



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO
LINHA DE PESQUISA: ESTRUTURA E DINÂMICA DA LÍNGUA EM
ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM

**O ensino da leitura do gênero fábula: um recurso funcional no ensino
da Língua Portuguesa**

Betânia Ferreira de Araújo

Orientadora: **Prof^a. Dra. Evangelina Faria**
Linha de Pesquisa: **Estrutura e Dinâmica da Língua em
Atividades de Aprendizagem**

JOÃO PESSOA – PB
2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO
LINHA DE PESQUISA: ESTRUTURA E DINÂMICA DA LÍNGUA EM
ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM

**O ensino da leitura do gênero fábula: um recurso funcional no ensino
da Língua Portuguesa**

Betânia Ferreira de Araújo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino – PGLE da Universidade Federal da Paraíba – UFPB para obtenção do título de Mestre em Linguística e Ensino, na linha de pesquisa: Estrutura e Dinâmica da Língua em Atividades de Aprendizagem, sob a orientação da Prof^ª. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria.

JOÃO PESSOA – PB
2017

A663e Araújo, Betânia Ferreira de.
O ensino da leitura do gênero fábula: um recurso funcional
no ensino da língua portuguesa / Betânia Ferreira de Araújo. -
João Pessoa, 2017.
67 f.: il. -

Orientadora: Evangelina Maria Brito de Faria.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/ CCHL

1. Linguística. 2. Leitura e ensino. 3. Aprendizagem.
4. Letramento. 5. Gênero fábula. I. Título.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

O ensino da leitura do gênero fábula: um recurso funcional no ensino da Língua Portuguesa

Por:
Betânia Ferreira de Araújo

Orientadora: Prof^a. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Linguística e Ensino.

Aprovada por:



Presidenta, Prof^a. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria
Orientadora



Prof^a. Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa (UFPB)
Membro Avaliador

Prof^a. Dra. Maria Cristina de Assis Pinto Fonseca (UFPB)
Membro Avaliador

“A língua passa a integrar a vida através de gêneros (que a realizam); é igualmente através de gênero que a vida entra na língua.”

(BAKHTIN, [1979], 2003, p.265)

Dedico esse trabalho a Deus, Aquele que concede a vida e as oportunidades de aprendizados, nos capacitando para toda boa obra. A Ele toda glória para sempre! A minha família meu alicerce de apoio para todo e qualquer empreendimento.

AGRADECIMENTO

A Deus por ter me capacitado e fortalecido em meio a todo o processo de estudo e escrita desse trabalho.

Aos meus pais José Luiz e Carmezita que sempre me apoiaram em todos os empreendimentos, sendo meus esteios em cada momento. Aos meus, irmãos mesmo distantes geograficamente sempre perto pelos meios digitais nos ajudando.

A meu marido, Luiz Carlos, junto por toda caminhada, incentivando, em todas as etapas do curso.

Aos meus filhos, Haim e Hadassa, minha força para avançar, unidos sempre em todas as dificuldades. Obrigada por entender as ausências. Vocês fazem parte dessa história.

A minha orientadora, Evangelina Faria que acreditou no meu projeto, apoio as minhas pesquisas, indicando-me os caminhos, e por fazer de cada encontro momento de muita aprendizagem.

Aos meus companheiros de viagem Agenor, Patrícia, Cícero, Agilcélia, que, durante mais de um ano juntos nos traslados de Recife a João Pessoa, se fizeram mais que amigos, revigorando-nos pela alegria de cada encontro.

Por fim, aos meus colegas de turma, pela união e incentivo coletivo.

RESUMO

Atualmente, há um consenso que, no processo de aprendizagem de leitura e escrita, a atividade realizada pelo professor deve ter como suporte as práticas sociais. Para isso, o docente deve dispor da diversidade de gêneros textuais presentes na sociedade. Ao defender a contextualização do ensino da língua materna (leitura e escrita), Freire (1987) argumenta que os conteúdos dos textos que circulam socialmente não são retalhos desconectados da totalidade, mas um mundo de conhecimentos expressos, muitas vezes através do saber popular. Grande parte das pesquisas linguísticas mostra que a criança, que tem contato com a literatura desde cedo, é beneficiada de várias maneiras, como acumular ideias e aproximar-se do contato com a estrutura da escrita pela própria escuta do texto. Esse trabalho tem como objetivo apresentar uma pesquisa sobre o processo da leitura através do gênero fábulas, no 4º ano do ensino fundamental, para conhecer as dificuldades e propiciar ampliação da capacidade crítica dos alunos. Esse gênero foi escolhido por se tratar de uma narrativa breve, adequada para essa faixa etária e que demanda por uma reflexão crítica. Teoricamente, apoiamos-nos em Marcuschi (2008), Dolz e Schneuwly (2004), dentre outros. O método utilizado foi a pesquisa-ação (SEVERINO, 2007), que além de compreender o processo investigativo, visa intervir e modificar a situação pesquisada. Metodologicamente, realizamos avaliações sobre a capacidade leitora de 11 alunos de uma escola pública, no Município de Olinda-PE e desenvolvemos sequências didáticas para ampliarmos a capacidade crítica. Buscamos obter como resposta a contribuição do gênero fábula no desenvolvimento da leitura e na construção do sentido do texto, procurando trabalhar o censo crítico dos docentes focando no implícito do gênero em questão.

Palavras-chave: Ensino; Aprendizagem; Letramento; Gênero Fábula

ABSTRACT

Currently, there is a consensus that, in the learning process of reading and writing, the activity carried out by the teacher must be supported by social practices. For this, the teacher should have the diversity of textual genres present in society. Freire (1987) argued that the contents of socially circulating texts are not disconnected fragments of totality, but a world of knowledge expressed, often through popular knowledge, in defending the contextualization of the teaching of the mother tongue (reading and writing). Much of the linguistic research shows that the child, who has contact with literature at an early age, benefits in many ways, such as accumulating ideas and getting close to the contact with the structure of writing by listening to the text itself. This work aims to present a research on the process of reading through the fables genre, in the 4th year of elementary school, to know the difficulties and to increase the critical capacity of the students. This genre was chosen because it is a brief narrative, adequate for this age group and demands a critical reflection. Theoretically, we rely on Marcuschi (2008), Dolz and Schneuwly (2004), between others. The method used was the action research (SEVERINO, 2007), which in addition to understanding the investigative process, intends to intervene and modify the researched situation Methodologically, we carried out evaluations on the reading capacity of 11 students from a public school in the Municipality of Olinda - PE and we developed didactic sequences to increase critical capacity. We seek to obtain as answer the contribution of the fable genre in the development of reading and in the construction of the meaning of the text, seeking to work the critical census of the teachers focusing on the implicit of the genre in question.

Keywords: Teaching; Learning; Literacy; Fables Genre

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01- Resultados e Metas do Município de Olinda (2005 – 2011)	37
QUADRO 02- Evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Município de Olinda (2005 – 2015).....	38
QUADRO 04- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do ano de 2015 do Município de Olinda	38
QUADRO 05- Estratégia do Processo de Retextualização	41
QUADRO 06- Matriz de Referência de Leitura.....	42

LISTA DE GRÁFICOS

GRAFICO 01-Sujeitos da Pesquisa.....	37
GRAFICO 02-Resultado da Provinha Brasil – Leitura . Teste 1, Questão 06.....	45
GRAFICO 03-Resultado da Provinha Brasil – Leitura . Teste 1, Questão 09.....	46
GRAFICO 04-Resultado da Provinha Brasil – Leitura . Teste 1, Questão 10.....	47
GRAFICO 05-Resultado da Provinha Brasil – Leitura . Teste 1, Questão 12.....	48
GRAFICO 06-Resultado da Provinha Brasil – Leitura . Teste 1, Questão 15.....	49
GRAFICO 07-Resultado da Provinha Brasil – Leitura . Teste 1, Questão 19.....	50
GRAFICO 08-Resultado dos acertos da Provinha Brasil.....	50
GRAFICO 09-Resultado dos acertos da avaliação do gênero fábula	52

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01- Provinha Brasil – Leitura . Teste 1, Questão 06.....	44
FIGURA 02- Provinha Brasil – Leitura . Teste 1, Questão 09.....	45
FIGURA 03- Provinha Brasil – Leitura . Teste 1, Questão 10.....	46
FIGURA 04- Provinha Brasil – Leitura . Teste 1, Questão 12.....	47
FIGURA 05- Provinha Brasil – Leitura . Teste 1, Questão 15.....	48
FIGURA 06- Provinha Brasil – Leitura . Teste 1, Questão 19.....	51
FIGURA 07- Fábula – A Cigarra e a Formiga	51
FIGURA 08 - Fábula – A Lebre e a Tartaruga	55
FIGURA 09 - Fábula – A Formiga e a Pomba	56

LISTA DE ABREVIATURAS

- IBEB** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- MOBRAL** - Movimento Brasileiro de Alfabetização
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases
- PCNs** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PEMA** - Programa Experimental Mundial de Alfabetização
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. REFERENCIAL TEÓRICO	18
1.1 Leitura no contexto escolar	25
1.2 Leitura e ensino	30
1.3 Gênero Fábula em sala de aula	32
2. METODOLOGIA	35
2.1 Metodologia da Pesquisa	35
2.2 Campo de Pesquisa	36
2.3 Sujeitos da Pesquisa	36
2.4 Instrumentos da Pesquisa	39
2.5 Estratégia Metodológica	40
3. ANÁLISE DO DADOS	44
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
5. REFERÊNCIAS	60
ANEXOS	65

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa parte do nosso interesse nos estudos e conhecimentos adquiridos na área da leitura, que vem desde a graduação em pedagogia, especializações na área de educação e de atividades profissionais nas séries iniciais do ensino fundamental. No mestrado em Linguística e Ensino, foi-nos dada a oportunidade de aprofundar os conhecimentos no tema sobre leitura e gêneros textuais.

Nesse trabalho de pesquisa, procuramos estudar quais as contribuições do gênero fábula para o desenvolvimento da leitura. O trabalho com o gênero citado proporcionou aos alunos a participação na construção de sentido do texto, efetivando desta maneira, a aquisição da aprendizagem, refletindo sempre os valores que são transmitidos.

Procuramos conhecer como os diversos gêneros textuais, que circulam socialmente, podem assumir aspectos formais e informais no ato da comunicação, tornando-se fonte primária de todo processo comunicativo e como esse tem contribuído para a produção de conhecimentos relevantes para os estudantes.

Tomando como referência que a língua é uma forma de interação social e fazendo o uso da mesma, como prática sociocognitiva de leitura - identificando, significando e articulando conhecimentos simbólicos - a fábula foi escolhida para desenvolver essa proposta por ser um texto narrativo ficcional. Buscamos trabalhar o censo crítico dos alunos focando no implícito do gênero em questão.

Como o aprender é o nosso principal instrumento de sobrevivência. Ele nos é imposto nos primeiros instantes de vida como condição de permanecermos vivos, inicia-se na respiração e, logo em seguida, uma série de conhecimentos tem início. Quando paramos de aprender, morremos, não uma morte em seu sentido literal, mas no que se refere à existência carregada de significados e sentido, como disse o Filósofo e matemático René Descartes em sua obra *Discours de LaMéthode* (1637) "*Cogito, ergo sum*", que significa "*Penso, logo sou*" ou seja, penso ou aprendo e existo em virtude desse movimento constante de conhecer.

O processo pelo qual aprendemos ainda é motivo de pesquisas que buscam dar pistas de como aperfeiçoar nosso "aparelho aprendente", isso induz aprender mais rápido e significativamente (SANTOS, 2009, p.11).

Os indivíduos nascem para aprender, esta é uma atividade inerente à nossa espécie estamos fadados à evolução e ela se processa através do aprendizado (MOREIRA, 2010). Tais pressupostos nos levam a entender que a aprendizagem é um

aspecto crucial no desenvolvimento integral da criança. Devemos, então, refletir sob que circunstâncias e quais ambientes sociais, têm estruturado as relações de percepções dos sujeitos, e de que forma têm influenciado os processos de aprendizagem se positivamente ou não.

O conhecimento, ao longo dos tempos, tem sido alvo de discussões. As teorias que tentam explicar como a aprendizagem se processa têm como pilares diversos filósofos, psicólogos e educadores, e, entre tantas contribuições significativas, podemos destacar grandes nomes, como Perrenoud (2000), Vygotsky (1984), David Ausubel (1976), Emília Ferreiro (1999), Paulo Freire (1987), Marcuschi (2008) entre outros.

Esse estudo tem como fio condutor a aprendizagem em seus diversos âmbitos. As teorias baseiam-se em diversas correntes, desde Sócio Interacionista, Behaviorismo e Aprendizagem Significativa, tendo em comum como objeto de estudo os processos de aprendizagem no indivíduo. Quais caminhos são percorridos para se chegar à aprendizagem? Todas essas teorias e pesquisas científicas trazem consigo informações preciosas para o meio educacional, uma vez que norteiam toda a construção das políticas de ensino, bem como o fazer pedagógico dos professores no âmbito da sala de aula.

É indispensável conhecer como se processa e quais os meios que o corpo se vale para aprender, a fim de que o professor efetivamente venha cumprir seu papel de mediador ou facilitador de tal processo.

Ausubel chama atenção para o fato de que se o aprendiz não é capaz de resolver um problema, isso não significa, necessariamente, que ele tenha somente memorizado os princípios e conceitos relevantes à solução do problema, pois esta implica, também, certas habilidades além da compreensão. Outra possibilidade é solicitar ao estudante que diferencie idéias relacionadas, mas não idênticas, ou que identifique os elementos de um conceito ou preposição de uma lista contendo, também, os elementos de outros conceitos e preposições similares. (MOREIRA e MASINI, 2001, p. 24)

O trabalho realizado pelo professor para o desenvolvimento da leitura e escrita deve estar inserido num contexto de práticas sociais, para isso deverá dispor da diversidade de gêneros textuais, presentes tanto no ambiente escolar, quanto na sociedade em geral. Nesse processo, é importante que a seleção dos gêneros contemple o contexto e as necessidades do grupo, como afirma Marcuschi (2008). Os gêneros não podem ser concebidos de forma estanque nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social, entendendo-se pois, que todos os gêneros

têm sua forma e função, bem como um estilo e um conteúdo. A apropriação dos gêneros, segundo Bronckart (1999), é um mecanismo fundamental de socialização e de inserção prática nas atividades comunicativas humanas.

Os gêneros são padrões comunicativos socialmente utilizados, que funcionam como uma espécie de modelo comunicativo global que representa um conhecimento social localizado em situações concretas. (MARCUSCHI, 2000, p. 190)

Fazemos parte de uma sociedade letrada, em que a escrita é constante nas variadas atividades do cotidiano do aluno que, embora não esteja alfabetizado ou apresente pouco conhecimento alfabético, é portador de muito saber relativo ao uso da escrita.

Esses questionamentos nos remetem às ideias elaboradas por Vygotsky (1984), pois, para ele, a aprendizagem não apenas se resume ao ponto central do desenvolvimento cognitivo, mas a quintessência da atividade cultural. Sua teoria psicológica sócio-histórico-cultural baseia-se no resultado da aprendizagem social da interiorização de signos sociais, na interiorização da cultura e nas relações sociais. Para Vygotsky, o desenvolvimento mental é, em essência, um processo sociogenético (MOLL,1996).

Dentro desse conceito cultural de aprendizagem e resignificados nos deparamos com o letramento, termo usado resultante do “estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2006, p.18).

Grande parte das pesquisas linguísticas mostra que a criança que tem contato com a literatura desde cedo é beneficiada de várias maneiras, como acumular ideias e aproximar-se do contato com a estrutura da escrita pela própria escuta do texto. Essa comunicação, que se insere na perspectiva interacionista, tem por objetivo apresentar uma pesquisa sobre o processo da leitura através do gênero fábulas, no 4º ano do ensino fundamental, para conhecer as dificuldades e propiciar ampliação da capacidade crítica dos alunos.

Esse trabalho foi desenvolvido em três capítulos, sendo o primeiro capítulo um aprofundamento literário sobre a leitura e o gênero textual fábula. No segundo capítulo apresentaremos a metodologia com a aplicação da sequência didática e para tal, realizamos os seguintes procedimentos metodológicos: avaliação diagnóstica do nível de leitura da turma utilizando a prova Brasil; apresentação de dois documentários curtos narrando a vida dos insetos formiga e cigarra (USP); apresentação do gênero fábula com

a leitura da Fábula “A Cigarra e a Formiga” (La Fontaine); filme “A Cigarra e a Formiga” (Walt Disney); análise coletiva dos textos e do gênero fábula; novas fábulas e finalizando com uma nova avaliação, a fim de verificar os avanços do nível de leitura. No terceiro capítulo, analisaremos os resultados das avaliações dos estudantes. Concluindo com nossas considerações finais acerca da pesquisa.

A importância desse trabalho foi proporcionar aos alunos através do gênero fábula um maior desenvolvimento do processo da leitura e uma compreensão por parte da pesquisadora da importância da avaliação como condução do processo de aprendizagem.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

A palavra “alfabetização” passou durante muito tempo a ser um termo utilizado para designar um processo de caráter funcional e instrumental, tornando-se explicitamente também um processo escolarizado e cientificamente fundamentado. Desse modo, passa a ser entendido como meio de aquisição individual de cultura e envolvendo ensino e aprendizagem escolar simultâneo da leitura e escrita. Lembrando esses entendidos, como habilidades específicas que integravam o conjunto de técnicas e adaptação do indivíduo às necessidades regionais e sociais.

Segundo Mortatti (2004), a palavra alfabetização foi sendo disseminada pelo discurso, práticas pedagógicas e pelas suas cartilhas. Houve ainda as iniciativas de caráter político e social, encetadas por educadores comprometidos com a educação popular. Destacando-se a atuação de Paulo Freire em que a palavra alfabetização passa a alargar o sentido abrangendo também à “leitura do mundo”. Vale lembrar que, em 1961, no Brasil, foi promulgada a Lei nº 4024, a referente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Já em 1967, a constituição atendeu à gratuidade e obrigatoriedade do ensino para oito anos, enquanto em 1971, a taxa de escolarização média da população de 7 a 14 anos estava em 67%.

Barbosa (2008) comenta que, a partir de 1966, um ano após o “Congresso Mundial de Ministros de Educação para a Erradicação do Analfabetismo”, em Teerã, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) lança o PEMA (Programa Experimental Mundial de Alfabetização), um marco histórico na luta em prol da alfabetização em massa.

O documento publicado em 1979, “Alfabetización, 1972- 1976: progreso de La alfabetización em los diversos continentes”, da Unesco resalta os seguintes aspectos da situação mundial:

- . Número absoluto de analfabetos adultos em progressiva elevação como consequência do crescimento demográfico;
- . Porcentagem de analfabetos adultos elevada nos países de terceiro mundo, com ritmo lento do decréscimo;
- . Projeção otimista quanto à proporção de adultos alfabetizados;
- . Campanhas maciças de alfabetização, escolarização básica e regularização do crescimento demográfico são considerados fatores primordiais para fazer diminuir ou mesmo erradicar o analfabetismo. (BARBOSA, 2008, p. 25)

A década de 70 marca o início das ações do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que atingiu 30 milhões de jovens e adultos nos 3.953 municípios em que penetrou, extinto em 25 de novembro de 1985, deu origem à Fundação Educar (BARBOSA, 2008).

Para Mortatti, a história da palavra “letramento” em nosso país iniciou-se somente na década de 1980, quando foi introduzida em estudos e pesquisas acadêmicas, sob a influência do inglês “*litracy*”.

Silva (2012) comenta que nas duas últimas décadas, a maneira de se pensar a leitura e a escrita vem se transformando enormemente. Estudiosos têm mudado suas visões no que se refere à linguagem e ela passa a ser vista como um processo dinâmico, em contextos significativos da atividade social em todos os seus aspectos.

Freire (1987) enfoca a escola como o espaço em que se desenvolve um conhecimento crítico, como ferramenta de construção da realidade. Essa construção se daria a partir das competências, identificação de situações e razões que determinam os contextos sociais, econômicos, culturais e históricos em que o aluno vive. No entanto, a realidade é analisada como estática, completamente alheia à experiência do educando, tendo a educação como retalhos da realidade desconectados da totalidade. Uma verbosidade alienada que tornam as palavras ocas e sem significado.

A palavra em determinadas escolas, segundo o autor, não encontra a sua realidade transformadora. Tudo se baseia na repetição e na memorização mecânica dos conteúdos narrados. A educação, nesta perspectiva, passa a ser bancária, uma vez que os conteúdos a serem apreendidos são depositados nos educandos, não transmitindo valores e conhecimentos, ao contrário se reproduz a “cultura do silêncio”.

Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem o mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 1987, p. 58).

Nessa perspectiva Freire (1987) também descreve a educação bancária como sendo aquela na qual o educador é tido como aquele que educa, sabe, pensa, discípula, e que diz a palavra. Os que não sabem, os pensados, os disciplinados, os que escutam docilmente. Essa educação bancária anula o poder criador dos estudantes, não estimulando, segundo o escritor, a inserção no mundo como transformador e como

sujeito. Sua passividade o torna mais adaptado ao mundo dos dominantes, dos que detêm os conhecimentos.

Em sua crítica à educação bancária, Freire a coloca como afundada em conceitos mecânicos, estáticos, que transformam alunos em recipientes, não libertando o pensamento pela ação, refazendo-os no mundo e transformando-os em mais humanos. Ele defende que, na contramão dessa educação, está a visão libertadora que é problematizada, respondendo a essência do ser da consciência, não apenas quando se intenciona os objetivos, mas também quando se volta para si mesma, tornando-se um ato cognocente, transformando o aluno em autor da sua história.

Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação do “conhecimento”, no chamado “controle de leitura”, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há sempre a conotação “digestiva” e a proibição ao pensar verdadeiro. (FREIRE, 1987, p. 64).

O autor defende ainda que conteúdos não são retalhos da realidade desconectados da totalidade, em que se engendram os discentes, e cuja visão ganha significado, se esvaziando da dimensão concreta que se deveria, transformando-se em alienante (FREIRE, 1997).

Todo aluno traz sempre consigo um mundo de conhecimentos expressos em um saber popular, gerado na prática social, faltando-lhe a compreensão solidária dos temas que tal saber origina.

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem (FREIRE, 1987).

Dessa forma, a ligação entre saberes e temas tem que se dar por meio das palavras, conduzida em três momentos - Pesquisa Temática: descobrir o mundo vivido pelo aluno; Codificação da Realidade Concreta: palavras geradoras; Decodificação: desvendar a realidade.

Para ele, os seres humanos, como sujeitos inacabados e inconclusos, estão em permanentes processos sociais de busca pela aprendizagem. Como seres histórico-sócio-culturais, os alunos tornam-se indivíduos em que a curiosidade ultrapassa os limites que lhe são peculiares e se tornam fundantes da produção do conhecimento (Idem, 1996).

A prática dos docentes, para o autor, deve ter uma reflexão crítica. Ensinar não é apenas transmitir conhecimentos. Há uma troca de experiências. Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reproduz à condição de objeto do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p.25).

Nesse caso, o falso ensinar do educador bancário se contrapõe à força criadora do aprender. A dúvida rebelde, a curiosidade do educador problematizador. Para esses, os educandos são os reais sujeitos transformadores das construções dos saberes ensinados, não sendo meras esponjas no qual o conhecimento é armazenado. Ai está a importância do professor que ensina a pensar certo e criticamente.

O verdadeiro aprendizado existe quando os discentes vão se transformando em sujeitos, construindo e reconstruindo o saber ensinado. O professor deve desafiar o aluno a transpor a barreira de mero intelectual memorizador, para o ler criticamente, tornando-se sujeitos transformadores, uma vez que se aprende o conhecimento já existente e se trabalha com o conhecimento ainda por existir.

Ensinar nessa perspectiva freiriana requer pesquisa, busca, indagações, constatações, conhecer o que não se conhece e comunicar a novidade. Também é necessário respeito aos saberes dos educandos, já que se faz necessário a existência de uma ponte entre os conhecimentos que os docentes já possuem e os conteúdos a serem ensinados. Exige crítica, propor a promoção da ingenuidade, a criticidade, observando, contudo, que esse processo não se dá automaticamente. A prática educativa-progressista é exatamente o desenvolvimento desse potencial.

Perrenoud (2000) defende que as pedagogias diferenciadas inspiram-se em uma revolta contra o fracasso escolar e contra as desigualdades. Para este, o fracasso escolar é *fabricado* pelas instituições e pelas desigualdades reais às hierarquias de excelência escolar. Segundo o autor, fracasso escolar é definido como a simples consequência de dificuldades de aprendizagens e como a expressão de um *depósito* de conhecimentos e de competências. Suas ideias estão postas de tal forma que o julgamento da escola assume tanto peso, que quase não sabemos pensar as desigualdades culturais por si mesmas.

Da mesma forma, a tensão entre a democratização dos estudos e o respeito pelas diferenças não pode ser simplesmente reconhecida. Ela

deve ser trabalhada, é preciso verificar o que a aumenta ou a minimiza para poder, então, identificar e utilizar as margens de liberdade (PERRENOUD, 2001, p.48).

Elas são tidas como “trunfos” ou deficiência na competição escolar, como capacidades desiguais de compreensão e de ação, revelando um poder desigual sobre as coisas, os seres e as ideias. Essas desigualdades existem em sociedade sem escolas ou escolarizadas e estão associadas às hierarquias de excelência, ou seja, a excelência define-se como a qualidade de uma prática, na medida em que se aproxima de uma norma ideal (Ibidem).

A grande contribuição de Perrenoud (2001) se dá na diferenciação das pedagogias consideradas ineficazes. Analisando suas ideias, percebemos que não basta elaborar fichas individualizadas que cobrem todo o programa, se os problemas dos saberes e dos trabalhos em salas de aulas continuam sem modificação de conteúdos, sem a relação professor-aluno e sem os conteúdos didáticos ajustados.

A iniciativa por ele tomada de romper com as pedagogias de transmissão, estão certamente consumada na maior parte dos textos oriundos das ciências da educação, dos movimentos pedagógicos, nos locais de formação inicial e continuada dos professores. Em relação à avaliação, Perrenoud (2001) rompe com os métodos tradicionais, quando defende a avaliação formativa, ou seja, uma avaliação que ajuda o aluno a aprender, uma abordagem pragmática orientada pelo cuidado com a regulação e a auto-regulação da aprendizagem.

A responsabilidade do sistema escolar é mil vezes maior, já que nenhuma criança escapa dele e cada uma tem de ficar de 25 a 35 horas por semana, durante pelo menos 10 anos, sujeita à ação pedagógica da escola. Se a medicina preventiva pudesse encarregar-se das pessoas de uma forma assim tão autoritária e contínua, nenhuma doença seria perdoada! (Ibidem,2001 p.19)

Bourdieu (1998), ao criticar o objetivismo e o subjetivismo, aborda a herança familiar como importante fator de sucesso ou insucesso escolar. Consequentemente, afirma que a escola é reprodutora de desigualdades sociais. Mas há quem aponte limitações a essa concepção, criticando a forma como o sujeito é tratado pelos sistemas institucionalizados, que apresentam fórmulas prontas para serem postas em prática pelos atores sociais. Ao mesmo tempo, se afasta do modelo subjetivista, em que o indivíduo age de modo exclusivo com suas escolhas, preferências e atitudes (GONÇALVES, 2010).

Assim, Bourdieu (1998) busca a superação de um dilema clássico do pensamento sociológico: a oposição objetivismo x subjetivismo. É nesta perspectiva que o autor dirige seu foco para a carga cultural ou herança familiar como vetor do sucesso ou insucesso da pessoa nas fronteiras internas da escola. Os gostos, etiqueta, maneiras de se dirigir a outrem, religiosidade, enfim, os costumes diferenciam o aluno no que tange ao tratamento que ele recebe no âmbito do sistema educacional. Em outras palavras, uma pessoa de *habitus* requintado e linguagem refinada, se sobressai e alcança melhores posições na escola e, com efeito, no mundo profissional.

Essa hipótese frustra pessoas menos favorecidas e avoluma as estatísticas de reprovação e evasão escolares, confirmando a assertiva de que a educação formal é uma extensão da educação doméstica e que esta influencia diretamente naquela, principalmente no tocante ao desempenho do aluno. A sociologia da educação de Bourdieu continua sendo defendida nos dias atuais porque lança um novo modelo para explicar a escola e a educação, diferentemente da forma como eram entendidas até a primeira metade do Século XX.

O sistema de ensino que garantiria oportunidades iguais entre todos os cidadãos – em que as pessoas que se destacariam por seus méritos, avançariam em suas carreiras escolares e, conseqüentemente, mobilizar-se-iam socialmente – é desmascarado, teórica e empiricamente por Bourdieu (1998). Para o sociólogo, a escola reproduz e legitima desigualdades sociais, passando a ser vista como promotora de privilégios sociais.

Mas para fazer tais afirmações, o autor relaciona diretamente também o nível financeiro das famílias como fator preponderante para o êxito ou frustração na vida escolar. Ele continua afirmando que, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.

Essa relação com a classe social do aluno custa a Bourdieu (1998) observações contrárias por parte de outros cientistas os quais afirmam que membros de famílias de diferentes classes sociais atingem posições iguais na escola e no mercado de trabalho; assim como, dentre os filhos de famílias de mesma classe, uns se frustram enquanto outros se sobressaem.

A dualidade entre objetivismo e subjetivismo à medida que revela o indivíduo como um ser essencialmente social, com costumes reconhecidos e exigidos pela

sociedade em que está inserido, promove privilégios, reproduzindo e legitimando as desigualdades sociais.

Para Vygotsky (1995), a influência cultural fornece às crianças objetos e métodos para alcançá-los. Ele acreditava que a linguagem é um dos instrumentos-chaves criados pelos seres humanos para organização do pensamento. Esse instrumento - a linguagem - se desenvolveu ao longo da história.

O indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. Nesse sentido, reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando de trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento social existente (DUARTE, 2007, p.93).

Vygotsky (1995) comenta que cabe a escola a importante tarefa de transmitir a criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, selecionando esses conteúdos a cada momento do processo pedagógico, na zona de desenvolvimento proximal. Se o conteúdo escolar estiver além dessa zona, o ensino falhará, pois a criança é ainda incapaz de apropriar-se daquele conhecimento e das faculdades cognitivas a ele correspondentes.

Se no outro extremo, o conteúdo escolar se limitar a solicitar da criança aquilo que ela já formou em seu desenvolvimento intelectual, então o ensino torna-se inútil, pois a mesma pode realizar sozinha a apropriação daquele conteúdo, e não produzirá nenhuma nova habilidade intelectual nessa criança (DUARTE, 2007).

Afirma ainda que não existem pessoas iguais, e não existe boa educação que se padronize e que se não respeite as diferenças individuais. A capacidade de aprendizagem de um aluno não é ilimitada e depende de sua maturidade, desta forma conhecer a idade mental da criança, seu grau de maturidade é imprescindível.

Segundo Vygotsky (1995), em sua abordagem sócio-interacionista refere-se à relação indivíduo / sociedade de uma forma dialética do homem em seu meio sócio-cultural, ao mesmo tempo esse ser humano transforma o seu meio para atender às suas necessidades básicas e é por ele transformado, modificando o ambiente por meio do seu comportamento, essa modificação vai influenciar seu comportamento futuro. Rego (1995) comenta estudando Vygotsky que as funções psicológicas específicas humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social. A cultura é parte

construtiva da natureza humana, através do qual somos historicamente determinados e culturalmente organizados.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre a história individual e a história social (VYGOTSKY, 1984 *apud* REGO, 1995. p.33).

Verificamos que a interiorização é determinação social e o autor o coloca como conceito-chave. Logo, ao passo que esses processos são interiorizados e passam a existir dentro das crianças, tornam-se intrapsicológicos. Assim ele considera que os seres humanos possuem culturas interiorizadas. A cultura, a unificação da legitimação histórica da humanidade fora da fronteira do organismo, é interiorizada como atividade mental, tornando-se, portanto, interna ao organismo (MOLL, 1996).

1.1 Leitura no contexto escolar

Ferreiro e Teberosky (1999), em análise dos dados da UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) de 1974, com referência ao analfabetismo na América Latina, perceberam o aumento do número de analfabetos. Tal constatação é o reconhecimento do fracasso escolar das diversas campanhas para por fim a essa situação. O direito dos seres humanos a sistemas de educação justo, igualitário e eficazes, está longe de ser uma realidade. Resta com isso o questionamento: qual a causa que transforma o indivíduo em repetente e, posteriormente, em desertor, levando-o a ser um “sub-instruído” no restante de sua vida? Sua incapacidade para aprender seria o determinante para o seu fracasso?

Em seus estudos sobre a alfabetização de crianças, verificaram que nenhum desses problemas encontra-se dividido proporcionalmente entre a população. Para melhor compreender essa situação, faz-se necessário estudar cada caso em particular. O absentismo escolar nos mostra o porquê de tantas crianças se ausentarem por longos períodos da escola. Dentre os motivos, destacamos: ajuda aos pais no trabalho como forma de melhoria de condição de vida; distância da escola nas zonas rurais; dentre

vários outros aspectos que podem levar o aluno, por questões sociais, abandonarem vida escolar.

Seguindo ainda suas análises sobre o fracasso escolar, as autoras vêem a repetência como um dos grandes problemas da educação, mesmo que em certos aspectos isso proporcione ao aluno uma segunda oportunidade para o processo de aprendizagem. Contudo, reiterar uma experiência *infeliz* com situações idênticas é obrigar a criança a repetir seu *fracasso*.

A deserção escolar pressupõe a responsabilidade voluntária do sujeito de abandonar o sistema a qual pertence. Pergunta-se nesse caso se o sistema educacional não teria estratégias para conservá-lo nem interesse de reintegrá-lo, analisando de forma objetiva, a atitude desse indivíduo como assim o sugere. Trata-se, desta forma, de um problema de dimensão social.

Por essa razão, acreditamos que, em lugar de “males endêmicos”, deveria se falar em seleção natural do sistema educativo; em lugar de se chamar “deserção” ao abandono da escola, teríamos de chamá-lo de expulsão encoberta. E não se trata de uma mudança de terminologia, mais de um outro referencial interpretativo, por que a desigualdade social e econômica se manifesta também na distribuição desigual de oportunidades educacionais (SOARES, 2003, p.20).

Seguindo esse pensamento educativo, Ferreira (2002), em seu livro *Passado e Presente dos Verbos*, descreve a leitura como sendo um direito democrático e social embora não tenha se tornado efetiva, uma vez que está longe de tornar seus alunos cidadãos conscientes dos seus direitos e obrigações. Desde sua origem, o ensino dos saberes foi tido como uma técnica, só depois de dominá-la é que surgia num passe de mágica uma leitura expressiva e eficaz. Infelizmente esse encanto não acontecia onde a escolarização deveria ser mais atuante, pois não havia a tradição histórica da “cultura letrada”.

Enquanto os países pobres não superaram o analfabetismo, os ricos descobriram o iletrismo, é o novo nome dado à escola universal que não assegura a prática cotidiana da leitura, nem o gosto de ler, muito menos o prazer da leitura. Assim os países que tem iletrados são aqueles que, apesar de assegurar a escolaridade básica, não produzem leitores no sentido pleno.

Na constante luta contra o analfabetismo ou o iletrismo, esquece-se de elevar o nível de *literacy* (conceito traduzido em português por letramento, a autora prefere usar o termo “cultura letrada”), a autora ainda contesta as expressões “luta contra o

analfabetismo”, pois se trata de uma linguagem militar que sugere um inimigo a vencer, não se pode dissociar da imagem de um “flagelo social”.

Ainda temos, como comenta a autora, entre tantos desafios dos países em desenvolvimento que ainda tentam alfabetizar para os jornais e para biblioteca, assume o desafio de ver a internet entrar em sala de aula. Como se os computadores por si só pudessem ser o passaporte para acesso a níveis de letramento nunca antes alcançados. Não que essa tecnologia seja desnecessária, porém ela por si só não vai simplificar as dificuldades cognitivas do processo de alfabetização.

Saber navegar pela internet já faz parte dos objetivos educacionais declarados ou em vias de ser declarados. Não sabemos se desnutridos e os desempregados aprenderão a ler e escrever para entrar na internet (embora não recebam créditos escolares pra isso), ou se ficarão novamente excluídos. (FERREIRO, 2002, p. 25).

Todos esses objetos, os computadores e os livros, são alvos de atenção das crianças, Elas percebem que as letras são importantes para os adultos, e tentam se apropriar delas, essas crianças não precisam ser motivadas a aprender, aprender é seu ofício. Não podem deixar de aprender porque não podem deixar de crescer.

Em suas pesquisas, ela constatou que as crianças que tiveram contato com leitores antes de chegarem à escola aprenderão com muito mais facilidade a ler e a escrever do que aquelas cujo contato não obtiveram. A criança descobre que essa relação com as marcas gráficas e a linguagem é mágica. O leitor é um ator, ele diz aquilo que não é o seu dito, que quando lê parece falar para outro ali presente, mas o que diz não é a sua própria palavra.

As crianças aprendem a ler não por causa dos programas prontos de ensino, mas porque os professores conseguem fazer com que elas encontrem um sentido para o ensino que recebem. É na sabedoria e na intuição do professor que devemos confiar, desde que estes disponham das bases necessárias para tornar, em sua classe, decisões que só cabem e eles tomar. (SMITH, 1999, p. 56).

Algumas crianças se distinguem por ingressarem na língua escrita por meio da magia da literatura, e outras crianças que entram na língua escrita pelo treinamento das habilidades básicas (FERREIRO, 2002.p 27). Isso irá distinguir as leitoras das que não têm um destino certo. Muitas vezes se restringe os alunos a olhos que vêem, a ouvidos que escutam, a uma mão que escreve, a um boca que fala, mas esquecessem que por trás

de tudo isso, há um sujeito que pensa e tenta, incorporando seus próprios saberes, representar a língua escrita.

Ferreiro (2002) ainda enfatiza que a alfabetização é um direito e não um luxo, direito de crianças que serão adultos livres, onde as diferenças linguísticas são uma riqueza e não um defeito. Todas as crianças estão dispostas à aventura da aprendizagem. Faz-se necessário, entretanto, que todos que fazem a educação juntem-se na capacidade de rir, chorar, ler, que não haja medo das tecnologias, mas que também não esperem efeitos mágicos, mas se comprometam com futuros leitores, para que a democracia não vire uma utopia.

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita. (FERREIRO, 1999, p.23)

Ferreiro (1996) ressalta ainda que as crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram através de contextos sociais que a escrita é um objeto interessante. Na verdade para a autora são os adultos que dificultam o processo, quando estimulam uma forma idealizadora de fala e de escrita, estipulando o que é “fácil” ou “difícil”, não havendo a preocupação de que, quem define fácil ou difícil é a criança, pois é essa o autor desse processo.

A falta dessa sensibilidade, ainda segundo a autora, transformou o processo de alfabetização mais difícil do que deveria ser definindo-se como uma experiência traumática.

Ao desprezar a linguagem variante da origem da criança, desprezam-se a criança e o grupo social a que pertence, ninguém pode mudar o ato de falar como um ato de vontade individual. A escrita alfabética, como esclarece Ferreiro (1996), tem como princípio fundamental marcar as diferenças sonoras através das diferenças gráficas, ocorrendo por duas razões as variáveis temporais, onde a língua escrita se desenvolve mais lentamente do que a fala. Não esquecendo que a língua também é produto de um desenvolvimento histórico e que a escrita representa a língua e não a fala.

Embora exista uma discussão entre qual o melhor método de introdução da criança ao mundo da escrita esse mesmo diálogo não ocorre em relação à língua oral, como comenta Ferreiro (1996), por se tratar de uma aprendizagem extra escolar, ninguém oculta da criança alguns fonemas da língua por serem difíceis, permite-se que a criança escute, cante e fale, não se coloca em uma sequência predeterminada,

essas informações se apresentam em contextos funcionais, o que permite que a criança construa significados plausíveis. (FERREIRO, 1996).

A sequência pedagógica a respeito da língua escrita procede de uma maneira completamente oposta: as letras, as sílabas, as palavras ou frases se apresentam em uma certa ordem, em doses pré fabricadas, iguais para todos, para evitar riscos; nega-se o acesso à informação linguística até que se tenha cumprido os rituais de iniciação; não se permite a criança “escutar língua escrita”, até que a mesma possa ler, a língua escrita se apresenta fora do contexto. (FERREIRO, 1996, p. 29).

Não existe a expectativa que a criança pronuncie as primeiras palavras de forma correta, todavia todos tentam compreender o que a criança está falando, tentando fazer um *feedback* lingüístico. Ferreiro (1996) comenta que, ao contrário do que ocorre na fala, na escrita as crianças logo no início das suas tentativas são desqualificadas por fazerem “garatujas”.

Na fala, a criança repete o que ouve e, dessa forma, constrói a sua linguagem. Na escrita esse método é proibido, pede-se à criança que escreva palavras que nunca grafou ou ouviu. Os métodos tradicionais não dão instrumentos ao professor para poder traduzir as produções infantis sem desqualificá-las, penaliza-se o erro, supondo que só a produção correta representa a aprendizagem.

Contudo, Ferreiro (1985) lembra que não significa que o processo de aquisição da escrita seja espontâneo, e que o professor se limite a ser um mero expectador, nem tampouco rodear a criança de livros para que aprenda sozinha, o trabalho do professor é crucial na identificação das dificuldades que apresentam durante o processo de aquisição da língua escrita, esse aprendizado trará desafios intelectuais que terão de ser resolvidos, cabe ao professor dar esse suporte.

A criança, ao escrever como acredita que poderia ou deveria grafar certas palavras, oferece ao professor instrumento documental valiosíssimo. Aprender a ler é um longo aprendizado, embora esse ensino sistemático se dê na escola, uma criança que reconhece o nome das letras, porém não compreende o sistema de escrita ou inversamente outras crianças realizam avanços na compreensão do sistema sem ter reconhecido as letras em particular.

Ferreiro (1985) comenta que se considera a escrita infantil frisando apenas nos aspectos gráficos, ou seja, qualidade do traço, distribuição espacial das formas, ignorando os aspectos construtivos que são os meios utilizados para criar diferentes representações.

1.2 Leitura e ensino

A partir de tais considerações, podemos, então, dizer que a leitura exige um sujeito ativo, ou seja, capaz de compreender o que está grafado e de examiná-lo indo além do que as letras por si só trazem, é a inteligibilidade sendo desenvolvida naquele que faz uso da leitura, toda prática de leitura dentro do ambiente escolar deve estar pautada na funcionalidade do que se lê, o contrário retira da leitura a sua essência e a torna mera decodificação de grafemas e fonemas.

O ato de ler requer objetivos por parte o leitor, pois isso facilitará a compreensão do mesmo, uma vez que tais objetivos irão determinar quais estratégias utilizar para conseguir compreender o texto. Quando começamos a ler determinado texto e descobrimos que não há nenhum interesse naquilo que se lê, passamos a ter grandes obstáculos no que se refere à compreensão, seja a leitura de fato (SOLÉ,1998).

Brito (2015, p. 39), em sua tese de doutorado, comenta que a leitura literária em um país multicultural como o Brasil torna-se um instrumento poderosíssimo de transformação individual e mudança social. “Apesar dos argumentos em contrário, estou plenamente convencido de que a leitura é um importante instrumento para a libertação do povo brasileiro e para o progresso de reconstrução da nossa sociedade” (SILVA, 1986, p.11).

Nisso, apoia-se a escolha do gênero fábula, para desenvolver a leitura (inteligibilidade), uma vez que faz parte do imaginário infantil, possui linguagem compatível com a faixa etária, eliminando-se, assim, um obstáculo. E por fim é carregado de sentido, capaz de desenvolver censo crítico, inferências, deduções, imaginação, dentre outras habilidades.

Ainda falando sobre a leitura, Solé traz em Estratégia de Leitura que:

Para que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura, é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, tanto de forma autônoma como contando com a ajuda de outros mais experientes (SOLÉ,1998, p.52).

Nesse âmbito da capacidade de leitura, entra a alfabetização consolidada e o letramento, pois para que o aluno seja capaz de compreender determinados gêneros textuais, tem que conhecer aspectos peculiares a esses gêneros, pois estes têm linguagens, estruturas e vocabulários típicos por ter finalidades próprias, público alvo, bem como ter fluência na leitura (decodificação das palavras).

A Base Curricular da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Olinda, local escolhido para a pesquisa e intervenção traz a seguinte redação:

O trabalho com leitura na escola busca desenvolver competências relativas à ampliação das possibilidades de compreensão do mundo pelos estudantes, tomando como objetos de leitura textos escritos, não verbais e textos multimodais, oriundos de diversas esferas de comunicação pertencentes a gêneros diversos e veiculados em suportes variados.

(Base Curricular da Rede Municipal de Olinda: Uma construção coletiva, 2010 p.263)

Podemos destacar mais uma vez a necessidade de se desenvolver no estudante a capacidade de ir além do texto explícito sendo capaz de inferir, deduzir, supor. Estes instrumentos ampliam as possibilidades de compreensão na leitura. Vale salientar ainda a utilização das práticas sociais, através dos gêneros textuais, atribuindo significados ao ato de ler.

Um dos instrumentos da Rede Municipal de Olinda para avaliar a alfabetização Infantil é a Provinha Brasil desenvolvida pelo INEP. A prova é um instrumento de avaliação com perfil diagnóstico que permite o desenvolvimento de ações preventivas para minimizar os efeitos do fracasso escolar no que tange ao aprendizado da leitura nos processos de alfabetização e letramento que dentre outras finalidades, analisa o aluno quanto à leitura:

As habilidades constantes na Matriz de Referência de Leitura estão fundamentadas na concepção de que alfabetização e letramento são processos a serem desenvolvidos de forma complementar e paralelamente, entendendo a alfabetização como o desenvolvimento da compreensão das regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética, e o letramento como as possibilidades de usos e funções sociais da linguagem escrita, isto é, o processo de inserção e participação dos sujeitos na cultura escrita. (BRASIL, 2016, p.09)

No eixo de leitura na matriz de referência da Provinha Brasil do INEP afirma-se que:

Leitura – entendida como “atividade que depende de processamento individual, mas se insere num contexto social e envolve [...] capacidades relativas à decifração, à compreensão e à produção de sentido. A abordagem dada à leitura abrange, portanto, desde capacidades necessárias ao processo de alfabetização até aquelas que habilitam o estudante à participação ativa nas práticas sociais letradas, ou seja, aquelas que contribuem para o seu letramento” (BRASIL, 2008). Isso implica que o estudante desenvolva, entre outras habilidades, as de ler palavras e frases, localizar informações explícitas em frases ou textos, reconhecer o assunto de um texto,

reconhecer finalidades dos textos, realizar inferências e estabelecer relações entre partes do texto. (BRASIL, 2016, p.09)

Por ser um instrumento já utilizado na Rede de Ensino do Município, foi esse adotado para avaliar o nível de leitura inicial e o final da nossa pesquisa.

1.3 Gênero fábula em sala de aula

Os gêneros textuais, segundo Marcuschi (2008), são padrões comunicativos socialmente utilizados que funcionam como modelo comunicativo global sendo associados historicamente à vida cultural e social.

São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. (MARCUSCHI, 2008, p.19)

Pensando dessa forma, o autor ainda questiona: será que existe algum gênero ideal para tratamento em sala de aula? Ou será que existem gêneros que são mais importantes que o outro?

Segundo os PCN (1997), se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é necessário inserir essas práticas no trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. Na sala de aula, devem-se propor situações didáticas em que o aluno possa utilizar a linguagem oral nas diferentes situações comunicativas principalmente nas mais formais.

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido. (PCN, 1997, p.26)

A fábula encontra-se inserida na cultura literária ficcional, correspondendo, segundo Bagno (2006), a um gênero universal devido à sua íntima ligação com a sabedoria popular. Trata-se de uma pequena narrativa que serve para ilustrar algum vício ou alguma virtude, e termina, invariavelmente, com uma lição de moral.

Latim – fábula, narração. Narrativa curta, não raro identificada com o apólogo e a parábola, em razão da moral, implícita ou explícita, que deve encerrar, e de sua estrutura dramática. No geral, é protagonizada por animais irracionais, cujo comportamento, preservando as características próprias, deixa transparecer uma alusão, via de regra, satírica ou pedagógica, aos seres humanos (MOISÉS, 1999, p. 226).

Esse gênero exibem, quase sempre, após a conclusão ou desfecho, uma moral da história. A moral da história é uma espécie de resumo das intenções do autor.

Advinda etimologicamente do latim “fari”= “falar” e do grego “pháó”= “dizer, contar algo”(COELHO 1984,p.115). Tendo no século VI a.C. segundo Sousa (2003) um tempo de significantes mudanças políticas e culturais na Grécia surgindo nesse contexto Esopo, lendário fabulista grego, a qual se atribui o título de “Pai da fábula”, sendo, segundo Sousa (2003), o primeiro a utilizá-la ao mesmo tempo para moralizar, divertir, criticar e ensinar, adquirido assim destaque, popularidade e reconhecimento como um gênero específico.

Jean de La Fontaine deu força e estabeleceu cunho artístico e educacional à fábula, mesmo sendo a Esopo atribuída a sua disseminação. La Fontaine apresentou o gênero como texto escrito e impresso, passando a perder sua característica oral e passando a ser apresentadas características humanas, trabalhadas como símbolos. Segundo Machado (1994), os animais da fábula apresentam determinados simbolismos, a saber: a formiga representa o trabalho; o leão simboliza a força; o lobo representa o poder despótico; a raposa a astúcia.

Uma narração que se divide em duas partes: a narração propriamente dita, que é um texto figurativo, em que os personagens são animais, homens, etc, e a moral, que é um texto temático, que reinterpreta o significado da narração, indicando a leitura que dela se deve fazer. A fábula é sempre uma história de homens, mesmo quando os personagens são animais. (PLATÃO e FIORIN, 2000, p.398)

Farencema (2011), analisando a sociedade em que Esopo viveu, uma das representações sugeridas pela análise linguística da fábula é a de um ambiente em que os mais fortes agem sobre os mais fracos. A autora ainda comenta que ao mesmo tempo em que estão sujeitos a essa cultura, mostram-se conscientes de sua condição e revelam

outra representação social vigente na época: a valorização da inteligência, do equilíbrio e a prudência aliados à coletividade.

As fábulas de Esopo, contadas e readaptadas por seus continuadores como Fedro, La Fontaine e continuadores, tornaram-se parte da nossa linguagem diária. “Estão verdes” dizemos quando alguém quer alcançar coisas impossíveis - o que é a expressão que a raposa usou quando não conseguiu as uvas ... Esopo nunca escreveu suas histórias. Contava-as para o povo, que encarregou-se de repeti-las. Mas de duzentos anos depois da morte de Esopo é que as fábulas foram escritas, e se reuniram às de vários Esopos. (YOKOMIZO, 2007, p. 8-9)

Ainda segundo Sousa (2003), a moral não é genuína da fábula, mas um acréscimo tardio e alheio a ela. Tendo sua origem oral, a moral era posta a cada situação em que a fábula era contada de acordo com o contexto e a pessoa. Acrescenta ainda o autor que podemos encontrar algumas fábulas antigas cuja moral não apresenta harmonia com as histórias que as antecedem.

[...] somos a síntese do que há de bom e de mal nas criaturas irracionais. As fábulas, portanto são um quadro onde cada um de nós se acha descrito. O que elas nos apresentam confirma os conhecimentos hauridos em virtude da experiência pelas pessoas idosas e ensina às crianças o que convém que elas saibam. E como estas são recém chegadas neste mundo, não devemos deixá-las nessa ignorância senão durante o menor tempo possível. Elas têm que saber o que é um leão, o que é uma raposa, e assim por diante, portanto às vezes se compara o homem a um destes animais. Para isto servem as fábulas, pois é delas que provêm as primeiras noções desses fatos. (LA FONTAINE apud SILVA, 2005, p.147).

Posteriormente, Monteiro Lobato (1882-1948), com o propósito de criar uma literatura brasileira, especialmente para crianças e jovens, reconta em prosa brasileira algumas das fábulas de Esopo, Fedro e La Fontaine, além de nos apresentar algumas de sua autoria (BAGNO, 2006, p.51).

2. METODOLOGIA

Apresentamos nesse capítulo os procedimentos metodológicos utilizados nesse trabalho, durante a intervenção pedagógica, tendo a leitura como objeto de ensino.

2.1 Metodologia da Pesquisa

Nosso projeto encontra-se no campo das pesquisas sociais, na qual nos propusemos trabalhar com um universo de significados, atitudes e valores das relações humanas, compreendendo as relações intrínsecas de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social e entre o pensamento e a base material, como afirma Minayo (1998).

Utilizamos a pesquisa-ação, como aquela que além de compreender segundo Severino (2007), visa intervir e modificar a situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo em que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que leva a um aprimoramento das práticas analisadas.

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas. (TRIPP, 2005, p.445)

Procuramos trabalhar a reflexão dos alunos sobre o gênero Fábula, incluindo a ativação dos conhecimentos sobre o assunto selecionado para esse estudo. A fábula está na tipologia narrativo ficcional, muito aceita na idade e série com que estamos trabalhando nessa pesquisa.

Ao procurar a utilização do gênero na pesquisa, acreditamos ser possível despertar nos alunos o interesse necessário à construção de uma aprendizagem com significado, que aconteceu graças ao relacionamento que fez com o conhecimento já possuído, com outros conteúdos apresentados, aumentassem a visão de mundo dos sujeitos participantes da pesquisa.

Estudos realizados por Oliveira, Boruchovitch e Santos (2008) têm apresentado que, quanto mais se realiza a leitura, maior é o aprimoramento da

habilidade e da compreensão, visto que o aumento de conhecimento prévio serve de base para compreensão de nova informação. O ensino dessas habilidades de forma sistemática é muito utilizado no ensino de língua portuguesa, disciplina a que se atribui a responsabilidade pela formação do aluno leitor.

2.2 Campo de Pesquisa

A referida intervenção foi realizada no ensino fundamental, com alunos de uma escola pública do município de Olinda/PE. O nome da escola foi omitido, a fim de preservar a imagem dos sujeitos da pesquisa, como determinam as orientações éticas de pesquisa envolvendo humanos. Como nos orienta Richardson (1999), escolhemos o município pela estruturação das instituições, a logística da pesquisadora e a familiaridade com a escola.

A Instituição de Ensino onde foi o local da pesquisa está localizada no bairro de Vila Popular, subúrbio da Cidade de Olinda, recebendo crianças de classe populares, em sua maioria, provenientes das redondezas da escola.

O contexto urbano em que se insere é extremamente complicado, com problemas de ordem econômica e social, estando as crianças sujeitas á vulnerabilidade, os pais ou responsáveis, em sua maioria, não são alfabetizados e poucos completaram o ensino médio.

A escola possui 10 turmas, distribuídas do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, com 12 professores em exercício (sendo apenas 02 efetivos e 10 em contrato temporários), com 315 alunos, funcionando nos dois turnos (manhã e tarde). Na administração da escola há 01 diretora, 01 secretário escolar, e 03 auxiliares de secretaria, na parte pedagógica conta com 01 coordenadora que altera os dias e horários, como forma de atender os dois turnos. Havendo ainda 02 merendeiras e 03 vigilantes.

2.3 Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa foi realizada com discentes do ensino fundamental, que se encontram no 4ª ano, no horário da manhã. A turma conta com o total de 33 alunos, entretanto, apenas 11 estudantes compareceram a todas as etapas do trabalho. A professora da turma é contratada temporária para a função e está trabalhando nessa escola há dois anos. Há alguns alunos que foram reprovados nos anos anteriores.

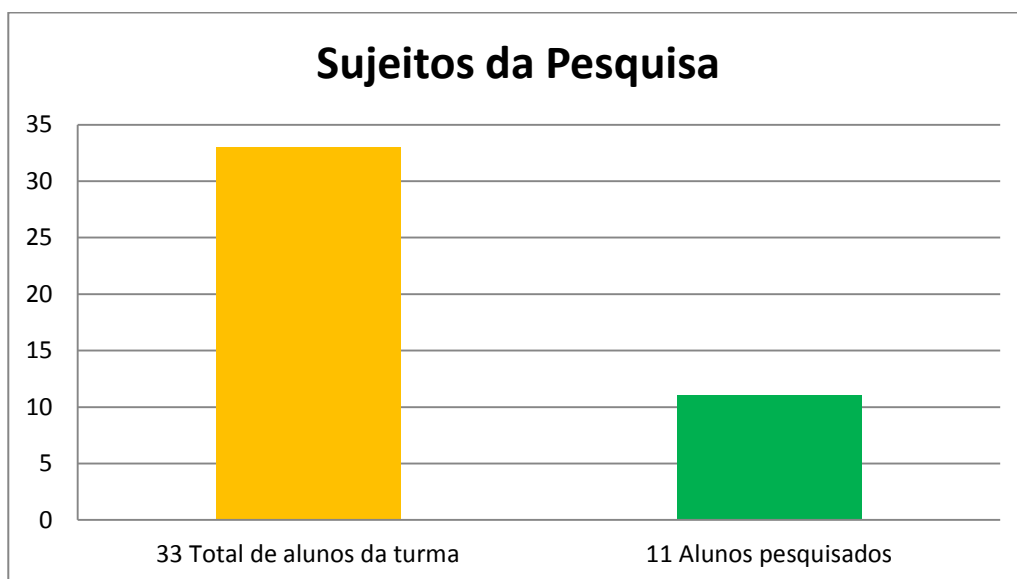


Gráfico 01 — Sujeitos da Pesquisa

A escolha desse grupo de sujeitos se deu por ser essa modalidade ser analisada no IDEB (Índice de desenvolvimento da Educação Básica) do município no próximo ano escolar. O município em questão encontra-se por anos subsequentes não conseguindo alcançar o índice projetado para si, nas avaliações externas.

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IDEB
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

Resultado: UF:

Município: Rede de ensino:

Série / Ano:

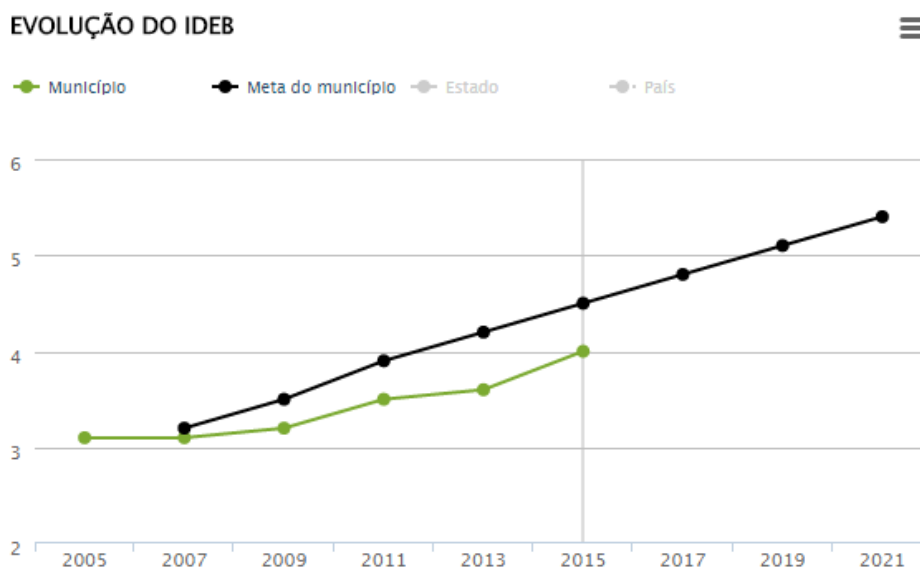
4ª série / 5º ano

Município	Ideb Observado					Metas Projetadas								
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Olinda	3.2	3.2	3.4	3.6	3.6	4.0	3.3	3.6	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2	5.5

Quadro 01 — Resultados e Metas do Município de Olinda (2005-2011)

Segundo os dados, a meta estabelecida para o ano de 2015, último ano analisado posterior a nossa pesquisa, indica que a meta para Olinda seria de 4.6, entretanto a

alcançada foi de 4.0. Observamos, na tabela acima, que desde 2005 o município não consegue atingir as metas propostas, embora esteja crescente a melhoria do município.



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2015).

Quadro 02 — Evolução do Índice de Desenvolvimento de Educação Básica do Município de Olinda (2005-2015)

Índice de desenvolvimento da educação básica do ano de 2015 do Município de Olinda.

OLINDA

O Ideb 2015 nos anos iniciais da rede municipal cresceu, mas não atingiu a meta e não alcançou 6.0. Tem o desafio de garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado.

Aprendizado

4,80

Quanto maior a nota, maior o aprendizado

Fluxo

0,83

Quanto maior o valor, maior a aprovação

Ideb

4,0

Meta para o município 4,5

SITUAÇÃO DAS ESCOLAS

Análise do Ideb 2015. Entenda esta classificação

- Manter: 0,0%
- Melhorar: 27,3%
- Atenção: 43,2%
- Alerta: 29,5%

Veja a situação em cada escola



Fonte: QEdu.org.br. Dados do ideb/Inep (2015)

Quadro 03 — Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do ano de 2015 do Município de Olinda

Criado em 2007 o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o IDEB é divulgado a cada dois anos. O desempenho é

comparado com as metas calculadas a partir da primeira edição, em 2005, e projetadas para todas edições futuras, até o ano de 2021. Existe um indicador calculado para cada nível do círculo básico: o ensino fundamental I, que avaliam os estudantes do 5º ano; o ensino fundamental II, em que os estudantes do 9º ano são avaliados; e o ensino médio, com avaliação dos estudantes do 3º ano.

2.4 Instrumentos da Pesquisa

Compreendendo que dentre muitos instrumentos de pesquisas, a qualitativa defendida por muitos autores, entre eles Richardson (1999), que sugere esse instrumento como privilegiado, uma vez que se caracteriza como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados.

Concordamos com Minayo (1998), que a compreensão do indivíduo como representativo tanto da especificidade histórica, como dos determinantes das relações sociais, e também, dentro do próprio grupo ou comunidade, possui uma diversificação que contempla as hipóteses, pressupostos e variáveis para compreensão do objeto.

Conforme os autores citados, vamos utilizar intervenções usando a sequência didática, para trabalhar junto com a turma de 4º ano do ensino fundamental a fábula **A cigarra e a Formiga**.

Segundo Cosson:

Na leitura de textos literários encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. (...) No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela ficção (COSSON 2009, p. 17).

Portanto, para se adquirir o hábito e o gosto pela leitura de textos literários na escola fazem-se necessário desenvolvê-los por meio de textos e obras literárias criteriosamente selecionadas. É necessário levar em consideração a faixa etária dos alunos para que estejam adequados sentindo prazer ao estarem em contato com o texto

literário e, assim, poderem desenvolver atividades práticas e significativas na vida de todos. Sendo assim, para um trabalho efetivo com a leitura de fábulas no Ensino Fundamental I elencamos as estratégias de ação seguindo a sequência básica do método proposto por Cosson (2009) para o letramento literário: motivação, introdução, leitura, interpretação.

Essa fábula escrita por Esopo e recontada por La Fontaine foi escolhida por tratar de questões econômicas como poupança e investimento e aborda ainda temas psicossociais como abstinência, moderação e macroeconomia.

Para avaliação do nível de leitura foi utilizada a Provinha Brasil por ser um instrumento desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que implementou em 2008 a Avaliação da Alfabetização Infantil – Provinha Brasil, tratando-se de uma avaliação aplicada no início e no término do ano letivo, tendo como objetivo o auxílio a professores e gestores a monitorarem os processos de desenvolvimento da alfabetização oferecida nas escolas públicas brasileiras.

Utilizamos ainda uma avaliação final para verificar a compreensão da fábula pelos alunos.

2.5 Estratégia Metodológica

Ao utilizarmos a sequência didática, tínhamos como finalidade primordial a de facilitar o entendimento sobre os gêneros textuais, esse procedimento é bastante propício, pois ajuda o docente a organizar de forma coerente e adequadamente a utilização do gênero em sua amplitude.

O procedimento sequência didática é um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, com base em um gênero textual. Estas têm o objetivo de dar acesso aos alunos a práticas de linguagens tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 98)

A proposta de SCHNEUWLY (2004) está esquematizada no gráfico a seguir:

ESTRATÉGIAS PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO/MÓDULOS				
APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO	INICIAL	MÓDULO I	MÓDULO II PROCESSO INTERMEDIÁRIO	MÓDULO III PROCESSO FINAL
PREPARAÇÃO PARA LEITURA E RETEXTUALIZAÇÃO				
Conversa informal com os alunos sobre o trabalho a ser realizado. . Avaliação diagnóstica de leitura (instrumento-prova Brasil).	Apresentação de Documentário curto sobre a vida das formigas e Cigarras.	Apresentação do Gênero Fábula. . Entrega da sistematização do gênero. . Características do Gênero. . Leitura da Fábula: “ A CIGARRA E A FORMIGA”.	. Filme “ A Cigarra e a Formiga” . Análise coletiva do texto. . Trazer novas pistas sobre a leitura com outro final. . Análise coletiva da Moral da História	. Trazer outras fábulas para que haja o reconhecimento do gênero. . Uma avaliação para vê o avanço do nível de leitura..

Quadro 04 — Estratégia do Processo de Retextualização

Como se vê, é uma proposta de escrita de textos. Adaptamos para uma sequência de leitura. Partimos de uma avaliação para conhecer o nível de leitura dos alunos envolvidos. A correção da avaliação inicial e final da pesquisa que utilizou a Provinha Brasil teve como matriz de referência o caderno de correção de prova, as habilidades descritas são também chamadas de descritores, por isso são indicadas pela letra D. Ressalta-se que o trabalho de desenvolvimento dessas habilidades, durante o processo de ensino e aprendizagem, não acontece de maneira sequencial e linear e que a disposição das habilidades na estrutura da Matriz configura uma referência para a organização da avaliação como um todo.

A seguir, apresentamos a Matriz de Referência de Leitura.

Matriz de referência de Leitura da Provinha Brasil 2015:

2º Eixo	Leitura	Comentários
D6 – Localizar informação explícita em textos	D6.1 – Localizar informação explícita em textos.	Identificar o personagem principal, ações, tempo e espaço em narrativas não verbais lidas individualmente. Localizar informações explícitas em outros gêneros textuais verbais ou não verbais. – A complexidade varia de acordo com o gênero textual utilizado, o tamanho do texto, a sequência em que as ideias são apresentadas e a localização da informação no corpo do texto (início, meio ou fim).
D7 – Reconhecer assunto de um texto	D7.1 – Reconhecer o assunto do texto com apoio das características gráficas e do suporte.	A complexidade varia de acordo com o gênero textual utilizado, o tamanho do texto, a sequência em que as ideias são apresentadas e a localização da informação no corpo do texto (início, meio ou fim).
	D7.2 – Reconhecer o assunto do texto com base no título.	
	D7.3 – Reconhecer o assunto do texto a partir da leitura individual (sem apoio das características gráficas ou do suporte).	
D8 – Identificar a finalidade do texto	D8.1 – Reconhecer a finalidade do texto com apoio das características gráficas do suporte ou do gênero.	A complexidade varia de acordo com o gênero textual utilizado, o tamanho do texto, a sequência em que as ideias são apresentadas e a localização da informação no corpo do texto (início, meio ou fim).
	D8.2 – Reconhecer a finalidade do texto a partir da leitura individual (sem apoio das características gráficas do suporte ou do gênero).	
D9 – Estabelecer relação entre partes do texto	D9.1 – Identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e coesão textual.	A complexidade varia de acordo com o gênero textual utilizado, o tamanho do texto, a sequência em que as ideias são apresentadas e a localização da informação no corpo do texto (início, meio ou fim).
D10 – Inferir informação	D10.1 – Inferir informação.	Inferir uma informação que decorre de outras informações presentes no texto. A complexidade varia de acordo com o gênero textual utilizado, o tamanho do texto, a sequência em que as ideias são apresentadas e a localização da informação no corpo do texto (início, meio ou fim).

Quadro 05 — Matriz de Referência de Leitura

Descrevemos o percurso desenvolvido na sequência com o gênero fábula, no final os trabalhos foram recolhidos, apreciados e avaliados, tendo como objetivo perceber o processo de apropriação do gênero proposto.

3. ANÁLISE DOS DADOS

3.1 Análise da Proposta Didática

O início do procedimento da proposta didática aconteceu com a visita à escola, conforme dia e hora marcado. Durante a visita, a professora e a coordenadora pedagógica solicitaram o roteiro do trabalho para que fosse analisado. Após acordo dos dias em que seria desempenhada a pesquisa e o local disponibilizado para tal, ficou decidido que aconteceria na sala de aula e na biblioteca da escola, durante as aulas de português.

Em seguida, houve visita à sala de aula, nesse momento foi observada a dinâmica do ensino de leitura.

1º Momento:

No primeiro dia, houve uma conversa informal com os alunos sobre o projeto e sobre o que ele significava, munimos o aluno de todas as informações referentes à atividade, foi falado também sobre a importância dos estudantes para a pesquisa, eles se sentiram incentivados e valorizados por contribuir com uma pesquisa científica, não reduzimos, assim, a pesquisa como destinada somente ao pesquisador.

Nesse dia, foi realizada com os discentes uma avaliação diagnóstica, usando como instrumento a Provinha Brasil de Leitura, teste 1, do ano de 2016 para o 5º ano. Verificamos, após a correção, que esse instrumento não seria propício uma vez que a grande maioria dos estudantes não conseguia responder às questões por estarem ainda em processo de alfabetização, alguns no nível do silábico qualitativo, outros com dificuldade de segmentação, e alguns lendo corretamente.

Após conversa com a nossa orientadora, optamos por trabalhar a Provinha Brasil de leitura, teste 1, do ano de 2016 para 2º ano. Entendendo que esse instrumento seria o mais viável diante do nível de leitura dos discentes. Realizamos uma nova avaliação utilizando o novo teste.

Para efeito de diagnose na área de leitura, utilizamos como parâmetro de correção apenas as questões que envolvem a leitura, isto é, como usam a habilidade de localizar informação explícita em textos, usam o reconhecimento da finalidade do texto com o apoio das características gráficas do texto-base ou do gênero, usam a habilidade

de reconhecer o assunto de um texto, usam a habilidade de reconhecer o assunto de um texto com o apoio do título, reconhecem o assunto de um texto a partir da leitura individual. Essas questões (06, 09, 10, 12,15e19) são discutidas a seguir:

Obtivemos como resultado:

Questão 06


12 LETURA
GUIA DE APLICAÇÃO
2016 • TESTE 1

PROVINHA
BRASIL 2016

Questão 6

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos SOMENTE as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

Veja a figura.



FURNARI, E. *Nem te contei!* São Paulo: Moderna, 2003.

Faça um X no quadradinho da frase que conta o que acontece na figura.

(A) O MENINO ESTÁ LENDO NA CAMA.
(B) O MENINO ESTÁ SENTADO NA CAMA.
(C) O MENINO ESTÁ COMENDO NA CAMA.
(D) O MENINO ESTÁ DORMINDO NA CAMA.

Comentário: Este item avalia a habilidade de ler frases, neste caso, tendo por referência uma imagem. Como "O menino" e "na cama" estão presentes em todas as alternativas, o estudante deverá reconhecer a locução verbal correta ou ler toda a frase, de modo a identificar aquela que representa corretamente a imagem (alternativa B). Ao marcar as alternativas (A), (C) ou (D), o estudante, possivelmente, fez leituras parciais da frase.

Ministério da Educação. Provinha Brasil – Leitura . Teste 1- Guia de Aplicação. 2016

Figura 01 — Provinha Brasil – Leitura. Teste 1, Questão 06

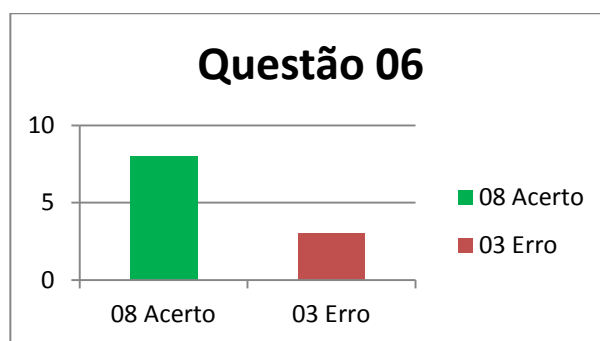


Gráfico 02 — Resultado da Provinha Brasil – Leitura. Teste 1, Questão 06

Resultado da questão em que foi avaliada a habilidade de leitura de frases, com o apoio do não verbal. Vê-se que a maioria já consegue usar essa habilidade.

Questão 09

PROVINHA BRASIL 2016

LECTURA
 GUIA DE APLICAÇÃO
 2016 - TESTE 1

15

Questão 9

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos **SOMENTE** as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

📣 **Leia o texto. Quando todos terminarem de ler, eu vou dizer o que é para fazer.**

O COELHINHO QUE NÃO ERA DE PÁScoa

RUTH ROCHA
WALTER ONO

📣 **Faça um X no quadradinho que mostra o nome do título do livro.**

(A) RUTH ROCHA

(B) WALTER ONO

(C) O COELHINHO DA PÁScoa

(D) O COELHINHO QUE NÃO ERA DE PÁScoa

Comentário: Este item avalia a habilidade de localizar informação explícita em textos. Para responder corretamente à questão, o estudante precisará identificar no gênero "capa de livro" qual é o título, mobilizando o conhecimento que tem sobre o gênero (alternativa D). Ao marcar as alternativas (A) ou (B), o estudante, provavelmente, desconsiderou as características gráficas do gênero "capa de livro". Ao marcar a alternativa (C), o estudante, provavelmente, se ateu apenas à imagem, desconsiderando o texto no sua totalidade.

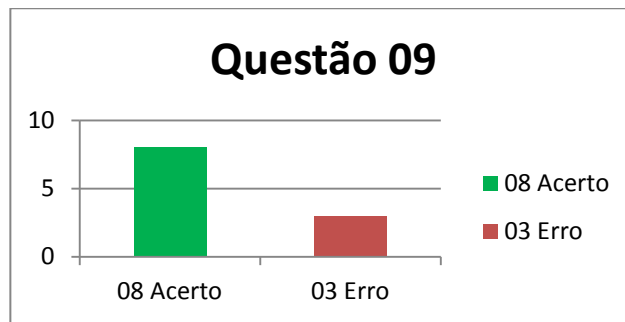


Gráfico 03 — Provinha Brasil – Leitura. Teste 1, Questão 09

Resultado da questão em que foi avaliado a habilidade de localizar informação explícita em textos, também um bom resultado.

Questão 10

16

LEITURA
GUIA DE APLICAÇÃO
2016 • TESTE 1

**PROVINHA
BRASIL 2016**

Questão 10

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos **SOMENTE** as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

🗣️ Observe o cartaz.

Disponível em: <http://bibliotecamedicinauff.com.br>. Acesso: 23 dez. 2013.

🗣️ Marque um X no quadradinho que mostra o assunto desse texto.

(A) BRINCADEIRA DE SUPER-HERÓI.

(B) CAMPANHA DE VACINAÇÃO.

(C) DIVERSÃO NO PARQUE.

(D) VENDA DE FANTASIAS.

Comentário: Este item avalia a habilidade de reconhecer o assunto do texto com o apoio das características gráficas. Para responder corretamente à questão, o estudante terá que relacionar a linguagem verbal e não verbal presente no cartaz para compreender o texto e o seu sentido global (alternativa B). Ao escolher a alternativa (A), possivelmente, o estudante foi atraído pelas imagens das crianças brincando e pelo fragmento de texto "Leve seu super-herói". Ao escolher a alternativa (C), provavelmente, o estudante levou em consideração apenas as imagens que remetem a um parque, desconsiderando o texto verbal. Ao escolher a alternativa (D), provavelmente, o estudante foi atraído pelas imagens das roupas das crianças e do personagem Zé Gotinha que remetem ao mundo da fantasia.

Ministério da Educação. Provinha Brasil – Leitura . Teste 1- Guia de Aplicação. 2016
 Figura 03 — Provinha Brasil – Leitura. Teste 1, Questão 10

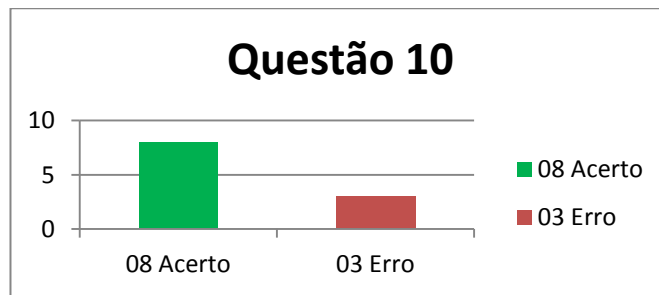


Gráfico 04 — Provinha Brasil – Leitura. Teste 1, Questão 10

Resultado da questão em que foi avaliado a habilidade de reconhecer o assunto do texto com o apoio das características gráficas.

Questão 12

18

LEITURA
GUIA DE APLICAÇÃO
2016 • TESTE 1

PROVINHA
BRASIL 2016

Questão 12

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos **SOMENTE** as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

Leia o texto. Depois que todos terminarem, vai fazer uma pergunta.

QUEBRA-CABEÇA

MATERIAL

1 FIGURA RETIRADA DE REVISTA OU JORNAL
1 PEDAÇO DE PAPELÃO
COLA
TESOURA

MODO DE FAZER

RECORTE O PAPELÃO DO TAMANHO DA FIGURA. COLE A FIGURA NO PAPELÃO E DEIXE UM TEMPO PARA SECAR. DEPOIS DE SECO, CORTE O PAPELÃO COM A FIGURA EM DIFERENTES FORMAS: QUADRADAS, RETANGULARES OU TRIANGULARES.
PARA BRINCAR É SÓ MISTURAR E DEPOIS MONTAR.

Para que serve o texto que você leu?

(A) VENDER UM QUEBRA-CABEÇA.

(B) ENSINAR A FAZER UM QUEBRA-CABEÇA.

(C) ENSINAR A BRINCAR COM QUEBRA-CABEÇA.

(D) ANUNCIAR A BRINCADEIRA COM QUEBRA-CABEÇA.

Comentário: Este item avalia o reconhecimento da finalidade do texto com o apoio das características gráficas do texto-base ou do gênero. Para chegar à resposta correta, o estudante precisa observar a organização textual e os elementos da apresentação gráfica, de forma a concluir a finalidade desse texto específico (alternativa B). Ao marcar as alternativas (A), (C) ou (D), o estudante provavelmente se concentrou em informações isoladas, como o título do texto ou a imagem, desconsiderando outros elementos textuais que determinam a sua finalidade.

Ministério da Educação. Provinha Brasil – Leitura . Teste 1- Guia de Aplicação. 2016
Figura 04 — Provinha Brasil – Leitura. Teste 1, Questão 12

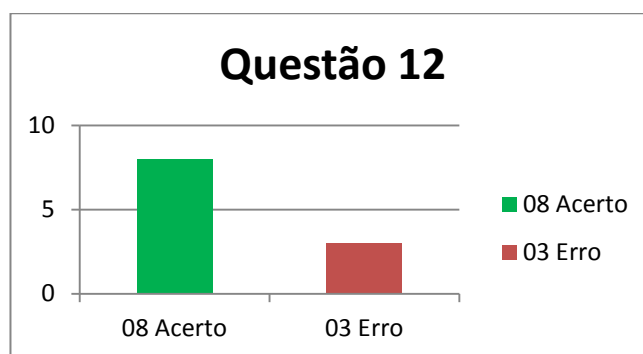


Gráfico 05 — Provinha Brasil – Leitura. Teste 1, Questão 12

Este item avalia o reconhecimento da finalidade do texto com o apoio das características gráficas do texto-base ou do gênero.

Questão 15

PROVINHA BRASIL 2016

LEITURA
 GUIA DE APLICAÇÃO
 2016 - TESTE 1

21

Questão 15

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos **SOMENTE** as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes. Antes de ler a segunda instrução, certifique-se de que todos realizaram a leitura.

📢 **Leia o texto.**

O BRASIL É O MAIOR

O MAIOR CAJUEIRO DO MUNDO TEM AS RAÍZES FINCADAS NA CIDADE DE PARNAMIRIM, A DEZENOVE QUILOMETROS DE NATAL. A ÁRVORE POTIGUAR TEM CERCA DE OITO MIL METROS QUADRADOS – MAIOR QUE UM CAMPO DE FUTEBOL – E PRODUZ QUASE OITENTA MIL CAJUS POR ANO.

O Brasil é o maior. BRASIL: almanaque de cultura popular. São Paulo, ano 15, n. 175, nov. 2013.

📢 **Marque um X no quadradinho que mostra o assunto do texto.**

(A) O TAMANHO DO BRASIL.

(B) O TAMANHO DO CAJUEIRO.

(C) O TAMANHO DE PARNAMIRIM.

(D) O TAMANHO DE UM CAMPO DE FUTEBOL.

Comentário: Este item avalia a habilidade de reconhecer o assunto de um texto, a partir da leitura individual, sem o apoio do título ou de características gráficas. Para responder corretamente à questão, o estudante precisará ler o texto, articulando as diferentes informações disponíveis, de forma a reconhecer o assunto principal (alternativa B). Ao optar pela alternativa (A), é possível que o estudante tenha focado sua atenção no título "O Brasil é o maior". Ao optar pelas alternativas (C) ou (D), é possível que o estudante tenha focado sua atenção em partes isoladas do texto, sem apreender o sentido global.

Ministério da Educação. Provinha Brasil – Leitura . Teste 1- Guia de Aplicação. 2016
 Figura 05 — Provinha Brasil – Leitura. Teste 1, Questão 15

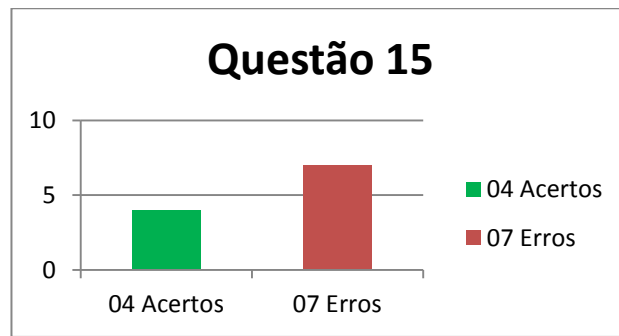


Gráfico 06 — Provinha Brasil – Leitura. Teste 1, Questão 15

Este item avalia a habilidade de reconhecer o assunto de um texto, a partir da leitura individual, sem o apoio do título ou de características gráficas. A compreensão do texto dificultou a identificação do assunto

Questão 19

PROVINHA BRASIL 2016

LEITURA
GUIA DE APLICAÇÃO
2016 - TESTE 1

25

Questão 19

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos **SOMENTE** as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes. Dê tempo para que os alunos leiam o texto.

🔊 Leia o texto.

A FOCA

QUER VER A FOCA
FICAR FELIZ?
É PÔR UMA BOLA
NO SEU NARIZ.

QUER VER A FOCA
BATER PALMINHA?
É DAR A ELA
UMA SARDINHA.

QUER VER A FOCA
FAZER UMA BRIGA?
É ESPETAR ELA
BEM NA BARRIGA!

MORAES, V. A arca de Noé. São Paulo: Cia. das Letras, 2002 (fragmento).

🔊 Marque um X no quadradinho que mostra o assunto do texto.

(A) A BOLA.

(B) A FOCA.

(C) A BARRIGA.

(D) A SARDINHA.

Comentário: Este item avalia a habilidade de reconhecer o assunto de um texto com o apoio do título. Ao marcar a alternativa (B), o estudante, provavelmente, reconhece o assunto principal de um texto, em que o título pode ser usado como apoio. Ao marcar as alternativas (A), (C) ou (D), o estudante, provavelmente, se concentrou em fragmentos do texto como "bola no nariz", "espetar a barriga" ou "bater palminha para a sardinha".

Ministério da Educação. Provinha Brasil – Leitura . Teste 1- Guia de Aplicação. 2016
Figura 06 — Provinha Brasil – Leitura. Teste 1, Questão 19

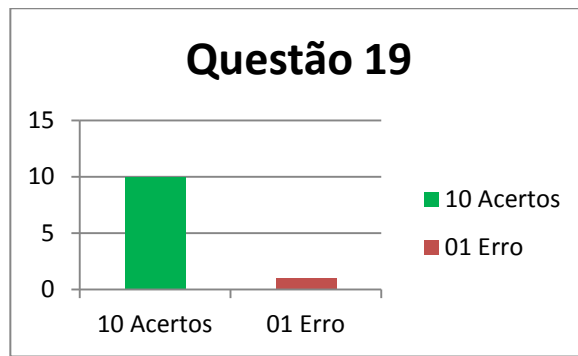


Gráfico 07 — Provinha Brasil – Leitura. Teste 1, Questão 19

Este item avalia a habilidade de reconhecer o assunto de um texto com o apoio do título.

Como podemos observar, embora na sua maioria os acertos tenham sido satisfatórios, a habilidade para reconhecer o assunto de um texto, a partir da leitura individual, sem o apoio do título ou de características gráficas e reconhecer o assunto de um texto a partir da leitura individual ficaram a desejar.

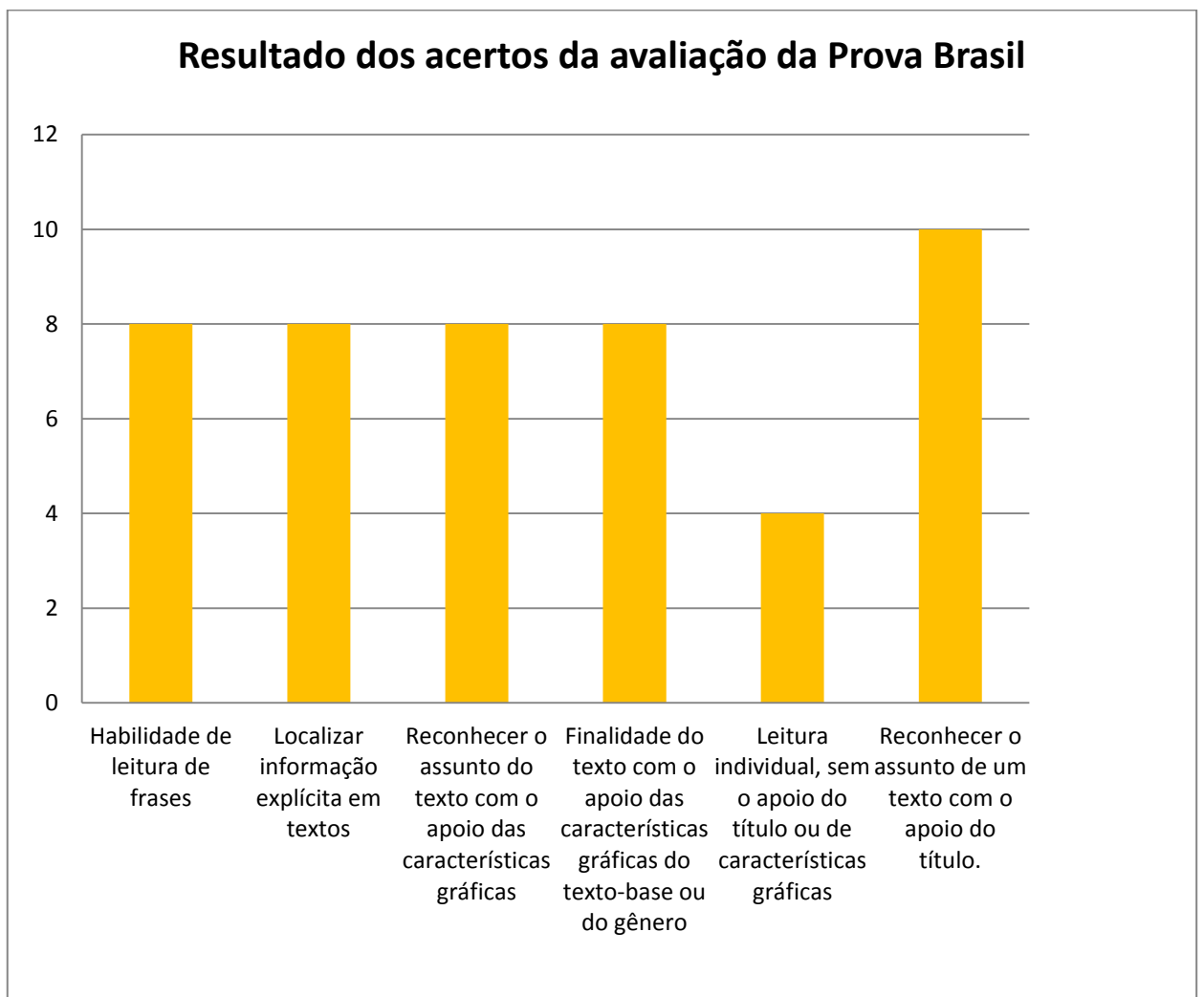


Gráfico 08 — Resultado dos acertos da avaliação da Provinha Brasi

2º Momento:

Levamos os alunos para biblioteca da escola onde foram apresentados três documentários, realizados pela Universidade de São Paulo, com o título **As Saúvas: uma sociedade de formigas -parte 1 e 2** (USP – Produção: Joana Fava Alves), que fala sobre a vida das formigas desde o seu nascimento e outro sobre as cigarras com o título de **Conheça o mundo das cigarras** (USP – Produção: Iris Jatene), inseto que invade as cidades todos os anos, e que explica a necessidade das cigarras para o ecossistema. Os documentários eram na linguagem própria para criança, adequado assim para a faixa etária dos alunos.

No final houve, um debate sobre os documentários, com participação ativa dos alunos. Foi comentada a importância das cigarras, que, para alguns alunos só “serviam para cantar”. Os estudante se admiraram com a organização das formigas e como cada uma tem sua função dentro do formigueiro, a importância do trabalho coletivo.

Foi feito um paralelo com o cotidiano dos alunos e como era o trabalho na família e na escola.

3º Momento:

. Apresentação do gênero fábula: características.

. Foi entregue uma cópia da fábula para cada aluno e foi realizada a leitura da fábula **A Cigarra e a Formiga**.



A CIGARRA E A FORMIGA

Num dia ensolarado de Verão, a Cigarra cantava feliz. Enquanto isso, uma Formiga passou por perto. Vinha afadigada, carregando penosamente um grão de milho que arrastava para o formigueiro.

- Por que não ficas aqui a conversar um pouco comigo, em vez de te afadigares tanto? - Perguntou-lhe a Cigarra.

- Preciso juntar comida para o Inverno - respondeu-lhe a Formiga.

- Aconselho-te a fazeres o mesmo.

- Por que vou me preocupar com o Inverno?

Comida não nos falta... - respondeu a Cigarra, olhando em redor.

A Formiga não respondeu, continuou o seu trabalho e foi-se embora. Quando o Inverno chegou, a Cigarra não tinha nada para comer. No entanto, viu que as

Formigas tinham muita comida porque a tinham guardado no Verão. Distribuíam-na diariamente entre si e não tinham fome como ela. A Cigarra compreendeu que tinha feito mal...

Moral da história: Não penses só em divertir-te. Trabalha e pensa no futuro.

Figura 07 — Fábula A cigarra e a formiga

Por meio da leitura e interpretação do texto, os alunos foram instigados a perceber o conflito apresentado na fábula relacionando-o com situações do cotidiano como a relação de trabalho dos pais, a importância da diversão, distribuição do tempo.

4º Momento:

. Na biblioteca, assistimos ao filme A Cigarra e a Formiga, produção de Walt Disney.

. Analisamos coletivamente o filme, fazendo um paralelo com o texto lido da fábula.

. Trabalhamos outras propostas de finais para a história.

. Discutimos o sentido da moral da história.

. Realizamos uma avaliação escrita com o conteúdo da fábula A Cigarra e a Formiga para medir a compreensão da fábula pelos alunos. A avaliação utilizada encontra-se nos anexos da pesquisa.

Na avaliação da fábula, as questões abordavam:

01. Identificação do título da fábula.

02. Quais os personagens da fábula.

03. Identificação do gênero do texto.

04. Características do gênero.

05. Moral da história

06. Rescrita do final da história

Foi obtido como resultado dos 11 estudantes avaliados:

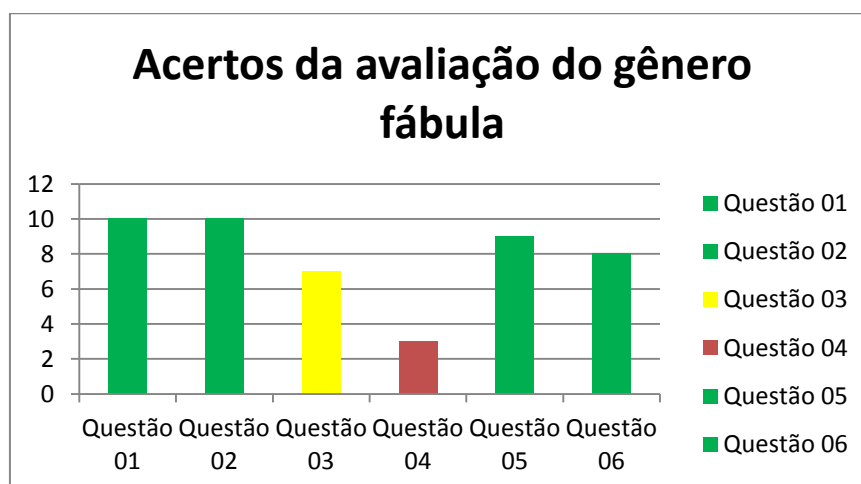


Gráfico 09 — Resultado dos acertos da avaliação do gênero fábula

Observamos que a identificação do gênero fábula e sua característica ainda precisavam ser trabalhadas com os estudantes em mais profundidade. Buscamos, no momento seguinte, um aprofundamento nos estudos sobre o gênero, trazendo outras fábulas para que fossem lidas coletivamente. E debatendo as características.

5º Momento:

. Apresentamos as fábulas para que fosse observado e consolidado o gênero. Foram essas A Lebre e a Tartaruga e A Formiga e a Pomba.

A LEBRE E A TARTARUGA



No verão, a floresta fica mais alegre. O sol espanta a coruja que fecha os olhos e entra no toco mais cedo.

A preguiça dorme entre as folhas. Os macacos balançam nos galhos, enquanto o tatu cava buracos para procurar raízes.

Muito silenciosa, a tartaruga escuta o macaco dizer:

- A lebre é o animal mais veloz da mata.

Lá embaixo, o tatu responde:

- Mas a tartaruga é mais resistente. Ela anda muito mais.

A onça pintada, que estava sentada à sombra, ouviu a conversa e disse:

- Vamos ver quem é o melhor. Aquele que chegar primeiro no lago é o campeão da mata.

- Será a lebre ou a tartaruga?

Todos os bichos ficaram animados. A lebre saiu correndo. A tartaruga andava bem devagar.

No meio do caminho, a lebre ficou cansada. Já estava tão longe da tartaruga que se deitou à sombra de uma árvore e dormiu um sono profundo.

E foi assim que a tartaruga, com seu passo miúdo e lento, passou à frente da lebre. Chegou primeiro ao lago e foi beber água.

(Jean de la Fontaine)

Moral: Quem corre cansa e devagar se vai ao longe

1

Figura 08 — Fábula A lebre e a tartaruga

A FORMIGA E A POMBA

UMA FORMIGA CHEGOU À BEIRA DO RIO SEDENTA. PARA ALCANÇAR A ÁGUA, PRECISOU PEGAR UMA FOLHA DE GRAMA PARA DESCER. NESTE MOMENTO, ESCORREGOU E CAIU NA CORRENTEZA.

A POBRE FORMIGUINHA DEBATIA-SE DESESPERADA.

UMA POMBA, QUE ESTAVA DESCANSANDO NUM ÁRVORE PRÓXIMA, VIU A CENA E VOOU RAPIDAMENTE PARA AJUDAR A FORMIGUINHA. ELA PEGOU UMA FOLHA DE ÁRVORE E JOGOU NO RIO. A PEQUENA FORMIGA PÔDE SUBIR NA FOLHA E FLUTUAR ATÉ A MARGEM DO RIO.

PRONTA PARA AGRADECER À POMBA, A FORMIGA VIU UM CAÇADOR ESCONDIDO ATRÁS DE UMA ÁRVORE COM UMA REDE NA MÃO, PRONTO PARA CAPTURÁ-LA.

SEM PERDER TEMPO, A FORMIGUINHA CORREU ATÉ O CAÇADOR E LHE PICOU O CALCANHAR DELE COM TODA SUA FORÇA. A DOR FOI TAMANHA QUE O CAÇADOR SOLTOU A REDE, E A POMBA FUGIU PARA UM GALHO BEM ALTO.

DE ONDE ESTAVA, ELA AGRADECEU:

- OBRIGADA, AMIGA! VOCÊ SALVOU MINHA VIDA.

UMA BOA AÇÃO PAGA OUTRA.

ADAPTAÇÃO: VERA M. LIMA SILVA.

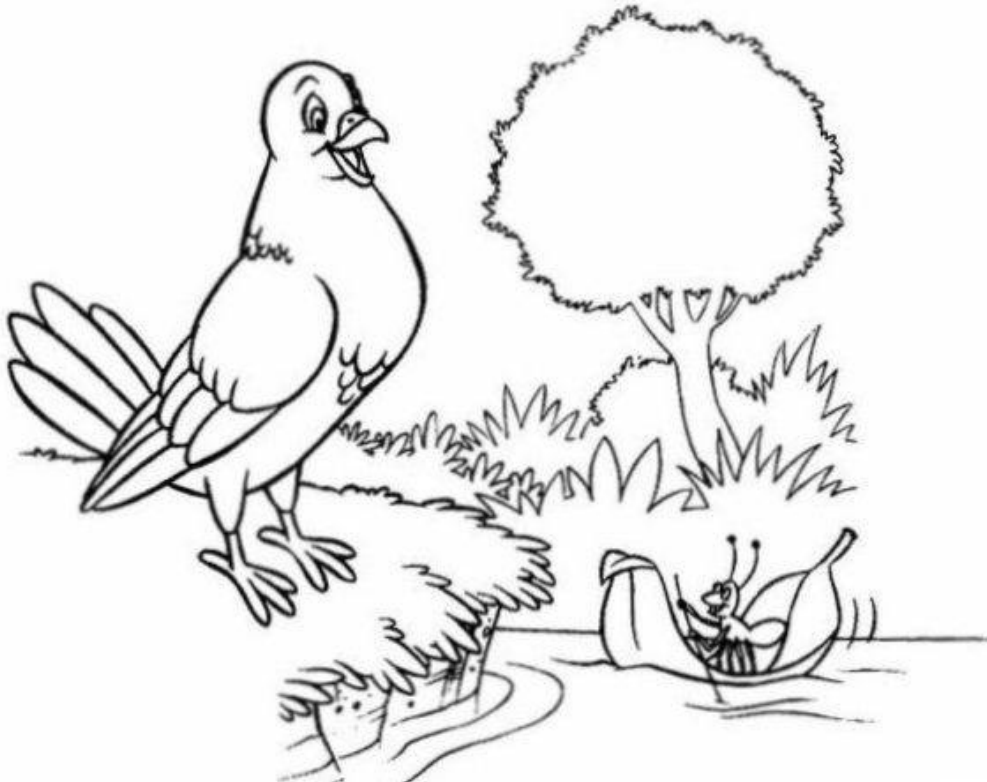


Figura 09 — Fábula A formiga e a pomba

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da leitura sempre foi um grande desafio para todos os educadores, na contemporaneidade onde existe uma infinidade de gêneros textuais saber o que ensinar na etapa da construção de base, é cada dia mais complexo. O que considerar importante no aprendizado, o que há de urgência no ensino da leitura.

Esse trabalho, além de um grande desafio, tornou em cada etapa em que foi desenvolvido uma grande surpresa, vamos ao local de pesquisa com grandes expectativas e algumas certezas, um poema de Drummond (2002) me vem à memória.

A verdade dividida

A porta da verdade estava aberta
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.
Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só conseguia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.
Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia os seus fogos.
Era dividida em duas metades
diferentes uma da outra.
Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era perfeitamente bela.
E era preciso optar. Cada um optou
conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia
DRUMMOND (2002)

Ao se concluir uma pesquisa, tem-se a certeza que não se consegue chegar a uma verdade absoluta, seja pelos limites de quem investiga, ou porque só é permitido enxergar parte dela.

O desafio de realizar esse estudo foi impulsionado por uma perspectiva de pesquisa que procurou estudar quais as contribuições do gênero fábula para o desenvolvimento da leitura. O trabalho com o gênero citado proporcionaria aos alunos a participação na construção de sentido do texto, efetivando desta maneira, a aquisição da aprendizagem, refletindo sempre os valores que são transmitidos.

Após a primeira avaliação, verificamos que o desafio seria maior que trabalhar leitura e gêneros textuais. Como trabalhar leitura em um grupo que, na sua totalidade, não se apropriou do letramento. Tendo a pesquisa-ação como modalidade elencada para esse trabalho, como afirma Severino (2009), o conhecimento visando articular-se e com finalidade de intencional de alterar a situação pesquisada, propondo aos sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas, iniciamos nossa prática investigativa com o grupo proposto.

Partimos com o desafio de pesquisar como o ensino do gênero fábula contribuiria para o desenvolvimento da leitura e na construção do sentido do texto, procuramos trabalhar o censo crítico dos docentes focando no implícito do gênero em questão.

Observamos na primeira avaliação em que utilizamos as avaliações do 5º ano da Provinha Brasil que os alunos não tinham ainda alcançado conhecimento suficiente para responder à avaliação, tendo em vista que grande parte da turma não tinha alcançado níveis de alfabetização adequada para a série. O que nos levou a um ajustamento de avaliação mais próxima a realidade pesquisada.

Outro desafio foi a frequência dos alunos as aulas que oscilava constantemente, só sendo possível a participação de 11 alunos em todas as etapas da pesquisa.

Considerando que foram utilizados apenas as questões de leitura da Provinha Brasil – teste 1 para o 2º ano, na turma pesquisada do 4º ano, verificamos em uma avaliação inicial que a leitura individual era um entrave pois poucos conseguiam desenvolvê-la, apenas 4 estudantes o fazia sem ajuda. Havia pontos fortes com saber localizar as informações explícitas do texto, identificar a finalidade, bem como reconhecer o assunto de um texto com o apoio do título.

Após todo trabalho realizado junto com os estudantes em que foi despertada a leitura do gênero fábula em seus mais diversos aspectos, observamos que o gênero citado não era vivenciado na prática de leitura, estabelecer relação com outros textos e

perceber as informações implícitas que levam à moral da história foi muito interessante para os alunos.

Verificamos na correção da avaliação da fábula que alguns avanços foram alcançados como a melhoria da leitura, objetivo desse trabalho, ainda falta muito caminho a ser percorrido. É imprescindível o compromisso de alfabetizar os alunos na idade apropriada, verificamos a grande dificuldade em questões simples de leitura pela não apropriação do letramento.

Acreditamos que o projeto tenha proporcionado aos discentes a melhoria do desempenho da capacidade de leitura ou pelo menos visualizar a sua importância para a vida deles. As questões contempladas nessa pesquisa constituem de objeto e interesse de diversas áreas, uma vez que o estudante que não apresenta bom desempenho na leitura, encontrando dificuldades na resolução de problemas matemáticos, análise de fatos históricos entre outros nas diversas disciplinas.

Dessa forma, em termos de conclusão, ressaltamos a importância de um trabalho sistematizado, no contexto do ensino fundamental, tendo a leitura como objeto de ensino, mediando e auxiliando a aprendizagem dos gêneros textuais. O trabalho pedagógico ancorado em leitura de gêneros viabiliza a formação de leitores competentes, sendo esse de suma importância na promoção do acesso a cultura letrada.

E, por fim, ressaltamos a relevância dessa pesquisa, no ganho profissional na formação docente, indicando aqui, a aquisição e a apropriação de saberes, que nos foi estimulado a mecanismos facilitadores na nossa prática pedagógica, percebendo a importância da avaliação como processo desencadeador da aprendizagem em sala de aula.

5. REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. D. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, Texto e Ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2006.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2008
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 out. 1988.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. – 3. Ed. – Brasília: A Secretaria, 2001.
- _____. **Ministério da Educação**. Provinha Brasil – Guia de Aplicação. 2016.
- BRITO, Claudio Marzo Cavalcanti. **Leitura e oralidade: prática dialógica de um professor leitor na formação de leitores literários**. UFPB, João Pessoa, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CATANIA, A. Charles. **Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição**. 4ª. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- COELHO, N.N. **A literatura infantil: história, teoria e análise: das origens orientais ao Brasil de hoje**. 2º Ed. São Paulo: Quíron/Global, 1882.
- COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtiva**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- CHIZZOTI, A. **Pesquisa em ciência humana e social – 8ª Ed**. São Paulo: Cortes, 2008.
- DENCKER, Ada de Freitas Maneti. **Pesquisa empírica em ciências humanas: com ênfase em comunicação**. São Paulo: Futura, 2001.
- DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard, NOVERRAZ, Michèle. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: Gêneros orais e escritos na escola / Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004. São Paulo: Mercado de letras, 2006
- DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotski**, 4º ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

- ESOPPO, **Fábulas Completas**. Trad. de Neide Smolka. São Paulo: Moderna, 1994.
- FARENCEMA, GesséldaSomavilla. **Estudo da fábula**: contexto, linguagem e representação. Santa Maria/ RS: 2011. Dissertação (Mestrado em letras). Universidade Federal de Santa Maria/ RS.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. Trad. Horácio Gonzalez, Coleção polêmicas do Nosso Tempo, v.17; 2º ed. São Paulo: Cortez, 1985.
- _____. **Alfabetização em Processo**. Trad. Sara Cunha Lima, Marisa do Nascimento Paro, 11º ed. São Paulo: Cortez, 1996 **Com Todas as Letras**. Trad. Maria Zilda da Cunha Lopes, 4º ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. Trad. Sara Cunha Lima, Marisa do Nascimento Paro, 11º ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. Trad. Cláudia Berliner, Coleção Questões da Nossa Época, v.95; São Paulo: Cortez, 2002.
- FONSECA, Vitor. **Aprender a aprender**: a educabilidade cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- FRANCHI, Eglê Pontes **Pedagogia da alfabetização**: da oralidade a escrita. São Paulo: Cortez, 1988.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3º ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 38º ed. Rio de Janeiro: Paz na Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz na Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- _____. **Pedagogia do oprimido**, 17º ed. Rio de Janeiro: Paz na Terra, 1997.
- _____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 50º ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- GOLDEMBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais – 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- KANDEL, Eric R; SCHWARTZ, James H; JESSELL, Thomas M. **Fundamentos da Neurociência e do Comportamento**; tradutores: ESBÉRARD, Charles Alfred; ENGELHARDT, Mira de Casrilevitz – Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A. 1997.
- KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição – São Paulo: Papyrus. 1999.
- KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: Uma perspectiva psicolinguística – 7ª ed. São Paulo: Ática. 2003.

KLEIMAN, Angela & SIGNORINI, Inês (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas - SP: Mercado das Letras, 1995.

_____(Org.). **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre - RS: Artes Médicas, 2001.

LACATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.**; tradutores MUNDIM, Fernando Diniz; VARGA, Vilma Ribeiro de Souza – Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

LA FONTAINE, J. **Fábulas de La Fontaine**. Belo Horizonte. Editora Itatiaia, 1992.

LEFFA, Vilson J; LOPES, Rita de Cássia Campos. Determinação sócio-linguística do conceito de leitura. In: **46º Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência**, jul. 1994.

LUNDY-EKMAN, Laurie. **Neurociência: fundamentos para reabilitação** – 7ª ed. São Paulo: Ática. 2003.

MACHADO, Irene A. **Literatura e redação: os gêneros literários e a tradição oral**. São Paulo: Scipione, 1994.

MARCONI, Maria de Andrade. **Técnicas de pesquisa: Planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados** – 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais: definição e funcionalidade**. In: Dionísio, Ângela Paiva, Machado, Anna Raquel, Bezerra, M. Auxiliadora. Gêneros textuais e ensino. – 5. Ed. - Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. **Produção Textual, análise de gênero e compreensão** – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATURANA, H. R., VARELA, F.J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. Tradução: MARIOTTI, Humberto; DISKIN, Lia – Palas Athena, 1998.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender...sim mas como?** – 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MINAYO, C. de S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 1999.

MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOREIRA, Éster R.C. **Neurociência e Aprendizagem: sua importância para psicopedagogia**. Niteroi. 2010.

- MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem Significativa: A teoria de David Ausubel.** São Paulo: Centauro. 2001.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização:** São Paulo / 1876 - 1994. São Paulo: UNESP: COMPED, 2000.
- _____. **Educação e Letramento.** São Paulo: UNESP, 2004.
- PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social.** São Paulo: Plexus, 1994.
- _____. Isilda Campaner. **Acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento.** Revista Portuguesa de Educação. Universidade do Minho, Braga, Portugal. Vol 15. Nº 001.p.111-128. 2002
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed Editora. 2000
- _____. **Porquê construir competências a partir da escola?** Porto: Edições Asa. 2001
- PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da Educação.** Série Educação. São Paulo: Ática, 1997.
- PLATÃO e FIORIN. **Para entender o texto.** São Paulo: Ática, 2000.
- REGO, T. C. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 9.ed. Rio de Janeiro: Vozes. 1995.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** Colaboradores José Augusto de Souza Peres. (et al).- São Paulo: Atlas, 1999.
- ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil: (1930/1973).** 34ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- RONCA, A.C.C. **O modelo de ensino de David Ausubel.** Em Pinheiro, W.M.A.(Org) Psicologia e Ensino. S. Paulo: Papalivros, 1980.
- ROSS, Alan Otto. **Aspectos psicológicos dos distúrbios da aprendizagem e dificuldades na leitura.** São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.
- SANTOS, Júlio César Furtado. **Aprendizagem significativa** modalidades de aprendizagens e o papel do professor - 2ª ed – Porto Alegre: Mediação, 2009.
- SAVIANI, Demerval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil - 2ª ed.** Campinas : Autores Associados, 2008.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE OLINDA. **Base Curricular da Rede Municipal de Ensino/Olinda:** Uma construção coletiva, 2010.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico - 23ª ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.**

SILVA, Elson M. da. **Reflexões acerca do letramento:** origem, contexto histórico e características http://www.cereja.org.br/pdf/20041105_Elson.pdf publicado 28/08/2004, acesso 26.novembro.2012.

SMITH, Frank, *Leitura Significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1999

SOARES, Magda. **As muitas facetas da alfabetização**. In: Alfabetização e letramento. São Paulo: Contextos, 2003.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. 4ª ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Trad.CláudiaSchilling. Porto Alegre: Artmed,1998.

SOUSA, M. A. **Interpretando algumas fábulas de Esopo** – Rio de Janeiro: Editora Thex, 2003.

STRECK, Danilo R.(Org) **Paulo Freire: Ética, Utopia e Educação** - 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a Escrever:** Perspectivas psicológicas e implicações educacionais. Trad. Cláudia Schilling. 3º ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____. FERREIRO, Emília. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marcos e Mário Cosco. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. COLOMER, Teresa. **Aprender a Ler e a Escrever:** Uma proposta construtivista. Trad. Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. GALLART, Marta Soler. **Contextos de Alfabetização Inicial**. Trad. Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1991

YOKOMIZO, Viviane Vieira. **Fábula:** Proposta de Trabalho em Sala de Aula. UEL, 2007.

QEdu.org.br. Dados do ideb/Inep (2015)

Rev. PEC, Curitiba, v.2, n.1, p.41-42, jul. 2001-jul. 2002

https://pt.wikipedia.org/wiki/Cogito_ergo_sum.

ANEXOS

-

Nome: _____



A CIGARRA E A FORMIGA

Num dia ensolarado de Verão, a Cigarra cantava feliz. Enquanto isso, uma Formiga passou por perto. Vinha afadigada, carregando penosamente um grão de milho que arrastava para o formigueiro.

- Por que não ficas aqui a conversar um pouco comigo, em vez de te afadigares tanto? - Perguntou-lhe a Cigarra.

- Preciso juntar comida para o Inverno - respondeu-lhe a Formiga.

- Aconselho-te a fazeres o mesmo.

- Por que vou me preocupar com o Inverno?

Comida não nos falta... - respondeu a Cigarra, olhando em redor.

A Formiga não respondeu, continuou o seu trabalho e foi-se embora. Quando o Inverno chegou, a Cigarra não tinha nada para comer. No entanto, viu que as Formigas tinham muita comida porque a tinham guardado no Verão. Distribuía-m-na diariamente entre si e não tinham fome como ela. A Cigarra compreendeu que tinha feito mal...

-
Moral da história: Não penses só em divertir-te. Trabalha e pensa no futuro.

Questões

Qual o título do texto?

Quais os personagens do texto?

O texto lido é:

- () Conto
- () História em Quadrinhos
- () Fábula
- () Receita

Justifique sua resposta anterior.

Essa história tem uma moral? Qual é ela?

Dê outro final para história.
