhadas pelo grupo social e pelo indivíduo que a ela tem acesso.

O reconhecimento da leitura e da escrita convertido em práticas de letramento tem se revelado de forma especial e significativa na vida dos indivíduos. Compreendemos que a escrita não se separa da leitura, porque o que se escreve é para ser lido. Não basta decodificar e codificar, simplesmente. É preciso que o sujeito se torne capaz de apreender e atribuir sentidos à leitura realizada (KOCH; ELIAS, 2006). A leitura e a escrita são, pois, a contrapartida uma da outra e seu estudo científico precisa ser fundamentado em uma teoria.

Recorremos a Leffa e Lopes (1994, p. 113), que frisam sobre a leitura como decodificação. Para eles,

a definição de leitura como decodificação restringe seu conceito a uma simples transposição do código oral para o código escrito. [...] O que distingue, portanto, o sujeito letrado do analfabeto é a capacidade de primeiro transformar o código escrito em código oral. Feita essa decodificação, os dois percorrem o mesmo caminho. A leitura, conseqüentemente, envolve apenas a fase inicial da decodificação. O que acontece depois pode, e deve, ser estudado, mas já pertence a outras áreas de conhecimento, que não o da leitura, no sentido rigoroso da palavra.

Desse modo, compreende-se que a construção da prática da leitura e da escrita não se esgota nos processos de codificação e decodificação, mas desenvolve-se através deles. Assim, os processos de codificação e decodificação linguística, principalmente quando relacionados ao código alfabético e suas inúmeras possibilidades, tanto o sistema da escrita como expressão da linguagem, são fundamentais para a efetivação do

processo de letramento. O uso social da escrita e da leitura pelo sujeito vem caracterizá-lo em diferentes graus de letramento. Sua inabilidade nesse panorama, por outro lado, pode identificar seu *status* de analfabeto funcional (ROJO, 2009).

Diante da necessidade de uma melhor compreensão do processo de construção da leitura, Kleiman (2000, p.13) considera que o conhecimento linguístico é um componente do conhecimento prévio fundamental à leitura, pois, compreende “desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento do uso da língua”.

Ainda no tocante à compreensão da escrita, da leitura, de suas aplicações e de seus usos cotidianos e funções, é extremamente importante para o processo de alfabetização, considerarmos que o ato de ler precisa proporcionar ao aluno a compreensão do que se lê e não, simplesmente, a repetição de informações, para que, desta forma, possa acontecer a construção do conhecimento, bem como a produção de textos.

O primeiro passo para estar alfabetizado é saber ler e escrever. A alfabetização é o ato de alfabetizar e as práticas sociais numa sociedade de cultura escrita são denominadas de letramento. Podemos dizer que a alfabetização é caracterizada pela aquisição de códigos para a leitura e a escrita, representando um estado, isto é, alfabetizado ou analfabeto. Quando falamos em letramento, estamos englobando os aspectos sociais, ou seja, o fenômeno caracteriza-se pela existência de uma sociedade de cultura escrita com a qual o sujeito interage e realiza práticas sociais, esteja alfabetizado ou não. Logo, a alfabetização é parte integrante do processo de letramento.

O papel da instituição escolar é essencial para a formação do ato de ler, sendo o professor o principal agente na construção de saberes. Afinal, “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 13). Através do aprimoramento da qualidade do ensino, o professor deverá realizar atividades pedagógicas diversificadas, que venham a favorecer a aproximação e o prazer do educando com relação à leitura. A inserção da leitura na sala de aula deve ser de forma dinâmica e agradável, por intermédio da qual, o aluno poderá, dia a dia, adquirir gradativamente o gosto pela leitura, tão essencial no mundo de hoje. É através do ato de ler e da leitura que fazemos do mundo que exercemos os nossos direitos, participamos ativamente da sociedade e apreendemos significados novos para toda a vida.

Cabe aqui enfatizar que diante das exigências sócioeducacionais, fazemos parte de uma sociedade que requer a formação de indivíduos mais participativos, reflexivos e críticos. Assim, a escola deve ter como meta principal a formação do aluno leitor, inserido no contexto de uma educação que tenha como objetivo o desenvolvimento da autonomia e do espírito crítico.

A didatização da leitura e da escrita vem sendo amplamente discutida também nas escolas, visto que este tema tem trazido para a prática pedagógica desafios constantes em relação ao papel fundamental que a instituição desempenha quanto ao desenvolvimento cultural da criança e do jovem. Para Koch e Elias (2006), o caráter mecanicista com que se processa o ensino da leitura compromete a aquisição da escrita.

Conforme Soares (2012, p. 36),

a pessoa que aprende a ler e a escrever se torna alfabetizada e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita- que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever- é analfabeta ou sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizado condição de que sabe ler e escrever e pratica mas não é letrada, não vive no estado ou escrita.

É de fundamental importância destacar a relevância do papel do letramento em todos os sentidos, em todos os momentos da vida escolar, bem como na vida dos educandos. Embora a alfabetização tenha um período determinado para a sua realização, no que diz respeito ao letramento, é uma aquisição vitalícia. A imersão em práticas sociais mediadas pela escrita é um processo ininterrupto, que pressupõe aprendizagem, empoderamento e inclusão parcial (SOARES, 2012; ROJO, 2009).

Ademais, ler e escrever são requisitos básicos para o exercício de uma cidadania digna. Instrumentalizar o indivíduo na prática social da leitura e da escrita é um compromisso humano que objetiva a construção e a emancipação do sujeito, de modo que, por meio do domínio de tal prática, ele possa discernir, compreender e, conseqüentemente, atribuir significados ao que lê, como um sujeito crítico, atuante e pensante, transformando a si mesmo e a sociedade na qual está inserido.

Podemos entender, então, que ler e escrever são faces inseparáveis de uma mesma moeda, que se revelam cada vez mais necessárias à exigência de um papel social significativo na vida dos seres humanos. Portanto, não basta apenas ser competente em

codificar e decodificar. É preciso que, no processo de leitura, o sujeito seja capaz de compreender, atribuindo novos significados à leitura, erigindo sentidos ao fazer uso da escrita.

Para Koch e Elias (2006), como a leitura ultrapassa o processo de decodificação de símbolos linguísticos, é preciso compreendê-la enquanto processo interativo, que implica o conhecimento prévio para a compreensão textual. Esta pressupõe, por sua vez, um processo sensorial, afetivo, emocional, cognitivo, racional e simbólico.

A concepção dialógica e interacional da linguagem, fundamentada por Mikhail Bakhtin, fomentou novas perspectivas sobre o significado da leitura, baseadas num olhar crítico e discursivo. Este autor considera os leitores com interlocutores em potencial, oferecendo-lhes a possibilidade de concordar ou discordar do que é exposto. Na esteira das contribuições de Bakhtin, Rojo (2015, p. 3) elucida:

Mais recentemente, a leitura é vista como um ato de se colocar em relação um **discurso**¹ (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de **réplica**, gerando novos discursos/textos. O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá. Nesta vertente teórica, capacidades discursivas e linguísticas estão crucialmente envolvidas.

No que diz respeito ao caráter polissêmico da linguagem, porquanto existem “[...] tantas significações possíveis quanto contextos possíveis” (BAKHTIN, 1997, p. 106), pode-se discordar da afirmação de que os diferentes contextos em que aparece uma palavra não influenciam o sentido. O fundamento do estudo bakhtiniano sobre a linguagem é construído de modo instigante e persuasivo. Para ele, a língua é uma realidade concreta, constituindo-se como um processo de evolução interminável através da interação verbal dos locutores, pois “a estrutura de enunciação é uma estrutura puramente social” (BAKHTIN, 1997, p. 127). Desta feita, o autor considera uma falácia conceber a língua como um sistema estável.

¹ Grifos da autora.

A interação verbal da teoria de Bakhtin é a mola propulsora de seu pensamento. Ao promover uma interação mais profícua entre o leitor e o texto, o autor rompe com a tradição do binômio codificação/decodificação, tão presente nos estudos da linguagem.

Para Bakhtin (1997), a linguagem é uma arena onde interagem sujeitos socialmente constituídos. Sua teoria é centrada no conceito de dialogismo, que pode ser resumido na seguinte afirmação: “Compreender é opor à palavra do locutor uma ‘contrapalavra’” (BAKHTIN, 1997, p. 131). Todo gênero é dialógico, pois é possível estabelecer uma relação dialógica até mesmo com discursos pretensamente monossêmicos, como o discurso religioso, por exemplo. Logo, “Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu emprego [...], está impregnada nas relações dialógicas” (BAKHTIN, 1981, p. 158-159).

O autor esclarece que o estudo da língua como relação lógica precisa de abordagem enunciativa e que o estudo do discurso, partindo das relações dialógicas, é irreduzível à logicidade. Percebe-se, consoante esta visão, que as relações dialógicas são apreendidas discursivamente na língua enquanto fenômeno integral concreto, sem desconsiderar as relações lógicas.

Em suma, a importância da leitura e da escrita na formação do sujeito crítico e ativo na sociedade atual é caracterizada pela busca da informação e do conhecimento. Ambas se convertem em instrumento valioso à (re) construção de saberes. No que concerne à educação, o sucesso escolar, a realização profissional, a ascensão social, bem como a autonomia do cidadão dependem majoritariamente da excelência adquirida através do domínio das práticas de leitura e escrita. Sendo assim, compreendemos que, numa sociedade, a imersão em letramentos múltiplos (ROJO; MOURA, 2012) é crucial para o exercício efetivo da cidadania, contribuindo para a formação do sujeito como agente social.

1.1 Interacionismo Sociodiscursivo: novas perspectivas para a sala de aula

Abordar este tema é um dos desafios enfrentados pelos educadores que têm como meta disponibilizar as mais diversas estratégias, tendo como base inúmeros gêneros textuais, oportunizando ao leitor condições efetivas para realizar uma leitura crítica. A concepção sociointeracionista da linguagem surgiu como categoria de análise, na década de 60. No entanto, somente nos anos 80, esta corrente foi fortalecida no âmbito da Filosofia e Sociologia, por meio de influência das teorias literárias de Mikhail Bakhtin (1997) no campo da Linguística.

É importante ressaltar que a teoria do interacionismo sociodiscursivo (ISD), tem como bases principais, o interacionismo social de Vygotsky (1989) e a teoria do discurso de Bakhtin (2003), destacando como pesquisador de maior renome o belga Jean-Paul Bronckart (2007), bem como sua equipe da Universidade de Genebra (UNIGE).

Sob esse enfoque, a posição epistemológica defendida pela teoria é interacionista, no sentido que rejeita quaisquer determinismos próprios do homem. As atividades de linguagem exercidas são instrumento das interações sociais, responsáveis pelo conhecimento do sujeito.

Para Bronckart (2006, p.9), existem três princípios do interacionismo social “O primeiro princípio defende que o problema da construção do pensamento consciente humano deve ser tratado paralelamente ao da construção do mundo e dos olhos culturais”. O segundo princípio diz respeito aos questionamentos das Ciências Humanas, apoiado na filosofia de Aristóteles a Marx e por último; o terceiro princípio é fundamentado nas problemáticas centrais de uma ciência humana, suas relações de interdependências constantes em diversos aspectos cognitivos, psicológicos, linguísticos, entre outros.

Diante da relevância deste tema, recorremos a Morato (2004, p. 316), que define o ISD como “uma ação conjunta que coloca em cena dois ou mais indivíduos, sob certas circunstâncias que em muito explicam seu próprio decurso”. Indo mais além, a autora aborda como um dos desafios a apreensão da abordagem interacionista que é “a ideia de que a relação entre interação e linguagem (ou entre interação e aquisição, interação e comunicação, interação e comunicação) não é necessariamente isomórfica” (p. 312).

Ainda de acordo com Bronckart (2007, p. 75), o texto é definido como: [...] “toda unidade de produção de linguagem é situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)”.

Antes de começar a escrever, o aluno necessita saber qual o motivo que o leva a escrever e quem será seu possível leitor, além de estar ciente do gênero que irá produzir e conhecer suas características (MARCUSCHI, 2011). Isto implica conhecimento linguístico e metagenérico (KOCH; ELIAS, 2006), pois, é preciso levar em consideração todos os aspectos textuais, envolvendo produção, circulação e recepção.

Diante da relação entre as ações de linguagem e os textos que as caracterizam, o interacionismo sociodiscursivo propõe que primeiro seja feita a análise das ações semiotizadas, isto é, as ações da linguagem, em sua relação com o mundo social e com a intertextualidade.

Bronckart (2006, p. 99) define as ações de linguagem em nível sociológico como “uma porção da atividade de linguagem do grupo, recortada pelo mecanismo geral das avaliações sociais e imputada a um organismo humano singular constituindo assim assumir as operações de contextualização”. Para o autor, os parâmetros contextuais físicos ou sociais constituem o sistema de valores disponíveis na língua natural que se utiliza na produção de um texto.

Um dos fundamentos do ISD é a interação através da linguagem. A este respeito, assim se pronuncia Bronckart (2007)

A espécie humana caracteriza-se pela extrema diversidade e pela complexidade de suas formas de organização e de suas formas de atividade. Essa evolução espetacular está indissolivelmente relacionada à emergência de um modo de comunicação particular, a linguagem, e essa emergência confere às organizações e atividades humanas uma dimensão particular, que justifica que sejam chamadas de sociais. (BRONCKART, 2007, p. 31).

Acreditamos que, para o autor, o processo ensino-aprendizagem está voltado para a análise das ações em contextos, nos quais se manifestam os problemas de “integração e de cidadania”, os quais desenvolveriam a consciência prática das aprendizagens, que consistiriam em detectar as características das ações, como também

em fazer os alunos produzirem em variados contextos de uma ação e mediados por diferentes gêneros.

No transcorrer da teoria de Bronckart (2006), ressaltamos suas contribuições para o estudo dos gêneros, porquanto ele faz parte do grupo de estudiosos que abordam o ISD de caráter psicolinguístico. No entanto, dentre as tendências teóricas que fundamentam os processos de ensino com suas respectivas repercussões na aprendizagem, essa teoria é uma das mais relevantes atualmente.

O ISD visa a demonstrar que as práticas de linguagem, materializadas sob a forma de textos, são formas básicas do desenvolvimento humano em relação aos conhecimentos, aos saberes, ao incremento de habilidades e competências, todos relacionados ao agir. Para Bronckart (2006, 2007), a construção de capacidades cognitivas (universais) é o resultado de um processo que se aplica às capacidades de pensamento, marcado pelo sociocultural e pela linguagem.

Em torno da teoria que trata este tema, verificamos que um dos aspectos envolvidos nesta discussão no campo literário sobre o estudo dos gêneros textuais, diz respeito à construção do funcionamento da língua, das atividades sociais e culturais concebidos, sobretudo, como formas cognitivas de ação social corporificadas, de modo particular, na linguagem e identificadas pelos estudiosos do assunto como entidades dinâmicas e não como modelos estanques nem como estruturas rígidas.

O ISD se centraliza nas questões das condições externas da produção dos textos, propondo o estudo dos gêneros textuais/discursivos de forma preponderante com relação ao estudo das tipologias (MARCUSCHI, 2011). Os gêneros são formas comunicativas que, ao serem postas em correspondência como unidades psicológicas, correspondem a ações da linguagem, enquanto os tipos correspondem a sequências linguísticas de ordem narrativa, descritiva, dissertativa, injuntiva e expositiva e são considerados como formas linguísticas que entram na composição estrutural dos gêneros.

O autor discorre sobre gêneros como práticas sócio históricas, sinalizando sua importância para ordenar e estabilizar a comunicação diária destacando-os como instrumentos plásticos e dinâmicos e enfatizando o aparecimento deles de acordo com a necessidade e atividade sociocultural e novidades tecnológicas. (MARCUSCHI, 2002, p. 19).

Para Bakhtin (2003), gêneros do discurso e atividades são mutuamente construtivos. Em outras palavras, os pressupostos básicos da elaboração de Bakhtin (2003) é que o agir numa síntese. Podemos afirmar que, nessa teoria, estipula-se que falamos por meio de gêneros no interior de determinada esfera da atividade humana. Falar não é, portanto, apenas atualizar um código gramaticalmente num vazio, mas moldar o nosso dizer à forma de um gênero no interior de uma atividade.

Muitos tem sido os esforços de categorizar a noção de gênero e suas classificações diante da imensa variedade nos dias de hoje. É inegável que tais reflexões sobre gênero textual nos dias atuais são tão relevantes quanto necessárias, tendo em vista ser ele tão antigo quanto a linguagem e por fazer parte da rotina diária do ser humano.

A fim de ilustrar a teoria do interacionismo sociodiscursivo e social, recorremos a Vygotsky (1989) pelas contribuições proporcionadas sobre esta questão. A concepção do interacionismo social encontra suporte em sua teoria, que é integrada pela noção de que as condutas humanas são concebidas como ações significantes, são produtos de socialização, por meio das quais os seres humanos tem sua consciência e capacidades inatas constituídas. As descobertas do psicólogo soviético em relação a linguagem e à aprendizagem proporcionaram inúmeras contribuições nas áreas da psicologia e da educação, bem como das ciências humanas em geral, dedicando-se essencialmente a construção da linguagem como abstrato do pensamento e enfocando a relação com o interacionismo sociodiscursivo na interação, ressaltando a mediação da linguagem como ponte entre o pensamento, ação e o convívio social. Este autor destaca como uma questão fundamental a aquisição do conhecimento adquirido pelo processo interativo, por meio das relações intra e interpessoais.

É fundamental destacar que o construtivismo não pode ser compreendido como uma mera teoria e, sim como um referencial explicativo que pretende mostrar que o processo ensino-aprendizagem é um processo social e que o conhecimento é resultado da constatação pessoal do aluno. É preciso compreender a importância do papel do professor como mediador nessa construção.

Compreendemos que o interacionismo histórico dialético, como base epistemológica na teoria de Vygotsky (1988), é necessário para entender a centralidade de vários conceitos que estão presentes em sua teoria, quais sejam: a cultura, a linguagem e as relações sociais. Na concepção deste autor, o construtivismo é uma das

correntes teóricas empenhada em explicar como a inteligência humana se desenvolve, partindo do princípio de que o seu desenvolvimento é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio.

Este processo é fundamental, pois se constitui de conteúdos estruturados e organizados que são repassados através da interação social, tendo como meta alcançar o desenvolvimento cultural, cognitivo e social do educando, e desse modo a sua integração em no meio social como ser transformador desse meio.

Segundo Vygotsky (1988, p. 114),

todas as funções psíquicas superiores aparecem duas vezes no discurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas, a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

A princípio, a criança pratica ações externas, interpretadas pelos adultos de acordo com os significados que a cultura estabelece, com base nos códigos compartilhados pelos membros do grupo.

Vygotsky (1987, 1989) considera o ser humano como um organismo vivo que, além de ser formado por propriedades biológicas, é constituído socialmente, sendo o desenvolvimento indissociável das dimensões históricas, sociais e culturais. Assim, o ser humano é compreendido como um sujeito histórico e social, formado na e pela linguagem, por meio de suas interações sociais. Para o autor, a linguagem estrutura o pensamento e, não obstante, dá a ele forma inteligível, isto é, para o interacionismo social, a linguagem é utilizada como o meio possível de exteriorizar o pensamento. Para que se compreenda sua relação com o Interacionismo Sociodiscursivo, faz-se necessário observar que Vygotsky deu a interação para o processo de aprendizagem. Através desta interação, destaca-se, principalmente a mediação da linguagem como ponte entre o pensamento e a ação no convívio social (VYGOTSKY, 1987).

Segundo Oliveira (1993, p. 24), “o homem transforma-se de biólogo em sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana”. Entendemos, pois, que o ser humano se desenvolve partindo do princípio de que a aprendizagem é também determinada pelas ações interacionais entre o indivíduo e o meio em que vive.

Sendo a linguagem vista na perspectiva da interação nas atividades humanas, ela se faz presente em todas as atividades desenvolvidas no dia a dia das pessoas. O

fenômeno da variação efetivamente não contradiz a o caráter de unidade² nacional da língua, efetuando-se através de enunciados, sejam eles orais ou escritos. Dessa forma, o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas de atuação humana por meio do conteúdo temático, do estilo e, sobretudo, pelo plano composicional, fundindo-se indissolúvelmente no todo do enunciado, marcado pela especificidade de uma esfera de comunicação.

Quando estes enunciados elaboram tipos relativamente estáveis de enunciados, são denominados de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003). Nesse panorama, conforme aponta Marcuschi (2008), há uma variedade infinita dos gêneros do discurso na atividade do ser humano, além da plasticidade³ que eles podem apresentar, tornando-os mais complexos, tanto na modalidade oral quanto escrita da língua.

Quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado do gênero discursivo, ressalta-se a diferença existente entre o gênero de discurso primário, ou seja, simples, e o gênero do discurso secundário, isto é, complexo. Esta categoria engloba o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, o romance, entre outros. Assim, o estudo da natureza do enunciado nas mais diversas esferas de atividades humana tem fundamental importância para todas as áreas da Filologia e da Linguística.

O sistema da língua dispõe de inúmeros recursos linguísticos e discursivos para expressar formalmente o enunciado: recursos lexicais, morfológicos e sintáticos. Entretanto, jamais irá abranger todas as expressões pelas quais o enunciado é proferido ao alocutário. É com base na maior ou menor influência do alocutário e da possível resposta que o locutor seleciona todos os recursos de que necessita para nortear o êxito da interação verbal.

Todos os aspectos que envolvem a atividade do ser humano estão sempre relacionados com o uso da língua, efetuando-se através dos enunciados, sejam eles orais ou escritos.

² Com a expressão “unidade nacional”, não pretendemos remeter à língua a ideia de homogeneidade, mas aludir ao fato de que a nação é irmanada por uma língua oficial, em que pese a existência de idiomas estrangeiros em comunidades de descendentes de imigrantes ou em comunidades indígenas, no caso do Brasil.

³ Koch e Elias (2006, p. 114) definem intergenericidade como “A hibridização ou a intertextualidade intergêneros [...]”, constituindo um “[...] fenômeno segundo o qual um gênero pode assumir a forma de um outro gênero, tendo em vista o propósito da comunicação” (Id. p. 114). No mérito desta hibridização, os gêneros assumem a forma de outros gêneros, mas não a sua funcionalidade sociodiscursiva.

CAPITULO II

2. O ENSINO DE LEITURA NAS TURMAS DO 6º ANO: UM ESTUDO DE CASO

2.1 Questões Metodológicas

O conjunto do fazer científico, como definem Laville e Dionne (1999, p. 46), é aparentemente simples: primeiro, o pesquisador define o problema de pesquisa. Em seguida, elabora uma hipótese, a ser verificada ao longo da realização do trabalho que, por fim, será concluído. Entretanto, no decorrer dessas duas etapas, um complexo conjunto de procedimentos toma forma.

Inicialmente, ao considerar o problema de pesquisa – como se dá o processo de ensino e aprendizagem da leitura com alunos do 6º ano do ensino fundamental? –, percebemos a necessidade de privilegiar, quanto à abordagem, um enfoque qualitativo. (SEVERINO, 2007)

A pesquisa se desenvolveu mediante duas etapas distintas: a primeira correspondeu à presença em sala de aula da pesquisadora para coletar dados necessários para a contribuição do *corpus*, e a segunda foi dedicada à análise do *corpus*.

Para que a fundamentação teórica da monografia fosse relevante, buscamos seguir os três pressupostos sugeridos por Motta-Roth e Hedges (2010): a qualidade das fontes teóricas, a importância dos autores da área e a atualidade dos trabalhos selecionados.

Quanto ao tipo de pesquisa empreendido, desenvolvemos um estudo de observação, que, segundo Severino (2007, p. 121), caracteriza-se como o “[...] estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo. A coleta de dados e sua análise se dão da mesma forma que nas pesquisas de campo, em geral”. Optamos pela realização de um estudo de caso devido à necessidade de ir a campo para vivenciar a realidade sobre a qual pretendíamos construir conhecimento.

Durante a primeira etapa da pesquisa, observamos 12 aulas, sendo 6 aulas em cada turma. Nossa observação aconteceu em dois momentos: o primeiro ocorreu durante o 2º bimestre do ano de 2014, e o segundo, no 1º bimestre do ano de 2015, em duas turmas de 6º ano, para assim termos parâmetros de comparação entre duas facetas

distintas de uma mesma realidade. Optamos pelo 6º ano por ser neste nível de ensino, que ocorre a transição do Ensino Fundamental I para o II. Nossa presença em sala de aula era na condição de observadora, da maneira mais discreta possível, registrando em uma ficha de observação⁴ o que ocorria durante as aulas e nossas apreciações críticas acerca do que era observado. As aulas não foram gravadas em áudio.

Antes de nossa presença em campo, aplicamos um questionário⁵ com a professora colaboradora, que lecionava nas duas turmas observadas. Especificamente, nosso objetivo era averiguar a visão da docente em torno do ensino de leitura.

Durante nossa presença em sala de aula, um questionário⁶ também foi aplicado para os alunos de ambas as turmas. Este instrumento pretendia investigar a visão dos educandos a respeito do ensino de leitura que recebiam – sua função, importância e legitimidade para suas vidas. Desse modo, o *corpus* da pesquisa se constitui das observações em sala de aula e das respostas da professora e dos alunos ao questionário aplicado.

Como a pesquisa envolveu a aplicação de questionários, o preenchimento de fichas de observação de aula e a presença da pesquisadora em campo, pode-se afirmar que ela contém elementos da pesquisa etnográfica, a qual “[...] visa (sic) compreender, na sua cotidianidade, os processos do dia a dia em suas diversas modalidades. Trata-se de um mergulho no microssocial, olhado com uma lente de aumento” (SEVERINO, 2007, p. 119). Deste modo, por amostragem, buscamos mostrar, por meio da investigação da realidade de duas turmas de 6º ano, prática de ensino e aprendizagem da leitura neste nível de ensino.

Deste modo, este capítulo apresenta os dados coletados na pesquisa de campo realizada em uma Escola Municipal, localizada no município de Remígio-PB, em duas turmas do 6º ano. Primeiramente, será apresentado o perfil da professora das duas turmas investigadas. Em seguida, será apresentado o perfil dos alunos pesquisados, alcançado a partir da aplicação de questionários e observações em sala de aula. Em sequência, os relatos das observações das aulas, especificando como ocorreu o processo de ensino de leitura nas referidas turmas, e por fim a análise das aulas de leitura.

2.2 Perfil da Professora e dos Alunos

⁴ Consultar Apêndice A-

⁵ Consultar Apêndice B-

⁶ Consultar Apêndice C-

A partir das respostas do questionário aplicado à professora, com um total de quatorze perguntas, foi possível verificar que a educadora tem entre trinta e um e quarenta anos de idade e já atua a catorze anos, no ensino de Língua Portuguesa. No tocante à formação acadêmica, a professora tem formação superior, é graduada em Letras na UEPB e especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica, pela UFPB.

As questões referentes à prática do ensino de leitura em sala foram importantes, pois permitiram um maior entendimento acerca da visão da educadora no que diz respeito ao que ela pensava, sentia e fazia em sua *práxis* pedagógica.

Ao ser questionada sobre como trabalha a leitura em sala de aula, a professora respondeu que utiliza algumas estratégias e entre elas citou que, no momento, aplicava as oficinas da Olimpíada Brasileira de Português, o livro didático e projetos de leitura. A partir das observações feitas em sala de aula, foi possível constatar a veracidade nas propostas de leitura apontadas pela professora e que todas foram usadas em sala no decorrer das aulas.

O aspecto mais enfatizado pela professora sobre o incentivo ao ato de ler fez referência a um projeto de leitura que ela aplica há algum tempo, desenvolvido nas séries em que leciona, do 6º ao 9º ano, esse projeto se inicia pela leitura prazerosa de um livro escolhido pelo aluno, que podia levá-lo para casa e fazer trocas diárias ou semanais.

Levando em consideração a abordagem metodológica, dois fatores foram enfatizados pela professora. O primeiro diz respeito a timidez dos alunos, o que dificulta as aulas de leitura, momento no qual a professora sente que os alunos não participam por terem vergonha de ler em voz alta. E o segundo fator, faz referência ao pequeno número de alunos que demonstram fascínio pelo universo da leitura. Mesmo mostrando-se participativos, é possível verificar a ausência de interesse da maioria dos alunos no tocante ao ato de ler.

O questionário aplicado aos alunos é composto de doze questões divididas entre sua vida pessoal e sua trajetória com a prática da leitura. Num universo de sessenta alunos, somando-se as duas turmas pesquisadas, cinquenta e três alunos responderam aos questionários.

Os alunos tinham entre onze e quatorze anos de idade e a maioria era do sexo masculino. É interessante ressaltar que grande parte apresentava uma base familiar humilde e com pouco grau de instrução, mesmo assim, todos os alunos responderam que possuíam livros em casa, o que viabiliza a possibilidade de aproximação dos alunos ao hábito de ler.

Partindo da observação referente ao ato de ler, verificamos que a maioria respondeu que gosta de ler, bem como das aulas de leitura ministradas pela professora, e apresentaram opiniões bem diversificadas acerca de um maior aproveitamento dessas aulas, e a maioria apontou sugestões que resultariam, segundo eles, em maior rendimento das aulas de leitura.

Dentre as perguntas do questionário, selecionamos duas questões (11 e 12) para analisar, pois são as que fazem referência ao nosso objeto de estudo, ou seja, a prática da leitura. As respostas estão apresentadas na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1

Você gosta das aulas de leitura?

Alunos	Respostas
38	Sim
8	Não
4	Mais ou menos

A maioria dos alunos (38) respondeu que gostam das aulas de leitura. Eles justificaram a resposta afirmativa com os seguintes argumentos: “porque aprendemos mais”; “porque são interessantes”; “porque é bom ler”; “porque conta histórias emocionantes”; “porque tem figurinhas”; “porque o aluno se desenvolve mais”. Os oito alunos que responderam não gostar das aulas de leitura, justificaram suas respostas da seguinte forma: “é chato”; “é ruim”; “sei lá”; Os outros quatro alunos que responderam gostar “mais o ou menos” das aulas de leitura, justificaram que: “as vezes é interessante”; “porque tem dias que é bom e outros dia não é”; “porque tem dias que é chato”; “porque aprendo mais”.

A outra questão selecionada, referente à visão dos alunos quanto à leitura, está apresentada na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2

Em sua opinião, como a aula de leitura poderia ficar mais interessante?

Alunos	Respostas
8	Mais silêncio durante as aulas de leituras
2	Que a professora trabalhasse mais histórias em quadrinhos
3	Aulas de leitura com brincadeiras
3	Que a professora fizesse uso dos contos infantis

Dos cinquenta alunos que responderam o questionário, apenas dezesseis apontaram uma proposta para tornar as aulas de leitura mais interessante, os demais apenas preencheram os espaços com respostas sem nexos, como por exemplo: “dormindo”; “com ação”; “com professoras lindas”; “com pesadelo”; “lendo o livro e indo embora pra casa”.

Com base nas respostas, podemos afirmar que os alunos ainda estão muito influenciados pela metodologia do Fundamental I, no qual são acompanhados por apenas um professor, onde as aulas de leitura são mais lúdicas e a cumplicidade aluno-professor é mais intensa por se tratar de apenas um educador para ministrar todas as disciplinas no decorrer do dia em sala de aula, o que os tornam mais próximos. Por isso, as respostas foram relacionadas com o lúdico de leitura, envolvendo contos infantis, brincadeiras e histórias em quadrinhos.

2.3 Relato das observações em sala de aula

As observações ocorreram em duas turmas: uma, no segundo bimestre do ano de 2014 e outra, no primeiro bimestre do ano de 2015. Cada observação foi realizada em duas aulas seguidas. Apresentamos a seguir, uma síntese dessas observações.

Aula do dia 22/05/2014. No primeiro momento, a professora começou sua aula por um momento de leitura realizada com diversos poemas trazidos e coletados pelos alunos. Após a leitura individual, ela fez uma roda de conversa sobre as impressões pessoais de cada aluno da leitura realizada e solicitou que registrassem no caderno o que mais despertou a atenção deles nos poemas. Após a leitura, os alunos, efetuaram a reescrita e como parte lúdica fizeram no caderno a ilustração dos poemas escolhidos.

No segundo momento, os alunos e a professora confeccionaram um painel para expor os poemas na sala de aula. Os alunos, principalmente os meninos tumultuaram um pouco e se mostraram resistentes ao gênero poema. As meninas foram bem participativas e cumpriram com a tarefa. Para finalizar a aula, a professora fez a leitura de alguns poemas sobre a cidade de Remígio escritos por moradores da cidade e conhecidos dos alunos. Todos prestaram bastante atenção e conversaram a respeito dos poetas que eles conheciam na cidade.

Foi possível observar, nesta aula, que o aprendizado dos alunos estava em primeiro lugar, e que por mais que eles estivessem dispersos, a professora conseguiu manter a atenção deles através de atividades que exigiram a participação de todos, como a criação do painel, além de dar espaço para eles se expressarem sobre a leitura dos poemas.

Aula do dia 27/05/2014. Em um primeiro momento, a professora fez a leitura do poema: *Tem tudo a ver*, de Elias José, que está inserido no caderno de Oficinas das Olimpíadas de Português. Após leitura e análise do poema, a professora exemplificou as características desse gênero textual. Houve muita conversa dispersa durante este momento da aula, talvez pelo gênero abordado não chamar a atenção dos meninos.

Em seguida, a professora fez a leitura e solicitou a interpretação textual de outro poema do mesmo autor, intitulado: *Caixa mágica de surpresa*. Neste momento, houve bastante participação dos alunos, com maior envolvimento e na busca da compreensão do poema.

Para finalizar a aula, a professora fez empréstimos de livros de poemas, que fazem parte de uma coletânea pessoal, para que os alunos levassem para suas casas e na próxima aula realizassem a declamação em sala.

A professora desenvolve um projeto pessoal referente à leitura, no qual uma vez na semana ela empresta seus livros aos alunos e solicita a leitura do livro escolhido na próxima aula, percebe-se que os alunos gostam e ficam ansiosos por esse momento. Isso ressalta a importância da professora agir como motivadora no ato da leitura.

A aula foi bem elaborada, a professora usou vários recursos para trabalhar a leitura, o que despertou maior interesse dos alunos. Mesmo com algumas conversas durante a aula, todos interagiram bem.

Aula do dia 29/05/2014. Os alunos estavam bem inquietos. Após silenciar a turma, a professora fez a leitura do texto: *Todas as crianças crescem... menos uma!*,

retirado do livro didático adotado pela escola. Os alunos ouviram atentamente e participaram da discussão acerca da interpretação textual. Na sequência, a professora solicitou a leitura compartilhada de outro texto complementar: *Peter Pan*. Alguns alunos se recusaram a ler, enquanto os demais realizaram a leitura individual, sendo que cada um lia apenas um parágrafo. Neste momento, ficou evidente a timidez de alguns alunos na hora da leitura, o que dificultou o trabalho de sondagem pretendido pela educadora.

No segundo momento, a professora fez a análise da estrutura do texto e em seguida, os alunos realizaram a interpretação textual no caderno. Apesar de os alunos serem inquietos, a professora era bastante disciplinada e estabeleceu um canal de comunicação que permitiu a participação de todos durante toda a aula. Durante a aula, ela conservou uma postura séria e segura, porém, com alguns momentos de descontração, para não tornar a aula tão estressante e monótona. Após a resolução das questões de interpretação, a professora realizou a correção coletiva, momento em que os alunos se agitaram, participaram e tiraram suas dúvidas.

Para finalizar, a professora solicitou uma atividade do livro didático referente ao assunto trabalhado em sala de aula.

Aula do dia 10/04/2015. No primeiro momento, a professora fez a leitura compartilhada do texto do livro didático: *Era uma vez: Senhora Holle*. Após a leitura, fez uma roda de conversa sobre as interpretações acerca da mensagem do texto e solicitou a interpretação textual no caderno. Todos trabalharam em silêncio.

No segundo momento, os alunos estavam bem inquietos. Após conversar sobre comportamento e disciplina com eles, a professora fez a correção coletiva e iniciou a discussão sobre os tipos de frase, assunto também abordado no mesmo capítulo do livro. A professora explicou dialogando com eles e depois por meio de exemplos no quadro. Os alunos interagiram com a professora e demonstraram dificuldades na parte gramatical, com muitas dúvidas sobre o assunto. Para finalizar, a professora solicitou uma atividade do livro didático para ser feita em casa, referente ao assunto trabalhado em sala.

A professora transmite muito bem o conteúdo, apesar de ter trabalhado exclusivamente com o livro didático, sua metodologia incentivou os alunos a prestarem atenção. Foi possível observar que mesmo interagindo com a professora, participando da aula, os alunos reclamaram do uso exclusivo do livro didático, o que torna as aulas de leitura mais enfadonhas.

Aula do dia 14/04/2015. A professora levou diversos livros de fábulas e motivou os alunos a trocarem ideias, folhearem os livros e, em seguida, escolher um para leitura deleite. Neste momento, houve interação entre os alunos e a professora, ambos pareciam se divertir. Após a escolha dos livros, conheceram, através da explicação, a fábula tradicional e a fábula em forma de poesia, fizeram leituras compartilhadas, opinaram, esclareceram as dúvidas e, no final, fizeram uma produção não verbal, denominada pela professora de ConFabulando, na qual cada aluno desenhou uma fábula preferida. Os alunos apresentaram entusiasmo e participaram ativamente da aula, é possível observar que essas aulas mais lúdicas e diversificadas tornavam os alunos mais participativos.

O trabalho diversificado com os conteúdos de leitura desta aula privilegiou a construção conjunta de sentidos para os textos, envolvendo a professora e os alunos na construção discursiva do sentido do texto, o que motivou os alunos a interagirem e participarem com maior interesse da aula.

Aula do dia 17/04/2015. No primeiro momento, a professora trouxe duas fábulas: *A cigarra e a formiga* e *A coruja e a águia*. Ela fez a leitura compartilhada e uma discussão comparativa das fábulas. Os alunos puderam fazer uma leitura compartilhada de parágrafos das fábulas e observar a diferença entre ambas. Neste momento, não houve atividades escritas, apenas aula dialogada e leitura deleite.

No segundo momento, a professora aplicou um exercício avaliativo sobre o assunto estudado, com propósito de verificar a aprendizagem dos alunos acerca do gênero fábula. Antes da aplicação, houve uma sondagem para verificar o conhecimento adquirido e a compreensão sobre o gênero. Os alunos estavam apreensivos e fizeram silêncio durante toda a realização do exercício.

Foi possível observar que, além do trabalho com a leitura diversificada ter privilegiado a decodificação das ideias do texto, o que foi observado através das questões levantadas pelos alunos, a proposta da professora de apresentar outras versões da mesma fábula, também despertou a curiosidade dos alunos, que, neste dia, estavam inquietos no primeiro momento e ansiosos pelo exercício avaliativo que seria aplicado no segundo momento. A professora estava bem preparada, demonstrando domínio de sala de aula e do conteúdo a ser ministrado.

2.4 Análise das aulas de leitura

Com base nas aulas de Língua Portuguesa, observadas durante o segundo bimestre de 2014 e o primeiro bimestre de 2015, nas turmas do 6º ano do fundamental II, verificamos que nas aulas de leitura, os alunos participavam, bastante, interagiam com a professora e expressavam seus conhecimentos sempre que solicitados. Isso era resultado do método adotado pela professora, que sempre diversificava as aulas, tornando-as mais dinâmicas e prazerosas, trazendo o aluno para o centro das atividades, fugindo do convencional e proporcionando interação e descontração entre a turma, fato observado na construção de um painel para exibição das atividades e na aula de leitura com a troca de livros paradidáticos. A professora sempre envolvia o cotidiano do aluno em suas aulas, tornando-as mais interessantes e proveitosas, o que dinamizava a prática da leitura.

Em sala de aula é preciso que o professor tenha clareza dos objetivos que pretende alcançar e das estratégias que pretende fazer uso, ou seja, suas ações e escolhas constantes. Nas aulas observadas, as atividades sempre envolveram o ensino e a prática da leitura, fazendo com que os alunos lessem, refletissem e interpretassem os textos. As aulas da professora deixaram bem claro que o método adotado é fundamental, embora não seja o único fator, para motivar a participação dos alunos. Foi possível verificar que a professora realizava em sala de aula todas as propostas de atividades mencionadas nas respostas dadas no questionário, correspondendo assim, a realização dos propósitos elaborados por ela e aplicados em sala com relação às aulas de leitura, mesmo não tendo sido utilizada nenhuma sequência didática.

A partir das observações em sala de aula, constatamos que a professora funciona como um agente motivador. É responsabilidade do educador proporcionar o momento da aprendizagem satisfatório para o aluno, motivando-o constantemente, possibilitando um melhor resultado no ensino aprendizagem. Talvez seja a falta de motivação que estimula o desinteresse dos alunos e, conseqüentemente, o desestímulo do professor diante na sala de aula.

Para o educador ter satisfação profissional, é indispensável que ele tente criar meios que façam com que os alunos tenham vontade de ir e permanecer na escola, possibilitando um bom desempenho e sucesso quanto ao processo de aprendizagem. A passagem de 5º para o 6º ano é cheia de desafios e deixa os estudantes extremamente

ansiosos. Nesta nova fase escolar, os alunos têm que lidar com diversas mudanças e novidades na rotina escolar, o que exige mais autonomia e responsabilidade. Eles passam a ter novos professores, mais disciplinas, um novo horário, um novo ambiente de sala de aula.

A partir disso, podemos lembrar que um dos fundamentos do Interacionismo Sociodiscursivo, segundo Bronkart (2007), é a interação através da linguagem. Desse modo, ressaltamos que o ISD é uma teoria de interação e de interlocução e constitui os polos da subjetividade e da alteridade. Esta concepção nos permite visualizar uma relação dinâmica e constitutiva entre o sujeito-aluno e a linguagem utilizada pela professora, bem como, também, voltar a atenção para os sujeitos e suas histórias individuais de relação com a linguagem.

Na pesquisa, observamos que a leitura é oportunizada em sala de aula. Em uma das observações feitas, foi registrada o uso da leitura como avaliação. Tornando-se um compromisso escolar que dificilmente, nessas circunstâncias, atinge a dimensão prazerosa para os alunos. É necessário evidenciar o construtivismo como um ponto de referência no processo de ensino aprendizagem da leitura e que o conhecimento adquirido pelos alunos é uma consequência da atuação do professor como mediador nessa construção.

Segundo Oliveira (1993, p. 57), “o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos [...]”. A partir dessa afirmação, constatamos a clara urgência e necessidade de o professor atuar como agente condutor e modificador do ensino aprendizagem em sala de aula.

O professor que trabalha com leitura em sala de aula deve, antes de tudo, ser um bom leitor e gostar de produzir textos. A leitura na escola é uma atividade individual, mas, fundamentalmente, social. A partir das observações, foi possível identificar a importância de grupos de leitura. A sala de aula não é o único lugar para se ler. É muito importante ler em outros ambientes, como por exemplo, na biblioteca, o que não aconteceu em nenhuma aula ministrada pela professora. A leitura na biblioteca pode proporcionar a troca de ideias com outras pessoas e com o professor, o que torna a aula mais dinâmica e foge do tradicionalismo. Com isso, é possível que a relação que os alunos estabelecem com o professor e com os próprios colegas contribua para que eles

encontrem a motivação necessária para desenvolver suas capacidades e assim consigam aprender de forma mais prática e prazerosa.

Não fizemos nenhuma intervenção em sala de aula. Apenas observamos a relação da professora com os alunos e as práticas de leitura existentes na sala de aula. A partir das observações, defendemos que o ensino de leitura deve ser construtivista, que o ensino deve ser centrado no aluno, em seu contexto, suas necessidades, suas curiosidades, que o professor deve ser um mediador da relação do aluno com seu objeto de aprendizagem, devendo possibilitar situações em que os alunos possam refletir e formular hipóteses sobre o seu aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de ler é um processo no qual o leitor realiza um trabalho de análise e compreensão do texto a partir de diversos fatores. Consideramos que nossos objetivos foram alcançados, visto que analisamos o processo de ensino aprendizagem da leitura em uma turma do 6º ano do ensino fundamental. Especificamente também verificamos a visão dos alunos com relação à aprendizagem da leitura, e a prática de ensino da leitura de uma professora do ensino fundamental.

A leitura representa uma atividade de fundamental importância para a vida do indivíduo. É através dela que podemos interagir e compreender o mundo a nossa volta, agir, ativa e criticamente, na sociedade e realizar práticas que possibilitem o nosso crescimento.

No que se refere ao ensino de leitura no âmbito escolar, podemos verificar que há muitas discussões a respeito. Dentre elas, observamos que a principal preocupação está na importância e no devido espaço para o ensino de leitura nas atividades de sala de aula. O professor é o grande responsável por proporcionar e estimular o hábito de ler nos alunos, bem como aproximar a prática da leitura à realidade de cada um.

Através das observações realizadas, entendemos que o ensino de leitura deve estar fundamentado nas reais necessidades do aluno e cabe ao professor repensar a sua prática e criar condições para a realização de um ensino interativo. E foi esse ensino interativo, prático e dinâmico, que constatamos ser de muita eficácia nas aulas de leitura observadas.

Um trabalho sem a prática educacional voltada para a leitura e construção de ideias que fazem sentido, não transformam, não motivam e não resultam em mudanças socioeducativas. Para a construção de novos conceitos, é preciso descartar as ideias já prontas, presentes no livro didático. É necessário criticidade e reflexão para a produção de significados relevantes no aprendizado. O leitor e o texto mantêm entre si uma relação de interação e nessa troca diversos outros aspectos contribuem para a compreensão dos textos. Assim, cremos que motivar os alunos a estabelecerem metas para suas leituras (a partir de uma condição prazerosa de leitura) e considerar seus conhecimentos prévios possibilita um ensino adequado da leitura.

Para que esse propósito esteja bem articulado e o resultado seja promissor, é indispensável motivar o aluno a ler, ou seja, o espaço físico da sala de aula deve ser agradável, confortável e propiciar satisfação, prazer e interação nas aulas de leitura.

Neste estudo, percebemos que a prática educativa de leitura abordada pela professora possibilitou uma melhor interação da turma, tornando as aulas de leitura mais prazerosas, o que evidencia a importância que a docente dá à prática educativa da leitura. A necessidade dessa reflexão, da adequação à realidade do aluno, da sua autonomia e individualidade, promove uma formação capaz de compreender a realidade do aluno e nela agir para transformá-la.

Por fim, concluímos com esta pesquisa a real necessidade de uma prática de ensino de leitura em que o ato de ler se torne para os alunos uma prática significativa e uma motivação para futuras leituras, bem como um recurso para a formação de leitores proficientes, de pessoas conscientes, criativas, críticas e transformadoras da sociedade em que vivem.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho.** São Paulo: Parábola, 2007 (Estratégias de ensino; 5).

_____. **Língua, texto, ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola, 2009 (Estratégias de ensino; 10).

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução de M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Tradução de P. Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

_____. **Estética da criação verbal.** 4 ed. Tradução de P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1998.

BRANDÃO, H. H. N. e MICHELETTI, G. Teoria e prática da leitura. In: **Coletânea de textos didáticos: componente curricular Leitura e elaboração de textos.** Campina Grande: UEPB, 2002, p 09. Disponível em:
<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras/article/viewFile/2947/3929>

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.** Tradução de Anna Rachel Machado e Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006 (Coleção Ideias sobre linguagem).

_____. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo.** 2. ed. São Paulo: Educ., 2007.

_____. J-P. A. **Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

CARLETI, Rosilene Callegari. **A leitura: um desafio atual na busca de uma educação globalizada.** São Paulo: Cortez, 2007.

CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (Orgs.). **Práticas de letramento do ensino: leitura, escrita e discurso.** São Paulo: Parábola; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

FARACO, C.a., **Linguagem & Diálogo.** As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989 (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva. Versão 1.0. 1 [CD-ROM]. 2001.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 14. ed. São Paulo: Pontes, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LEFFA, Vilson J. & LOPES, Rita de Cássia Campos. **O desenvolvimento da leitura após a alfabetização**. 1994. Disponível em <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/evolucao.pdf>> Acessado em: 12 abril de 2014.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2001.

MORATO, E.M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. V. 3- São Paulo: Cortez, 2004, p. 312-316.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

RAMOS, João Paulo Parede. **Escrita, construção e expressão do conhecimento: uma análise de práticas no âmbito de diferentes disciplinas**. Braga: Universidade do Minho, 2006.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009 (Estratégias de ensino; 13).

_____. **Letramento e capacidade de leitura para a cidadania**. 2015. Disponível em: <<http://debragancapaulista.educacao.sp.gov.br/SiteAssets/Paginas/Circular/CIRCULAR-12-2015/SUBS%C3%8DDIOS%20ATPC%20-%20A4%20-%20Letramento%20e%20capacidade%20de%20leitura%20pra%20cidadania%202004.pdf>>. Acessado em: 15 nov. 2015.

_____; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012 (Estratégias de ensino; 29).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: _____ et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: EDUSP, 1988, p. 114.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo. Martins Fontes, 1987.

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da Linguística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2002 (Na ponta da língua; 3).

APÊNDICES

2) O(a) professor(a) trabalhou com o livro didático?

Sim () Não ()

3) Caso o(a) professor(a) não tenha trabalhado com o livro didático, que tipo de material ele(a) levou para a sala de aula? Foi ele(a) quem o elaborou?

4) Descreva o trabalho específico com leitura realizado pelo(a) professor(a) na aula observada:

() o(a) professor(a) trabalhou os conteúdos de leitura exclusivamente com base no livro didático.

() o(a) professor(a) mesclou o uso do livro didático com o de material à parte para trabalhar os conteúdos de leitura.

() o trabalho com os conteúdos de leitura privilegiou a decodificação das ideias do texto.

() o trabalho com os conteúdos de leitura privilegiou a construção conjunta de sentidos para o texto, envolvendo professor(a) e alunos na constituição discursiva dos sentidos do texto.

5) Como você avalia a prática pedagógica do(a) professor(a) na aula observada? Explique.

() o(a) professor(a) estava bem preparado(a), demonstrando domínio de sala de aula e do conteúdo a ser ministrado.

o(a) professor(a) teve um domínio de sala de aula precário, mas demonstrou estar atualizado(a) com relação ao conteúdo a ser ministrado.

o(a) professor(a) não teve domínio de sala de aula, mas demonstrou estar atualizado(a) com relação ao conteúdo a ser ministrado.

o (a) professor(a) não teve domínio de sala de aula e demonstrou estar desatualizado com relação ao conteúdo a ser ministrado.

6) Quais os aspectos positivos e negativos da aula observada?

7) Como foi o comportamento dos alunos na aula observada?

Os alunos, de um modo geral, cooperaram com o(a) professor(a), fazendo silêncio e participando da aula.

Os alunos colaboraram parcialmente com a prática docente, conversando durante a explicação, mas buscando fazer as atividades solicitadas pelo(a) professor(a).

Os alunos não colaboraram com a prática docente, conversando durante a explicação e se recusando a fazer as atividades solicitadas pelo(a) professor(a).

8) Como você explica o comportamento dos alunos na aula observada, mediante a opção que você marcou na questão anterior?

9) Faça um comentário ou uma crítica com relação à aula observada.

OBS: Caso o(a) professor(a) tenha trabalhado com o livro didático nesta aula, anexe a esta ficha de observação de aula uma xerocópia das páginas trabalhadas em sala, acompanhadas da referência bibliográfica do livro didático. Se o(a) professor(a) tiver trabalhado nesta aula com um material à parte do livro didático, anexe a esta ficha de observação de aula uma xerocópia do material trabalhado pelo(a) professor(a) em sala.

APÊNDICE B: QUESTIONARIO DO PROFESSOR**QUESTIONÁRIO**

Caro (a) Professor(a):

Este questionário tem por objetivo investigar como você concebe o ensino de leitura e a sua prática pedagógica neste aspecto. Contamos com a sua sinceridade ao responder as perguntas e desde já garantimos o seu total anonimato e agradecemos por sua valiosa contribuição. Os dados obtidos através deste instrumento só podem ser divulgados em contexto científico.

1) Em que município você exerce a sua profissão? _____

2) Você leciona em qual rede de ensino?

() pública

() privada

() em ambas

3) Assinale o seu gênero: () masculino () feminino

4) Assinale sua faixa etária:

() entre 20 e 30 anos

() entre 31 e 40 anos

() entre 41 e 50 anos

() mais de 50 anos

5) Informe a sua titulação:

() Graduação em _____,

() concluída no ano de _____.

() Especialização em _____,

() concluída no ano de _____ () em curso

() Mestrado em _____,

() concluído no ano de _____ () em curso

Doutorado em _____,

() concluído no ano de _____ () em curso

6) Há quanto tempo você exerce a profissão?

7) Como você costuma trabalhar a leitura em sala de aula?

8) Quantos dias na semana você trabalha com leitura?

9) Como você incentiva a leitura dos alunos?

10) Que tipo de livros/leituras você acha mais interessante para incentivar essa prática?

11) Costuma usar sequência didática? Sim () Não () () Às vezes

12) Quais as dificuldades que você enfrenta ao trabalhar leitura com os alunos do 6º ano?

13) Como é a participação dos alunos na hora de trabalhar a leitura?

14) Como os alunos reagem quando de fato se envolvem no processo de leitura, você evidencia alguma mudança?

APÊNDICE C: QUESTIONARIO DO ALUNO**QUESTIONÁRIO**

Caro(a) Aluno(a):

Este questionário objetiva saber a sua opinião sobre a leitura. Seja sincero(a) nas respostas e não informe o seu nome. Desde já, agradecemos a sua colaboração!

IDENTIFICAÇÃO

Idade: ____ (anos)

Sexo: ____ masculino ____ feminino

Série: ____ ano

Profissão do pai: _____

Profissão da mãe: _____

MARQUE COM "X"

1. Livros em casa: (a) tem ____ (b) não tem ____

2. Revistas em casa: (a) tem ____ (b) não tem ____

3. Jornais em casa: (a) tem ____ (b) não tem ____

4. Internet em casa: (a) tem ____ (b) não tem ____

5. Você gosta de ler? Sim ____ Não ____

Por quê? _____

6. Você entende o que lê? Sim ____ Não ____ Às vezes

7. Ao ler um livro, uma revista ou um texto, você costuma:

_____ ficar no início _____ parar na metade _____ ir até o final

_____ só olhar a capa e as figuras

8. Que livro você mais gostou de ter lido até hoje? Por quê?

Resp.: _____

Porque: _____

9. Escreva três assuntos ou temas sobre os quais você prefere ler:

R. _____

10. Se você escrevesse um livro, que tema escolheria?

R: _____

11. Você gosta das aulas de leitura? Por quê?

R: _____

12. Em sua opinião, como a aula de leitura poderia ficar mais interessante?

R: _____
