



**Universidade Estadual da Paraíba-UEPB**  
**Centro de Ciências Humanas e Agrárias – CCHA**  
**Departamento de Letras e Humanidades – DLH**  
**Licenciatura Plena em Letras**

**HIANE GOMES DE AGUIAR**

**A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NO ENSINO DE LEITURA DO 6º ANO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**CATOLÉ DO ROCHA - PB**

**2018**

**HIANE GOMES DE AGUIAR**

**A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NO ENSINO DE LEITURA DO 6º ANO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de conclusão de curso, apresentado e defendido ao Departamento de Letras e Humanidades – DLH, Licenciatura Plena em Letras da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, como requisito para a obtenção do grau de Licenciatura Plena em Letras.

**Orientador:** Msc. Rômulo César Lima

**CATOLÉ DO ROCHA - PB**

**2018**

É expressamente proibido 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 do trabalho.

A282c Aguiar, Hiane Gomes de.  
A construção de sentido no ensino de leitura do 6º ano do ensino fundamental [manuscrito] : / Hiane Gomes de Aguiar. - 2018.  
52 p.  
  
Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Portugêses) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Agrárias, 2018.  
"Orientação : Prof. Me. Rômulo César Lima, Departamento de Letras e Humanidades - CCHA."  
  
1. Teoria. 2. Prática. 3. Concepção. 4. Ensino. 5. Leitura.  
21. ed. CDD 372.4

**A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NO ENSINO DE LEITURA DO 6º ANO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Aprovado em: 12/06/2018

**BANCA EXAMINADORA**



---

Orientador: Msc. Rômulo César Lima



---

Membro: Prof. Mestre Fábio Pereira Figueiredo



---

Membro: Prof. Mestre Irinaldo Pereira da Silva Filho

**CATOLÉ DO ROCHA - PB**

**2018**

Dedico este Trabalho à minha família,  
fonte de força e magnitude.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que em todas as dificuldades esteve e está por perto, iluminando-me e dando forças para levantar a cabeça e seguir em frente.

Aos professores, pelo apoio e incentivo, principalmente ao meu orientador Rômulo, que sempre estimularam para alcançar novos desafios através dos estudos. Saibam que cada momento de incerteza serviu para aflorar ainda mais o meu desejo de aprender.

Aos amigos (as) e colegas do curso, os momentos serão inesquecíveis, creio que jamais esqueceremos as alegrias, as discussões, as experiências e principalmente as grandes vitórias.

*Mas é preciso ter manha,  
É preciso ter graça.  
É preciso ter sonho, sempre.  
Quem traz na pele essa marca  
Possui a estranha mania  
De ter fé na vida.*

*(Maria, Maria. Música de Milton  
Nascimento e Fernando Brant, 1983)*

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar e refletir acerca da construção de sentido no ensino de leitura do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal de ensino, na cidade de Catolé do Rocha-PB, para realização do mesmo, fez-se um estudo teórico e prático do ensino de leitura na sala de aula investigada, buscando conhecer de perto a ação docente da real situação da escola. Durante o desenvolvimento da pesquisa baseou-se em alguns teóricos como: Solé (1998), Kleiman (2000,2001,2004), Theodoro da Silva (2002), Mary Kato (1999), Martins (1994), Yunes (2002), dentre outros. A partir dos quais realizou-se um estudo sobre algumas concepções de leitura e compreensão do desencadeamento da leitura significativa na praticidade da sala de aula, Como instrumento para pesquisa utilizou-se a observação direta não-participativa nas aulas de leitura, como também um questionário aplicado à professora informante e o seu plano de ação, seguido de uma atividade feita por alunos. Constatou-se nesta pesquisa o teor qualitativo que a prática de leitura ainda está associada a paradigmas tradicionais e deterministas, perdurando assim, um ensino mecânico, desmotivador e incoerente com as reais necessidades dos discentes. Portanto, esta pesquisa permitiu concluir dando ênfase à necessidade urgente de repensar o ensino de leitura e sua concepção para torna-lo significativo enquanto prática social.

**Palavras-chave:** Teoria. Prática. Concepção. Ensino. Leitura.



## **ABSTRACT**

This work aims to analyze and reflect on the construction of meaning in the teaching of reading of the 6th grade of Elementary School of a public school of the municipal school network, in the city of Catolé do Rocha-PB, for the accomplishment of the same, a theoretical and practical study of the teaching of reading in the classroom investigated, seeking to know closely the teaching action of the real situation of the school. During the development of the research was based on some theorists as: Solé (1998), Kleiman (2000,2001,2004), Theodoro da Silva (2002), Mary Kato (1999), Martins (1994), Yunes (2002), among others. From which a study was carried out on some conceptions of reading and comprehension of the triggering of the meaningful reading in the practicality of the classroom. As instrument for research was used the direct non-participatory observation in the reading classes, as well as a questionnaire applied to the informant teacher and her action plan, followed by an activity done by students. It was verified in this research the qualitative content that the practice of reading is still associated to traditional and deterministic paradigms, thus, a mechanical teaching, demotivating and incoherent with the real needs of the students. Therefore, this research allowed to conclude by emphasizing the urgent need to rethink the teaching of reading and its conception to make it meaningful as a social practice.

**Keywords:** Theory. Practice. Conception. Teaching. Reading.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>CAPITULO II-UMA ABORDAGEM TEORICA E METODOLOGICA ACERCA DA LEITURA.....</b>	<b>13</b>
2.1 Concepções mediáticas da leitura .....	13
2.2 Ler para extrair e/ou atribuir significados ao texto.....	16
2.2.1 Leitura: extração de significados.....	16
2.2.2 Leitura: atribuição de significados.....	16
<b>2.3 A relação teoria e prática nos parâmetros teóricos da leitura.....</b>	<b>17</b>
2.3.1 Gough e seu modelo de processamento serial.....	17
2.3.2 Smith e o modelo de processamento sociolinguístico.....	18
2.3.3 Kleiman e o modelo de processamento interativo.....	19
<b>2.4 Aspectos da leitura.....</b>	<b>21</b>
<b>CAPITULO III - UMA ABORDAGEM PRATICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA.....</b>	<b>23</b>
<b>3.1 A sala de aula investigada e suas especificidade.....</b>	<b>23</b>
3.1.1 Os educandos.....	24
3.1.2 A professora informante.....	25
<b>3.2 A prática de leitura no ambiente escolar.....</b>	<b>26</b>
<b>3.3 Leitura e avaliação.....</b>	<b>29</b>
<b>CAPÍTULO IV - UMA ABORDAGEM ANALÍTICA DOS DADOS DA PESQUISA.....</b>	<b>31</b>
<b>4.1 Análise da leitura com base no questionário.....</b>	<b>31</b>
4.1.1 O plano de ação da professora e as atividades de leitura.....	36
<b>4.2 Dualismo em questão: perpetuação da proposta do ensino de leitura ou reconstrução da metodologia utilizada?.....</b>	<b>37</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>39</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>42</b>
<b>APENDICES.....</b>	<b>44</b>

## I – INTRODUÇÃO

Tendo como ponto de partida os questionamentos, as dúvidas e as dificuldades dos professores acerca do processo de leitura que gera a compreensão é que optou-se por desenvolver essa pesquisa de cunho qualitativo.

Entende-se que a leitura é uma atividade representativa para a vida do ser humano. É devido essa atividade que adquirimos novos conhecimentos e diversas aprendizagens indispensáveis para o nosso crescimento tanto social, quanto cultural e intelectual. Como a sociedade é constituída a partir da historicidade, requer dos homens e mulheres que a compõem leitores críticos, capazes de argumentar, analisar e dissertar com veemência seu próprio processo de formação, como também seu contexto socioeconômico e político que o caracteriza.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad), publicada em 2014 pelo IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o analfabetismo tem caído no país, mas ainda alcança 13 milhões de brasileiros acima de 15 anos, o que corresponde a 8,3% da população.

Acontece, no entanto, que o instituto considera alfabetizado quem consegue, pelo menos, ler e escrever um bilhete simples na língua materna, e analfabeto funcional a pessoa acima de 15 anos com menos de quatro anos de estudo. Neste caso, a taxa mais do que dobra, saltando para 17,6%. Não são poucos os brasileiros, principalmente na população adulta, que não conseguem dominar a leitura e a escrita nem entender o que leem, ou não sabem fazer cálculos, em diferentes níveis de escolaridade, inclusive com Ensino Superior completo.

Pode-se definir o analfabetismo em dois aspectos: o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional. Na primeira vertente, o sujeito não teve nenhum ou pouco acesso à educação. Na segunda vertente, o sujeito é capaz de identificar letras e números, mas não consegue interpretar textos e realizar operações matemáticas mais complexas. Os dois aspectos de analfabetismo comprometem o desenvolvimento pessoal e social do sujeito.

As discussões em torno da temática leitura e escrita, são constantes, especialmente no ensino de Língua Portuguesa. A leitura continua sendo uma das grandes preocupações dos estudiosos e docentes da área com relação ao seu processo dentro do ambiente escolar, que importância e que dimensões essa

atividade tem ocupado no espaço educacional, especificamente na sala de aula. Infelizmente, é do nosso conhecimento que a leitura, na maioria das vezes, é tratada na escola como pretexto para ensinar outras atividades de Língua Portuguesa, tornando-se escanteada e desprovida do seu verdadeiro significado, ou melhor, a leitura fica em segundo plano e o ensino de língua materna desinteressante e mecânico.

Uma das explicações para essa situação é a petrificação de uma concepção equivocada de leitura incondizente com as necessidades de aprendizagem dos educandos. Essa forma de pensar considera o estudante improdutivo e incapaz de ser o ponto de partida para o seu processo de ensino e aprendizagem. O discente nesta ótica é apenas um mero receptor de teorias, fruto de posturas autoritárias e tradicionais; além de ser alvo de um ensino improdutivo.

A leitura deve assumir o papel de núcleo principal na vida do ser humano e para isso precisa contar com um ensino de fato produtivo, que desenvolva no aluno capacidades, competências e habilidades imprescindíveis para sua existência e inserção social. É através dessa atividade que o discente conseguir desenvolver suas potencialidades comunicativas, estimulando-o a adentrar no campo da significação e da expressão verbal, seja através da leitura e/ou da produção escrita.

Quando passa-se a compreender a leitura dentro de um processo de construção de sentido, ou melhor, significados; constatou-se que a instituição escolar assume um papel de grande importância e responsabilidade no desenvolvimento da competência comunicativa do (a) aluno (a); com isso, começa-se a questionar quais os fatores que interferem no processo ensino-aprendizagem de língua materna e qual a postura que o professor deve assumir para garantir aos seus discentes a aquisição de novos conhecimentos.

Analisando e refletindo sobre a construção de sentido da leitura e da escrita, levantam-se as seguintes hipóteses: as concepções de leitura, de educador e de educação condizem com a formação leitora dos alunos? Será que as metodologias são suficientes e coerentes com o ensino de leitura? E o espaço da leitura nas aulas de Língua Portuguesa realmente existe, ou é apenas um pretexto para ensinar conteúdos? Como a escola está preparada ou se preparando para lidar com as deficiências explícitas dos estudantes quanto a leitura e interpretação de textos? E a escola assume de fato a Leitura? Esses vários questionamentos

instigam a uma busca incessante por respostas para compreender-se, discutir e analisar o ensino da leitura enquanto construção de sentido.

Nessa perspectiva o presente trabalho apresenta como Objetivo Geral: analisar e refletir acerca da construção de sentido no ensino de leitura do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Catarina de Sousa Maia, Catolé do Rocha-PB. E como Objetivos Específicos: Conhecer as metodologias e verificar se as que são usadas pela docente são suficientes e coerentes com o ensino de leitura; identificar como acontece o incentivo ao educando para o uso e aplicação da leitura na construção do conhecimento e aprendizagem.

Para aprofundar-se nas discussões dessa temática, tem-se como fundamento Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001/1998) e alguns teóricos como: Solé (1998), Kleiman (2000,2001,2004), Theodoro da Silva (2002), Mary Kato (1999), Martins (1994), Yunes (2002), dentre outros, os quais subsidiaram teoricamente numa construção consistente deste trabalho, permitindo uma análise do ensino de leitura e sua prática em sala de aula e conseqüentemente contribuindo para o surgimento de uma reflexão na turma pesquisada, tendo como de partida as discussões aqui levantadas.

O referido trabalho encontra-se estruturado em quatro capítulos: capítulo I objetivos: geral e específicos, metodologia, hipóteses e situações problemas; capítulo II: uma abordagem teórica e metodológica acerca da leitura; capítulo III: uma abordagem prática para o desenvolvimento da pesquisa e o capítulo IV: uma abordagem analítica dos dados da pesquisa.

No capítulo II, expõe-se algumas concepções de leitura com base nos teóricos supracitados, como também alguns modelos teóricos e os aspectos da leitura. No capítulo III aborda-se o processo de ensino da leitura na sala de aula investigada, como ocorre sua prática e quais as relações desse ensino com os parâmetros Curriculares Nacionais ( Língua Portuguesa), e no último capítulo, analisa-se os dados coletados à luz das teorias e de documentos da Escola (Projeto Político Pedagógico e Proposta Curricular), além do questionário respondido pela professora do 6º ano C, turno vespertino da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Professora Catarina de Sousa Maia em Catolé do Rocha-PB.

Esta pesquisa de cunho qualitativo, fundamenta-se numa relação entre o mundo real e o sujeito e entre o sujeito e o objeto, e está pautada no método

dedutivo, o qual parte do geral para chegar-se nas especificidades, ou melhor, no particular; sendo assim, pode-se dizer que esse método é considerado descendente. Os instrumentos e técnicas de pesquisa para coleta dos dados basearam-se na observação direta da sala de aula de forma não participante (aulas de leitura) e a utilização de um questionário feito pela pesquisadora e seu orientador e respondido pela professora.

Os instrumentos e técnicas utilizadas a pesquisa a constituição do corpus; possibilitando-se conhecer a realidade das aulas de leitura, discutir e analisar a mesma, confrontando teoria e prática de uma forma segura e consistente. Dessa maneira, o presente trabalho pretende contribuir para todos os interessados nessa área, visando construir um novo significado para o ensino e a aprendizagem de leitura nas nossas escolas.

## **CAPITULO II – UMA ABORDAGEM TEÓRICA E METODOLÓGICA ACERCA DA LEITURA**

*Leitura é um dos principais instrumentos que permite ao ser humano situar-se com os outros. De discussão e de crítica para se poder chegar às práxis.*

Ezequiel Theodoro da Silva

### **2.1 – Concepções mediáticas de leitura**

A leitura se converteu no assunto prioritário das instituições educacionais devido à necessidade urgente de inserir o (a) educando (a) no mundo das descobertas, da compreensão e da aquisição de meios para tornar-se um ser participativo, emissor de opiniões e ativo no meio social.

Entende-se que a leitura é muito mais do que um instrumento escolar. Ela funciona como um passaporte para a entrada na cultura. Não se concebe uma cidadania plena sem a utilização da leitura e a escola tem a função de oferecer aos seus educandos uma prática de leitura que envolva os alunos na construção de sentidos diante do que foi lido.

A escola funciona como um local em que a leitura é um dos principais mecanismos para inserir-se na sociedade letrada, por isso, Sole (1998, p.32) enfatiza que:

Um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Isto é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem.

Compreendamos então que a leitura não é somente a apropriação do ato de ler e escrever; ela abrange o domínio de um conjunto de práticas culturais que envolvem uma compreensão do mundo diferente daquela dos que não têm acesso a leitura. Sendo assim, a leitura tem um papel tão significativo na sociedade já que ela possibilita a criação de novas identidades, e novas inserções sociais e primordialmente novas maneiras tanto de pensar como de agir.

Infelizmente, a problemática que gira em torno da leitura está na conceituação da mesma, na insignificância que muitas vezes é tratada e na

lateralidade em que é colocada para ceder lugar a propagandas conteudistas que objetivam amontoar conteúdos, desprovidos de compreensão, de construção de sentido, de leitura significativa.

No entanto, é preciso lembrar que o domínio da leitura está ligado a uma série de habilidades complexas que precisam ser desenvolvidas progressivamente, e mesmo esta parecendo uma atividade plenamente realizável, a realidade mostra o contrário. A escola precisa repensar sua concepção de leitura e que significados ela aborda para que dessa forma possa rever e analisar suas deficiências em prol de oferecer ao educando um ensino realmente produtivo.

Ângela Kleiman (2001) aborda várias concepções de leitura em que muitos professores ainda estão presos e não conseguem atribuir a mesma sua real significância, são visões consideradas pela autora práticas empobrecedoras, são elas: a leitura com decodificação, a leitura como avaliação e a leitura autoritária.

A primeira concepção: a leitura como decodificação, consiste apenas na tradução dos sinais gráfico em palavras, funciona como espécie de mapeamento entre os sinais gráficos da pergunta elaborada sobre o que foi lido e sua resposta nítida ao leitor no instante em que este passa o olho pelo texto. Essa concepção estaciona o leitor no tempo, não favorece uma abertura às novas descobertas do mundo da leitura. A segunda visão: a leitura como avaliação, mostra a concepção de muitos professores sobre leitura, esta visão caracteriza-se por aliviar o educando de acordo com sua capacidade leitora no momento da leitura em voz alta. De acordo com a autora supracitada. “Esse é um outro tipo de prática que inibe, ao invés de promover a formação de leitores” (2001, p. 20); e a terceira, a leitura autoritária, está vinculada a ideia de que só há uma maneira de compreender o texto e conseqüentemente de interpretá-lo, por isso, a experiência e o conhecimento prévio do aluno são descartados. Ao lado dessas concepções, alguns professores acabam adotando métodos incoerentes com o processo de aquisição da leitura, uma vez que excluíram de suas mentes que a leitura de um texto é repleta de intencionalidades diversas que podem informar, persuadir, influenciar e transformar-se em um manancial de significados que vão sendo descobertos a cada releitura.

Orlandi (2001, p.9) aduz que “a leitura, portanto, não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra de historicidade”.



Baseados em alguns teóricos, pretende-se explicitar concepções de leitura, as quais acredita-se e defende-se como coerentes para um ensino de qualidade, facilitando também uma análise existente entre os aspectos teóricos e práticos no ensino de leitura no 6º ano do Ensino Fundamental.

Numa concepção ampla de leitura, Solé (1998, p.22) ressalta que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura”. Sendo assim, os educadores devem estabelecer os objetivos da leitura no momento de ensinar os educandos a ler e compreender um texto atribuindo-lhe ou construindo significados, já que o sentido que o autor propôs ao texto pode ser alterado pelo leitor de acordo com seus conhecimentos prévios e com os objetivos daquela leitura, mesmo que o aspecto conteudista do texto seja inalterado, é viável que dois leitores ativos extraiam informações distintas dentro de suas finalidades. Dessa forma, pode-se ressaltar que o sentido de um texto não se concentra em si próprio, há todo um manancial de pressupostos cognitivos, culturais e sociais que norteiam a descoberta ou a redescoberta de um novo significado para o que foi lido.

Nesse sentido, Foucambert (1994, p.5) trata da concepção de leitura relatando que,

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é.

Solé (1998) define leitura numa perspectiva interativa, ela utiliza dois métodos: o ascendente (button up) e o descendente (top dow). O método ascendente está ligado a uma sequência hierárquica que inicia-se do mais simples, no caso das letras para chegar-se às palavras, às frases, às orações, aos parágrafos e assim por diante. Nesse processo, a decodificação torna-se relevante na medida em que o leitor compreende o texto porque consegue decodifica-lo numa ordem lógica e sequencial, englobando todos os elementos que o compõem. O método descendente apresenta uma visão oposta do método anterior, pois parte dos conhecimentos já vivenciados pelo leitor e também de recursos cognitivos que favoreçam uma antecipação acerca do que abordará o texto. Sendo assim, Solé (1998, p.24) afirma que “quanto mais informação possuir um leitor sobre o texto

que vai ler, menos precisará se ‘fixar’ nele para construir uma interpretação”. Esse método também pode ser considerado sequencial e hierárquico, pois parte dos conhecimentos prévios para construir significados, por isso, ser denominado descendente.

## **2.2 – Ler para extrair e/ou atribuir significados ao texto**

### 2.2.1 Leitura: extração de significados

A leitura vista no ângulo de extração de significados é denominada por Moita Lopes (1996) de modelo de fluxo ascendente devido às informações partirem do texto para o leitor, é o pode-se chamar de decodificação. E dessa forma, o texto apresenta um significado unilateral que deve ser aprendido pelo leitor, este por sua vez, deve fazer uma leitura cuidadosa e minuciosa do texto, consultando o dicionário de acordo com as necessidades de compreensão e relendo o texto sempre que houver dúvidas quanto ao seu entendimento.

Nesse tipo de leitura torna-se inviável a adivinhação de palavras, pois o processamento de cada palavra é fundamental para o significado que trata o texto, as mesmas não podem ser entendidas antes de serem vistas, e isso só será possível devido a capacidade de captarmos informações através do nosso olhar no texto, essas informações comandam o nosso raciocínio e conseqüentemente a abordagem significativa do texto.

O enfoque do leitor no modelo ascendente está no produto final, ou melhor, na compreensão da leitura que foi extraída com dados exclusivos do texto, o leitor nessa concepção não tirar conclusões imediatas, o que dificulta a sintetização das ideias contidas no texto.

### 2.2.2 Leitura: atribuição de significados

Contrária à concepção anterior, a leitura como atribuição de significados, parte do leitor para o texto. Moita Lopes (1996) nomeia o fluxo descendente, cujo elemento primordial está no pensamento do leitor, ou seja, no seu arsenal de conhecimentos de mundo e nas diversas informações que rodeiam a sua existência.

A leitura nesta ótica está vinculada ao objetivo que propõe o leitor, por isso, não se faz necessário uma apreensão integral da mensagem do texto. A leitura pode ser mais rápida mesmo aparecendo dificuldades no seu entendimento, pois a compreensão ocorrerá na medida em que o leitor dê procedência ao texto. Os olhos funcionam como detectores de informações selecionadas pelo cérebro que é responsável pela compreensão das mesmas.

Nessa concepção, a ênfase maior está no processo, nas estratégias e nos recursos utilizados pelo leitor para atribuir significado ao texto, por isso, ele consegue sintetizar as ideias do texto com facilidade, fazendo uso frequente dos seus conhecimentos prévios. Portanto, é uma concepção direcionada para a construção de sentido, pelo (a) leitor (a), após o ato de ler.

Pode-se perceber que o propósito básico de qualquer leitura é a apreensão e atribuição de significados, isso é muito bem descrito por Theodoro da Silva (2002, p.44):

O 'compreender' deve ser visto como uma forma de ser, emergindo através das atitudes do leitor diante do texto, assim como através de seu conteúdo, ou seja, o texto como uma percepção ou panorama dentro do qual os significados são atribuídos.

De acordo com o autor citado acima, não basta decodificar, é preciso colocar-se no texto, construindo e atribuindo-lhe significados, proporcionando ao leitor uma tomada de consciência para compreender-se no mundo de maneira crítica e interativa.

### **2.3 A relação teoria e prática nos parâmetros teóricos da leitura**

Em se tratando da leitura, faz-se necessário reavaliar e/ou reanalisar a relação teoria-prática dentro dessa temática, para isso apresenta-se os modelos de processamento de acordo com Kleiman (2004).

#### **2.3.1 Gough e seu modelo de processamento serial**

Gough apud Kleiman (2004), apresenta um modelo de processamento serial que está ligado à decodificação. O Objetivo primordial desse modelo é

“descrever a sequência de eventos que acontecem em um segundo de leitura, a fim de sugerir a natureza dos processos que unem esses eventos” (p. 23).

Nesse modelo de processamento os eventos acontecem em séries, tais como: fixação ocular e movimento sacádico, representação iônica de percepção visual, identificação da letra, mapeamento das letras com a representação fonêmica abstrata da palavra, busca da entrada lexical. Existe um complemento para esses eventos que envolvem a armazenagem das entradas lexicais na memória, resultando na compreensão que ocorre por meio da utilização de informações fonêmica, sintática e semântica das entradas lexicais.

Na ótica de Kleiman (2004), o referido modelo deprecia a natureza da leitura, pois desconsidera a ligação entre o processamento visual e os linguísticos-cognitivos, além do contexto e do conhecimento prévio do (a) discente.

### 2.3.2 Smith e o modelo de processamento sociolinguístico

De acordo com Smith (1989), no momento da leitura a mente do leitor interage com o texto, favorecendo a esse leitor construir sentido perante o que leu. O processamento de leitura ocorre através da predição, testagem e confirmação utilizada pelo leitor diante das pistas existentes no próprio texto; a partir de então, o leitor prediz o que será lido de acordo com a situação em que ocorre a leitura e constrói seu campo semântico.

Nessa visão, há uma valorização dos conhecimentos prévios do leitor; a leitura envolve as informações visuais e não visuais; as primeiras dependem da quantidade de conhecimento prévio que o leitor dispõe, pois estes serão imprescindíveis na construção de sentidos, mas o leitor não pode limitar-se a tais informações, pois há uma limitação na quantidade de informações visuais que captamos.

Segundo Smith (1989), essa limitação dá-se devido a três fenômenos: o cérebro não vê o que realmente os olhos percebem; ver toma tempo e ver é episódico, ou melhor, é um fato. Com isso, percebe-se que o cérebro funciona como um captador das informações, ele pode selecionar e prever dados sem intermédio da visão: o leitor nesse modelo de processamento pode saltar partes do texto e selecionar as mais importantes.

O modelo de processamento psicolinguístico visa analisar as estratégias que o leitor utiliza durante a construção do sentido de um texto.

### 2.3.3 Kleiman e o modelo de processamento interativo

O modelo de processamento de leitura de acordo com Kleiman (2004), além de compreender o papel do leitor e o papel do texto como elementos fundamentais para o processo da leitura ainda abrange um terceiro elemento, o qual trata da leitura como um processo de interação entre o leitor e o texto.

O referido modelo diverge dos demais apresentados anteriormente, este não centra-se no texto, nem no leitor e apresenta um fluxo ascendente ao mesmo tempo, ou melhor, aqui o ato de ler é tratado como um processo em que a informação do texto e do leitor se envolvem, favorecendo uma melhor compreensão diante do texto.

Segundo Moita Lopes (1996) o modelo interacional estrutura-se através de dois tipos de conhecimento: o conhecimento sistêmico e o esquemático. O Primeiro está vinculado a armazenagem que o leitor possui nos níveis sintático, lexical e semântico, que por sua vez possibilitam a produção de enunciados, a escolha gramatical adequada e/ou o entendimento dos enunciados. Já o segundo conhecimento, o esquemático, é o que denominamos conhecimento de mundo, ele é responsável pelas hipóteses, expectativas e experiências que o leitor possui acerca do teor do texto.

Os conhecimentos tratados acima fundamentam o leitor para interpretar o discurso do autor do texto, com isso, as junções dos conhecimentos sistêmico e esquemático formam a competência comunicativa do leitor, preparando-o para sua inserção no plano discursivo.

De acordo com Moita Lopes (1996, p.143)

Para aprender a ler não é suficiente ter-se conhecimento sistêmico e esquemático, mas também é importante saber-se usar esse conhecimento, ou seja, ter domínio dos procedimentos interpretativos que recuperam o discurso de elementos sistêmicos.

O modelo em discursão objetiva primordialmente abarcar elementos tanto de competência linguística quanto comunicativa do leitor, colocando em evidência o pragmatismo da leitura em questões de uso da língua na sociedade.

Nessa mesma linha de pensamento, Kleiman (2002, p.10) afirma que “ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que reflete o grupo social em que se deu a nossa socialização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados. ” Essas palavras reforçam a leitura enquanto atividade interativa, que se concretiza através do confronto entre ideias e palavras do autor e a construção de significação do leitor, tudo isso em consonância com seus objetivos e os seus conhecimentos pré-estabelecidos.

A teoria de L. Chiappini, no seu livro intitulado: Aprender e ensinar com textos didáticos, trata da questão da passividade do leitor (a) como inadequada para a concretude do ato da leitura em seus aspectos linguísticos, o autor enfatiza que:

A recepção de um texto nunca poderá ser entendida como um ato passivo, pois quem escreve o faz pressuposto o outro, o leitor, quer seja ele empírico, real, quer seja ele virtual... um texto só se completa com ato da leitura na medida em que é atualizado, é operado linguisticamente por um leitor.

Por apresentar um aspecto interacionista, a leitura jamais pode ser considerada passiva. Sendo assim, é na prática da leitura que o texto passa a ser um meio de interlocução do leitor com o autor do texto, estabelecendo um sentido dialógico, ou melhor, uma construção de entendimento entre ambos: leitor e texto.

Nessa dimensão, a função do professor na visão de Kleiman (2004, p.40) “pode ser não o de mediador entre o autor e o leitor, mas o de fornecedor de condições para que se estabeleça a interlocução”. O professor, portanto, facilita a compreensão do texto e assume a função de guia, norteando o leitor para uma prática significativa de leitura. A mesma autora ainda reforça a prática social da leitura dizendo que “uma vez que o leitor se coloca como sujeito, não apenas no objeto de ensino, e passa a perceber também o autor como sujeito. Nessas condições a leitura se transforma em interação (2001, p.100).

A interação tratada aqui está relacionada a dimensão social que a leitura deve assumir e para isso é essencial aproveitar as experiências vividas e armazenadas pelo (a) aluno (a) no seu meio sociocultural. Nessa perspectiva,

Moita Lopes (1996) defende que o ensino de leitura pode ser desenvolvido dando ênfase ao pré-conhecimento do aluno. Esse conhecimento prévio contribui tanto para compreender textos, como para sanar dificuldades nos aspectos sistêmicos da compreensão. O professor pode utilizar-se da indução dos conhecimentos esquemáticos para fornecer pistas para o leitor alcançar seus significados.

Com o intuito de conhecermos algumas visões acerca do processo de leitura, vimos alguns modelos teóricos nesta área, os quais nos fizeram refletir sobre as concepções centradas no ensino por uma perspectiva tradicional, como é o caso da leitura apenas como decodificação. Outras nos mostraram a valorização da leitura como um ato social interativo, em que tanto o leitor quanto o texto são decisivos no processo de construção do sentido com significância.

Perante todas as teorias mencionadas, podemos relatar que a leitura é um processo repleto de complexidade, que por sua vez gera subprocessos possíveis na medida em que houve a interação entre o texto e o leitor; numa interrelação simultânea.

## **2.4 Aspectos da leitura**

Na concepção de Ângela Kleiman (1996) a leitura apresenta aspectos que são considerados únicos e por isso são determinados de acordo com o que o leitor objetiva de forma individual. Sendo assim,

A compreensão, o esforço para recriar o sentido do texto, tem sido várias vezes descrito como esforço inconsciente na busca de coerência do texto. A procura de coerência seria um princípio que rege a atividade de leitura e outras atividades humanas (p.20)

Para se chegar a uma leitura significativa; o (a) leitor (a) precisa acionar seus aspectos cognitivos acumulados ao longo de sua vida; além de estabelecer os objetivos explícitos da leitura. De acordo com a autora em questão, o espaço educacional não aborda de forma clara e convincente os objetivos da leitura; na maioria das vezes a utiliza como pretexto para atividades ligadas ao ensino de gramática.

Kleiman (1996, p.35) diz que “a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura”. Dessa forma, o ato de ler

gerado sem motivação se torna uma atividade mecânica que não produz sentido nem tampouco aprendizado.

As hipóteses do leitor fazem com que certos aspectos do processamento, essenciais à compreensão, se tornem possíveis, tais como o reconhecimento global e instantâneo de palavras e frases relacionadas ao tópico. (KLEIMAN, 1996, P.36)

Ainda reforçando a importância da leitura enquanto construção de sentidos, Smith apud Kato (1999) enfatiza que ler no intuito de buscar e/ou construir significados sem a preocupação da decodificação é a melhor estratégia para a mesma, pois esta não envolve apenas o aspecto visual, mas também as informações armazenadas pelo leitor, possibilitando-lhe uma predição do que irá detectar no texto.

É devido aos vários aspectos e estratégias mencionadas que compreendemos que o processo de leitura deve ser discutido e analisado por diferentes formas, estas por sua vez, são consideradas meios para atingir os objetivos que tanto a escola quanto os alunos almejam alcançar.



## **CAPITULO III- UMA ABORDAGEM PRÁTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA**

Ensinar a ler é ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo, e que as sequências discretas nele contidas só têm valor na medida em que elas dão suporte ao significado global.

Ângela Kleiman

O instrumento básico utilizado da nossa pesquisa foi a observação direta não participante, nela pudemos ver de perto a prática de leitura no 6º ano do Ensino Infantil e Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Catarina de Sousa Maia, Catolé do Rocha, Paraíba, Brasil.

Como nossa pesquisa direciona-se a uma ótica qualitativa, os pesquisados são sujeitos que tanto elaboram quanto produzem conhecimentos e dispõem de um senso comum que guiam e norteiam suas vidas. No nosso caso, o público supracitado, como também a professora de Língua portuguesa, do referido ano (6º), e a escola em seus aspectos organizacional, político e pedagógico funcionam como elementos fundamentais para garantir uma relação harmoniosa entre o pesquisador e os pesquisados, garantindo uma participação indispensável na construção de conhecimentos.

### **3.1 A sala de aula investigada e suas especificidades**

Para entendermos melhor o processo de ensino-aprendizagem no tocante as aulas de língua portuguesa (leitura), percebemos a grande necessidade de buscarmos subsídios teóricos acerca da instituição investigada.

O campo de pesquisa foi na Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Prof.<sup>a</sup> Catarina de Sousa Maia, situada à Rua Antônio Hermínio de Araújo, s/n, bairro Tancredo Neves, em Catolé do Rocha-PB. O público atendido pela instituição é o Ensino Infantil, o Ensino Fundamental I, o Ensino Fundamental II nos dois turnos e a modalidade de Ensino de Jovens e Adultos no turno noite.

A escola tem 737 alunos, dos quais 395 são do turno matutino, 283 são do turno vespertino e 59 são do turno noturno. A escola conta com 36 professores, sendo que 04 desses professores atendem à Educação Infantil, 18 ao Ensino Fundamental I, 10 ao Ensino Fundamental II e 04 ao Ensino de Jovens e Adultos.

A estrutura física da Escola é composta por 14 salas de aula, sendo as salas construídas adequadamente no tocante a iluminação, ventilação e localização. A escola também tem 16 ambientes fora às salas de aula, distribuídos em: Secretaria, Diretoria, Sala de Supervisão, Sala de Professores, Biblioteca, Sala de Informática, Sala Multifuncional, Cine-aula, Sala da Psicóloga, Almojarifado, Cozinha, Banheiros, Refeitório, Garagem, Depósito e Auditório.

A área total da estrutura física da Escola foi construída em estilo alvenaria com 2.560,00m<sup>2</sup> dentro do espaço de 5.848,87 m<sup>2</sup>. A estrutura do prédio consta com piso de cimento em bom estado de conservação, é também cercada por muros de alvenaria, a medição das salas de aula é 8,00 x 4,5m<sup>2</sup> de extensão, os banheiros masculinos medem 6,50 x 1,50m<sup>2</sup> e os femininos 8,10 x 1,50m<sup>2</sup> de extensão, a diretoria mede 3,65 x 2,50m<sup>2</sup>, a sala de professores mede 8,00 x 6,00m<sup>2</sup>, a sala de vídeo 8,00 x 4,50m<sup>2</sup>, a biblioteca 6,83 x 5,00m<sup>2</sup>, a cozinha 6,20 x 4,55m<sup>2</sup>, as salas de informática, multifuncional e psicóloga medem 8,00 x 6,00m<sup>2</sup>, o pátio é uma área coberta, mede 13,20 x 5,70m<sup>2</sup> e é utilizada como refeitório.

A Escola é contemplada com água encanada e fornecimento regular de energia elétrica, como também é atendida com rede de esgoto. Na perspectiva de promover uma área de lazer aos alunos, a escola conta também com uma quadra poliesportiva.

A preferência por esta Escola se justifica porque trabalho atualmente neste estabelecimento e percebo com frequência o desinteresse dos alunos pela aprendizagem. Assim, resolvemos analisar ações desenvolvidas pela professora de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental.

Detendo-nos a sala de aula pesquisada, podemos relatar que o espaço da mesma é amplo e climatizado e as carteiras são organizadas de acordo com as atividades da aula. Apesar de todas as dificuldades da escola pública brasileira, percebemos um ambiente acolhedor.

### 3.1.1 Os educandos

É do conhecimento de todos que os educandos são essenciais para o funcionamento da escola. Eles garantem a aquisição de saberes e a certeza de que o trabalho do educador (a) tem um direcionamento real, verdadeiro.

Tratando-se dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, turma A, turno matutino, eles formam um grupo de 22 alunos, sendo 10 meninos e 12 meninas dentro de uma faixa etária que varia de 10 a 14 anos. A maioria desses alunos tem sua origem numa família humilde, que sobrevive muitas vezes com um ou até mesmo meio salário mínimo e/ou dos recursos advindos do Programa Bolsa Família. Nessa sala, os alunos locomovem-se tanto da zona urbana quanto da zona rural.

Através da observação na sala investigada, vimos que os discentes ora participavam das aulas, ora distraíam-se com conversas paralelas e muitas vezes impróprias para o ambiente educacional.

Constatamos ainda, que a ausência de uma leitura constante e habitual dos alunos (as) pesquisados (as) estaria ligada a diversos fatores, tanto internos, quanto externos à escola. Nos fatores internos, podemos destacar: a utilização das aulas de leitura como pretexto para o ensino da gramática e/ou da interpretação mecanicista do livro didático e de algumas atividades xerografadas, bem como a não utilização da biblioteca, que nesta escola é organizada e satisfatória para a quantidade de alunos.

Nos fatores externos à escola, podemos reafirmar o que discutimos anteriormente: a origem humilde dos alunos (as); a falta de estrutura familiar e conseqüentemente a não utilização de livros em casa para iniciar a motivação e o interesse dos (as) filhos (as) na escola e ainda a condição financeira precária que mal garante a sobrevivência da família.

Todos os fatores mencionados contribuem diretamente para o fracasso do (a) aluno (a) na construção de sentido diante da leitura e a escola depara-se com uma grande responsabilidade: a de garantir aos seus discentes o acesso a diversidade de textos e o interesse, a vontade e o desejo de compreendê-los, já que ler não é só uma das maiores experiências da vida escolar, é uma experiência única, indispensável para que todo ser humano cresça e integre-se na sociedade, agindo de forma crítica, segura e apta para enfrentar os desafios e obstáculos do cotidiano.

### 3.1.2 A professora informante

É comum afirmarmos que os professores têm uma formação precária para lecionar, ou na maioria das vezes tem uma formação específica para lecionar em determinada área e atua em outra. Dessa forma, faz-se necessário discutirmos e refletirmos sobre o ensino de leitura e seu real significado para alunos e professores. Segundo Kleiman (2004, p.151) “ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar a criança que quanto mais ela previr o conteúdo, maior será sua compreensão”.

Pensando dessa forma, o docente carrega em sua vida profissional um grande desafio: o de ensinar na perspectiva de favorecer aos discentes as múltiplas fontes do aprendizado nas mais diversas áreas do conhecimento.

Detendo-nos a nossa pesquisa, vimos que a professora investigada tem nível superior – Licenciatura Plena em Letras- pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, e Especialista em Língua, Linguística e Literatura- Pelas Faculdades Integradas de Patos – FIP. Assim, está apta para lecionar no Ensino Fundamental e Médio com a disciplina de Língua Portuguesa.

Torna-se coerente afirmarmos a postura educacional voltada para o compromisso e a responsabilidade do ensino-aprendizagem desempenhado pela professora para com seu alunado. Observamos ainda, seu empenho em proporcionar na sala de aula um ensino produtivo. É uma profissional que procura, na medida do possível, crescer em comunhão com seus educandos e os avanços que surgem.

Trabalhando em condições que não dispõe de muito material didático, utiliza bastante o livro didático de Língua Portuguesa, o que não atende as necessidades do alunado, segundo a professora pesquisada, a mesma procura e reúne um pequeno acervo de textos, com diferentes gêneros textuais, e atividades para trabalhar com cópias xerografadas. Enfim, podemos esboçar que a formação acadêmica é essencial para o crescimento intelectual, teórico e prático do todo docente.

### **3.2 A prática de leitura no ambiente escolar**

Sabemos da grande importância da leitura para a vida do ser humano. Solé (1998, p.32) já afirmava que “a leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa atividade”. Por esse motivo, a instituição pedagógica responsável pela formação crítica, social e intelectual dos seus alunos tem que desenvolver nos mesmos, competências essenciais para garantir sua inserção na sociedade, tornando-os preparados para a produção e significância de textos pela prática de leitura.

Somos conscientes que a leitura estabelece um vínculo com o ensino realizado na escola, por isso, afirmamos que a leitura é uma parte indissociável do processo ensino-aprendizagem. Sendo assim, a instituição escola precisa assumir efetivamente sua parcela de responsabilidade na formação de leitores capazes de participar com segurança e discernimento das práticas sociais; para isso, faz-se necessário e urgente que a escola tenha condições para a concretude dos seus anseios. Tais condições giram em torno de garantir no seu quadro docente, profissionais qualificados e conscientes do seu papel na prática educativa, além de disporem de uma concepção de leitura voltada para a compreensão e o significado dos textos e ainda como um processo fundamental para o ensino de língua materna, sem esquecer a importância da leitura como função social.

Outra condição que a escola precisa ter é com relação ao material didático-pedagógico, este deve funcionar como um instrumento capaz de ajudar aos professores a melhorar sua metodologia de ensino e contribuir para concretização de um ensino produtivo. Sobre ensino produtivo, Travaglia (1996) mostra que este visa o desenvolvimento das novas habilidades, favorecendo ao aluno estender o uso de sua língua de forma mais eficiente, não modificando seus padrões e sim os reutilizando de maneira a adequá-los em diversas situações de vida. Além disso, a escola precisa também dispor de um acervo bibliográfico que possibilite aos discentes um contato com a diversidade textual nos mais variados gêneros.

O ensino de língua materna, no âmbito da leitura, que está sendo realizada na escola pesquisada, nos faz questionar sobre os itens abordados acima, possibilitando-nos um estudo teórico e prático com o intuito de tentarmos compreender o trabalho da escola com a leitura, já que essa habilidade precede todas as outras práticas escolares.

O discente não chega à escola como uma tábua rasa; ele traz um conhecimento de mundo permeado por leitura, como aduzia Paulo Freire:

A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. 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. (2003, p.40)

Diversos estudiosos da área da leitura garantem que a falha do ensino está na generalização de atividades sequenciadas, deixando para o segundo plano a diversidade cultural de cada sala de aula e a aprendizagem de cada estudante em particular, uma vez que a maioria das instituições educacionais não trabalham partindo dos conhecimentos prévios dos educandos, nem das situações diárias surgidas na escola.

Solé (1998, p.34) apresenta como ocorre essa sequência,

Essa sequência inclui uma leitura em voz alta pelos alunos de um determinado texto. Cada um deles lê um fragmento, enquanto os outros acompanham em seu próprio livro; se o leitor cometer um erro, esse costuma ser corrigido imediatamente, ou a pedido deste por outro aluno. Depois da leitura elaboram-se diversas perguntas pelo professor. A seguir, se preenche uma ficha de trabalho mais ou menos relacionada ao texto lido e que pode abranger aspectos de sintaxe morfológica, ortografia, vocabulário e, eventualmente, a compreensão da leitura.

Segundo a autora supracitada, essa sequência de atividades ocorre até o ensino médio e isso acarreta muitos problemas para o discente/leitor, pois à medida que a sua escolaridade aumente, os gêneros textuais se diversificam e sua complexidade cresce. A não utilização de técnicas de leitura condizentes e adequadas a cada fase escolar acaba comprometendo essa habilidade tão importante para a compreensão, interpretação e construção de significados pelo educando. Ainda baseada em Solé (1998), a sequência utilizada nas escolas serve para avaliar a compreensão leitora dos estudantes e obter respostas sobre o texto lido. Dessa forma, “não se incide na evolução da leitura para proporcionar guias e diretrizes que permitam compreendê-la; em suma, e mesmo que isso parecer exagerado, não se ensina a compreender”. (p.35).

Podemos dizer diante de tudo isso, que se ensina leitura de forma mecânica, uma vez que os métodos utilizados em sala de aula não permitem acompanhar a complexidade dos textos disponíveis durante o trajeto do ensino fundamental. Lembrando que as atividades pós-leitura estão mais voltadas para a decifração do código linguístico, leitura fluente e aspectos gramaticais. Sendo assim, o processo de leitura passa a limitar-se no livro didático com seu caráter estruturalista e mecânico, num trabalho de leitura que consiste em ler o texto e responder algumas perguntas referentes ao mesmo. Em síntese, o caráter dinâmico que envolve uma visão comunicativa da leitura acaba ficando de lado e o ensino mecanizado vai tomando mais espaço dentro das salas de aula.

### **3.3 Leitura e avaliação**

Para tratarmos sobre essa temática, precisamos compreender a avaliação e todo seu processo. Mirras e Solé apud Solé (1998, p.164), aborda avaliação como “uma atividade mediante a qual, em função de determinados critérios, se obtém informações pertinentes sobre o objeto em questão e adota-se uma série de decisões referentes ao mesmo”. Através dessa consideração, percebemos que a avaliação permeia todo o processo ensino-aprendizagem e naturalmente todas as estratégias de leitura utilizadas pelo discente e pelo docente. Pensando dessa forma, levantamos alguns questionamentos: como os educadores avaliam seus alunos nas aulas de leitura? Seria através da avaliação inicial, somativa ou formativa? ou Seria na complementação da tríade citada para garantir reajustes na aprendizagem do educando? Seja qual for o tipo ou os tipos de avaliação, esse é um tema bastante polêmico nas escolas, pois na maioria das vezes um dos instrumentos utilizados é a leitura em voz alta, que em quase todos os casos serve apenas para inibir ainda o aluno, despertando uma aversão pela leitura.

De acordo com os PCN (2001) um ensino direcionado para desenvolver habilidades de leitura precisa ter a avaliação como uma aliada na construção dessas habilidades, desconsiderando fatores como pronúncia correta, boa dicção ou aspectos do uso da língua na sua oralidade.

O professor que concebe a leitura como processo interativo, precisa avaliar seus alunos nessa perspectiva. É impossível analisar a capacidade leitora dos estudantes colocando-os para recitar parágrafos ou trechos de um texto, que

muitas vezes foram decorados pelos leitores sem nenhum interesse nem motivação para pelo menos interpretá-los. A escola precisa pensar conjuntamente com educadores e disponibilizar aos discentes atividades de leitura orientadas com a finalidade de que o aluno utilize suas estratégias de leitura e desenvolva sua aprendizagem.

Para isso, Mary Kato (1999, p. 136), demonstra dois tipos de ação pedagógica que pode ser estimada pelos docentes:

Uma ação sobre a leitura em curso e uma ação sobre o produto da leitura que determine, todavia, um retorno ao texto. No primeiro caso, o próprio aprendiz guia sua leitura para atingir um determinado fim, e no segundo, o professor age como um previsor de falhas de compreensão.

Dessa forma, o professor criativo, observador e experiente aproveita os conhecimentos linguísticos dos discentes e a partir destes conhecimentos propõe atividades significativas para a construção de sentidos perante a leitura, resultando no desenrolar das capacidades comunicativas e cognitivas dos mesmos.



## CAPÍTULO IV - UMA ABORDAGEM ANALÍTICA DOS DADOS DA PESQUISA

O mundo se me abre em forma de horizontes de conhecimentos, cada um deles pede a minha presença, a minha participação.

Ezequiel Theodoro da Silva

Perante os nossos questionamentos sobre o ensino de leitura, realizamos a pesquisa de campo na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Professora Catarina de Sousa Maia, na cidade de Catolé do Rocha-PB, especificamente no 6º ano A, do ensino fundamental, turno matutino. Nesse período (uma semana- 11-09-2017 a 15/09/2017) de observações tivemos a oportunidade de conhecer a estrutura física e pedagógica-administrativa da escola, além do conteúdo, objetivos e metodologias utilizadas pela professora da sala de aula, da turma pesquisada. Aplicamos ainda um questionário (anexo) à professora e fizemos algumas anotações em campo, que nos conduziram com mais segurança para a análise dos dados dessa pesquisa. Observamos ainda a postura pedagógica da professora e sua concepção de leitura utilizada em sala de aula.

### 4.1 Análise da leitura com base no questionário

Para compreendermos melhor como ocorre o processo de leitura na escola em pauta, optamos por iniciar nossos questionamentos pela concepção de leitura adotada pela professora do 6º ano. A resposta obtida diante da pergunta: **P– Qual a sua concepção de leitura?** Foi a seguinte: *R: Leitura é uma atividade social, uma tarefa que diz respeito a um processo discursivo, no qual se incluem os sujeitos produtores de sentido.*

Constatamos então, que a professora condiz com a importância da leitura para o desenvolvimento do aluno em todas as áreas. Abordando a relevância desta para o desenrolar das competências linguísticas e a garantia da sua inserção social como ser participativo. Na concepção apresentada, não se revela um ensino de leitura de fato interativo, que vise garantir a construção de significados para o texto, envolvendo os discentes no ato da leitura. Sendo assim, para que a leitura seja abordada numa concepção interativa, faz-se necessário que esteja associada a

leitura de mundo dos educandos, ou seja, a professora deve ter cautela na escolha dos textos, utilizando aqueles que estejam vinculados com as expectativas reais do meio em que estudante atua. Esses textos devem ser interessantes, instigantes e capazes de provocar nos alunos situações desafiadoras para conseqüentemente produzirem sentido coerente e possíveis dentro do contexto.

Ainda tratando-se da concepção interativa de leitura, Kleiman (2000) discute que o professor age como um facilitador dentro do processo de leitura. Dessa forma, ele participa em parceria com os alunos e a compreensão dos textos trabalhados, e isso os torna mais acessível e interessante. Apesar de todo esforço da professora no desenvolvimento das aulas, percebemos através das aulas observadas, que a concepção mencionada acima não é realmente utilizada em classe. As suas aulas, mesmo não procedendo exclusivamente pelo livro-didático, ainda realizam-se dentro de metodologias pautadas em um tradicionalismo, utilizando a leitura como pretexto para as atividades gramaticais. Mesmo assim, vimos todo o empenho e competência da docente na escolha de textos variados para as aulas, na tentativa de despertar o interesse da turma pela atividade.

Percebemos ainda, através do questionário que a leitura é uma prática efetiva na sala de aula. Quando perguntamos a educadora informante. **P – Nas aulas de Língua Portuguesa, que espaço a leitura ocupa?** Obtivemos a seguinte resposta: *R: Um grande espaço, pois a leitura aciona uma cadeia humana em direção a imaginação.*

Mesmo considerada uma prática constante, detectamos que no momento que ocorre a leitura, o pouco que ainda ocorre são as discussões sobre os conhecimentos prévios dos alunos usados como antecipação do texto que será lido. Vimos ainda, que os aspectos gramaticais não são abordados como um dos instrumentos que conduzem o aluno/leitor à compreensão dos aspectos semânticos. Na concepção de Moita Lopes (2006), os aspectos gramaticais quando utilizados no contexto fornecem pistas para o estudante alcançar a significância da leitura, atribuindo sentido (s), pois o leitor inicia um processo de familiarização como os marcadores do discurso. Quando isso ocorre, o ensino de leitura torna-se contextualizado.

Comprovamos, que mesmo procurando trabalhar de forma contextualizada, a docente ainda precisa de respaldo teórico para compreender melhor a contextualização dos aspectos gramaticais no texto. Quanto a essa prática, os

Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCN – 1998) expressam que o estudo gramatical deve assumir o papel de instrumento facilitador para a compreensão, interpretação e produção de textos. O (a) professor (a) precisa entender que a gramática está associada ao texto e ajuda o leitor a atribuir sentido à leitura.

Lamentavelmente, a maneira como está sendo conduzida a prática de leitura deixa muito a desejar, podemos dizer que a mecanicidade com que a escola a trata ainda é corriqueira e os educandos nesse tipo de ensino apenas reproduz o uso da língua de forma artificial. Essa constatação foi possível graças à atividade de leitura realizada pelos alunos em sala de aula (discutiremos mais adiante essa atividade de forma detalhada).

Outro ponto observado está ligado aos exercícios puramente gramaticais, ou seja, aqueles que contêm apenas regras a serem realizados. Durante a observação direta vimos esse tipo de atividade, então questionamos: que sentido e/ou aprendizado tem essa atividade? Será decorar regras, ou exceções? Pensando assim, fizemos um confronto desse tipo de atividade com a resposta obtida através da pergunta à professora. **P – Como a prática de leitura é realizada em suas aulas?** *R- A prática de leitura é utilizada individualmente ou compartilhada, com a ajuda de livros, revistas e jornais.*

No depoimento citado, constatamos o seguinte: se a prática de leitura é realizada em tudo, as atividades puramente gramaticais podem ser consideradas práticas de leitura? Como já pudemos constatar a prática de leitura é mecânica e desinteressante na maioria das vezes e a professora com a intenção de inovar, ainda ensina numa concepção com enfoques tradicionalistas. Percebemos que a docente dispõe de conhecimentos teóricos acerca da leitura, porém o seu desejo de realizar um ensino de leitura significativo está apenas iniciando uma longa caminhada.

A teórica Isabel Solé aborda o verdadeiro problema do ensino de leitura nas escolas, quando enfatiza que,

O problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é leitura avaliada pela equipe de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la. (SOLÉ, 2008, p.33)

Considerando o enfoque de Solé no ensino de leitura, refletimos sobre uma questão muito comum no cotidiano da sala de aula. Se a professora demonstra entendimento do ponto de vista teórico, como ainda pode persistir num ensino permeado em questões estritamente gramaticais?

Nos parece óbvio, através das observações e o questionário aplicado, que a educadora dentro dos seus limites procura oportunizar aos educandos aulas diferenciadas; porém encontra muitas barreiras como o livro didático, um conteúdo programático a cumprir, material didático-pedagógico insuficiente e muitas vezes interferência de fatores externos à escola. No depoimento seguinte, a professor informante deixa isso evidente. **P – Quais os fatores internos e/ou externos à sala de aula que interferem na compreensão do texto?** *R – Decorrem de situações adversas à aprendizagem como déficit sensorial, abandono escolar, baixa condição socioeconômica, problemas cognitivos e neurológicos.*

Para tanto, a docente dispõe de uma boa estrutura física adaptadas para as necessidades educacionais da escola. Veja a resposta da professora. **P – Existem recursos materiais (acervo bibliográfico, jornais, revistas, internet...) na sua escola para auxiliar nas aulas de leitura?** *R – Sim, todos esses citados acima.*

Como vimos, a escola em seu espaço físico propicia um ambiente prazeroso e motivador para a leitura.

Quanto à diversidade textual, vimos que a professora demonstra consciência quanto a importância desse trabalho. Sua concepção é condizente com os PCN (2001) que propõem um ensino de leitura centrado na diversidade de gêneros, especialmente aqueles que circulam socialmente. Constatamos isso com a pergunta: **P – A diversidade textual é trabalhada nas aulas de leitura? Qual a importância de levar o aluno a se apropriar dos diversos gêneros textuais no uso da Língua materna?** Obtivemos a seguinte resposta: *R – Sim. Para um falante se apropriar de uma língua, ele precisa dominar não apenas o léxico, mas também suas leis combinatórias. Os usos e leis de uma língua fazem parte de uma evolução contínua, sem interrupções, e por isso, a língua apenas pode ser compreendida de fato se considerada uma situação de comunicação.*

Percebemos através dessa resposta a preocupação de um trabalho voltado para o desenvolvimento das habilidades do aluno em saber adaptar-se ao meio social munido de conhecimentos diversos.

E finalmente concluímos nosso questionário com a seguinte indagação. **P – Sabendo a leitura é essencial para a aquisição de conhecimentos no processo ensino-aprendizagem, qual (is) seu (s) objetivo (s) para essa turma do 6º ano do ensino fundamental com relação a este tema?** *R – Comparar e perceber semelhanças e diferenças entre diversos gêneros textuais; reconhecer propriedades de textos ou gêneros que estão se constituindo; desenvolver critérios para selecionar gêneros discursivos relevantes.*

Diante dessa resposta, sentimos a real significância da leitura para a docente e seu desejo de contribuir para o crescimento da linguagem oral e escrita do educando. Lembrando sempre que a leitura é um processo de interação e de necessidade extrema para a vida do ser humano. Seu depoimento é condizente com o que propõe os PCN (1998, p.32) “espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania”.

Perante tudo que discutimos até aqui, podemos dizer que a realidade da escola pesquisada não é incomum. Dessa forma, constatamos com essa pesquisa que a insuficiência no ensino de leitura está coerente com as reais condições da escola investigada. Tal realidade pode ser confirmada através do questionário e das anotações de campo.

Portanto, é diante dessa realidade que devemos refletir, analisar e questionar. Será o docente o único responsável pela ineficácia do ensino de leitura? Sabemos que apontar culpados não é o caminho, devemos antes de tudo verificar in loco as condições oferecidas pelo sistema educacional para a realização desse ensino. Sendo assim, não há um culpado, há todo um envolvimento profissional, técnico e administrativo responsável pela educação que em comunhão podem rever o quadro e promover iniciativas para a mudança. O rumo que o ensino de leitura tem tomado em nossas escolas ainda é preocupante, as competências linguísticas dos discentes não são trabalhadas e as atividades mecânicas tomam mais espaço a cada dia. Enfim, é nesse contexto que afirmamos a existente dissociabilidade da prática real da leitura com as teorias mais recentes apresentadas neste trabalho, principalmente a leitura numa concepção mais interacionista. Dessa forma, é necessário e urgente que todos os envolvidos na

educação dos educandos trabalhem a leitura como ponto de partida para a aquisição dos diversos saberes de contextos reais de uso da língua materna.

#### 4.1.1 O plano de ação da professora e as atividades de leitura

O plano de ação escolar é fruto do planejamento docente, que por sua vez deve estar articulado com os objetivos, metodologias e avaliação, de modo a garantir um suporte facilitador para o educador alcançar seus objetivos durante a aula. Os PCN deixam isso muito claro quando ressaltam que:

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, como o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem (1998, p.22)

Com esse entendimento, notamos o quanto é importante o planejamento para o professor e para o aluno. Na nossa pesquisa, tivemos acesso ao plano de ação de leitura (anexo), que por sua vez, apresenta todas as etapas de um plano didático, como: identificação, objetivos, conteúdo, metodologia, recursos, avaliação e referências bibliográficas. O plano em questão está bem estruturado, apenas na parte dos objetivos percebemos uma certa discordância com a metodologia e com a atividade de leitura proposta à turma. O primeiro objetivo é o seguinte: Ler, analisar e discutir criticamente os textos. Esse objetivo é muito amplo e durante a aula os educandos não foram mediados para alcançá-lo, pois o primeiro passo da professora foi conversar sobre a atividade que seria realizada, depois os alunos agruparam-se e leram os textos para responder as questões da atividade. Não houve em nenhum momento uma análise crítica do texto trabalhado.

Analisando a atividade de leitura, vimos que a professora teve a iniciativa de trabalhar alguns gêneros textuais. Durante a atividade, os educandos leram os textos e conseqüentemente passaram a resolver as questões que englobavam aspectos do próprio texto, como: nome do autor, título da história, quantidades de parágrafos e qual gênero textual pertencia. Esses dados são considerados de fundamental importância para o primeiro contato com o texto, pois servem como uma prévia para adentrar na leitura propriamente dita.

Na sequência o grupo foi incumbido de encontrar a gramática e ortografia no texto. Assim, resultou numa transcrição mecânica de partes do texto. Desse modo, podemos afirmar, que em atividades com esses mecanismos impossibilitam o educando construir sentidos para o texto e obviamente para sua vida social. A aprendizagem e as competências leitoras vão além das questões apresentadas. Solé (1998) explicita o sentido concreto da aprendizagem quando frisa que:

Aprender algo equivale a formar uma representação, um modelo próprio, daquilo que se apresenta como objeto de aprendizagem; também implica poder atribuir significado ao conteúdo em questão, em um processo que leva a uma construção pessoal de algo que existe obviamente. (p.45).

Dessa forma, ressaltamos que o processo de leitura se dá mediante os conhecimentos adquiridos com as experiências vividas e o que se pretende é aprender com o novo. Nesse processo, a escola e o professor devem repensar suas estratégias de ensino, levando em consideração a leitura como interação e como meio para desenvolver habilidades e competências linguísticas e não como pretexto para o ensino da gramática.

#### **4.2 Dualismo em questão: perpetuação da proposta do ensino de leitura ou reconstrução da metodologia utilizada?**

Durante o percurso desse trabalho, procuramos analisar e principalmente refletir sobre o ensino de leitura no 6º ano do ensino fundamental, ou melhor, questionar a práxis pedagógica da professora investigada no processo ensino-aprendizagem na sua turma.

Constatamos in loco uma propensão da instituição educativa em trabalhar a leitura nas aulas de Língua Portuguesa; porém vimos também as necessidades e dificuldades da mesma para a realização de suas atividades. Nesse ambiente, observamos a realidade da escola pesquisada e concluímos que a mesma trabalha em coerência com a sua estrutura física e com seu acompanhamento pedagógico.

Um dos fatores relevantes observados na pesquisa está relacionado a interação entre docentes e discentes, o que resulta num ensino voltado para a aprendizagem de valores éticos essenciais ao ser humano. Os atores sociais da leitura mesmo sabendo dessa importância ainda continuam atentos para atividades gramaticais estritamente mecânicas.

Lamentavelmente, a proposta de ensino da leitura voltada para uma concepção interativa ainda depara-se com barreiras advindas do estruturalismo da tendência tradicional de ensino. Com isso, a escola depara-se com o dualismo: perpetuação da prática pedagógica ou reconstrução da metodologia utilizada? Perante essa indagação somos conscientes que a leitura precisa passar do abstrato para o concreto, num processo interativo, tão bem explicitado por Kleiman, a fim de garantir aos discentes o desenvolvimento de competências linguísticas e cognitivas, como também habilidades e estratégias de leitura que favoreçam uma construção de sentido no processo ensino-aprendizagem.

Comungamos com a afirmação de que a leitura aumenta o interesse e o envolvimento da turma, principalmente quando o mediador, professor, procura meios favoráveis para sua prática em sala de aula, além de conhecer e participar ativamente da funcionalidade social da leitura. Todavia, o que de concreto observamos é que o ensino de leitura continua revestido por tarefas de caráter artificial e descontextualizadas, o que gera atividades artificiais, mecânicas e desinteressantes, ou seja, ainda prevalece a supremacia do pretexto da leitura para ensinar regras gramaticais. Sendo assim, o docente de Língua Materna precisa rever sua prática pedagógica e procurar trabalhar no intuito de conscientizar o educando acerca da função social da leitura, sem esquecer da necessidade de conhecer e saber utilizar os diversos gêneros textuais para melhorar e/ou ampliar as habilidades sócio comunicativas do estudante, pois sabemos que os vários discursos acontecem em detrimento das situações providas da sociedade.

Diante de tudo o que refletimos, acreditamos que as mudanças no ensino de leitura necessitam de avanços que objetivem prioritariamente a superação do ensino tradicional. Portanto, a escola precisa supervalorizar a leitura, colocando-a num contexto sócio interativo e no seu verdadeiro grau de importância perante a sociedade tecnologicizada que cresce a cada dia mais. Dessa forma, a escola, os discentes e docentes terão a possibilidade de acreditar em um futuro próximo rodeado por educandos leitores repletos de significância e criticidade perante a leitura.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste trabalho representou um crescimento tanto profissional quanto pessoal. Podemos dizer que nos proporcionou uma valorosa contribuição para os novos conhecimentos enquanto alicerces para as análises e reflexões expostas acerca do tema discutido: A construção de sentido no ensino de leitura do 6º ano do ensino fundamental.

Revisitando algumas discussões teóricas-metodológicas, vimos o quanto é problemático estabelecermos uma relação teoria-prática efetiva na sala de aula, especialmente nas aulas de leitura, por isso, afirmamos que o nosso objeto de estudo (a leitura) é inacabado, haja vista defendermos o modelo de processamento da leitura de forma interativa. Partindo dessa premissa, procuramos descrever algumas teorias que tentam explicitar ou descrever o processo de leitura, que por sua vez, tem servido de contribuição para repensarmos a prática educativa. Infelizmente, vimos de pertos que a escola em análise não busca um trabalho com a leitura de forma interacionista. O ensino ainda ocorre distanciado das verdadeiras situações reais dos estudantes, resultando numa desestruturação em suas habilidades comunicativas e gerando não só o fracasso escolar, mas também a ausência de habilidades comunicativas para sua inserção social.

Segundo as pesquisas do Inaf (Indicador de Alfabetismo Funcional), o cenário é bem mais sombrio do que o apresentado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad), do IBGE, que indica 8,6% dos brasileiros e 7,9% das brasileiras como analfabetos – o que dá a média de 8,3% do total da população. A conjectura de analfabetos funcionais desse indicador fala de 27% da população do país. Ao fazer-se um recorte levando em consideração o gênero, os dados afirmam que a situação dos homens (30%) é ainda pior do que a das mulheres (25%).

Para firmarmos o que acabamos de relatar, buscamos verificar in loco a real situação do ensino de leitura do 6º ano do ensino fundamental. Para isso, fizemos anotações de campo e aplicamos um questionário à professora do referido ano, que serviu para diagnosticarmos o plano de ação da professora informante e uma atividade de leitura realizada por um grupo de alunos.

Após nos deleitarmos com suportes teóricos, metodológicos e os sujeitos do processo de leitura (professora informante e alunos), partimos para a análise do corpus, o qual chegamos a seguinte constatação: o ensino de leitura tem sido

desvinculado do seu verdadeiro objetivo, que é proporcionar ao educando o desenvolvimento de suas competências sociolinguísticas. Percebemos que a prática de leitura em sala de aula investigada não está condizente com a proposta teórica de Kleiman, isto é, com o processo interacionista de leitura. Embora a professora compreenda teoricamente a necessidade do ensino voltado para realidade do aluno, não tem conseguido concretizá-lo, pois se depara com as dificuldades internas e externas à escola que a impossibilitam de realizar um ensino mais produtivo e significativo. O resultado de tudo que acabamos de mencionar tem refletidos no educando através das suas dificuldades de ler, interpretar, sintetizar e argumentar. Nessa ótica, podemos dizer que o ensino da leitura (ora em análise) não tem sido significativo, pois impossibilita o discente de desenvolver suas habilidades para construir sentido (s) perante o que leu e consequentemente participar ativamente da vida em sociedade.

Face ao exposto, vimos ainda que o ensino de leitura apresenta-se muito restrito aos exercícios que exigem respostas pouco criativas. São atividades limitadas que não geram situações reais de aprendizagem. Na maior parte dos casos estas atividades servem de pretexto para o trabalho com a gramática.

Com isso, podemos aduzir que o espaço do ensino de leitura na escola ainda precisa ser ampliado, apesar da professora informante compreender essa necessidade, a escola opta por práticas descontextualizadas e a leitura continua como segundo plano cedendo lugar para o ensino da gramática. Feita essa constatação sobre o processo ensino-aprendizagem da leitura em sala de aula e a compreensão das várias teorias abordadas neste trabalho, acreditamos que os fatores que tem impedido uma realização eficaz do ensino de leitura passam por dificuldades e necessidades da escola investigada, de sua metodologia utilizada nas aulas e falta de contribuição (mesmo indireta) dos pais, no sentido de motivar seus filhos para a leitura.

Nessas condições, é preciso e urgente que a escola construa em consonância com todos que fazem uma prática direcionada para a formação do leitor, enquanto sujeito socialmente agente, criando condições para que o ensino de leitura seja de fato interativo, contextualizado e significativo. Para que isso ocorra, o primeiro passo é fazer uma análise da prática pedagógica utilizada nas aulas de leitura e as possíveis modificações em prol da melhoria do ensino,

superando determinismos e tradicionalismos que tem caracterizado a prática de leitura investigada.

Portanto, cabe ao educador em parceria com a escola assumir uma postura que visa à transformação da sua prática, numa concepção interacionista de leitura, a qual felizmente, de forma sutil, já vimos aflorar como um resultado positivo de todo este trabalho de pesquisa. Enfim, almejamos que as inquietações abordadas no decurso dessa pesquisa sirvam como ponto de partida para inúmeras reflexões e possíveis transformações no que se refere ao ensino de leitura.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: Encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula; 1)

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília/ DF: MEC, SEF, 2001.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília/ DF: MEC, SEF, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística.** 5 ed, São Paulo: Scipione, 1992

CHIAPPINI, L. (Coord. Geral). **Aprender e ensinar com textos didáticos.** São Paulo: Cortez, 1997.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática educativa.** 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo. Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 32. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - PNAD – 2014.  
[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/59/pnad\\_2013\\_v33\\_br.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/59/pnad_2013_v33_br.pdf)

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa.** Campinas, SP: Pontes, 2ª ed, 2004.

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura. Teoria e prática.** 8 ed. Campinas. SP: Pontes, 2001.

LIMA, Ana; RIBEIRO, Vera Masagão; CATELLI JR., Roberto (Coord.). **Indicador de Alfabetismo Funcional – Inaf: estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho.** São Paulo: Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa, maio de 2016.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada.** Campinas – SP: Mercado de letras, 1996.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, Campinas, SP: Ed, Da Univ. de Campinas, 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**, São Paulo: Cortez, 1986.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida**. Rio de Janeiro: Quality Mark Ed, 1997.

ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

YUNES, Eliana. **Pensar a leitura: complexidade**. Ed. Puc – Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

## **APENDICES**



**Universidade Estadual da Paraíba-UEPB**  
**Centro de Ciências Humanas e Agrárias – CCHA**  
**Departamento de Letras e Humanidades – DLH**  
**Licenciatura Plena em Letras**  
**APENDICE A**

**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA**

Através do presente instrumento, solicitamos da Gestora Escolar Da E. E. I. F. Profª Catarina de Sousa Maia – Catolé do Rocha-PB, Brasil, autorização para realização da pesquisa integrante do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, da Graduação em Licenciatura Plena em Letras da graduanda Hiane Gomes de Aguiar, tendo como título: A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NO ENSINO DE LEITURA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL. A coleta de dados será feita através da aplicação de questionário, conforme modelo anexo.

A presente atividade é requisito para a conclusão da Graduação em Letras da UEPB. As informações aqui prestadas não serão divulgadas sem a autorização final da Instituição campo de pesquisa.

Católé do Rocha - PB, 26 de agosto de 2017.

---

Pesquisadora graduanda

Deferido ( )

Indeferido ( )

---

Assinatura e carimbo da gestora



**Universidade Estadual da Paraíba-UEPB**  
**Centro de Ciências Humanas e Agrárias – CCHA**  
**Departamento de Letras e Humanidades – DLH**  
**Licenciatura Plena em Letras**

**APENDICE B**

**Instrumento para Coleta de Dados – Questionário**

**Público-Alvo – Professora de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental**

Querida professora,  
Gostaria de contar com a sua colaboração no preenchimento desse questionário que tem por objetivo coletar dados para pesquisa de graduação em Letras da UEPB.

**Pesquisadora: HIANE GOMES DE AGUIAR**

**1 – Qual a sua concepção de leitura?**

---

---

---

---

**2 – Nas suas aulas de Língua Portuguesa, que espaço ocupa a leitura?**

---

---

---

---

**3 – Como a prática de leitura é utilizada em suas aulas?**

---

---

---

---



**4 – Quais os fatores internos e/ou externos à sala de aula que interferem na compreensão do texto?**

---

---

---

---

**5 – A diversidade textual é trabalhada nas aulas de leitura? Qual a importância de levar a (o) aluno (a) a apropriar-se dos diversos gêneros textuais existentes no uso da língua materna?**

---

---

---

---

**6 – Existem recursos materiais (acervo bibliográfico, jornais, revistas, internet...) na sua escola para auxiliar nas aulas de leitura?**

---

---

---

---

**7 – Sabendo que a leitura é essencial para aquisição dos conhecimentos no processo ensino-aprendizagem, qual (is) seu (s) objetivo (s) para essa turma do 6º ano do ensino fundamental com relação a esse tema?**

---

---

---

---

**Obrigada por sua contribuição!**

## Plano de Ação

Disciplina Língua Portuguesa  
Público-alvo: 6º ano  
Tempo de duração: Aulas (2) aulas

**Objetivos:** Ler, analisar e discutir criticamente os textos;  
Revisar as classes gramaticais.

**Conteúdo:** Leitura interpretativa;  
Classes gramaticais.

**Metodologia:** conversação com a turma com relação ao trabalho que será realizado;  
Formação de grupos através de sorteio;  
Entrega das cópias xerografadas contendo as questões do trabalho;  
Orientação dada pelo professor.

**Recursos:** Canetas e folhas

**Avaliação:** Qualitativa e quantitativa (Observação e escrita)

**Referência:** Retirado do Blog SOS professor.

ESCOLA: \_\_\_\_\_

ALUNO (a): \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_

ALUNO (a): \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_

6º ANO \_\_ DATA \_\_/\_\_/\_\_ PROFESSORA: \_\_\_\_\_ NOTA: \_\_\_\_\_

**O Quintal da Bicharada**

Era uma vez uma casa. A casa tinha um quintal. O quintal tinha um chiqueiro. O chiqueiro tinha três porquinhos. Os porquinhos eram irmãos. O mais velho se chamava Sabugo e era preto. O do meio se chamava Salsicha e era ruivo. E o mais moço se chamava Linguicinha e era malhado.

O quintal era muito pobre. Tinha um cachorro magro, um galo gordo, uma galinha arrepiada e um burro orelhudo.

O cachorro vivia triste porque não encontrava nenhum gato para brigar com ele. A galinha andava muito contente porque era magra e a cozinheira não se lembrava de levá-la para a panela. O galo era um sujeito vaidoso, cantava como um tenor e sabia sempre as horas direitinho – isto só porque tinha engolido um relógio despertador. O burro pensava que era muito importante: contava história para os outros bichos, assim como eu estou contando agora para vocês.

(Autor: Érico Veríssimo)

**Entendendo o texto**

**1 - RETIRE DO TEXTO:**

A- Todos os **Substantivos Próprios**:

-----  
-----  
-----  
-----

B- Os **adjetivos** dos animais abaixo:

O Cachorro-----

A Galinha -----

O galo-----

C - Os **adjetivos** dos porquinhos:

O mais velho era: \_\_\_\_\_

O do meio era: \_\_\_\_\_

O mais moço era: \_\_\_\_\_

D – O **plural** das palavras abaixo:

O irmão \_\_\_\_\_

O porco \_\_\_\_\_

O bicho \_\_\_\_\_

**2 - Marque verdadeiro (V) ou falso (F):**

- ( ) O cachorro vivia triste porque não tinha nenhum gato para brincar.
- ( ) A galinha andava contente porque sempre ia passear na cozinha.
- ( ) E o mais velho se chamava Linguicinha e era malhado.
- ( ) E o mais velho se chamava Linguicinha e era malhado.
- ( ) O quintal era muito rico.Tinha um cachorro, um galo magro, uma galinha preta.
- ( ) O galo era vaidoso cantava como um tenor.

**3 - Descubra no texto:**

- a. O título do texto: \_\_\_\_\_
- b. O autor: \_\_\_\_\_
- c. Número de parágrafos: \_\_\_\_\_
- d. Gênero textual: \_\_\_\_\_
- e. Há no texto frase negativa:
  - (A) No segundo parágrafo.
  - (B) No primeiro parágrafo.
  - (C) No último parágrafo.

**4 – Quem está contando esta história?**

- (A) O BURRO
- (B) O PORCO
- (C) O AUTOR
- (D) A GALINHA

**5) Encontre no texto e registre o que pede:**

TRÊS ADJETIVOS: \_\_\_\_\_

DOIS SUBSTANTIVOS COMUNS: \_\_\_\_\_

DOIS SUBSTANTIVOS PRÓPRIOS: \_\_\_\_\_

UMA PALAVRAS ESCRITAS COM CH: \_\_\_\_\_

UMA PALAVRAS POLISSÍLABA: \_\_\_\_\_

UMA PALAVRAS ESCRITAS COM NH: \_\_\_\_\_

6) Encontre no texto verbos e classifique-os quanto ao tempo verbal – PRESENTE, PRETÉRITO E FUTURO

## 7 – Leia:

## AMIGOS INSEPARÁVEIS

Todos os anos, no verão, costumava aparecer gente de fora para passar as férias na praia. Montavam-se barracas, as crianças brincavam na areia e muita gente tomava banho.

Um dia, estava o Manuel a construir um castelo e **eu** a cavar um buraco, quando ouvimos uma voz de menina:

– Que lindo cão!

Ajoelhou-se a fazer-**me** festas no pêlo e perguntou:

– Como se chama o cão?

– Faísca. – respondeu o Manuel.

– Que nome engraçado! – exclamou ela.

Realmente, nessa altura, o meu nome ainda soava bem, porque **eu** era novo e forte e corria ligeirinho.

– Chamo-me Luísa. – disse a menina.

Parecia estar encantada comigo. Afagava-**me** o pêlo, encostava a cabeça à minha e metia-me pedaços de bolo na boca. Foi a primeira vez que provei bolo e confesso que o achei logo uma maravilha. O que **me** entristecia era que a Luísa não desse um bocadinho ao Manuel. **Eu** bem lhe queria fazer ver isso. Mas ela não percebia os meus modos e sinais. Andei à volta do Manuel a ladrar e a ladrar! Ele compreendeu logo o que **eu** queria dizer, por isso acalmou-**me**:

– Deixa pra lá, Faísca...

## Ilse Rosa (adapt.)

a. Quais são as personagens deste texto? \_\_\_\_\_

b. Quem é o narrador desta história? \_\_\_\_\_

c. “Todos os anos, no Verão, costumava aparecer gente de fora...” Qual o motivo que atraía as pessoas de fora? \_\_\_\_\_

d. Como se chama a personagem que fez festas ao Faísca? \_\_\_\_\_

e. Qual o produto alimentar que o Faísca provou pela primeira vez? \_\_\_\_\_

f. O que entristecia o Faísca? \_\_\_\_\_

g. “Deixa lá, Faísca...”

Quem pronunciou esta frase? \_\_\_\_\_

O que queria dizer essa personagem com a frase? \_\_\_\_\_

h. O que sentia a Luísa pelo Faísca? \_\_\_\_\_

8. Enumera, de 1 a 6, pela ordem do texto, as frases que se seguem:

- ( ) Deixa pra lá, Faísca...
- ( ) Que nome engraçado!
- ( ) Chamo-me Luísa.
- ( ) Parecia estar encantada comigo.
- ( ) Como se chama o cão?
- ( ) Que lindo cão!

9. Retire do texto:

a. frases exclamativas:

-----  
 -----  
 -----  
 -----

b. frases interrogativas:

-----  
 -----  
 -----  
 -----

c. Substantivos Próprios:

-----  
 -----  
 -----  
 -----

10. O gênero textual:

- (A) POEMA      (B) CARTA      (C) CONTO      (D) RELATO PESSOAL

11. Quem está contando esta história?

- (A) MANUEL      (B) LUISA      (C) FAÍSCA      (D) A AUTORA

**SUCESSO!**