



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS- PROFLETRAS



**ROSELI MONTEIRO**

**OFICINAS DE LEITURA COM O GÊNERO RELATO PESSOAL NO 6º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

Maringá  
2019

**ROSELI MONTEIRO**

**OFICINAS DE LEITURA COM O GÊNERO RELATO PESSOAL NO 6º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras-Profletras da Universidade Estadual de Maringá (UEM), como requisito parcial à obtenção do título Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Eliana Alves Greco

Maringá  
2019

ROSELI MONTEIRO

**OFICINAS DE LEITURA COM O GÊNERO RELATO PESSOAL NO 6º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual de Maringá, sob apreciação da seguinte banca examinadora:

Aprovado em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Eliana Alves Greco, Doutora (UEM)  
- Assinatura -

---

Annie Rose dos Santos, Doutora (UEM)  
- Assinatura -

---

Ana Paula Guedes, Doutora (UEM)  
- Assinatura -

## AGRADECIMENTOS

A Deus, Senhor e dono de toda sabedoria.

Aos meus pais Antonio Monteiro e Luiza Fatobeni Monteiro (*in memoriam*), guias protetores de minha existência.

Aos meus irmãos Antonio Carlos Monteiro e Silvio Monteiro (*in memoriam*), pelo silêncio.

À minha irmã Maria José Monteiro por ter me alfabetizado.

À minha irmã Cleusa Monteiro por ser meu porto seguro.

Ao meu sobrinho Giovani Fatobeni Barbosa Monteiro pela ajuda e consideração.

À amiga Daiani Rodrigues Moreira, pelo apoio, incentivo e dedicação.

À professora Doutora Eliana Alves Greco, pelo respeito e gratidão.

Às professoras Doutoras Annie Rose dos Santos e Luciana Cabrini Simões Calvo, pelo conhecimento e contribuições.

Aos professores Doutores do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras, pelos ensinamentos.

Ao Colégio Estadual Theobaldo Miranda Santos, pela permissão do meu trabalho.

Aos alunos que fizeram parte desta pesquisa, pela colaboração.

A todos o meu muito obrigada!

*“Senhor, guia-me nas minhas escolhas para que elas não me afastem de Ti” (Salmos, 27: 11).*

MONTEIRO, Roseli. **Oficinas de leitura com o gênero relato pessoal no 6º ano do Ensino Fundamental**. 2019, 106 f., Dissertação (Profletras), Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2019.

## RESUMO

Atualmente, nas instituições educacionais, ainda se observam inúmeras dificuldades relacionadas à leitura. Nessa perspectiva, os alunos apresentam defasagem em suas competências linguísticas, principalmente em salas de 6<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental II. Devido a esse cenário, desenvolvemos um trabalho que contribuísse com profissionais da área, produzindo e aplicando uma proposta didática de leitura. Para tanto, empregamos o trabalho com gêneros discursivos, mais especificamente o gênero relato pessoal, a fim de propiciar o desenvolvimento e expansão de habilidades de leitura. Nosso objetivo foi aplicar uma proposta de intervenção didático-pedagógica por meio de oficinas, contemplando a leitura do gênero discursivo relato pessoal, visando ampliar a interação entre autor-texto-leitor. Nosso escopo bibliográfico apresenta os seguintes pesquisadores: Kleiman (2007; 2008) e Leffa (1996; 1999), numa abordagem sobre a leitura e sua importância no ambiente escolar; Solé (1998), com os encaminhamentos das estratégias de leitura; Menegassi (1995; 2010a e 2010b), que discorre sobre as etapas do processo de leitura; Bakhtin (2011), Bakhtin/Voloshinov (2009) e Dolz e Schneuwly (2004), para a compreensão dos gêneros discursivos. Esta pesquisa-ação foi aplicada em uma sala de 6º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola da rede pública de ensino, localizada na região central de Maringá, no Paraná. No que se refere ao resultado da aplicação, verificamos que o trabalho com o gênero discursivo relato pessoal mostrou ser uma ferramenta importante na prática diária da sala de aula, em especial com o trabalho de leitura. Além disso, contribuiu para um maior interesse dos alunos nas atividades realizadas.

**Palavras-chave:** Leitura. Gênero relato pessoal. Proposta Didático-Pedagógica.

MONTEIRO, Roseli. **Reading Workshops centered on the Personal Narrative genre in the 6th year of Elementary School**. 2019, 106 f., Dissertation (Profletras), State University of Maringá. Maringá, 2019.

## ABSTRACT

Currently, in educational institutions there are still many difficulties related to reading. In this perspective, students present a deterrence in their linguistic competencies, especially in 6th year classrooms of Elementary School. Due to this scenario, we developed a work that would be able to contribute with professionals of the area, producing and applying a didactic proposal of reading. To do so, we made use of discursive genres, more specifically the personal narrative genre, in order to foster the development and expansion of reading skills. Our objective was to apply a didactic-pedagogical intervention proposal through workshops, contemplating the reading of the discursive personal genre reporting, aiming to broaden the interaction between author-text-reader. Our bibliographic scope presents various researchers such as: Kleiman (2007; 2008) and Leffa (1996; 1999), in an approach about reading and its importance in the school environment; Solé (1998), with the guiding of reading strategies; Menegassi (1995; 2010a and 2010b), which discusses the stages of the reading process; Bakhtin (2011), Bakhtin/Voloshinov (2009) and Dolz and Schneuwly (2004), for the understanding of discursive genres. This action research was applied on a 6th grade classroom of Elementary School, in a public school system located in the central region of Maringá, Paraná. Regarding the result of the application, we verified that the work with the discursive genre personal narrative was shown to be an important tool in daily classroom practice, especially with reading practices. In addition, it has contributed to a greater interest of students in the activities that were carried out.

**Keywords:** Reading. Personal Narrative Genre. Didactic-Pedagogical Proposal.

## LISTA DE FIGURAS E QUADROS

<b>Figura 1</b> - Fases da pesquisa-ação .....	47
<b>Quadro 1</b> - Etapas do processo de leitura.....	29
<b>Quadro 2</b> - Aspectos tipológicos.....	40



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>1 A LEITURA NO AMBIENTE ESCOLAR</b> .....	<b>15</b>
1.1 Concepções de leitura .....	15
1.2 Leitura em sala de aula .....	22
1.3 Etapas do processo de leitura .....	25
1.4 Objetivos da leitura e conhecimentos prévios .....	29
1.5 Estratégias de leitura.....	32
<b>2 GÊNEROS DISCURSIVOS</b> .....	<b>35</b>
2.1 Definição e características .....	35
2.2 Agrupamento de gêneros feito por Dolz e Schneuwly (2004) .....	39
2.2.1 Gênero discursivo relato .....	42
<b>3 PROPOSTA DIDÁTICO PEDAGÓGICA</b> .....	<b>46</b>
3.1 Natureza e tipo de pesquisa .....	46
3.2 Contexto da pesquisa.....	48
3.2.1 Ambiente da pesquisa.....	49
3.2.2 Participantes da pesquisa .....	49
3.3 Apresentação das oficinas de leitura .....	51
<b>4 RELATO DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA</b> .....	<b>76</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>96</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>99</b>

## INTRODUÇÃO

A leitura é um processo fundamental para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de um indivíduo. Na escola ou fora dela, a leitura propicia a compreensão dos textos, atribuindo-lhes significados de acordo com a vivência anterior do indivíduo.

É nesse contexto educacional que a leitura pode ter seus bons efeitos levados a fim por meio de atividades direcionadas que atendam as áreas de aprendizagem. É comum vivenciar, nesse cenário, uma realidade em constante transformação, e, portanto, faz-se necessário, no processo de ensino e aprendizagem, estar sempre alerta às dificuldades do aluno, compreendê-lo e respeitar seus limites e individualidades.

Observamos dificuldades em atividades relacionadas com a leitura no contexto da sala de aula do colégio em que atuamos como professora. Notamos também que o ambiente escolar, muitas vezes, não está preparado em relação ao processo de desenvolvimento da leitura como pré-requisito da escrita no Ensino Fundamental II, principalmente em salas de 6<sup>os</sup> anos nas quais lecionamos. Muitos fatores podem estar envolvidos, como a falta de recursos para a escola, livro didático insuficiente para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura, formação do educador, metodologias inadequadas, problemas familiares, etc.

Os alunos de 6<sup>os</sup> anos trazem certa defasagem, e uma delas está relacionada com o processo comunicativo, em especial em sala de aula. Esta adversidade no processo comunicativo está inserida em diferentes fatores que envolvem o contexto escolar. Uma delas é a interação e aprendizagem de alunos com dificuldade entre a necessidade comunicativa e a habilidade de falar ou escrever, em relação à série em que estudam. Essas dificuldades apresentadas pelos alunos em interagir e aprender fazem a diferença na maneira em como utilizam seu discurso, seja ele oral ou escrito.

Assim, o cenário da sala de aula é bastante complexo, pois os alunos mostram que têm conhecimentos medianos ou abaixo do ensino básico, dificuldades crônicas de aprendizagem ou ainda foram aprovados para o ano seguinte sem ter conhecimentos essenciais sobre os conteúdos ensinados. Alguns, inclusive, são analfabetos, o que torna todo o processo de ensino seriamente comprometido.

Nessa prática pedagógica, é importante que o professor encontre mediações para que esse aluno, por meio de atividades e estratégias diferenciadas, consiga se

expressar e falar para o mundo, de um jeito diferente ou do seu jeito, que consiga se comunicar e passar a ser compreendido, sendo capaz de aprender e entender o que está sendo proposto e solicitado.

O trabalho com os gêneros discursivos, especificamente o gênero relato pessoal, apresenta um significado muito importante, uma vez que, em sala de aula, sua estrutura e funcionalidade favorecem a comunicação oral, pois ampliam a competência comunicativa dos alunos, tanto no meio escolar quanto em diversos contextos sociais.

Nesse sentido, surge a necessidade de investigar como o processo de leitura ocorre no ambiente escolar, visto que, segundo Orlandi (2000, p. 11), esse sistema pode ser complexo, porque “[...] envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler. Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente”.

Trabalhar com os gêneros é um instrumento valioso para o processo da aprendizagem, já que estes se apresentam como unidades discursivas que englobam a compreensão dos distintos contextos sociais, podendo desenvolver a competência comunicativa dos indivíduos (ARAÚJO *et al.*, 2015).

O desenvolvimento de atividades com o gênero relato pessoal por meio da leitura deve promover, no aluno, a leitura de mundo, compreensão de suas experiências, de sua história de vida e de seus valores. Dessa forma, por meio das atividades de leitura e da escuta de outros relatos, os alunos desenvolvem a oralidade e podem tornar-se mais desinibidos e confiantes em seus discursos. Devido a essas considerações, escolhemos o gênero relato como ferramenta em nosso trabalho.

O educador de Língua Portuguesa apresenta papel fundamental para a formação de leitores. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) assinalam que esse profissional necessita atuar de modo dinâmico, criativo e confiante entre o aluno e o texto, ativando os seus conhecimentos, além de considerar seu contexto sócio-histórico-cultural.

Em face do potencial e da grande dinamicidade que goza a leitura, justificamos a escolha do tema pela sua importância no ambiente escolar, haja vista ser a leitura um agente-chave para a formação do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

A escola onde o trabalho foi desenvolvido é um colégio público localizado na cidade de Maringá/PR. Empregamos como metodologia a pesquisa-ação, procurando propiciar uma compreensão do educador com sua prática. O colégio apresenta porte

pequeno, com dezenove turmas, distribuídas nos períodos matutino, vespertino e noturno, atendendo aproximadamente 513 matrículas, com oferta de ensino fundamental (6º ao 9º ano) e também ensino médio (1º o 3º ano). Diante da atuação como educadora nessa instituição, foi escolhida uma turma do 6º ano para aplicação do projeto. O desenvolvimento da pesquisa nessa escola seria de encontro com a proposta do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, em desenvolver atividades que ampliem a qualidade de ensino do ensino fundamental, referentes ao processo de habilidades de leitura.

É fundamental que a leitura seja vista como um processo de interação entre autor-texto-leitor, justamente para que sejam promovidas condições para a manifestação da atitude favorável do aluno para a aprendizagem.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais,

Para que uma aprendizagem significativa possa acontecer, é necessário investir em ações que se potencializem à disponibilidade do aluno para a aprendizagem, o que se traduz, por exemplo, no empenho em estabelecer relações entre seus conhecimentos prévios sobre um assunto e o que está se aprendendo sobre ele. Essa disponibilidade exige ousadia para se colocar problemas, buscar soluções e experimentar novos caminhos. O aluno precisa tomar para si a necessidade e a vontade de aprender. No entanto, essa disposição para aprendizagem não depende dele, mas demanda que a prática didática garanta condições para que essa atitude favorável se manifeste e prevaleça (BRASIL, 1998, p. 93).

A influência dos conhecimentos prévios dos alunos na leitura é fundamental e auxilia no estabelecimento das relações entre o conhecimento já adquirido e o conteúdo que será estudado, propiciando se expressar com mais facilidade, mais criticidade e conhecimento na elaboração das ideias. É fundamental salientar que o estudo com o gênero relato pessoal, em sala de aula, pode fornecer instrumentos eficazes na representação da interpretação e compreensão textual. Em outras palavras, o aluno deve perceber que, por meio da leitura, é capaz de entender que o relato pessoal, muitas vezes, está relacionado à vida pessoal, social e cultural que o rodeia.

Por essa razão, é importante que os profissionais da área se conscientizem da importância do trabalho de atividades direcionadas para a temática da leitura

associadas com o desenvolvimento do gênero relato. Conforme *Luna et al. (2014)*, a leitura estimula a produção textual nas experiências vivenciadas no ambiente escolar.

Após realizarmos um levantamento bibliográfico, alguns trabalhos com a temática da leitura e do gênero relato foram encontrados. Rodrigues (2013), em sua dissertação de mestrado, realizou uma pesquisa no 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública na cidade de Maringá/PR, trabalhando com as perguntas de leitura, que são comuns em todas as disciplinas, porém não são efetivas no processo de ensino e aprendizagem. O autor objetivou exibir as possibilidades de modificação das tradicionais perguntas de leitura figuradas no livro didático, construindo questionamentos pertinentes, levando o educando à reflexão e à construção de sentidos, debatendo o tema do texto de modo crítico e autônomo. Os resultados das análises confirmaram que a ordenação e a sequenciação de perguntas, juntamente com as ações do professor, contribuem para ampliar a performance do estudante, além de propiciar autonomia e criticidade de leitura.

Dantas (2015), também em sua dissertação de mestrado, trabalhou com oralidade e letramento com o objetivo de avaliar as contribuições do gênero relato pessoal, empregando a sequência didática para a ampliação da competência comunicativa de alunos do 6º ano de uma escola pública de Uberlândia/MG. A autora verificou que o uso da sequência didática é um importante instrumento pedagógico que potencializa o trabalho nas modalidades da fala e escrita, contribuindo com o aprimoramento de produções orais e textuais dos alunos.

Nossa pesquisa é baseada na questão: como o desenvolvimento de atividades do gênero relato podem contribuir para aprimoramento da leitura? A partir desse questionamento buscamos refletir e propiciar meios para desenvolver uma intervenção adequada para salas de 6ºs anos.

O objetivo geral do trabalho é aplicar de uma proposta de intervenção didático-pedagógica por meio de oficinas, contemplando a leitura do gênero discursivo relato pessoal.

Como objetivos específicos, temos:

- compreender a importância da leitura do gênero relato em salas de 6ºs anos;
- contribuir com as práticas pedagógicas de educadores em relação ao incentivo à leitura.

Para alcançar esses objetivos, desenvolvemos um trabalho teórico-metodológico, empregando a pesquisa-ação para caracterização do gênero relato,

realizando atividades para favorecer a aprendizagem de alunos de 6<sup>os</sup> anos. Utilizamos diferentes aportes teóricos. Para abordar a importância da leitura no ambiente escolar, nos reportamos a Geraldi (2003), Leffa (1996), Orlandi (2000) e Solé (1998). Na compreensão dos gêneros discursivos e especificamente o gênero relato, recorreremos a Bakhtin (2011), Bakhtin/Voloshinov (2009) e Dolz e Schneuwly (2004).

Com relação à estrutura, este trabalho está dividido, além da Introdução e das Considerações Finais, em quatro capítulos. O primeiro descreve “A leitura no ambiente escolar” e explica as concepções desse processo para vários autores, evidenciando seu papel frente ao ensino e aprendizagem nas instituições de ensino. Além disso, abordamos as etapas do processo de leitura, os objetivos da leitura e as estratégias de leitura, aspectos fundamentais para a formação de um leitor proficiente.

O segundo capítulo apresenta o “Os gêneros discursivos”. Inicialmente discorreremos sobre as definições dos gêneros discursivos na visão de diferentes pesquisadores, bem como suas particularidades. Seguimos apresentando os agrupamentos de gêneros feito por Dolz e Schneuwly (2004), além de caracterizar o gênero relato pessoal, foco deste trabalho.

No capítulo três, trazemos a “Proposta didático pedagógica” de nosso trabalho, apresentando a natureza e o tipo de pesquisa empregados para desenvolvimento das atividades. Discutimos também o contexto da pesquisa, descrevendo sobre o ambiente de aplicação, detalhando as especificidades da escola e dos profissionais, considerando ainda os sujeitos participantes. Na sequência, caracterizamos as oficinas de leitura, em que delineamos as ações para executar a proposta. Incluímos os textos e atividades indicados para as práticas de leitura.

O capítulo quatro é destinado ao “Relato da aplicação da proposta”. Descrevemos como ocorreram os procedimentos didáticos mencionados no capítulo anterior, analisando os resultados obtidos durante as práticas pedagógicas.

Nas considerações finais, trazemos os resultados da pesquisa, apontando as aplicabilidades da proposta, bem como caminhos futuros para ampliação do desenvolvimento da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental.

Assim, a leitura pode ser considerada como uma ferramenta promissora para expandir o conhecimento. Deste modo, compreender a importância da leitura aliada aos gêneros discursivos é primordial para ampliar não só o conhecimento, mas aprimorar as práticas educacionais.

## 1 A LEITURA NO AMBIENTE ESCOLAR

A leitura está presente no ambiente escolar, sendo o ato de ler um dos elementos que norteia a interpretação e compreensão de um texto. Na primeira seção, os autores Kleiman (1996; 2007) e Leffa (1996; 1999) fazem uma abordagem sobre as concepções de leitura. Na sequência, a leitura no ambiente escolar é apresentada por Geraldini (2003), Kleiman (1996; 2007), Solé (1998) e pelos PCNs (1997; 1998). Posteriormente, as etapas do processo de leitura são descritas por Menegassi (MENEGASSI, 1995; 2010). Por fim, a última seção relata os objetivos da leitura e conhecimentos prévios que precisamos ter como base para uma boa compreensão, explicados aqui por Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010), Kleiman (2007) e Solé (1998).

### 1.1 Concepções de leitura

Freire (2003, p. 5) explicita a leitura como elemento primário: “desde que nascemos, vamos aprendendo a ler o mundo em que vivemos”. É, a partir dessa leitura, que vamos construindo significados, por meio da convivência com outras pessoas, seja em casa, na igreja, na escola ou em qualquer ambiente social.

O conceito de leitura está ligado à decifração dos códigos linguísticos e sua aprendizagem, porém é preciso considerar o processo de formação social, as capacidades, a cultura política e a social de cada indivíduo (BRITO, 2010). Leffa (1999) caracteriza a leitura como um processo de interação, e para que essa interação ocorra, é necessário que alguns elementos se relacionem: o leitor e o texto; o leitor e outros leitores; o leitor e o autor, etc. No momento em que esses fatores se relacionam, um se modifica em função do outro.

Leffa (1999) observa ainda que existem três grandes abordagens sobre o processo de leitura, sendo muito significativas, descrevendo que:

**(1) as abordagens ascendentes**, que estudam a leitura da perspectiva do texto, onde a construção do sentido é vista basicamente como um processo de extração; **(2) as abordagens descendentes**, com ênfase no leitor e que descrevem a leitura como um processo de atribuição de significados; e, finalmente, **(3) as abordagens conciliadoras**, que pretendem não apenas conciliar o texto com o leitor, mas descrever a leitura como um processo

interativo/transacional, com ênfase na relação com o outro (LEFFA, 1999, p. 01, grifos nossos).

A primeira abordagem está relacionada à decodificação de palavras. Leffa (1999) descreve que, no processo ascendente (“bottom-up”), a leitura flui do texto para o leitor, sendo, “portanto, um processamento ativado pelos dados (“data-driven” em inglês), onde as atividades executadas pelo leitor são determinadas pelo que está escrito na página” (LEFFA, 1999, p. 06).

Logo, nessa abordagem, a construção do sentido dependerá do processo de extração, em que o leitor decodificará o significado dentro do texto. Entretanto, o autor afirma que o aluno não estabelece sua opinião sobre a temática e, sim, privilegia a leitura dos elementos textuais. Leffa ainda explica que a perspectiva ascendente considera o texto como um intermediário entre o leitor e o conteúdo. Diante disso, a compreensão do texto estará relacionada com as limitações e competências de leitura do leitor.

Já a abordagem descendente é voltada para o leitor, que conduzirá o tipo de leitura a ser realizada e que elementos serão percebidos para que essa compreensão aconteça. Conforme Menegassi (2010a, p. 173), “por estar centrada no leitor, essa concepção aceita diferentes compreensões de um texto, porque há diferentes leitores, com diferentes conhecimentos prévios”. Desse modo, cada aluno apresentará um entendimento diferente do texto estudado, com visões e dúvidas divergentes.

Batista-Santos e Silva (2017) explicam a abordagem descendente como um

[...] processo de aprendizagem que visa à compreensão de um todo a partir da fragmentação de um subsistema, ou seja, transforma um todo em partes e vou detalhando-o, a fim de se chegar aos níveis mais básicos do elemento abordado a ser compreendido, nesse caso, a leitura (BATISTA-SANTOS; SILVA, 2017, p. 74).

Nesse sistema, o leitor utiliza seus conhecimentos prévios para auxiliar na interpretação do texto, “assim quanto mais informações possuir um leitor sobre o texto que vai ler, menos precisará se fixar nele para construir uma interpretação” (LEFFA, 1999, p. 23). Os sentidos são construídos pelo leitor, que, por meio de sua experiência, formula hipóteses, faz inferências e as relaciona com seu conhecimento anterior. Sobre isto, Leffa (1999, p. 21) afirma que “todo texto pressupõe um leitor, estabelecendo parâmetros para a atribuição de sentido. Se o leitor não tiver a



competência necessária, agirá fora desses parâmetros e dará ao texto uma interpretação não autorizada”.

Dessa forma, todas as vezes em que a leitura de um texto é realizada, haverá novos e infinitos modos de compreensão, acionando variados recursos de assimilação e interpretação. Entretanto, “um mesmo texto pode refletir vários conteúdos, como vários textos podem também refletir um só conteúdo” (LEFFA, 1996, p. 13-14).

Existe um outro modelo, conhecido como interativo, em que se utilizam as abordagens ascendentes e descendentes, possibilitando ao leitor usar, de forma adequada e no momento apropriado, os dois processos (BATISTA-SANTOS; SILVA, 2017).

Sobre esse modelo, Solé (1998) assinala que

[...] o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele. Do ponto de vista do ensino, as propostas baseadas nesta perspectiva ressaltam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão (SOLÉ, 1998, p. 24).

No modelo interativo, o significado dos textos depende do contexto trabalhado, sendo o significado obtido por meio da interação texto-leitor-autor (BATISTA-SANTOS; SILVA, 2017). Moita Lopes (1996, p. 138) explica que, nesse modelo, “o ato de ler é visto como um processo que envolve tanto a informação encontrada na página impressa, quanto a informação que o leitor traz para o texto”. Assim, o material linguístico não é exclusivamente teórico, mas trabalhado de acordo com a realidade de mundo e suas diversidades culturais, políticas, econômicas, históricas (LEFFA, 1999).

Além disso, nesse tipo de modelo, Rumelhart (1981) descreve que o leitor constrói significados por meio de informações de caráter visual, sintático, semântico, ortográfico, lexical e esquemático. Para o autor, o leitor utiliza esquemas mentais de leitura adquiridos socialmente, sendo acionados e contrastados com as informações do texto, proporcionando sentido ao texto.

Os significados obtidos pela leitura necessitam ser decifrados, interpretados e relacionados, objetivando compreender o que o texto está tentando expressar. Diante disso, o ato de ler é constituído por inúmeros fatores que irão possibilitar a construção

dos sentidos textuais, visto que a compreensão ocorre quando se consideram o papel do leitor, do texto e o processo de interação entre o leitor e o texto (LEFFA, 1996).

Ainda sobre como a leitura se concebe, Krug (2015) pontua que, sem a leitura, não há como interpretar e chegar a uma compreensão, uma vez que “a leitura, parte fundamental do saber, fundamenta nossas interpretações e nos viabiliza a compreensão do outro e do mundo” (KRUG, 2015, p. 01). Assim, ler perpassa todas as barreiras, pois amplia o conhecimento, permite a compreensão e a interação da sociedade ao qual se está inserido. É importante destacar que essa interação deve acontecer para que o leitor realmente perceba o objetivo da informação contida no texto. É nessa mesma linha que Solé (1998, p. 22) expõe “[...] a leitura como um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer (obter uma informação pertinente para) os objetivos que guiam sua leitura [...]”. Para a autora, esse processo compreende a linguagem escrita, que é influenciada pelo texto, sua forma e conteúdo, e pelo leitor, por meio de seus conhecimentos. Então, na ausência da leitura, não se pode fazer uma interpretação adequada e proveitosa dos ensinamentos de todas as áreas do conhecimento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais definem a leitura como o processo em que

[...] o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc (BRASIL, 1998, p. 69).

É válido lembrar que, segundo Leffa (1999), o leitor não extrai o significado do texto, mas, sim, acrescenta significados a ele. Nas palavras do autor “[...] a construção do significado não é feita a partir do texto, num processo de extração, mas a partir do leitor, que não extrai do, mas atribui ao texto um significado” (LEFFA, 1999, p. 13). Nesse sentido, ao realizar a leitura, o aluno pode re-transformar seus significados, desenvolvendo ideias, ações e, acima de tudo, compreendendo a importância da leitura.

Michelleti (2000), ao discorrer sobre o processo de leitura, declara que este

[...] é um ato solitário, depende da vontade do eu e de sua capacidade de posicionar-se diante do discurso do outro. Mas se ela ocorre na escola, o professor pode atuar como um mediador, comentando

aspectos da organização do discurso e transmitindo informações que possam auxiliar o aluno e enveredar por esse intrincado mundo de letras (MICHELLETI, 2000, p. 17).

Vale lembrar que o professor precisa mediar o processo de leitura para que os alunos se envolvam e compreendam os diferentes sentidos do texto. A esse respeito, Santos (2010) assegura que, durante a leitura, o texto pode apresentar interpretações distintas, sendo papel do professor relacionar as informações amplamente sociais com as informações aderidas ao texto, buscando articular essa compreensão no ambiente escolar.

Solé (1998) explica que o professor tem o papel de evidenciar e esclarecer os processos para compreensão do texto, sendo modelo de leitura proficiente para seus alunos. A função do educador é desempenhar o “modelo ideal a ser imitado pela criança na resolução de tarefas cognitivas complexas que estão além da capacidade real da criança” (KLEIMAN, 1996, p. 8).

Solé (1998, p. 23) acrescenta que “[...] para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias”. Nesse cenário, Geraldi (2003, p. 110) esclarece que o texto “se oferece sempre como uma tensão entre as leituras que lhe são previstas e as leituras que, imprevistas, podem ser construídas”.

Na visão de Geraldi (2003, p. 165-166), grande parte do trabalho com leitura

[...] é “integrado” à produção em dois sentidos: de um lado ela incide sobre “o que se tem a dizer”, pela compreensão responsiva que possibilita, na contrapalavra do leitor à palavra do texto que se lê; de outro lado, ela incide sobre “as estratégias do dizer” de vez que, em sendo um texto, supõe um locutor/autor e este se constitui como tal [...]

Nesse processo de leitura, muitos elementos se complementam, e o sujeito necessita deixar o papel passivo e tornar-se um sujeito ativo diante do aprendizado linguístico. Geraldi menciona que existem alguns objetivos ou finalidades dos leitores frente ao processo de leitura, podendo citar: ler para obter uma informação precisa; ler para seguir instruções; ler para obter uma informação de caráter geral; ler para aprender; ler para revisar um escrito próprio; ler por prazer; ler para comunicar um texto a um auditório; ler para praticar a leitura em voz alta e ler para verificar o que se

compreendeu. Verificamos, assim, a multiplicidade de aplicações da leitura, fatores que necessitam ser desenvolvidos constantemente no meio escolar.

Nessa perspectiva, os PCNs afirmam que

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc.[...] Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto posições feitas (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Ao realizar a leitura, são despertadas no aluno todas as suas capacidades interpretativas que lhe auxiliarão a compreender o sentido textual. Leffa (1996, p. 17-18) pondera que a leitura é elaborada por múltiplos processos que “ocorrem tanto simultânea como sequencialmente; esses processos incluem desde habilidades de baixo nível, executadas de modo automático na leitura proficiente, até estratégias de alto nível, executadas de modo consciente”.

Kleiman (2007, p. 16) reconhece que,

[...] para a maioria, a leitura não é aquela atividade no aconchego do lar, no canto preferido, que nos permite nos isolarmos, sonhar, esquecer, entrar em outros mundos, e que tem suas primeiras associações nas histórias que a nossa mãe nos lia antes de dormir. Pelo contrário, para a maioria, as primeiras lembranças dessa atividade são a cópia maçante, até a mão doer, de palavras da família do da, ‘Dói o dedo do Didu’, a procura cansativa, até os olhos arderem, das palavras com o dígrafo que deverá ser sublinhado naquele dia; a correria desesperada até o dono do bar que compra o jornal aos domingos, para a família achar as palavras com a letra j. Letras, sílabas, dígrafos, encontros consonantais, encontros vocálicos, ‘dificuldades’ imaginadas e reais substituem o aconchego e o amor para essas crianças, entervando assim o caminho até o prazer.

As práticas de leitura maçantes, que, por muitos anos, foram aplicadas nas escolas, acarretaram em muitos leitores o desinteresse pelo ato de ler. De acordo com os PCNs, a aprendizagem da escrita não significa garantia da aprendizagem da leitura, quando deveria ser o contrário:

[...] a ênfase que se está dando ao conhecimento sobre as características discursivas da linguagem – que hoje se sabe essencial para a participação no mundo letrado – não significa que a aquisição da escrita alfabética deixe de ser importante. A capacidade de decifrar o escrito é não só condição para a leitura independente como – verdadeiro rito de passagem – um saber de grande valor social (BRASIL, 1998, p. 28).

Entendemos que é preciso investir no processo de ensino e aprendizagem da escrita e da leitura. Os PCNs ainda apontam que os alunos necessitam utilizar distintas linguagens para “[...] produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação” (BRASIL, 1998, p. 07-08).

Para Orlandi (2000, p.11), “[...] quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando”. Dessa maneira, ao realizar uma leitura, podemos inferir a respeito dos sentidos, gerando interpretações distintas, sendo importante destacar que, posterior a leitura, é importante continuar compreendendo e aprendendo, para desenvolver o conhecimento (SOLÉ, 1998).

Na atividade de leitura estimulamos vivências, relações, conhecimentos, valores e um lugar social (KOCH, 2012). Orlandi (2000, p. 09) declara que “a leitura é uma questão de natureza, de condições, de modelos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade”. Desta forma, a aprendizagem da leitura e escrita são construídas diariamente, ao longo do desenvolvimento e vida do ser humano.

E para que a leitura realmente ocorra, Solé (1998, p. 116) explica que “o processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. É um processo interno, porém deve ser ensinado.” A autora ainda acrescenta que os alunos precisam “[...] assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as ‘estratégias em ação’ em uma situação significativa e funcional”.

Por meio de nossa experiência no ensino, constatamos que a leitura é uma atividade desenvolvida em sala de aula que contribui para o bem-estar mental, espiritual, físico, social e cultural. Portanto, incentiva e estimula o prazer e o interesse pelo mundo da leitura, possibilitando ao leitor, conhecimento, sabedoria e informação. Além disso, é também facilitadora do processo ensino e aprendizagem como meio de

melhorar os resultados de aproveitamento do rendimento escolar, pois uma das funções da leitura é preparar o leitor para a transformação.

Pensando assim, o trabalho de leitura em sala de sextos anos propicia, numa perspectiva lúdica e interdisciplinar, o raciocínio, a linguagem e mais ainda a atenção, afinal enriquece a convivência social, diminuindo o analfabetismo e alcançando a aprendizagem.

Ao ter como foco práticas que trabalhassem os aspectos da leitura crítica dos alunos, optamos por estratégias de interação na leitura de possível realização, como discussões, debates e atividades que permitissem aos alunos utilizar seus conhecimentos prévios. Nesse sentido, entendemos que promover o entendimento da leitura para a escrita ocorre por meio de estratégias utilizadas no processo ensino-aprendizagem e essa compreensão permite ao aluno dispor de condições para expressar seus conhecimentos.

## **1.2 Leitura em sala de aula**

A leitura na escola necessita ser realizada como um processo real de comunicação em diversificados momentos, oportunizando para o aluno o acesso a uma rica variedade de materiais. As instituições de ensino, de modo geral, são espaços em que a leitura deveria ser uma prática para ampliar competências linguísticas, auxiliando o educando a compreender a sociedade em que está inserido, atuando de modo ativo e crítico. No entanto, as atividades no ambiente escolar relacionadas ao ato de ler não apresentam objetivos definidos, tornando a leitura

[...] difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino da língua. Assim, encontramos o paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as ações que o levarão a um objetivo pré-determinado (por exemplo, elogiar alguém para conseguir um favor) quando se trata de leitura, de interação à distância através do texto, na maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá... nem sequer supõe (KLEIMAN, 2008, p. 30).

Nesse sentido, é importante o professor se utilizar de procedimentos metodológicos que instiguem e promovam curiosidade nos educandos, visto que, “só

com ajuda e confiança, a leitura deixará de ser uma prática enfadonha para alguns e poderá se converter naquilo que sempre deveria ser: um desafio estimulante” (SOLE, 1998, p. 92).

É claro que, para desenvolver a leitura, é necessário que atividades cotidianas sejam realizadas em sala de aula, possibilitando a formação de leitores críticos e competentes. Assim, o professor precisa propiciar atividades que levem à reflexão do texto, criticidade, interação e comunicação.

Solé (1998) frisa que é fundamental que, antes dos educandos começarem a ler ou depois de iniciarem a leitura, o professor ensine estratégias ao aluno para que ocorra uma interação mais produtiva, objetivando:

Suscitar a necessidade de ler, ajudando-o a descobrir as diversas utilidades da leitura em situações que promovam sua aprendizagem significativa. Proporcionar-lhe os recursos necessários para que possa enfrentar com segurança, confiança e interesse a atividade de leitura.

Transformá-lo em todos os momentos em *leitor ativo*, isto é, em alguém que sabe por que lê e que assume sua responsabilidade ante a leitura (depois veremos que também durante e depois dela), aportando seus conhecimentos e experiências, suas expectativas e questionamentos (SOLE, 1998, p. 114).

Essas ações auxiliarão o aluno a desenvolver uma leitura significativa, que o leve a refletir sobre o conteúdo estudado, além de despertar o interesse pela busca constante de aprendizado, objetivando “selecionar marcas e indicadores, formular hipóteses, verificá-las, construir interpretações e saberem que isso é necessário para obter certos objetivos” (SOLE, 1998, p. 117).

Nesse caso, é essencial que o professor auxilie o aluno a entender o que está lendo, aplicando, para isso, as estratégias de leitura:

Estratégias revisadas – motivar as crianças, oferecer-lhes objetivos de leitura, atualizar seu conhecimento prévio, ajudá-las a formular previsões, incentivar suas perguntas – encontram-se estreitamente relacionadas, fazendo com que uma geralmente leve à outra (SOLE, 1998, p. 113).

Na prática diária, o professor deve dedicar um tempo para realizar com seus alunos atividades concretas de leitura, pois, neste momento, estará estimulando seus leitores a se tornarem experientes e críticos, abrindo novas perspectivas

(ZILBERMAN, 2002). Conforme Aragão (2016, p. 16), “é pela leitura que o aluno adquire conhecimentos e vê modelos para também produzir seus textos”.

Segundo Geraldi (2003, p. 188), “[...] a entrada de um texto para leitura em sala de aula responde às necessidades e provocam necessidades [...]”, fato este que reforça a importância do conhecimento de mundo de cada leitor, que ao se deparar com determinadas situações gera ou não indagações.

Nesse viés de compreensão sobre leitura e escrita, Geraldi (2003) apresenta que

[...] o texto é, pois, o lugar onde o encontro se dá. Sua materialidade se constrói nos encontros concretos de cada leitura e estas, por seu turno, são materialmente marcadas pela concretude de um produto com “espaços sem branco” que se expõe como acabado, produzido (GERALDI, 2003, p. 167).

Zilberman (2002) pondera que tarefas cotidianas se constituem para o aluno em experiências válidas, sendo incorporado o que é essencial para uma reflexão que mostre sua vivência, ao mesmo tempo em que faz sua incursão ao seu mundo interior, refletindo e interferindo a partir de seu pensamento. Deste modo, “quando a leitura envolve a compreensão, ler torna-se instrumento útil para aprender significativamente” (SOLÉ, 1998, p. 46).

Sobre isso, Solé (1998, p. 90) explana que:

Como podemos fazer diferentes coisas com a leitura, é necessário articular diferentes situações – oral, coletiva, individual e silenciosa, compartilhada – e encontrar os textos mais adequados para alcançar os objetivos propostos em cada momento. A única condição é conseguir que a atividade de leitura seja significativa para as crianças, corresponda a uma finalidade que elas possam compreender e compartilhar.

É importante que o professor reflita sobre a complexidade que se caracteriza a leitura, buscando observar e ajudar os educandos adequadamente para superar suas dificuldades, estimulando o gosto pela leitura, pois, “para formar leitores, devemos ter paixão pela leitura” (KLEIMAN, 2007, p. 15).

Além disso, é fundamental que o educador discuta com os alunos o objetivo da leitura, trabalhando com materiais que disponham de diferentes níveis de dificuldade, possibilitando que estes atuem e expandam seus conhecimentos. Logo, a leitura



exige uma participação ativa do leitor, incitando o desenvolvimento de ações que viabilizem esta prática em sala de aula.

Barros e Costa (2010, p. 114) apontam que

É importante que o professor pense em formas de preencher os vazios de informação que possam desfavorecer a compreensão dos textos lidos: fornecer as informações, sugerir investigações. Outras estratégias: formulação de hipóteses, inferências, consulta ao dicionário, leitura de outras seções do jornal [no caso de gêneros veiculados nesse suporte] etc.

Essas estratégias reforçam ainda mais a importância de desenvolver um planejamento criterioso das aulas que serão ministradas, pois uma aula bem preparada com textos direcionados para realidade do aluno facilitará a aprendizagem. Dessa forma, a leitura precisa ser baseada em atividades inferenciais, estando relacionadas com a compreensão, construindo sentidos e produzindo conhecimentos (ARAGÃO, 2016).

Lerner (2002) afirma que é importante possibilitar aos alunos meios para construção de estratégias de autocontrole e leitura, visto que

Tornar possível essa construção requer que os alunos enfrentem as situações de leitura com o desafio de validar por si mesmos suas interpretações e, para que isso aconteça, é necessário que o professor retarde a comunicação de sua opinião para as crianças, que delegue para elas a função avaliadora (LERNER, 2002, p. 93).

Assim, é preciso que todos os profissionais da área entendam que a linguagem deve propiciar a interação entre os indivíduos, promovendo práticas comunicativas nas diferentes esferas sociais, levando o sujeito a participar ativamente da sociedade em que está inserido.

### **1.3 Etapas do processo de leitura**

Os processos de leitura são direcionadores para a formação e a capacitação do leitor e precisam ser ensinados aos alunos. Para que isto ocorra, é fundamental que o educador esteja capacitado para planejar as atividades, verificando sua contribuição para a aprendizagem.

Menegassi (2010b) apresenta as seguintes etapas do processo de leitura: a) decodificação; b) compreensão; c) interpretação; d) retenção. Segundo o autor, esses processos não podem ser avaliados separadamente, visto que fazem parte de um procedimento de constante apropriação dos sentidos do texto, proporcionando reflexão, autonomia e liberdade de pensamento.

O primeiro aspecto a ser considerado no processo de leitura é a decodificação. Nessa etapa, o aluno começa a reconhecer os sentidos do texto, identificando o código escrito. É na decodificação que o aluno se relaciona com os elementos mais simples do texto, sendo facilmente reconhecidos na superfície textual (MENEGASSI, 1995).

A decodificação é a primeira das etapas do processo de leitura. Sem ela, todo o processo fica emperrado e não permite que as demais etapas se concretizem. Nessa etapa, ocorre o reconhecimento do código escrito e sua ligação com o significado pretendido no texto (MENEGASSI, 2010b, p. 44).

Deste modo, ao longo do processo, deve ocorrer uma decifração de códigos e significados por parte do aluno, que, após compreensão, estabelecerá uma relação entre as etapas. A decodificação no processo de leitura “deve ser aliada à compreensão, iniciando o processo de apreensão de significados. Decodificação mal feita implica compreensão mal sucedida” (MENEGASSI, 1995, p. 87). Caso não ocorra a decodificação, o processo será impossibilitado, impedindo o prosseguimento das demais etapas (MENEGASSI, 2010b).

A segunda etapa no processo de leitura é a compreensão e está relacionada com a decodificação. Nessa fase, o aluno ativará seu conhecimento prévio, analisando as informações contidas no texto (SOLÉ, 1998).

Menegassi (2010b) argumenta que

[...] compreender um texto é captar sua temática; é resumi-lo. Para que isso aconteça, o leitor deve conseguir reconhecer as informações e os tópicos principais do texto, assim como, também, dominar as regras sintáticas e semânticas da língua usada (MENEGASSI, 2010b, p. 45).

Na compreensão, o leitor recorre a suas memórias para construir os significados do texto, produzindo novas informações. Para que a compreensão ocorra

em três níveis diferentes precisam ser avaliados: o nível literal, o inferencial e o interpretativo:

O nível literal de compreensão ocorre quando o leitor se detém exclusivamente ao texto, à 'leitura superficial' das idéias ali contidas. Nesse nível, o leitor não faz inferências.

O nível inferencial de compreensão permite que se façam incursões no texto, retirando informações que nem sempre estão em nível superficial. O uso de inferências permite ao leitor uma expansão nos seus esquemas cognitivos, pois ampliará sua capacidade de buscar novas informações a partir do que está implícito. A não realização do ato de inferenciação pode ocasionar compreensão limitada, não possibilitando, muitas vezes, a apreensão dos conteúdos do texto.

O nível interpretativo de compreensão já é mais elevado do que os anteriores, pois o leitor começa a deixar o texto, a expandir sua leitura. Em realidade, esse nível permite que se faça a ligação dos conteúdos que o texto apresenta aos conhecimentos que o leitor possui, dando início à terceira etapa do processo de leitura (MENEGASSI, 1995, p. 87).

Todos os níveis de compreensão objetivam analisar o comportamento do aluno frente à leitura do texto. Essa avaliação permite que o educador estipule estratégias para facilitar e proporcionar uma aprendizagem eficaz. Dessa forma, o terceiro nível só ocorrerá "[...] quando as inferências anteriores foram produzidas, assim, o leitor demonstra uma competência leitora que o permite trabalhar com informações de vários níveis" (MENEGASSI, 2010c, p. 82-83). Para o autor, trabalhar as estratégias de leitura, incluindo as etapas de inferências possibilita o desenvolvimento criativo do leitor durante seu processo de formulação.

A terceira etapa, a de interpretação, é a mais complexa. Neste momento, o aluno necessita de comprometimento e atenção elevados, já que precisa refletir e avaliar as informações que lê, fazendo uso da capacidade crítica de leitor (MENEGASSI, 2010b).

Menegassi (2010b) ainda afirma que

[...] para que a interpretação ocorra, é necessário que a compreensão a preceda, caso contrário, não há possibilidade de sua manifestação. Dessa forma, o leitor, ao compreender, faz uso de seus conhecimentos anteriores, que se interligam aos conteúdos que o texto apresenta. (...) A diferença na etapa da interpretação é que novos sentidos são produzidos a partir dessa relação, permitindo ao leitor a produção de um novo texto (...). Na produção de

interpretações, as inferências são relações extremamente importantes. Elas são as pontes de sentido que o leitor faz entre si e o texto, entre o texto e ele próprio (MENEGASSI, 2010b, p. 50-51).

Ao acionar os conhecimentos prévios, o leitor, associa os conhecimentos ao conteúdo do texto, expandindo as informações. Logo, o leitor “amplia seu cabedal de conhecimentos e de informações, reformulando conceitos e ampliando seus esquemas sobre a temática do texto” (MENEGASSI, 1995, p. 88). A partir disso, a leitura é explicada, por Menegassi (2010b), como um processo que envolve o leitor-texto-autor, visto que todos se relacionam entre si, buscando construir novas leituras por meio dos usos da palavra.

A última etapa do processo de leitura é a retenção, caracterizada como meio de conservação dos conhecimentos, que são registrados na memória para retomada posterior em outros estudos. De acordo com Menegassi (2010b), a retenção tem por função o armazenamento das informações mais importantes na memória do leitor.

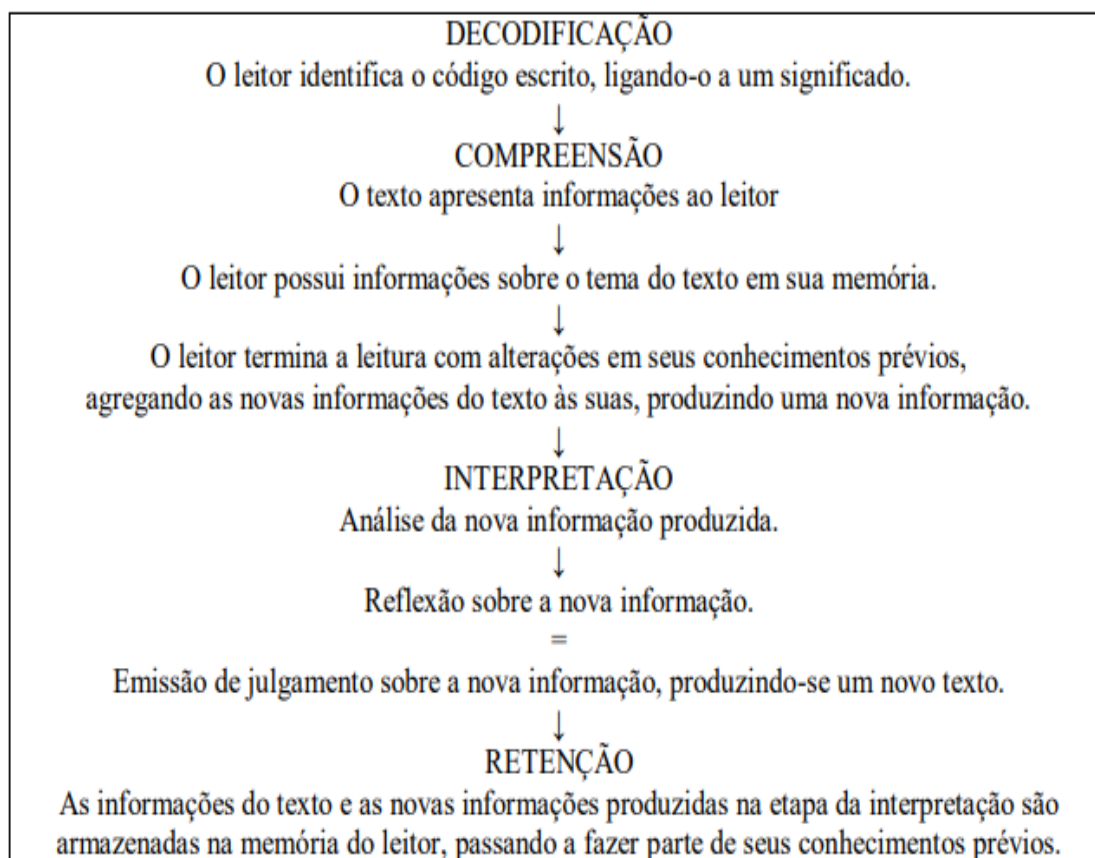
O autor ainda destaca que a retenção pode ocorrer em dois níveis, sendo que “o primeiro é resultado do processamento da compreensão, isto é, o leitor não precisa fazer uso da interpretação. Nele, o leitor armazena na memória a temática e as informações principais do texto lido, sem analisá-las. (MENEGASSI, 2010b, p. 54).

Já o segundo nível de retenção vem do processamento da interpretação:

(...) a retenção de informações na memória do leitor, advinda da interpretação, é sempre maior do que a da compreensão, uma vez que são alterados os conhecimentos prévios do leitor, não somente com o acréscimo de informações textuais novas, mas, sim, com o acréscimo de informações resultadas de um julgamento realizado pelo leitor, sobre o texto lido, o que altera seu ponto de vista sobre o tema e possibilita a construção de um novo texto. (MENEGASSI, 2010b, p. 54).

Para facilitar a compreensão das etapas do processo de leitura, Menegassi (2010b) elaborou um quadro explicativo destacando cada etapa.

### Quadro 1 - Etapas do processo de leitura



(MENEGASSI, 2010b, p. 55)

No Quadro I, Menegassi evidencia as ações do aluno ao longo do processo de leitura, mostrando que, quando se trabalha adequadamente todas as etapas, é possível construir o pensamento crítico do leitor por meio de reflexões e interpretações pessoais. Logo, os conhecimentos adquiridos e/ou aprimorados pelo leitor facilitarão a compreensão e participação ativa nas mais variadas situações. Diante disso, o professor precisa compreender o texto antes de utilizá-lo em sala de aula, elaborando objetivos claros para desenvolvimento das atividades, visto que somente por meio de um planejamento correto a aprendizagem significativa será proporcionada.

#### 1.4 Objetivos da leitura e conhecimentos prévios

É nas instituições de ensino que o educando tem a oportunidade de desenvolver e ampliar sua competência leitora. O trabalho com a leitura não é uma

tarefa simples, uma vez que exige conhecimento e habilidades para auxiliar na formação do leitor proficiente. Ao discorrer sobre o ato de ler, os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam que o educando necessita compreender a leitura em suas diferentes perspectivas. Nesse sentido, é fundamental que o aluno aprenda a ler textos com objetivos diferentes.

Os PCNs ainda descrevem sobre a aprendizagem da leitura, afirmando que

[...] é necessário refletir com os alunos sobre as diferentes modalidades de leitura e os procedimentos que elas requerem do leitor. São coisas diferentes ler para se divertir, ler para escrever, ler para estudar, ler para descobrir o que deve ser feito, ler buscando identificar a intenção do escritor, ler para revisar [...] (BRASIL, 1998, p. 45).

Dessa forma, é essencial que o professor consiga desenvolver práticas leitoras significativas para que o aluno possa reconhecer os variados objetivos da leitura, visto que “uma das causas das falhas de compreensão é a não fixação de objetivos para a leitura” (FREGONEZI, 2002, p. 31).

Kleiman (1996), ao abordar os objetivos e expectativas da leitura, afirma que, quando se conhece o objetivo de determinada atividade, a compreensão e a capacidade de processar um texto se amplia. Ademais, a autora complementa que esses objetivos são determinados pela forma do texto que influenciará nos mecanismos de leitura.

Para auxiliar o aluno a determinar os objetivos da leitura, Solé (1998) explica que

A aprendizagem da leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. O aprendiz leitor – e poderíamos chamá-lo apenas de aprendiz – precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão. Desta forma, o leitor incipiente pode ir dominando progressivamente aspectos da tarefa de leitura que, em princípio, são inacessíveis para ela (SOLÉ, 1998, p. 18).

E para que ocorra a aprendizagem da leitura, Solé (1998) apresenta uma lista contendo alguns objetivos para o ato de ler, sendo eles: a) ler para obter uma informação precisa; b) ler para seguir instruções; c) ler para obter uma informação de caráter geral; d) ler para aprender; e) ler para revisar um escrito próprio; f) ler por

prazer; g) ler para comunicar um texto a um auditório; h) ler para praticar a leitura em voz alta; i) ler para verificar o que se compreendeu. Ao analisar os objetivos propostos pela referida autora, ressaltamos a necessidade das práticas de leitura em sala de aula e o incentivo para ler fora do ambiente escolar. Logo, o professor terá uma função crucial no ato de ler, promovendo atividades que contemplem leituras sobre variados temas e gêneros.

Fregonezi (2002) ressalta o papel do professor, argumentando que,

[...] para o ensino de leitura, o professor deve, em primeiro lugar, selecionar as estratégias de leitura que devem ser desenvolvidas para que seu aluno seja um bom leitor. E a primeira dessas estratégias é justamente orientar o leitor para que antes de iniciar qualquer tipo de leitura deve ter uma finalidade (FREGONEZI, 2002, p. 33).

Nessa perspectiva, ao selecionar as estratégias de leitura, o professor estipulará como serão abordadas as atividades, objetivando auxiliar o aluno para uma leitura proficiente. Kleiman (2008) afirma que, para leitura proficiente, o aluno precisa ativar três tipos de conhecimento: o linguístico, o textual e o de mundo.

O conhecimento linguístico é imprescindível para a leitura, pois, por meio dele, se compreende o conceito das palavras. Com relação ao conhecimento textual, sabemos que os textos apresentam tipos e gêneros variados, com características e particularidades diferentes. Assim, “quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será a sua compreensão” (KLEIMAN, 2008, p. 20). Quanto ao conhecimento de mundo, Kleiman (2008, p. 13) afirma que “o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”.

Nesse sentido, podemos perceber que é fundamental, para a compreensão da leitura, ativar os conhecimentos prévios do aluno, acionando sua memória, significados e sentidos. Nessa perspectiva, Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010) abordam que, nas instituições de ensino, o conhecimento é dividido em muitas disciplinas e áreas que constituem o currículo, porém, ao realizar a leitura com compreensão, o leitor necessita instigar seus conhecimentos prévios para dialogar com qualificação o texto.

É importante ressaltar que os conhecimentos trazidos na bagagem do aluno são essenciais para torná-lo um leitor competente, pois permitirão a interação e compreensão do texto. Sobre a não compreensão efetiva do texto, Bortoni-Ricardo,

Machado e Castanheira (2010) explicam que isto ocorre quando o aluno não apresenta conhecimentos dos componentes curriculares, fazendo com que as habilidades de leitura sejam insuficientes para se obter novas informações. Logo, as estratégias de leitura e as propostas de leitura conduzidas no ambiente escolar necessitam verificar previamente os conhecimentos prévios dos alunos para desenvolvimento amplo das práticas leitoras.

Portanto, os três conhecimentos mencionados por Kleiman (2008) devem ser ativados no processo de leitura para que haja compreensão do texto. Todavia, para que isto ocorra, acreditamos que o professor não deve se limitar somente ao livro didático, visto que os PCNs (BRASIL, 1998, p. 42) sugerem “[...] a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática da leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes”.

Além disso, Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010, p. 51-52) descrevem que a atividade de leitura necessita ser trabalhada em todas as áreas, defendendo que “todo professor deve ser professor de leitura, visto que ler faz parte da aprendizagem, devendo por isso, fazer parte de todas as atividades”.

Uma leitura com objetivos definidos é imprescindível para uma aprendizagem significativa. E, nessa atividade, o professor tem papel fundamental, pois será o mediador, organizando as atividades com coerência para que o aluno entenda realmente porque está realizando a leitura.

### **1.5 Estratégias de leitura**

Para o trabalho da leitura em salas de aula, são indicadas estratégias metodológicas que têm por objetivo o desenvolvimento expressivo da leitura. Essas práticas objetivam formar o leitor competente, que “é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos” (BRASIL, 1998, p. 70). Nesse sentido, é importante buscar metodologias que contribuam para essa formação competente, como as estratégias de leitura.

Com relação a isso, Kleiman (2007, p. 49) afirma que,



Quando falamos de estratégias de leitura, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ela dá a perguntas sobre o texto, dos resumos eu ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objetivo: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê.

Por meio destas estratégias, o educador conseguirá verificar como está a aprendizagem da leitura, identificando dificuldades, auxiliando e fortalecendo as capacidades linguísticas. De acordo com Solé (1998 p. 116), esse processo necessita permitir que o leitor compreenda textos variados, em que “ [...] os alunos têm de assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as estratégias em ação” em uma situação significativa e funcional”. Nessa perspectiva, o aluno precisa aprender a compreender o sentido do texto quando realiza a leitura.

Solé (1998) ainda menciona que as estratégias de leitura são procedimentos que envolvem o cognitivo e o metacognitivo:

O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, aos alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leituras múltiplas e variadas (SOLÉ, 1998, p. 70).

Considerando que as estratégias facilitam a leitura, é importante que o professor as ensine para o aluno, uma vez que ampliará sua compreensão sobre o sentido do texto. Solé (1998) classifica as estratégias em três fases: pré-leitura, leitura e pós-leitura, ou seja, antes, durante e depois da leitura. A autora explica que o emprego das estratégias de leitura é fundamental para desenvolver competências leitoras nos educandos.

Antes da leitura, atividades de motivação e instigação dos alunos devem ser trabalhadas. A autora descreve, nessa etapa, que o educador estimula e faz indicações gerais sobre o texto que será lido, atraindo o aluno para as características do texto, como o título, enumerações, introduções, resumos, etc. Esse estímulo promovido antes da leitura permite uma antecipação do tema, dedução da ideia central do texto, ativando os conhecimentos prévios do leitor.

O Ministério da Educação (BRASIL, 2008, p. 44) descreve que, antes de iniciar a leitura, “[...] são produtivos alguns procedimentos ligados à antecipação de conteúdos, como a elaboração de hipóteses (Este texto trata de que assunto? É uma história? É uma notícia? É triste? É engraçado?)”. Dessa forma, o leitor pode fazer suposições, dar sugestões e fazer indagações sobre o texto trabalhado.

Sobre o segundo momento, ou seja, durante a leitura, Solé (1998, p. 118) propõe a leitura compartilhada, que consiste em: “Formular previsões sobre o texto a ser lido. Formular perguntas sobre o que foi dito. Esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto. Resumir as ideias do texto”. Nesta etapa, o leitor irá confirmar, rejeitar e/ou corrigir as antecipações feitas antes da leitura, identificando as características do texto (SOLÉ, 1998). Portanto, a compreensão do texto é um aspecto essencial, em que o professor pode elaborar questionamentos sobre o tema que será abordado.

Em relação à última etapa, isto é, depois da leitura, Solé (1998) descreve algumas estratégias para ajudar na construção de sentidos no texto: identificação da ideia principal, elaboração da síntese semântica do texto, uso de anotações para auxiliar na compreensão, troca de informações emitidas no textos e avaliação crítica do texto.

A autora ainda afirma que

Promover atividades em que os alunos tenham que perguntar, prever, recapitular com o colega, opinar, resumir, comparar suas opiniões com as que leram, tudo isso fomenta uma leitura inteligente e crítica, na qual o leitor vê a si mesmo como protagonista do processo de construção de significados (SOLÉ, 1998, p. 173).

É importante que os materiais trabalhados façam sentido para o aluno, compreendendo o motivo por estar estudando determinado texto.

## 2 GÊNEROS DISCURSIVOS

Este capítulo aborda as considerações teóricas sobre os gêneros discursivos, especificamente o gênero relato pessoal. Apresentamos inicialmente a definição e as principais características dos gêneros discursivos, discutindo sua importância no ambiente escolar (BAKHTIN, 2011; MARCUSCHI, 2002 e 2005). Posteriormente, descrevemos sobre os agrupamentos de gêneros feito por Dolz e Schneuwly (2004; 2011). Por fim, salientamos as especificidades do gênero relato pessoal, explanando os elementos que compõem esse gênero, além de sua relevância no processo de aprendizagem (DOLZ; SCHENEWLY, 2004, 2011; DOLZ, NOVERRAZ e SCHENEWLY, 2004).

### 2.1 Definição e características

A primeira definição sobre gênero discursivo foi apresentada por Mikhail Bakhtin (2011) no livro *Estética da criação verbal*, no capítulo denominado “Os gêneros do discurso”. O autor explica como ocorre a forma de comunicação além das características dos gêneros do discurso, descrevendo que:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus **tipos relativamente estáveis** de enunciados, os quais denominamos **gêneros do discurso** (BAKHTIN, 2011, p. 261-262).

A comunicação é realizada por enunciados que expõem as mais variadas situações. Para atividades dos gêneros do discurso, é fundamental focalizar “sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos” (ROJO, 2005, p. 185).

Na avaliação do enunciado, é importante que o interlocutor considere o local onde este foi produzido, o período em que ocorreu, pois quem produz ou quem recebe

o enunciado necessita compartilhar o mesmo horizonte espacial, temporal e axiológico (COSTA-HÜBES *et al.*, 2017).

Pereira *et al.* (2014) nos explica que o horizonte espaço/temporal está relacionado com o que é conjuntamente visto, associado ao que se pode compreender normalmente entre os interlocutores, ou seja, o conjuntamente sabido. Desta forma, o “[...] ‘conjuntamente visto’ e o ‘conjuntamente sabido’ se integram ao ‘unanimemente avaliado’, o horizonte axiológico/valorativo da situação extraverbal [...]” (PEREIRA *et al.*, 2014, p. 186), possibilitando que os interlocutores compreendam a expressividade do enunciado.

Sobre o enunciado, Bakhtin (2011, p. 320) descreve que este “é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e ressonâncias dialógicas”. Os enunciados podem ser categorizados como produtos da atividade humana, sendo produzidos conforme os interesses e necessidades do local em que são constituídos, compondo os mais variados textos e gêneros nos distintos campos sociais. Geraldi (2003, p. 89) afirma que é importante “dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados aos diversos contextos, percebendo as dificuldades entre uma forma de expressão e outra”.

Bakhtin (2011) assinala que algumas pessoas apresentam dificuldade em se comunicar, tanto oral como por escrito, devido à falta de domínio dos diferentes gêneros produzidos nas variadas esferas sociais. Greco (2010, p. 11), tendo por base Bakhtin, assegura que os gêneros discursivos “são produzidos somente dentro das esferas, sendo determinados pelas condições e pelas finalidades de cada uma delas”.

Bakhtin (2011, p. 285) afirma que,

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Os gêneros discursivos são produzidos em diferentes práticas sociais, e o desenvolvimento de atividades no ambiente escolar possibilitarão a compreensão das diversas formas de linguagem, propiciando ao aluno uma ampliação de sua reflexão.

Dionísio (2005) explana que os gêneros discursivos apresentam um caráter multimodal, já que são providos por, no mínimo, dois modos de representação, podendo-se citar: palavras e gestos, palavras e imagens, entre várias outras combinações. Bazerman (2006) explica que os gêneros são fatos sociais e não apenas fatos linguísticos como tal, já que são considerados como parte constitutiva da sociedade. O autor ainda cita que os gêneros são essenciais para aprendizagem em Língua Portuguesa, promovendo interação, além de viabilizar ao interlocutor expressar seus conhecimentos.

Nesse contexto, Marcuschi (2002, p. 22) assegura que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto”. Empregamos os gêneros, muitas vezes, de modo inconsciente. Ao realizar uma comunicação com outro sujeito, estamos empregando algum tipo de gênero, estamos utilizando alguma forma de linguagem seja ela conhecida ou não.

Marcuschi ainda descreve a dinamicidade dos gêneros, afirmando que este

[...] é essencialmente flexível e variável, tal como o seu componente crucial, a linguagem. Pois, assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se. Em suma, hoje, a tendência é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estrutural (MARCUSCHI, 2005, p. 19).

Devido a essa ampla variedade e flexibilidade, o trabalho com os gêneros em sala de aula pode expandir as possibilidades do professor.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC), publicada em versão preliminar em 2016, menciona a importância do trabalho com os gêneros discursivos, em que “[...] a perspectiva é a da produção (e não somente do produto), segundo a qual o discurso só se concretiza na interação, levando-se em conta as condições socioculturais dos participantes e seus propósitos na situação de comunicação” (BRASIL, 2016, p. 125).

Sobre importância dos gêneros discursivos, Barbosa (2001) destaca que:

– os gêneros do discurso permitem capturar, para além dos aspectos estruturais presentes em um texto, também aspectos sócio-históricos e culturais, cuja consciência é fundamental para favorecer os processos de compreensão e produção de textos;

- os gêneros do discurso nos permitem concretizar um pouco mais a que forma de dizer em circulação social estamos nos referindo, permitindo que o aluno tenha parâmetros mais claros para compreender ou produzir textos, além de possibilitar que o professor possa ter critérios mais claros para intervir eficazmente no processo de compreensão e produção de seus alunos;
- os gêneros do discurso (e seus possíveis agrupamentos) fornecem-nos instrumentos para pensarmos mais detalhadamente as sequências e simultaneidades curriculares nas práticas de uso da linguagem (compreensão e produção de textos orais e escritos) (BARBOSA, 2001, p. 158).

Trabalhar com o gênero discursivo é uma atividade complexa, pois existe a interação de alguns elementos que buscam construir significados, envolvendo distintos aspectos como questões relacionadas com a leitura e produção de gêneros específicos (CAMPOS; CODEGLIA, 2016).

Podemos acrescentar que o trabalho, em sala de aula, com os gêneros ampliará o desenvolvimento da competência linguística dos alunos. Isso reforça a importância do estudo dos gêneros discursivos e especialmente do gênero relato, objeto de estudo desta pesquisa, pois o gênero discursivo relato pessoal permite ao leitor criar uma relação das vivências pessoais de seu cotidiano com os sentidos inseridos no texto.

Para Bakhtin (2011), os sentidos estão relacionados com o uso da linguagem, surgindo ao acaso por meio da interação de vários enunciados:

Eis por que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras *do outro* (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas), é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos (BAKHTIN, 2011, p. 294).

Os enunciados produzidos se interagem constantemente, logo, empregamos enunciados de outras pessoas em nossas práticas. Dessa forma, Schneuwly e Dolz (1999, p. 5) apresentam a ideia de que o gênero “é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares – mais particularmente, no domínio do

ensino da produção de textos orais e escritos”. Nesse sentido, o emprego dos gêneros é essencial para as práticas e vivência humana.

Sobre os gêneros, os PCNs especificam que

[...] os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno (BRASIL, 1998, p. 28).

A ampla variedade de gêneros permite inúmeras possibilidades metodológicas em sala de aula, abrindo um leque de opções para o educador. Marcuschi (2002, p. 35) descreve que o trabalho com gêneros “é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos, no dia a dia”. Nesse contexto, trabalhar com gêneros discursivos em sala de aula é uma importante ferramenta para desenvolver capacidades para aprender a utilizar com destreza os gêneros.

## **2.2 Agrupamento de gêneros feito por Dolz e Schneuwly (2004)**

Dolz e Shneuwly (2004) elaboraram grupos que contemplam distintos exemplos de gêneros, tanto orais como escritos, que podem ser empregados em sala de aula. Conforme os autores, o domínio da produção da linguagem se faz sobre os gêneros, visto que “[...] eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

Os agrupamentos de Dolz e Shneuwly (2004) foram feitos baseados nas regularidades e transferências linguísticas de cada gênero, porém cada um apresenta suas particularidades, exigindo adaptações para seu ensino. Os autores destacam ainda que os agrupamentos precisam responder a três critérios para serem aceitos na didática escolar.

1. correspondam às grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino, cobrindo os domínios essenciais de comunicação escrita e oral em nossa sociedade;

2. retomem, de maneira flexível, certas distinções tipológicas, da maneira como já funcionam em vários manuais, planejamentos e currículos;
3. sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem implicadas no domínio dos gêneros agrupados (DOLZ; SHNEUWLY, 2004, p. 101).

Seguindo essas pressuposições, os autores propuseram cinco agrupamentos de gêneros baseados em critérios (Quadro 2).

**Quadro 2 - Aspectos tipológicos**

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR <i>Mimeses da ação através da criação de intriga</i>	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos "expositivos" ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

(DOLZ; SHNEUWLY, 2004, p. 102).



Esse agrupamento objetiva o desenvolvimento da expressão oral e escrita (DOLZ; SHNEUWLY, 2004). Cada gênero apresenta sua particularidade e pode ser a ponte para o conhecimento comunicativo do aluno, sendo papel do educador propiciar os mais variados gêneros no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, muitas são as possibilidades de gêneros que podem ser utilizadas nas salas de aula desde os anos iniciais.

Para Pasquier e Dolz (1996),

[...] Desde muito cedo, graças ao desenho, ao contato freqüente com os livros, à utilização de imagens e, sobretudo, à técnica do professor como escriba (a criança diz oralmente um texto escrito, ditando-o a um adulto que assume a tarefa gráfica), crianças pequenas podem produzir textos descrevendo um lugar conhecido, explicando um fenômeno conhecido, contando uma história, tentando convencer um colega, dando instruções para fabricar um brinquedo, etc (PASQUIER; DOLZ, 1996, p. 02).

Ao iniciar a vida escolar, a criança já entra em contato com os gêneros, desenvolvendo e/ou ampliando sua capacidade de linguagem. Guimarães (2007) também sugere diversos gêneros que podem ser trabalhados no ensino fundamental, como: cartão postal, carta, texto narrativo, conto, relato, poema, texto teatral, cartaz, carta aberta, carta do leitor, crítica, notícia, entrevista, reportagem carta do leitor, editorial, etc.

Bakhtin (2011) relata sobre as características do gênero discursivo, afirmando que

Os enunciados refletem as condições específicas de cada referido campo não só pelo seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2011, p. 261).

O tema, o estilo e estrutura composicional são elementos indissociáveis dos gêneros do discurso. Sobre o tema, Fiorin (2006, p. 62) afirma que “[...] não é o assunto específico de um texto, mas é o domínio de sentido de que se ocupa o gênero”. A temática é delineada pelo enunciador e irá depender do contexto em que será produzida, do local, das necessidades momentâneas, etc.

Para Moterani e Menegassi (2010), o conteúdo temático engloba distintas atribuições de sentidos. Ao utilizar um gênero do discurso, os temas escolhidos devem

estar relacionados com a construção social de significados para produzir textos orais e escritos, além de promover um conhecimento de mundo. Para isto, é indicado o uso de textos sobre assuntos interessantes para faixa etária em estudo, textos cotidianos e atuais.

Sobre o estilo, Bakhtin (2011, p. 265) descreve que cada gênero apresenta um estilo e “todo estilo está indissolivelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados [...]”. De acordo com Moterani e Menegassi (2010), o estilo do gênero do discurso pode ser caracterizado pela escolha de recursos linguísticos, sejam eles fraseológicos, gramaticais e lexicais, empregados para alcançar um ouvinte e receber uma resposta. Já a construção composicional está relacionada com a estruturação do texto, ou como ele é organizado socialmente e visivelmente reconhecido (MOTERANI; MENEGASSI, 2010).

Guimarães (2007) reafirma que, na noção de gênero, estão subentendidos o assunto, a estrutura e o estilo, incluindo a seleção vocabular, a impessoalidade, os graus de formalismo, etc. Entretanto, Costa (2000) expõe que a apropriação dos gêneros possibilita a reconstrução da linguagem em novas situações de comunicação, possibilitando aos educandos uma autonomia progressiva nas ações comunicativas complexas.

Nesse sentido, desenvolver atividades pedagógicas com os gêneros é fundamental para expandir não só o conhecimento, mas todas as capacidades comunicativas do sujeito.

### 2.2.1 Gênero discursivo relato

O trabalho com os gêneros discursivos, em específico o gênero relato pessoal, apresenta um significado relevante, pois, no contexto escolar, sua estrutura e sua funcionalidade favorecem a aprendizagem e a comunicação oral e amplia a competência comunicativa dos alunos, tanto no meio escolar quanto em diversos contextos sociais.

Um dos agrupamentos de gênero propostos por Dolz e Shneuwly (2004) é o de relatar, incluindo a apresentação pelo discurso de experiências vividas, localizando-as no tempo. Dessa forma, exige uma representação das experiências, como relatos cotidianos, notícias, viagens, biografias, etc.

Perroni (1992, p. 96) afirma que o relato “[...] é uma narrativa em que se contam experiências pessoais, vividas em momentos anteriores ao da enunciação, que podem ser consideradas não ordinárias ou não habituais”. Essas características são importantes para aplicação das atividades que propomos, pois, a partir do relato de experiências dos próprios alunos, buscaremos desenvolver e expandir a oralidade e leitura dos educandos.

Costa (2008, p. 159) descreve o relato como uma “narração (v.) não ficcional escrita ou oral sobre um acontecimento ou fato acontecido, feita geralmente usando-se o pretérito perfeito ou o presente histórico”. Para Aragão (2016), o gênero relato pessoal apresenta, em sua composição, características favoráveis para construção de acontecimentos comunicativos que objetivam sensibilizar e convencer o leitor sobre fatos vivenciados. Já Abaurre e Abaurre (2007) definem o gênero relato como um texto onde são pronunciadas informações básicas referentes a determinados acontecimentos, em que o objetivo principal, tanto para o relato oral como escrito, é o de informar uma sequência de eventos.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) explicam que o gênero relato “se liga ao domínio social da comunicação voltado à documentação e à memorização de ações humanas, exigindo uma representação pelo discurso de experiências vividas e situadas no tempo (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 60-61).

As definições apresentadas para caracterização do gênero relato pessoal não descrevem aspectos relacionados à estrutura composicional, conteúdo temático, estilo, suporte e local de publicação e circulação do gênero. Entretanto, Bräkling (2008) descreve algumas características linguísticas do gênero relato, citando: a) contextualização inicial do relato, observando tema/espaço/período; identificação do relator, como sujeito das ações relatadas e experiências vivenciadas; referência das ações descritas; b) apresentação das atividades sequenciando-as temporalmente, buscando determinar a relação com o tema/espaço/período evidenciados no texto, exibindo sensações/emoções causadas pelas experiências.

A partir das características elencadas, percebemos que o gênero relato apresenta particularidades em sua estrutura composicional. Sobre isto, Dantas (2015) apresenta suas características:

- a) uma contextualização inicial em que o autor apresenta um fato ou acontecimento não ficcional que será relatado, situando-o no tempo e no espaço;
- b) a identificação do autor como sujeito que vivenciou as experiências ou acontecimentos relatados ou participou deles como um observador;
- c) o desenvolvimento dos fatos relatados que, não necessariamente, envolvem um conflito e sua resolução, mas que normalmente são acompanhados das impressões do autor sobre eles;
- d) o encerramento do relato, em que o autor pode realizar reflexões acerca da influência ou repercussão dos acontecimentos relatados em sua vida (DANTAS, 2015, p. 33).

O relato pessoal é constituído por uma estrutura que possibilita ao aluno fortalecer sua identidade por meio de reflexões sobre seu universo, abordando questões individuais, além de propiciar a troca de experiências, por exposição oral ou escrita (ARAGÃO, 2016). Normalmente, o relato não apresenta título, porém, quando este for de caráter escrito, o autor pode utilizar esse recurso linguístico para despertar a atenção do interlocutor para o texto (DANTAS, 2015).

Em relação ao conteúdo temático, o gênero relato pessoal engloba uma heterogeneidade de temas associados com as experiências humanas, muitas vezes compartilhando vivências. Com relação ao suporte de publicação do gênero relato pessoal, este é geralmente publicado em jornais, revistas, livros, blogs, internet, etc., podendo circular sobre as mais variadas esferas (cotidiana, escolar e jornalística) (DANTAS, 2015).

Desse modo, o gênero relato encontra-se socialmente inserido no relato de experiências vividas, em que a capacidade linguística ocorre por meio da representação pelo discurso dessas experiências. Assim, “tais experiências podem apresentar variantes sócio-históricas relevantes e associáveis ao cotidiano dos espectadores, promovendo mudanças significativas dentro de contextos semelhantes aos que se inserem os autores dos enunciados” (ARAGÃO, 2016, p. 13).

Nesse contexto, o gênero discursivo relato é importante para o trabalho com a leitura. Souto e Leal (2009) apontam para a necessidade de atividades em sala de aula com o gênero relato, pois este possibilita ao aluno diferenciar o discurso oral do escrito. Para as autoras, é importante, ao analisar esse gênero, a identificação do fato central descrito, além da sequência do relato juntamente com as marcas linguísticas.

Assim, o trabalho com o gênero relato em sala de aula propiciará a abordagem do uso social da linguagem nas atividades de leitura. Ao relatar algum fato de sua vida, os alunos descrevem experiências, relembram memórias, fatos significantes,

além de expor suas ideias. Assim, é importante que ocorra uma preparação metodológica, com um

[...] planejamento participativo e que acolhem as diferentes concepções de linguagem, realidade, formas de subjetivação e propõem um currículo interdisciplinar, pluri ou transdisciplinar em que as diferenças e a heterogeneidade têm caráter de positividade (LOCH *et al.*, 2009, p. 20).

Podemos inferir que o gênero relato pessoal pode auxiliar no desenvolvimento comunicativo dos educandos, ampliando sua oralidade e interatividade. Logo, o emprego desse gênero no processo da leitura ampliará a compreensão de fatores fundamentais para desenvolvimento do conhecimento.

### 3 PROPOSTA DIDÁTICO PEDAGÓGICA

Esta pesquisa objetiva desenvolver e aplicar uma proposta de intervenção didático-pedagógica por meio de oficinas, contemplando a leitura do gênero discursivo relato pessoal. Para isto, inicialmente relatamos a natureza e o tipo de pesquisa empregados e delineando os passos a serem seguidos. Na sequência, caracterizamos o contexto escolar, além de discorrer sobre os participantes da pesquisa. Por fim, detalhamos os procedimentos didático-pedagógicos empregados, descrevendo as oficinas de leitura que estruturam a pesquisa-ação baseada no gênero discursivo relato.

#### 3.1 Natureza e tipo de pesquisa

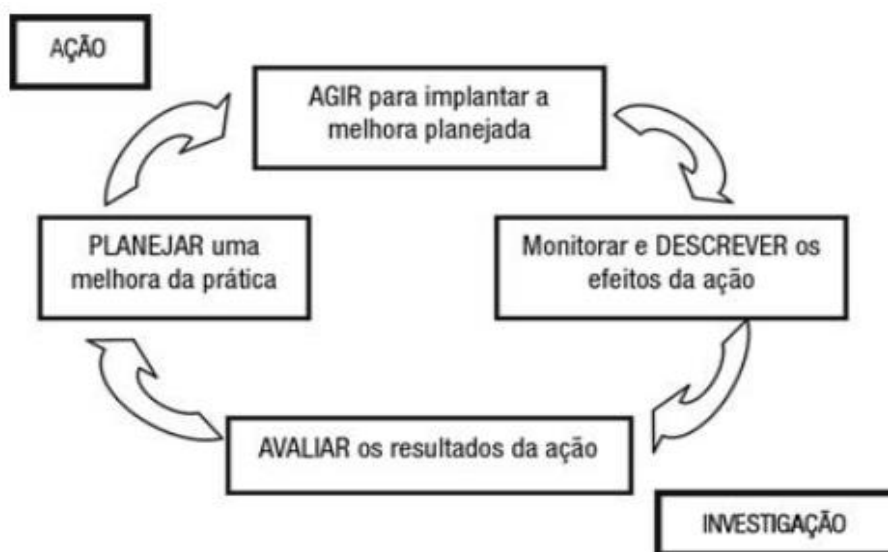
Empregamos a pesquisa-ação de natureza qualitativa como procedimento metodológico direcionador das atividades. Sobre isto, Thiollent (2009) descreve que

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos [...]. (THIOLLENT, 2009, p. 16).

O autor descreve que a pesquisa-ação possui caráter científico, pois leva a compreender situações, identificar problemas e propor soluções. Na pesquisa-ação, é importante que o pesquisador reflita sobre o espaço social que está inserido, buscando interferir na sua realidade para melhorar ou transformar suas práticas e os sujeitos constituintes nesta.

Segundo Tripp (2005), a pesquisa-ação é um método realizado em quatro fases cíclicas: planejar, agir, descrever e avaliar (Figura 1), sendo aplicada para que educadores aprimorem seu ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem de seus alunos.

**Figura 1 - Fases da pesquisa-ação**



(TRIPP, 2005, p. 446)

Com um planejamento definido, as etapas para a realização deste trabalho serão bem determinadas. Franco (2005) descreve que, para a aplicação da pesquisa-ação, alguns pontos auxiliam na investigação escolar, como:

- a ação conjunta entre pesquisador-pesquisados;
- a realização da pesquisa em ambientes onde acontecem as próprias práticas;
- a organização de condições de auto-formação e emancipação aos sujeitos da ação;
- a criação de compromissos com a formação e o desenvolvimento de procedimentos crítico-reflexivos sobre a realidade;
- o desenvolvimento de uma dinâmica coletiva que permita o estabelecimento de referências contínuas e evolutivas com o coletivo, no sentido de apreensão dos significados construídos e em construção;
- reflexões que atuem na perspectiva de superação das condições de opressão, alienação e de massacre da rotina;
  - ressignificações coletivas das compreensões do grupo, articuladas com as condições sócio históricas;
- o desenvolvimento cultural dos sujeitos da ação (FRANCO, 2005, p. 489).

Desenvolver o trabalho de pesquisa-ação com os alunos de sextos anos é possibilitar a identificação e reconhecimento das dificuldades de aprendizagem de

leitura e escrita. Por meio, desse tipo de pesquisa, procuramos refletir melhor sobre nossa prática enquanto professor, procurando desenvolver estratégias e meios eficazes para soluções de problemas que dificultam a aprendizagem, especialmente da leitura. Para isto, buscamos aplicar uma intervenção composta por quatro oficinas que contemplem o gênero discursivo relato pessoal associado à leitura.

Neste tipo de pesquisa, é essencial:

- produzir conhecimentos para uma melhor compreensão dos condicionantes da práxis;
- produzir conhecimentos para estabelecer mudanças em suas práticas profissionais;
- produzir conhecimentos, após cientificizados, para a melhoria das práticas, para fins coletivamente desejados;
- produzir conhecimentos para a reestruturação de processos formativos (FRANCO, 2005, p. 490).

Conforme Bortoni-Ricardo (2008), o professor pesquisador se propõe a produzir conhecimentos a partir de suas dificuldades profissionais, buscando melhorar e/ou aprimorar sua prática. Além disso, esse profissional se propõe a refletir suas ações, identificando e superando suas deficiências.

Dessa forma, nosso papel é buscar, por meio das aulas de Língua Portuguesa, a caracterização das principais dificuldades encontradas pelos alunos e, a partir disso, traçar estratégias e meios para superar esses obstáculos.

É importante que os educadores parem de simplesmente apontar o “erro”, tanto oral como escrito e comecem a refletir sobre: o que pode estar ocasionado este erro ou problema? Quais as dificuldades dos meus alunos? Como posso auxiliá-los? Como ampliar e/ou desenvolver sua comunicação? Que ferramentas posso empregar para isso? Questões como essas são discutidas constantemente e inúmeras soluções já foram propostas, porém as dificuldades encontradas pelo professor em desenvolver instrumentos para aplicar os conteúdos de modo eficaz também são relevantes. Nesse sentido, buscaremos responder a algumas dessas questões em nosso trabalho.

### **3.2 Contexto da pesquisa**



### 3.2.1 Ambiente da pesquisa

A pesquisa foi aplicada em um estabelecimento de ensino público na cidade de Maringá/PR. A escolha por essa instituição de ensino ocorreu devido ao fato de que nós atuamos como professora regente de Língua Portuguesa há quatro anos. Ademais, uma das disposições do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) é o desenvolvimento de pesquisa na área de atuação profissional, identificando problemas e/ou situações para realização de uma proposta de intervenção.

O Colégio está situado em um bairro vizinho do centro da cidade, bem localizado, o que facilita receber alunos de toda redondeza. O bairro possui linha de transporte coletivo, linha telefônica e tecnológica, com um índice de classe média baixa, por isso arrebanha crianças e adolescentes de toda a cidade, inclusive de bairros distantes e também da periferia.

O colégio oferece três salas de 6<sup>o</sup>s anos, com aplicação contínua em Sala de Apoio e também Sala de Recursos. Escolhemos uma das turmas para desenvolvimento deste projeto.

Em relação ao quadro profissional, o colégio conta com cinco funcionários administrativos, cinco funcionários de serviços gerais e cinquenta professores, destes, cinco trabalham com a Língua Portuguesa. Todos os alunos da escola recebem o material didático correspondente às disciplinas trabalhadas, em específico de Língua Portuguesa. Os alunos são de classe social e cultural baixa, sendo alguns repetentes. Um fato marcante é que utilizam a escola em tempo integral (manhã e tarde), pois ali fazem também suas refeições diárias. Uma pequena parte vem de carro com o pai, a mãe ou responsável, e uma segunda parte vem de ônibus ou mesmo caminhando.

### 3.2.2 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são estudantes de uma turma de 6<sup>o</sup> ano. O perfil da classe foi verificado antes da aplicação da proposta por meio da coleta de informações repassadas pela secretaria administrativa da escola, bem como o auxílio das pedagogas e direção geral, que têm em seu acervo os registros de todos os alunos, por ocasião da matrícula e documentos obrigatórios. Assim, elaboramos um questionário próprio, que servisse de ferramenta antes da realização das atividades, contendo as questões:

- Onde moram?
- Com quem vivem?
- Quem são seus pais?
- Como é a condição social?
- São alunos de evasão escolar?
- São alunos repetentes?
- Como vêm para a escola?

Essas informações foram essenciais para compreender a constituição da turma em que foi realizada a proposta. Verificamos que esta apresenta 32 alunos com faixa etária entre 10 e 14 anos, sendo a maioria do sexo masculino (23 alunos).

O 6º ano é uma etapa importante para se abordar o processo de ensino da leitura no Ensino Fundamental II, fortalecendo as bases sócio linguísticas dos educandos. Nos encontros de sala de aula, foi possível perceber que os alunos apresentam características singulares, muito peculiares de cada um, na verdade o aluno sabe decodificar e falta-lhe desenvolver habilidades específicas, como ter um pensamento crítico, interpretar e concluir o que cada um ao longo de sua caminhada utiliza para compreender o texto e enxergar o que vai além do que está escrito. Essas singularidades, muitas vezes, nos mostram que os alunos leem devagar; a leitura em voz alta sai a tropeços; não entendem o que leem, pois trazem do ensino básico metodologias coletivas, trabalhadas em grupo e com a mesma professora.

Alguns alunos estão em atraso escolar, devido a fatores como mudança de escola, cidade e/ou evasão escolar. Outra característica que abrange a realidade dos alunos é a condição dos pais serem separados. Muitos alunos vivem com a madrasta ou o padrasto, que, na maioria das vezes, não acompanha o rendimento escolar e não se interessa em saber sobre o desenvolvimento das crianças na escola. Além disso, o nível de escolaridade familiar é baixo, pois muitos pais estudaram até o Ensino Fundamental I e II.

Uma questão importante mencionada pelos alunos está relacionada com a dificuldade financeira das famílias. Muitos dos alunos têm na escola um ponto de partida em que o alimento, o abrigo e o relacionamento com os colegas e professores suprem a carência afetiva existente em casa. Essa abordagem da realidade social dos alunos tem o intuito de estabelecer pontos coerentes nas dificuldades de aprendizagem, auxiliando nas decisões e caminhos metodológicos futuros.

Considerando que a leitura deve ser uma atividade prazerosa, perguntamos aos alunos o que gostariam de ler. As respostas vieram ajudar o desenvolvimento de trabalho, visto que acolhemos as sugestões e elaboramos nossa prática diária com eles. Dentre as sugestões, estavam gibis, mensagens, piadas, textos narrativos, textos publicitários, músicas.

Aplicamos nossa proposta com textos de diversas naturezas, com linguagens variadas, e também textos da literatura, que criam a possibilidade de o indivíduo explorar dimensões do imaginário coletivo e pessoal. Outra característica importante com essa sala de 6º ano é a montagem da caixa literária, que contém uma diversidade de textos. Com essa dinâmica de leitura, os alunos se sentem motivados a ler e representar a leitura, por meio de cordel, desenho, dramatização e também a contação de histórias.

### **3.3 Apresentação das oficinas de leitura**

As atividades de leitura e de escuta de relatos devem fazer parte da rotina da sala de aula, pois estimulam o desenvolvimento da oralidade, tornando os alunos mais desinibidos e confiantes em seus discursos. Nesse sentido, nosso objetivo principal foi desenvolver e aplicar de uma proposta de intervenção didático-pedagógica por meio de oficinas, contemplando a leitura do gênero discursivo relato pessoal. Dessa forma, realizamos a intervenção em sala de 6º ano do Ensino Fundamental.

As práticas de leitura estão muito bem descritas nos PCNs para o ensino da Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), que apresentam em um de seus objetivos o desenvolvimento da expressão oral, por meio de atividades que promovam a percepção, a curiosidade e criticidade dos alunos. Desse modo, a escolha de trabalhar com o gênero relato pessoal utilizando a leitura deve promover, no aluno, a própria leitura de mundo, suas experiências, sua história de vida e seus valores.

Procuramos desenvolver com nossos alunos oficinas distintas de leitura, estruturadas por título, carga horária, objetivo e encaminhamento. Essas atividades apresentam estrutura narrativa (aberta), possibilitando que, em alguns casos, possam ser registradas no quadro negro e, em outros momentos, possam ser impressas. Além disso, existem práticas que necessitam de recursos multimídia.

Ressaltamos que todas as atividades foram elaboradas por nós, podendo ser utilizadas por docentes de Língua Portuguesa desse nível de ensino. Inicialmente, fizemos um módulo para identificar o conhecimento dos alunos sobre o gênero em estudo. Utilizamos, como base, as etapas de leitura propostas por Solé (1998), envolvendo o estágio da motivação e da preparação de leitura, além dos princípios explícitos e implícitos entre autor e texto, auxiliando para compreensão do texto.

### OFICINA I

**Título:** Sondagem do conhecimento e das histórias de leitura sobre o gênero discursivo relato pessoal

**Carga horária:** 4 horas/aula

**Objetivos:**

- Verificar o conhecimento dos alunos sobre o gênero relato pessoal.
- Apresentar as características do gênero relato pessoal.
- Identificar características do gênero relato pessoal.
- Estimular o interesse pelo gênero relato pessoal.
- Contextualizar o aluno sobre o gênero em estudo.
- Relacionar o tema ao gênero.

É importante verificar e mensurar o conhecimento prévio dos educandos sobre o gênero relato. Desse modo, esta unidade tem essa finalidade, visando expandir o uso do gênero em estudo por meio da leitura.

Dessa forma, a primeira etapa tem o intuito de abordar sobre o gênero relato pessoal, apresentando sua importância, além de especificar, ao longo da leitura dos textos, quem são os interlocutores, quais os suportes de publicação utilizados e as esferas de circulação desses materiais. Logo, o contato com o gênero relato pode promover o estímulo e a interação com os textos, por meio das interpretações das diferentes histórias, os sentidos atribuídos e as opiniões reveladas.

### **Encaminhamento**

Nesta etapa, é proporcionada a leitura de alguns textos selecionados, em primeiro momento, silenciosa e, em segundo momento, oral (Quadro 2), com o intuito de ambientar o aluno frente ao conteúdo. Então, os textos são impressos para posteriormente ocorrer a compreensão e a interpretação.

Nesse caso, os textos são apresentados aos alunos, como material de apoio. O aluno de sexto ano, precisa ter em mãos o material impresso, pois se sente mais seguro e apto ao responder os questionamentos realizados sobre o conhecimento prévio apontados pelo texto.

## Relato 1

### Um verão inesquecível

Neste ano, eu e minha família fomos para a casa de praia dos meus padrinhos. Quando nós estávamos procurando a casa de praia deles, acabamos nos perdendo. Depois de horas, encontramos a casa, pois tinha uma placa escrita casa do javali. Foi engraçado porque o meu padrinho estava se chamando de gordo.

Ao amanhecer, nós iríamos à praia, mas aconteceu uma coisa. Meu irmão estava numa rede e de repente ela se soltou. Ele caiu de cara no chão e quebrou a cabeça. Eu não sabia de nada porque eu estava passando filtro solar. Depois, eu perguntei ao meu pai:

– Quando iremos à praia?

Ele respondeu:

– Seu irmão quebrou o coco.

Eu pensei que bateu de fraquinho, porém era o oposto do que eu pensava, o machucado não parava de sangrar. Ele foi ao hospital, levou dois pontos e não pode ir à praia. Todos foram, menos ele. Lá na praia, eu peguei várias ondas com minha prancha.

Ao anoitecer, eu e minha avó vimos muitas pessoas vendo as tartaruguinhas nascerem e indo para o mar. Minha avó queria muito uma tartaruguinha, mas não podia pegar, pois a lei proíbe. Mas ela adorou vê-las no mar! Depois, ficamos perdidos novamente porque não encontramos a casa de praia. Passadas algumas horas, encontramos e fomos dormir. Foi um verão inesquecível!

João Pedro Fonseca Dutra – 6º BM – 2014

Disponível em: <<https://tecendoastramasdotexto.wordpress.com/2014/12/17/um-verao-inesquecivel/>>. Acesso em: 07 fev. 2018.

## Relato 2

### Meu primeiro niver

Uma das coisas que eu me lembro, de quando era pequena, é o meu aniversário de um ano. Foi meu primeiro aniversário e também o mais marcante.

Naquela época, não tinham casas de festa, por isso, minha mãe contratou um cerimonial de festas de adultos para fazer a minha festa. Então, alugou um monte de brinquedos e contratou vários recreadores. Não foi muito legal para mim, porque eu era bebê, mas foi muito divertido para outras pessoas, pelo menos eu acho. Nesse dia, os adultos viraram crianças, pois eles riam e brincavam como crianças.

Me lembro muito bem desse dia, ganhei muitos presentes, mas nós, os bebês, brincamos com muitos deles e acho que até perdi alguns.

Tenho um DVD com os melhores momentos da festa e também com fotos de estúdio. Às vezes assisto para lembrar dos bons tempos e sempre me emociono.

Nathalia Milanese G. Fernandes – 6º AV – 2014

Disponível em: <<https://tecendoastramasdotexto.wordpress.com/2014/12/17/meu-primeiro-niver/>>. Acesso em: 07fFev. 2018.

### Relato 3

#### O ataque da cadela

Lembro-me de que uma vez meu primo, eu e minha família estávamos no meu sítio, em Santa Teresa, quando apareceu uma cachorra com filhotes. Eu, meu primo e o filho do homem que trabalhava lá, fomos ver a cadela.

No outro dia, meu primo queria implicar com o bicho. Então, ele me chamou e também o filho do homem que trabalhava no sítio, que se chamava Daniel, para irmos do outro lado do rio ver o animal. O meu primo pegou um galho que tinha um “v” na ponta e colocou no pescoço dela.

A cadela ficou com raiva e quis nos atacar. Meu pai estava atrás de nós e tentou impedi-la de nos morder, mas não deu certo. Corremos, porém o meu primo não era muito rápido e foi mordido pela cachorra. Naquele dia, o lugar todo ficou quieto. Depois disso, nunca mais meu primo voltou a nos visitar no sítio.

Karina Demuner – 6º AV – 2014

Disponível em: <<https://tecendoastramasdotexto.wordpress.com/2014/12/16/o-ataque-da-cadela/>>. Acesso em: 07 fev. 2018.



#### Relato 4

##### Do nono andar

Quando eu era menor, morava com a minha mãe em um apartamento pequenininho, no nono andar, localizado em Jardim Camburi.

Algumas crianças gostam de jogar coisas pela janela. Elas jogam bolinhas, clipes de papel, brinquedos e várias outras coisas. Eu era uma dessas crianças. Foi assim que um dia, enquanto minha mãe estava dormindo eu peguei o celular dela e o joguei pela janela. Não deveria ter feito isso!

No instante em que minha mãe acordou, ela me perguntou:

– Onde está o celular?

Eu disse:

– Está lá embaixo.

Minha mãe ficou muito preocupada, pois poderia ter machucado alguém. Ela disse que eu tinha que descer para pegá-lo, porém marchando, porque ela é filha de militar. Depois disso nunca mais joguei nada pela janela!

Roberto Pontes Delabeneta Astolpho – 6º ano – 2014

Disponível em: <<https://tecendoastramasdotexto.wordpress.com/2014/12/16/do-nono-andar/>>.

Acesso em: 07 fev. 2018.

Após a realização da leitura silenciosa e antes da compreensão textual, o professor precisará informar aos alunos determinadas incoerências linguísticas encontradas nos textos, sinalizando em qual texto está, ler a frase e apontar o problema. Essas incoerências ocorreram, por se tratar de textos produzidos por alunos de sextos anos.

Em seguida, os alunos deverão receber as atividades de compreensão e de interpretação, que colaboram com a proposta indicada, como material complementar.

Nesse sentido, após a leitura dos materiais, o professor promoverá um debate, ou uma exposição oral, com os educandos sobre as características básicas do gênero relato, seguido da compreensão, da interpretação e da construção de sentidos dos textos. Indicamos a impressão das atividades, porém estas podem ser registradas no caderno ou também, no caso de nossa proposta, por manifestações orais.

É fundamental destacar que, nesse momento, é necessária muita interação entre professor e aluno, buscando informalmente ativar o conhecimento dos educandos. Essa interação deverá acontecer sempre que necessário.

**Sobre o 1º texto, responda:**

- 1) O texto possui que tema?
- 2) O que você achou interessante no texto?
- 3) A história é narrada por João. Em que pessoa do discurso é feita a narrativa?
- 4) Como João se comportou diante da situação de ter o irmão machucado?
- 5) Em sua opinião, após ler o texto, por que este recebeu o título de “Um verão inesquecível”?

**Sobre o 2º texto, responda:**

- 1) Nathalia é a personagem que narra o texto. Quais motivos a levaram a afirmar que sua festa não foi muito legal?
- 2) Explique a afirmativa: “os adultos viraram crianças, pois eles riam e brincavam como crianças”.

**Sobre o 3º texto, responda:**

- 1) Em que lugar aconteceu o fato descrito no texto?
- 2) Quais os personagens do texto?
- 3) Por que a cadela tentou atacar as crianças?

**Sobre o 4º texto, responda:**

- 1) Qual o motivo do texto ser denominado “Do nono andar”?
- 2) Em que pessoa o texto é narrado?
- 3) Por que o personagem principal não jogou mais nenhum objeto pela janela?

**Questões gerais:**

- 1) Todos os textos possuem o mesmo tema?
- 2) O que vocês acharam interessante nos textos?
- 3) Os textos têm alguma relação em comum?

**OFICINA II**

**Título:** Sensibilização do gênero relato pessoal

**Carga horária:** 4 horas/aula

**Objetivos:**

- Identificar um exemplo de texto de relato pessoal oral.
- Reconhecer, no vídeo, as características do relato pessoal: esfera de circulação, conteúdo temático, estrutura composicional e estilo do gênero.
- Verificar as diferenças entre o texto falado e o texto escrito.
- Discutir a temática preconceito racial e social.

## Encaminhamento

Esta etapa consistirá na apresentação do vídeo “Depoimentos sobre preconceito racial e social”, que mostra relatos reais sobre situações cotidianas. O gênero será apresentado de modo audiovisual com o tempo estimado em 7 minutos e 05 segundos. Dessa forma, será indispensável o uso de recursos tecnológicos, como a TV *Pendrive*, presente nas instituições de ensino público do Paraná, ou outros recursos, como DVD e/ou projetor multimídia.

Nosso intuito, nesta fase, é permitir a interpretação oral de características do texto falado, como pausas, repetições, reformulações, presença de marcadores conversacionais, hesitações, etc. Para melhor compreensão, foi feita a transcrição do vídeo, que poderá ser impressa e entregue para os alunos, facilitando o entendimento sobre as situações relatadas.

Assistir ao vídeo, observando relatos sobre preconceito racial e social



Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cLDhQHahIO0>>

Leia o transcrito do vídeo:

### **RELATO 1**

É gente, meu nome é Ubiratã Martins, estou aqui para relatar um episódio que aconteceu comigo. Aproximadamente 8 meses atrás, que foi muito constrangedor para mim quando estava em São Paulo e quando regresssei, vim de ônibus obviamente, ao chegar na rodoviária todos descemos do ônibus, todos os passageiros e, nesse episódio, eu, entre quase cinquenta e seis passageiros, eu fui escolhido para permanecer no saguão da rodoviária e abrir a minha bagagem.

Na ocasião, trazer uma cesta básica, trazer minhas roupas na mala e para mim foi muito constrangedor, porque entre tantas pessoas, eu fui escolhido para ali ficar aproximadamente 15 a 20 minutos, tomando uma dura de um policial que revista tudo, do arroz ao feijão, da cesta básica, minhas roupas, abriu e criou aquela, aquela hostilidade, porque muita gente, tanto da parte de cima da rodoviária, quanto em baixo ficou ali.

E, ao final de tudo, foi constatado que não havia nada comigo, a única coisa que ele fez foi me dizer que era o seu trabalho e eu achei que não fosse só trabalho, porque se fosse trabalho, no mínimo, ia fazer com quatro, cinco, seis pessoas que tivesse no ônibus e só foi comigo, então, foi uma questão mais racial mesmo e isso se deveu pela minha cor.

### **RELATO 2**

Se eu sou negro e quando eu ando na rua, eu já até acostumei já e tiver uma filhinha de papai, ou uma senhora com um celularzinho e eu atrás dela, eles começam a esconder. Se for um branco de terno e gravata que os ladrãozinho só

anda assim mesmo, ele passa e na frente rouba ela. Eu não, eu não, porque eu sou negro. Isso aí causa muito transtorno em mim mesmo que às vezes eu fico até com preconceito.

### **RELATO 3**

Meu nome é Heloisa da Silva, e aconteceu comigo aonde eu morava, morava no condomínio, na época eu tinha uma situação razoável e quando eu fui morar lá para mim todos seriam iguais, na classe todos iguais, mas eu promovi uma festa da minha filha de 15 anos e, nessa festa, eu fiz uma festa da minha filha, foi vários convidados e a filha de uma vizinha minha também, que ela não aceitava muito, da filha dela conviver com a minha filha, tem amizade, escola e tudo, porque ela era negra que ela falou que ela não queria a filha dela misturada com a minha.

Passada uma semana, fiz a festa e convidei a filha dela e mais uma outra vizinha amiga dela para que participasse da festa de 15 anos, da minha filha, e eles não compareceram. No dia seguinte, elas compareceram, que ela vizinha minhas duas se juntaram e viraram para mim e perguntaram:

– Se escuta que você fez a festa da macaca da sua filha? porque tava uma macacada aí só tinha crioulo.

Então, na época, eu fiquei assim tão sentida e nunca esqueci, para mim isso foi uma agressão física, porque se ela tivesse dado um tapa na minha cara, eu acho que talvez não doesse tanto.

### **RELATO 4**

Tem um amigo meu aqui da comunidade, o nome dele é Zé Carlos, sexta tem quinze dias. Deu um probleminha de cabeça nele, ele desceu o Leblon aí e subiu na casa da mãe dele. Tá desaparecido. Pai de três filhos, tá desaparecido. A esposa está desesperada. Faz dias que viram ele aqui no Leblon. Tá desaparecido, sumido. Provavelmente, negro sujo, esse aí eu tenho convicção, esse aí não aparece mais.

#### **RELATO 5**

Eu convivo com uma filha minha, ela é branca, do meu primeiro casamento, e ela deu agora, cresceu casou, a família dela é dele é tudo branca, de cor branca. Só que eles não aceita a gente na família, quando acontece de fazer uma festa para o meu neto, a família todo mundo junta, só que é separado, a mesa dos negros para lá e a mesa dos bancos para cá, fica um clima muito pesado, assim, um clima muito carregado.

Eles falam mesmo que não gostam de negro, quando a gente calha de ir na casa deles uma festa, o sofá é coberto com pano para gente sentar, porque depois que a gente sai o pano é tirado para lavar, empregada tira esse pano que é minha filha depois falei que tirar o pano para lavar porque estava sujo, mas por causa do racismo.

#### **RELATO 6**

Quando eu entrei no banco, eu já tinha ido nesse banco já, o guarda do banco botou a mão na arma – na época eu tava tudo suado e sujo de tinta – botou a mão na arma, tinha umas dez pessoas na minha frente na fila, ficou um perto de mim e outro na frente com a arma. Eu fiquei tão constrangido naquele banco, eu

tava pedindo a Deus para a caixa me atender logo, para mim sair daquele banco, que eu tava suando frio com vergonha.

### **RELATO 7**

Dentro do ônibus, que já me aconteceu de eu chegar e sentar perto do Senhor bem vestido, branco, alinhado e só tinha aquele lugar eu sentei do lado dele, os outros bancos estavam todos ocupados, pois ele levantou de perto de mim ficou de pé, prefiro ficar de pé, como a linha dele seguro não mais ele não aceitou sentar perto de mim, eu achei que era porque? eu era negra.

Então, isso acontece um dia a dia e eu fico muito, sabe... igual a gente podia tá ali sabia, juntar raça, junta raça porque nós somos um ser humano, somos todos iguais, não tem essa cor, de coisa de branco, preto não, o sangue é a mesma coisa, mais infelizmente ainda existe isso.

Após ouvir e ler os relatos propostos, os quais foram expostos por pessoas negras, que, por motivo de preconceito, foram banidas e excluídas de algum convívio social, o professor realizará os questionamentos que seguem, observando como o conteúdo está sendo assimilado. Consideramos este momento de extrema importância, visto que pretendemos estimular o aluno a ouvir e ler o texto, interagindo sobre o assunto.

### **Questionamentos:**

- 1) Quais impressões vocês tiveram do vídeo?



- 2) Os relatos registrados condizem com a realidade?
- 3) Como você acha que as pessoas se sentiram após vivenciar essas situações?
- 4) Vocês conseguem identificar as características do gênero relato pessoal no vídeo?
- 5) Qual o conteúdo temático abordado no vídeo?
- 6) Qual a esfera de circulação apresentada no vídeo?

### OFICINA III

**Título:** Compreendendo o gênero discursivo relato pessoal

**Carga horária:** 3 horas/aula

**Objetivos:**

- Reforçar as características do gênero relato pessoal.
- Reconhecer o texto como pertencente ao gênero relato pessoal.
- Identificar as características do gênero relato pessoal: estrutura composicional, conteúdo temático e estilo.

### Encaminhamento

Após o contato com o gênero em estudo, nesta etapa, buscamos expandir a leitura do tema, procurando aprofundar o conhecimento e a reflexão. Nesse sentido,

será entregue, de forma impressa, um trecho de um relato do livro intitulado “Minha vida de menina”, da autora Helena Morley.

Desse modo, será feita leitura e interpretação textual, reforçando as características do gênero relato.

Sábado, 5 de maio

Terça-feira eu fui visitar Cecília e como tinha de voltar para fazer a redação, que é a única coisa obrigatória na Escola, eu lhe disse: “Não posso me demorar com você, porque ainda não fiz a minha redação e amanhã cedo eu vou a Palha passar dois dias, e não terei tempo.”

Ela respondeu: “Por isto não. Eu lhe empresto meu livro, você copia uma carta num átimo e leva”.

Peguei e fiquei deslumbrada! Perguntei onde ela o tinha comprado. “Quanta carta bem escrita e bonita! É por isso que vocês levam umas cartas tão bonitas. Ah, se eu também pudesse comprar esse livro!” Cecília respondeu: “Não precisa. Quando você quiser, eu lhe empresto”. Eu disse: “Então eu vou querer todo dia. Você bem podia levá-lo à Escola, porque eu copiava lá mesmo e estava no feito, com as noites só para estudar”.

Ela concordou. Copiei uma carta que achei uma beleza, dobrei bem dobradinha e meti no seio. Vim para casa numa grande satisfação. Só pensava na hora em que Seu Sebastião lesse a carta na aula, como ele costuma fazer quando acha uma coisa bem escrita, e me elogiasse: “Como você está escrevendo bonito! Parabéns!”

Entreguei a carta ontem. Hoje, quando cheguei à aula, ele estava com a ruma de redações em cima da mesa e foi chamando cada aluno pelo nome, para entregar a sua, como é costume. Quando chegou a minha vez: “Helena Morley!”, olhou para o meu lado e parou um instante. Fiquei com o coração aos pulos, esperando o elogio. Ele gritou bem alto: “Onde é que você descobriu o manual?”. Os alunos caíram na gargalhada.

Que maldade de Seu Sebastião!

(MORLEY, Helena. *Minha vida de menina*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998)

#### **Compreendendo o texto:**

1. O texto que você acabou de ler é um relato. Qual a função desse gênero textual?
2. Após ler o texto, especifique as principais características do relato (narrador, linguagem, objetivos).
3. Quem são os possíveis autores e os leitores desse gênero textual?
4. Qual acontecimento importante é relatado no texto pela personagem Helena?
5. Você concorda com a atitude de Helena a aceitar copiar a carta do livro?
6. Na sua opinião, Sebastião conseguiu identificar o que Helena fez?

**Título:** Discussão sobre a temática preconceito racial e social.

**Carga horária:** 2 horas/aula

**Objetivos:**

- Observar a temática preconceito racial e social no gênero textual letra de música.
- Discutir a preconceito racial e social, comparando os relatos apresentados no vídeo e a letra da música.

### **Encaminhamento**

Para reforçar a temática preconceito racial e social, será apresentado o vídeo da música “Lavagem cerebral”, do cantor Gabriel – O pensador, com o tempo estimado em 4 minutos e 44 segundos. Dessa forma, será necessário o uso de recursos tecnológicos, como a TV *Pendrive*, presente nas instituições de ensino público do Paraná, ou outros recursos, como DVD e/ou projetor multimídia.

Para melhor compreensão, será entregue a versão transcrita da letra de forma impressa para os educandos.

Assistir ao vídeo da música “Lavagem cerebral” do cantor Gabriel - O pensador.



Disponível: <<https://www.youtube.com/watch?v=pTCmpWMGHmk>>

Leia a transcrição da letra da música:

### **Lavagem Cerebral – Gabriel O Pensador**

Racismo preconceito e discriminação em geral

É uma burrice coletiva sem explicação

Afinal que justificativa você me dá para um povo que precisa de união

Mas demonstra claramente

Infelizmente

Preconceitos mil

De naturezas diferentes

Mostrando que essa gente

Essa gente do Brasil é muito burra

E não enxerga um palmo à sua frente

Porque se fosse inteligente esse povo já teria agido de forma mais consciente

Eliminando da mente todo o preconceito

E não agindo com a burrice estampada no peito

A "elite" que devia dar um bom exemplo

É a primeira a demonstrar esse tipo de sentimento

Num complexo de superioridade infantil

Ou justificando um sistema de relação servil

E o povão vai como um bundão na onda do racismo e da discriminação

Não tem a união e não vê a solução da questão

Que por incrível que pareça está em nossas mãos

Só precisamos de uma reformulação geral

Uma espécie de lavagem cerebral

Não seja um imbecil

Não seja um Paulo Francis

Não se importe com a origem ou a cor do seu semelhante

O quê que importa se ele é nordestino e você não?

O quê que importa se ele é preto e você é branco?

Aliás branco no Brasil é difícil porque no Brasil somos todos mestiços

Se você discorda então olhe pra trás

Olhe a nossa história

Os nossos ancestrais

O Brasil colonial não era igual a Portugal

A raiz do meu país era multirracial

Tinha índio, branco, amarelo, preto

Nascemos da mistura então porque o preconceito?

Barrigas cresceram

O tempo passou...

Nasceram os brasileiros cada um com a sua cor

Uns com a pele clara outros mais escura

Mas todos viemos da mesma mistura

Então presta atenção nessa sua babaquice

Pois como eu já disse racismo é burrice

Dê a ignorância um ponto final:

Faça uma lavagem cerebral

Negro e nordestino constroem seu chão

Trabalhador da construção civil conhecido como peão

No Brasil o mesmo negro que constrói o seu apartamento ou que lava o chão de uma delegacia

É revistado e humilhado por um guarda nojento que ainda recebe o salário e o pão de cada dia graças ao negro ao nordestino e a todos nós

Pagamos homens que pensam que ser humilhado não dói

O preconceito é uma coisa sem sentido

Tire a burrice do peito e me dê ouvidos

Me responda se você discriminaria

Um sujeito com a cara do PC Farias

Não você não faria isso não...

Você aprendeu que o preto é ladrão

Muitos negros roubam mas muitos são roubados

E cuidado com esse branco aí parado do seu lado

Porque se ele passa fome

Sabe como é:

Ele rouba e mata um homem

Seja você ou seja o seja Pelé

Você e o Pelé morreriam igual

Então que morra o preconceito e viva a união racial

Quero ver essa música você aprender e fazer

A lavagem cerebral

O racismo é burrice mas o mais burro não é o racista

É o que pensa que o racismo não existe

O pior cego é o que não quer ver

E o racismo está dentro de você

Porque o racista na verdade é um tremendo babaca

Que assimila os preconceitos porque tem cabeça fraca

E desde sempre não para pra pensar

Nos conceitos que a sociedade insiste em lhe ensinar

E de pai pra filho o racismo passa

Em forma de piadas que teriam bem mais graça

Se não fossem o retrato da nossa ignorância

Transmitindo a discriminação desde a infância

E o que as crianças aprendem brincando

É nada mais nada menos do que a estupidez se propagando

Nenhum tipo de racismo se justifica



Ninguém explica

Precisamos da lavagem cerebral pra acabar com esse lixo que é uma herança cultural

Todo mundo é racista mas não sabe a razão

Então eu digo meu irmão

Seja do povão ou da “elite”

Não participe

Pois como eu já disse racismo é burrice

Como eu já disse racismo é burrice

Como eu já disse racismo é burrice

Como eu já disse racismo é burrice

Como eu já disse racismo é burrice

E se você é mais um burro

Não me leve a mal

É hora de fazer uma lavagem cerebral

Mas isso é compromisso seu

Eu nem vou me meter

Quem vai lavar a sua mente não sou eu

É você.

### **Debate**

- Vocês gostaram da música?
- Qual o problema social retratado na letra da música?

- Segundo Gabriel – O pensador, por que racismo é burrice?
- Por que o preconceito é uma herança cultural?
- Conforme a música, o que significa fazer uma lavagem cerebral?
- Qual o pedido que o autor faz a todas as pessoas?

**Questões referentes ao texto:**

- Onde esse texto poderia ser encontrado?
- Quem poderia ler esse texto?
- A letra da música aborda uma questão:
  - ( ) real e cotidiana b. ( ) ficcional e íntima
- Para que tipo de leitor você acha que o texto foi escrito?
- Com que propósito teria o autor escrito esse texto?
- Segundo a música, racismo é burrice. Em quais trechos percebemos a crítica ao racismo?
- Quem é a “elite” retratada no texto?
- De acordo com a música, por que políticos e juízes não são discriminados?
- A sociedade em geral diz não ter preconceito, o que você acha dessa afirmação?
- Se você presenciasse uma situação de preconceito, como reagiria?

Após a realização de cada atividade, o professor deve registrar as observações para cunho pessoal e avaliativo sobre o que os alunos compreenderam em relação aos depoimentos. As questões são discursivas e podem ser reproduzidas, no quadro,

apenas para leitura. A promoção de diálogos e debates estimulam a participação do aluno, que fazem parte deste trabalho e facilitam a aprendizagem.

Com isso, ao final do processo avaliativo, é importante dar um *feedback* para os educandos sobre as atividades desenvolvidas, permitindo que estes reconheçam as dificuldades encontradas ou superadas e percebam sua evolução linguística.

#### 4 RELATO E ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA

Nossa proposta, intitulada Oficinas de leitura sobre o gênero relato no 6º ano do Ensino Fundamental, teve como objetivo principal propor atividades de leitura sobre o gênero textual relato pessoal, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades de leitura sobre este gênero. Nessa perspectiva, apresentaremos nesta seção a análise das atividades de leitura associada ao gênero relato.

Enquanto professora de Língua Portuguesa, o anseio em investigar meios para que o aluno desenvolva a leitura com interesse sempre se fez presente. Os alunos, em sua maioria, apresentam defasagem quanto ao processo de leitura, influenciando os demais campos do conhecimento. Em nossa experiência, percebemos que muitos educandos entram no Ensino Fundamental II sem as bases da leitura e escrita, diminuindo, assim, o ritmo escolar. Dessa forma, as dificuldades em sala de aula são vivenciadas diariamente, principalmente relacionadas com a pouca quantidade de aulas para se trabalhar uma infinidade de conteúdo.

Nosso trabalho com o desenvolvimento da intervenção didático-pedagógica utilizou 24 aulas de 50 minutos cada uma. Em nossa proposta, prevemos que 15 horas/aulas seriam o suficiente para realização das oficinas, porém ultrapassamos esta quantidade, visto que só sabemos exatamente o tempo quando aplicamos o trabalho juntamente com os alunos. O número de aulas para cada oficina é fator determinado pelo educador, que, conforme a atividade, verifica a necessidade dos alunos frente ao conteúdo. A ampliação de aulas para as oficinas propiciou uma melhor aplicação das atividades, com abordagens de conteúdos sobre leitura, compreensão e características do gênero discursivo relato.

Para a primeira oficina, intitulada “Sondagem do conhecimento e das histórias de leitura sobre o gênero discursivo relato pessoal”, foram previstas 04 horas/aula para a realização das atividades, porém foram necessárias 08 horas/aulas. Esse fato ocorreu devido à turma estar em processo inicial de interpretação e desenvolvimento linguístico.

Nessa primeira oficina, realizamos o levantamento prévio dos alunos em relação ao conhecimento sobre o gênero discursivo relato pessoal, bem como suas características e contextualização. Para isso, fizemos uso de alguns recursos didáticos que promoveram o bom desenvolvimento das aulas, como: entrega de

material impresso, distribuição das carteiras em formato de círculo, conversação entre os alunos sobre o tema apresentado e debate. Estes foram alguns dos critérios que utilizamos para que a aula fluísse bem e apresentasse um resultado favorável, de acordo com o que havíamos planejado. Como nossa proposta era trabalhar com a leitura do gênero relato pessoal, selecionamos quatro relatos pessoais, escritos por alunos do sexto ano do Ensino Fundamental: “Um verão inesquecível”, “Meu primeiro niver”, “O ataque da cadela” e “Do nono andar”. Esses relatos foram utilizados como material de apoio, de motivação, de estímulo e, acima de tudo, de compreensão geral dos textos, de forma que os alunos relacionassem os conhecimentos prévios antes da leitura. Nesse sentido, é fundamental ativar os conhecimentos anteriores do aluno, pois, conforme Kleiman (2008), a compreensão de um texto é caracterizada pelo uso do conhecimento prévio.

Baseados nisso, iniciamos com a leitura individual e silenciosa para todos os alunos e a leitura em voz alta para os alunos que quisessem realizar essa prática. Dentro dessa proposta, procuramos atender e mostrar aos alunos as informações obtidas pelo conhecimento prévio, pela contextualização e identificação de elementos que venham contribuir para a resolução de atividades de interpretação e compreensão textual.

“Um verão inesquecível” foi o primeiro texto a ser trabalhado. Nele observamos alguns elementos que consideramos essenciais para o trabalho do gênero em estudo, principalmente em série de sexto ano. Então, antes da leitura do texto, registramos, no quadro, o título e uma frase do texto, para instigar e motivar os alunos. Em seguida, fizemos as seguintes perguntas:

- Esse título lembra alguma coisa?
- De que será que vai falar o texto?
- Você já teve um verão inesquecível?
- Pela frase registrada no quadro, tente descobrir a que gênero pertence o texto.

As respostas foram as mais variadas, e os alunos perceberam que, se o verão foi inesquecível, se deu por conta de um fato muito importante, grave, marcante. Ficaram curiosos para saber o que teria acontecido, se seria algo triste, alegre,

diferente. Também tentaram descobrir, pela característica da frase, a que gênero pertencia o texto.

Percebemos, então, que as atividades trabalhadas antes da leitura promoveram, nos alunos, maior facilidade em apresentar o que entenderam do texto, pois, segundo Solé (1998), antes da leitura, é necessário desenvolver atividades que motivem e estimulem os alunos, para que expressem seus conhecimentos prévios sobre o texto.

Em seguida, distribuímos o texto e realizamos a leitura. Os alunos perceberam que: a narração acontece em 1ª pessoa (... “eu e minha família fomos para a casa de praia”...); é uma experiência pessoal; quem narra o texto participa em todos os momentos do relato (...“eu e minha família”, “encontramos a casa”...). Características essas do gênero relato. Nesse texto ainda, os alunos interagiram entre si, comparando alguns passeios realizados por eles, inclusive uma viagem para a praia com a família, e também citando algum fato que fez a viagem ou o passeio se tornar inesquecível.

Após o estudo do relato em questão, verificamos que os alunos compreenderam a história relatada, juntamente com algumas características do gênero. Eles também responderam oralmente a maioria das questões de compreensão dos textos, como podemos observar nas atividades de dois alunos abaixo.

## RESPOSTA 1

### Sobre o 1º texto, responda:

1) O texto possui que tema?

R: *A viagem a praia com o irmão que quebrou a cabeça.*

2) O que você achou interessante no texto?

R: *Que o irmão quebrou a cabeça.*

3) A história é narrada por João. Em que pessoa do discurso é feita a narrativa?

R: *Primeira pessoa.*

4) Como João se comportou diante da situação de ter o irmão machucado?

R: *Ele ficou triste, magoado porque ele ficou sozinho.*

5) Em sua opinião, após ler o texto, por que este recebeu o título de “Um verão inesquecível”?

R: *Porque eles virão as tartarugas, eles se perderam e o irmão dele se machucou.*

## RESPOSTA 2

### Sobre o 1º texto, responda:

4) O texto possui que tema?

R: *A viagem a praia e o irmão que quebrou a cabeça.*

5) O que você achou interessante no texto?

R: *Casa do javali.*

6) A história é narrada por João. Em que pessoa do discurso é feita a narrativa?

R: *Primeira pessoa.*

7) Como João se comportou diante da situação de ter o irmão machucado?

R: *Preocupado, triste.*

8) Em sua opinião, após ler o texto, por que este recebeu o título de “Um verão inesquecível”?

R: *Por causa das tartaruguinhas.*

Com as respostas obtidas, respondidas oralmente e comparadas com as dos colegas, os alunos expuseram o sentimento para com uma pessoa da família que se machuca ou está doente. Concluimos que, pelos resultados da interpretação oral, que os alunos entenderam o objetivo da aula e a temática inserida no texto. Por essa razão, o resultado foi, ainda que parcial, de aprendizagem e de compreensão textual por meio da leitura.

Em relação ao segundo texto, “Meu primeiro niver”, foi necessário um trabalho mais primoroso, por conta das incoerências encontradas no texto, característica percebida em produção textual de aluno de sexto ano, principalmente quando esse aluno escreve ou descreve sobre sua infância. Utilizamos algumas imagens de festas de aniversário infantil e afixamos no quadro. Com essa estratégia, os alunos logo identificaram que se tratava de um texto que abordasse festa de aniversário de criança. Mas, mesmo assim, fizemos também as indagações abaixo:

- Este texto trata de que assunto?
- É um acontecimento?
- É triste, é divertido?
- Você já teve uma festa assim?

Nessa introdução antes da leitura, os alunos quiseram comentar sobre as festas de aniversário que haviam participado, fosse aniversário deles ou de um amigo, primo, parente. Os comentários foram os mais diversos, e percebemos que os alunos se sentiram estimulados a relatar, antes mesmo de receberem o texto.

Os trabalhos de fixar as imagens no quadro e de questionamentos proporcionaram maior motivação e compreensão na realização das tarefas. Fato este confirmado pelo programa Pró-Letramento (BRASIL, 2008), que descreve a importância da antecipação de conteúdos e da elaboração de hipóteses antes do início da leitura de um texto.

Após essas atividades na etapa antes da leitura, entregamos aos alunos o texto “Meu primeiro niver”, e novamente a prática de leitura aconteceu, ora silenciosa, ora individual. Logo, os alunos identificaram que se tratava da festa de aniversário de um bebê e que este não poderia se lembrar de sua própria festa. Aqui, informamos aos alunos o movimento de ir e vir com a leitura, com a informação.

Muitas vezes, a criança está preocupada em contar algo e se perde no que realmente gostaria de relatar. No caso do texto apresentado, reforçamos o fato de que a autora não se lembraria do primeiro aniversário e o que sabe provavelmente é o que lhe fora contado por seus pais. Diante dessa observação, apresentamos aos alunos um exercício de substituição de palavras, que seria adequado ao texto e viesse contribuir com a leitura e a compreensão:

**Frase 1** – Uma das coisas que eu me lembro.

Substitua a palavra lembro pela palavra sei.

**Frase 2** – é o meu aniversário de um ano.

Substitua a palavra é pela palavra foi.

Assim, com o desenvolvimento dessa aula, tivemos a oportunidade de proporcionar aos alunos uma reflexão e organização da leitura com a alteração de palavras. Aproveitamos e reforçamos também algumas características do gênero relato presentes no texto, fazendo a leitura em voz alta das frases em destaque.

- Verbos conjugados no pretérito (passado)
- Narração em primeira pessoa
- Experiências pessoais



*“Naquela época, não tinham casas de festa”*  
*“Tenho um DVD com os melhores momentos da festa”*  
*“Foi meu primeiro aniversário e também o mais marcante”*

Dessa maneira, com a releitura dessas três frases inseridas no texto, conseguimos que os alunos percebessem o gênero discursivo relato e fizessem a compreensão textual, pois, como explana Dolz e Schneuwly (2004), o ato de relatar está presente nas experiências pessoais, em um determinado tempo, em um determinado lugar.

Constatamos que os alunos identificaram, no texto, o discurso em primeira pessoa e o tempo verbal no pretérito, que são algumas das características do gênero em estudo. Percebemos essas identificações por meio do registro das respostas dos alunos, que debateram de forma oral cada questão, como pode ser observado abaixo.

## **RESPOSTA 1**

**Sobre o 2º texto, responda:**

- 1) Nathalia é a personagem que narra o texto. Quais motivos a levaram a afirmar que sua festa não foi muito legal?

*R: Ela era apenas um bebê. O que sabe foi por ter visto o vídeo ou a mãe ter contado.*

- 2) Explique a afirmativa: “os adultos viraram crianças, pois eles riam e brincavam como crianças”.

*R: Eles participaram das brincadeiras de crianças também.*

## **RESPOSTA 2**

**Sobre o 2º texto, responda:**

- 1) Nathalia é a personagem que narra o texto. Quais motivos a levaram a afirmar que sua festa não foi muito legal?

*R: Ela não participou do jeito que gostaria.*

- 2) Explique a afirmativa: “os adultos viraram crianças, pois eles riam e brincavam como crianças”.

R: *Os adultos brincaram e se divertiram como se fossem crianças.*

Assim, por meio das respostas e da participação dos alunos, o texto “Meu primeiro niver” possibilitou vários questionamentos e várias explicações. Os alunos consideraram que o relato foi feito por uma garota, caracterizando esta como mais detalhista e emotiva, além de perceberem que a festa foi registrada em um vídeo, material que permite recordar o lugar, as pessoas, o acontecimento.

Outro detalhe que chamou atenção foi a participação dos adultos nas brincadeiras de crianças. Nesse momento, colocamos a seguinte pergunta para os alunos: “Há participação dos pais na vida de vocês?”. Os alunos se agruparam, e as respostas foram as mais diferentes possíveis: “Meu pai joga bola comigo”; “Meu pai nem sabe que eu existo”; “Não tenho pai”; “Ah, meu pai é meu herói”. Nessa discussão, as devolutivas dos alunos mostraram que estes compreenderam o objetivo do trabalho, principalmente de que uma aula não se faz só pela escrita, visto que há outras maneiras de aprender, sendo uma delas a leitura. Reforçamos, assim, a importância do ato de ler, que, para os PCNs, é um processo em que o leitor desenvolve um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto.

Nessa mesma perspectiva, apresentamos o terceiro texto da mesma oficina: “O ataque da cadela”. Para que as aulas fossem produtivas, optamos por um percurso didático que pudesse agradar e ir de encontro com o que os alunos gostam de estudar. Nesse dia, 15 alunos estavam presentes e puderam participar das atividades propostas.

Juntamos as carteiras, formando uma mesa bem grande e espalhamos figuras de animais de estimação, em especial de cachorros, sendo alguns saudáveis e outros em situação de maus tratos. Percebemos que a maioria escolheu as imagens dos animais bonitos, bem cuidados, mas, mesmo assim, não sobraram figuras que escapassem do olhar das crianças. Pedimos que observassem os detalhes das fotos e, enquanto isso, entregamos algumas perguntas que pudessem motivá-los a responder.

- Vocês têm um animal de estimação? É um cachorro?
- De que será que vai falar o texto?
- O que acham dos animais que sofrem mau tratos?
- Vocês gostam de animais?

A discussão foi bastante positiva, pois os alunos puderam relatar sobre seus animais de estimação, como vivem, os nomes, a raça, a idade e algumas experiências vividas com esse animal. Também explanaram muito bem alguns detalhes que perceberam nas imagens dos animais que sofreram maus tratos.

Após essa prática, fizemos a entrega do texto. Nesse instante, percebemos que os alunos, antes mesmo de receberem o material, já sabiam o motivo de terem trabalhado com as figuras e qual o tema a ser discutido. O texto foi lido silenciosamente e em voz alta mais de uma vez. Posteriormente, fizemos algumas perguntas que promovessem a compreensão textual.

- Quem relata para o leitor o ataque da cadela?
- Em que lugar aconteceu o ataque?
- Foi feita alguma coisa para que a cadela atacasse?
- Que pessoa citada no texto foi mordida pela cachorra?
- Que situação inusitada, poderia ter sido evitada?

Com a exposição das perguntas, nossos alunos identificaram características do gênero em estudo e alguns elementos essenciais para a interpretação: as atitudes dos personagens, uma cachorra com filhotes, o lugar onde aconteceu o fato, a agressão ao animal, o fator negativo da situação, enfim, inferências do texto que promovem a interação, a reflexão e a retenção daquilo que se está lendo. Dados esses que foram anotados, como pode ser observado nas respostas abaixo.

## **RESPOSTA 1**

### **Sobre o 3º texto, responda:**

- 1) Em que lugar aconteceu o fato descrito no texto?

R: *No sítio.*

- 2) Quais os personagens do texto?

R: *Karina, o primo e Daniel.*

- 3) Por que a cadela tentou atacar as crianças?

R: *O primo da Karina apertou o pescoço da cadela e ela quis avançar.*

## RESPOSTA 2

### Sobre o 3º texto, responda:

- 1) Em que lugar aconteceu o fato descrito no texto?

R: *No sítio da Tereza.*

- 2) Quais os personagens do texto?

R: *Karina, o primo e o menino do sítio.*

- 3) Por que a cadela tentou atacar as crianças?

R: *Ela foi atacada primeiro.*

Propusemos que os alunos articulassem essas situações apresentadas, argumentando sobre o assunto e, para nossa satisfação, os comentários foram os melhores possíveis. Resumimos alguns que consideramos importantes para a atividade trabalhada.

## RELATO 1

*“Na minha opinião, o primo da Karina, não podia ter feito o que fez, ele precisava ter respeitado a cachorra que estava com filhotes e ficou muito brava, pois ela queria defender os seus filhinhos e também foi agredida, teve um pedaço de pau apertando o seu pescoço. Nem humano aguenta, como ela iria aguentar, mordeu mesmo. E tem outra coisa, sítio é lugar de descanso e não de maltratar os animais, foi muito errado o que ele fez”.*

Nosso trabalho foi fazer uma aproximação maior dos alunos com o texto. Com o desenvolvimento das atividades, queríamos que os alunos entendessem a finalidade do exercício. Para isso, utilizamos também as etapas de leitura decodificação, compreensão, interpretação e retenção, apresentadas por Menegassi (2010a), pois, segundo o autor, só se constrói um sentido para o texto, a partir de novos conhecimentos.

Dessa forma, nas atividades realizadas, nossa intenção era justamente possibilitar aos alunos práticas de leituras que contribuíssem com a construção de sentidos, por meio da identificação das etapas do processo de leitura que promovem o reconhecimento do texto. O trabalho com os processos de leitura permitiu que os

educandos aprendessem a trabalhar com as informações inseridas no texto, reconhecendo o sentido em que foram utilizadas. Além disso, demonstraram capacidade e criticidade no processo de aprendizagem.

Em relação ao quarto texto “Do nono andar”, que encerra a primeira oficina, o trabalho com as atividades também fluiu muito bem e os alunos gostaram de ter participado. Para trabalhar esse texto, pedimos aos alunos que nomeassem alguns objetos que descartariam ou jogariam fora, mesmo em uso, de suas casas. Explicamos que não era no sentido de doação, mas de descarte. As diferentes respostas surgiram rapidamente: roupas, calçados, sofá, ventilador, porém, em momento algum, citaram um celular. Mais uma vez, pedimos que, enquanto moradores de um apartamento no nono andar, o que jogariam pela janela.

Percebemos maior dificuldades em encontrar algo que poderia ser jogado fora. Nesse momento, abrimos uma explicação para que, em nenhuma situação, deve ser jogado algo pela janela, seja de uma casa, de um carro e, muito menos, de um apartamento. No caso do relato que iríamos apresentar, os alunos, com certeza, iriam entender o propósito das perguntas, pois, antes mesmo de os textos serem distribuídos, notamos que os educandos estavam curiosos e na expectativa em saber sobre o que iria abordar.

Diante disso, entregamos os textos para que os alunos fizessem as leituras necessárias. Após essa prática, explicamos que nem sempre temos a resposta pelo título, por isso precisamos da leitura, da interação, do envolvimento com o texto. Para Solé (1998), é, por meio da leitura, que fazemos uma relação da nossa realidade com a do texto e chegamos à compreensão.

Por essa razão, propusemos aos alunos uma atividade em que se imaginassem estar no lugar do menino, personagem principal do texto, com base nas seguintes frases:

*“Que sentido teria eu jogar o celular de minha mãe pela janela”.*

*“Que sentido teria minha mãe em me punir”.*

Nessa proposta de atividade, nossos alunos se colocaram no lugar de Roberto e compararam algumas situações que ora já aconteceram com a vida deles, como,

por exemplo, uma mentira sobre uma nota vermelha de um resultado de prova, ou ainda dizer que vai em algum lugar e ir em outro.

## RESPOSTA 1

**Sobre o 4º texto, responda:**

- 1) Qual o motivo do texto ser denominado “Do nono andar”?

R: *Ficava no nono andar.*

- 2) Em que pessoa o texto é narrado?

R: *Em primeira pessoa.*

- 3) Por que o personagem principal não jogou mais nenhum objeto pela janela?

R: *Ele teve de descer as escadas marchando.*

## RESPOSTA 2

**Sobre o 4º texto, responda:**

- 1) Qual o motivo do texto ser denominado “Do nono andar”?

R: *Ele jogou o celular do nono andar.*

- 2) Em que pessoa o texto é narrado?

R: *Em primeira pessoa.*

- 3) Por que o personagem principal não jogou mais nenhum objeto pela janela?

R: *Ele foi punido e teve de descer do nono andar marchando.*

Aproveitamos, nesse momento, para reforçar as características do relato que encontramos no texto e como esse gênero discursivo está presente nas nossas experiências cotidianas. A devolutiva dos alunos foi muito válida, visto que todos gostaram e participaram da prática, perceberam as inferências do texto e como estas ajudam a construir um sentido e compreendê-lo melhor.

Ao término das atividades realizadas na Oficina I, constatamos que, no geral, todos os alunos participaram ativamente das atividades propostas, demonstrando interesse, comentando sobre as situações apresentadas em cada texto. Esse envolvimento dos alunos é essencial, pois o que importa é “que o aluno adquira o gosto de ler pelo prazer de ler, não em razão de cobranças escolares” (GERALDI, 2012, p. 63).

Na sequência, foram realizadas questões de âmbito geral a respeito dos relatos por meio de um debate, em que os alunos responderam oralmente as atividades, com o registro do professor.

## **RESPOSTA 1**

### **Questões gerais:**

- 1) Todos os textos possuem o mesmo tema?

R: *Não.*

- 2) O que vocês acharam interessante nos textos?

R: *Falam sobre um acontecimento que marcou a vida deles.*

- 3) Os textos têm alguma relação em comum?

R: *Eles são contados por crianças e adolescentes.*

## **RESPOSTA 2**

### **Questões gerais:**

- 1) Todos os textos possuem o mesmo tema?

R: *Não.*

- 2) O que vocês acharam interessante nos textos?

R: *De saber dos fatos acontecidos.*

- 3) Os textos têm alguma relação em comum?

R: *Não. São de pessoas e lugares diferentes.*

Como observado, os alunos conseguiram identificar elementos que relacionam os relatos abordados em sala de aula, podendo citar a faixa etária dos autores dos textos. Verificamos que as respostas dos alunos apresentam semelhanças, embora cada um se expresse de modo individual.

Diante disso, a maioria dos alunos percebeu as características do gênero relato presentes nos textos. Em paralelo, os quatro relatos são contados por crianças e adolescentes, o que fez com que os alunos se vissem nos textos, o que favoreceu a leitura, a compreensão e a interpretação. As atividades foram bem claras, enriquecendo a aprendizagem.

Nossa proposta continua com o trabalho da segunda oficina, intitulada “Leitura: compreensão e interpretação do gênero relato pessoal”. Optamos levar para a sala de aula uma dinâmica muito elogiada pelos alunos, que foi a apresentação de um

vídeo com relatos sobre pessoas que viveram preconceito racial e social. A escolha por essa ferramenta ocorreu por considerarmos uma prática diferenciada, visto que, no decorrer do ano letivo, poucos professores se distanciam do livro didático. Para a atividade, foram necessárias quatro aulas, sendo uma para a apresentação do vídeo, e as demais aulas para a análise, debate e comentários gerais.

Nosso trabalho com a apresentação do vídeo contou, em primeiro momento, com uma abordagem sobre o tema preconceito racial e social, estratégia muito importante antes de iniciar qualquer atividade que envolve compreensão. Após a apresentação do vídeo, abrimos espaço para o debate e percebemos que os alunos estavam sérios, porém haviam entendido a mensagem, os depoimentos e os relatos mostrados.

Após o debate, fizemos perguntas sobre o vídeo e abrimos espaço para comentários.

- Quais são as pessoas que se apresentaram no vídeo?
- Os relatos assistidos são comuns em nossa sociedade?
- Conseguimos perceber que tipo de experiências o vídeo mostrou?
- Qual a classe social das pessoas dos relatos mostrados no vídeo?

Nessa atividade, toda compreensão gerou em torno do gênero discursivo relato pessoal. Aproveitamos para lembrar, nos relatos pessoais presentes no vídeo, as principais características do gênero, como: os relatos foram apresentados pela pessoa envolvida na situação, portanto em primeira pessoa; as pessoas relataram um fato acontecido; a conjugação verbal utilizada estava no passado, e as experiências eram muito pessoais, envolvendo sentimentos.

Como nesta turma de 6º ano há três alunos da raça negra, estes identificaram, no vídeo, uma realidade vivenciada cotidianamente. Por essa razão, esses alunos participaram em maiores momentos, inclusive para elogiar e criticar os relatos apresentados.

Verificamos que os alunos iniciaram o debate sobre os relatos apresentados, com grande interação entre a turma, reforçando que “[...] a capacidade de comunicar e defender argumentos que fundamentem essas hipóteses caracteriza o sujeito histórico capaz de elaboração própria e de assumir seu papel como cidadão participativo e criativo” (MORAES, 2002, p. 212).



Além disso, os alunos perceberam exatamente a manifestação do preconceito presente nos relatos, e que cada relato oral apresentado pode ser comparado com a vida real de cada um da classe. Nessa perspectiva, analisar o discurso do aluno é fundamental para conhecer seus significados. Sobre isto, Orlandi (2015, p. 40) afirma que “(...) a análise é importante. Com ela podemos atravessar esse imaginário que condiciona os sujeitos em suas discursividades e, explicitando o modo como os sentidos estão sendo produzidos, compreender melhor o que está sendo dito”.

Destacamos a importância do trabalho sobre temas como o preconceito, pois é, na escola, que a criança começa a interagir e a compreender o mundo, a escola é o espaço onde se deve enaltecer a igualdade e o respeito.

### RESPOSTA 1

7) Quais impressões vocês tiveram do vídeo?

R: *Que as pessoas têm preconceito com os negros.*

8) Os relatos registrados condizem com a realidade?

R: *É realidade sim.*

9) O preconceito é somente racial?

R: *Sim, porque eles sofreram preconceito.*

10) Como você acha que as pessoas se sentiram após vivenciar essas situações?

R: *Se sentiram magoados, tristes.*

11) Vocês conseguem identificar as características do gênero relato pessoal no vídeo?

R: *Sim.*

12) Qual o conteúdo temático abordado no vídeo?

R: *Preconceito.*

13) Qual a esfera de circulação apresentada no vídeo? Qual o estilo do gênero?

R: *Espaços sociais, condomínio.*

### RESPOSTA 2

1) Quais impressões vocês tiveram do vídeo?

R: *Que as pessoas têm muito racismo. E que as pessoas que sofrem preconceito ficam mais tristes, porque todos somos iguais.*

2) Os relatos registrados condizem com a realidade?

R: *Sim, porque as pessoas negras como eu vivem um sentimento triste, porque alguns até falam em mudar de cor.*

3) O preconceito é somente racial?

R: *Não.*

4) Como você acha que as pessoas se sentiram após vivenciar essas situações?

R: *Elas se sentiam tristes e envergonhadas.*

5) Vocês conseguem identificar as características do gênero relato pessoal no vídeo?

R: *Sim.*

6) Qual o conteúdo temático abordado no vídeo?

R: *Sobre o preconceito racial.*

7) Qual a esfera de circulação apresentada no vídeo? Qual o estilo do gênero?

R: *Na rodoviária, no condomínio, no ônibus, nos espaços sociais.*

Além das atividades textuais, os alunos também fizeram comentários, de modo individual, sobre o que entenderam da cada relato apresentado no vídeo, como podemor ver abaixo.

### **COMENTÁRIO 1**

1º relato: *Eu entendi que quando o policial enquadrou ele ficou envergonhado porque havia muitas pessoas na rodoviária.*

2º relato: *Entendi que o cara ficou revoltado porque as pessoas quando passa na rua guarda o celular porque ele é negro. E quando passa uma branca ele passa normal. Agora a pessoa negra tem que ver a humilhação que ela passa só porque é negra.*

3º relato: *Entendi que a mulher morava em um condomínio, daí ela fez uma festa de quinze anos da filha dela e ela chamou as filhas das suas vizinhas e as vizinhas eram preconceituosas e racistas, pois as mães das garotas não deixou as filhas irem porque iria ter gente negra. Elas apareceram no outro dia para reclamar e falaram que só tinha macacada e abalou a mulher.*

### **COMENTÁRIO 2**

1º relato: *Eu entendi que o Ubiratã Martins foi escolhido para permanecer no saguão da rodoviária por causa da sua cor e eles entendeu isso como preconceito.*

2º relato: *Eu entendi que o branco passa pelo negro e que o branco rouba e o negro não.*

3º relato: *Eu entendi, que ela promoveu uma festa da filha dela, ela convidou a filha da vizinha só que a vizinha não queria a filha dela misturando com a filha de Eloísa, porque a filha da Eloísa era negra. No dia seguinte as duas vizinhas de Eloísa falaram: você fez a festa da macaca da sua filha. Só tinha macacada, só tinha crioulo, ela ficou muito sentida na época.*

Nos comentários dos alunos, concluímos que todos compreenderam a essência dos relatos observados no vídeo, logo identificamos uma autonomia leitora, proporcionando a reflexão e a compreensão. Além do mais, os alunos expuseram sobre o preconceito relatado nas diferentes histórias, destacando sempre o sentimento de tristeza vivenciado em cada situação.

Na terceira oficina, prosseguimos com o trabalho do texto “Minha vida de menina”, com o intuito de reforçar e aprofundar mais sobre o gênero relato pessoal. Os meninos ficaram receosos com essa atividade pelo fato de o texto ser destinado para meninas e, com isso, tiveram uma participação menor. Devido ao fato de o texto ser direcionado ao sexo feminino, houve um menor interesse por parte da turma. Este pode ser um indicativo de aprimoramento e de modificação da intervenção pedagógica proposta, visto que devemos trabalhar outros relatos de temática mais ampla e não direcionado.

A prática utilizou apenas duas aulas, com atividades de interpretação e de exercícios, que foram respondidas coletivamente. Nessa prática, entregamos os textos aos alunos, pedimos uma leitura silenciosa e, em seguida, propusemos que buscassem fatos cotidianos, singulares e sentimentais presentes no texto. Nesse movimento e ir e vir, questionamos os alunos sobre pontos que compõem a estrutura do gênero relato pessoal:

- Quem? (narrador)
- O quê? (fato)
- Quando? (tempo)
- Onde? (local)
- Como? (de que maneira)
- Por quê? (causador do fato)

Diante da proposta realizada, ficamos satisfeitos com as interpretações dos alunos, bem como suas respostas e compreensões.

Já a oficina quatro contou com uma apresentação do vídeo da música “Lavagem cerebral”, do cantor Gabriel – O pensador, que faz uma reflexão sobre a temática do racismo e preconceito. Para essa aula, estipulamos, na proposta, duas aulas, porém foram necessárias cinco, devido à interação dos alunos com a atividade. Acreditamos que a utilização de música como recurso didático é uma estratégia que o professor pode e deve usar em seu material complementar.

Inicialmente, realizamos questionamentos orais para que os alunos interagissem e desenvolvessem um diálogo sobre a temática. Nessa perspectiva, Geraldi (2003, p. 178) menciona que

Esse conjunto de perguntas, a que se poderiam acrescentar outras, levam à construção de um diálogo. Devolver a palavra ao outro implica querer escutá-lo. A escuta, por seu turno, não é uma atitude passiva: a compreensão do outro envolve, como diz Bakhtin, uma atitude responsiva, uma contrapalavra. O diálogo que se pode dar a partir das questões formuladas produz um texto co-enunciado.

De modo geral todos participaram ativamente da atividade, expondo seus posicionamentos e fazendo indagações para melhor compreensão do texto. Constatamos que a turma gostou da música trabalhada, identificando o preconceito como problema social retratado na letra da composição. O resultado da aula foi positivo, como foi possível verificar pelas respostas da atividade em grupo.

#### **Questões gerais:**

- **Segundo Gabriel – O pensador, por que racismo é burrice?**

*R: Porque o povo brasileiro não enxerga mais nada, além do que está em sua frente.*

- **Por que o preconceito é uma herança cultural?**

*R: Porque todo racismo, todo preconceito passa de pai para filho, a discriminação, a exclusão, a difamação, a humilhação, o desprezo, existe desde criança, no crescimento em casa.*

- **Conforme a música, o que significa fazer uma lavagem cerebral?**

R: *Continuar sendo ignorante, “burro”, pois é mais fácil de se deixar manipular. Segundo a música, é mais fácil discriminar um negro, do que um político, um juiz, um médico, pois são da “elite”.*

- **Qual o pedido que o autor faz a todas as pessoas?**

R: *O autor pede que o povo faça uma “lavagem cerebral”, porém para perceber que o povo é uma unidade, que deixe de ser ignorante e passe a ver melhor as pessoas e a suas origens.*

Observamos que os alunos compreenderam a temática trabalhada na música referente ao preconceito racial e social, bem como entenderam a crítica elaborada pelo autor, sendo que muitos citaram situações cotidianas vividas por eles ou algo que assistiram na mídia televisiva.

Sobre as atividades de análise interpretativa, verificamos que todos compreenderam o conteúdo.

### **Questionário sobre a análise interpretativa da música**

#### **RESPOSTA 1**

- 1) Onde esse texto poderia ser encontrado?

R: *Em jornal, livro, revista.*

- 2) Quem poderia ler esse texto?

R: *Qualquer pessoa.*

- 3) A letra da música aborda uma questão:

a. ( X ) real e cotidiana b. ( ) ficcional e íntima

- 4) Para que tipo de leitor você acha que o texto foi escrito?

R: *Para um leitor consciente.*

- 5) Com que propósito teria o autor escrito esse texto?

R: *Para alertar as pessoas.*

#### **RESPOSTA 2**

- 1) Onde esse texto poderia ser encontrado?

R: *Livro, jornal, internet.*

2) Quem poderia ler esse texto?

R: *O povo em geral.*

3) A letra da música aborda uma questão:

a. ( X ) real e cotidiana b. ( ) ficcional e íntima

4) Para que tipo de leitor você acha que o texto foi escrito?

R: *Para o leitor não crítico.*

5) Com que propósito teria o autor escrito esse texto?

R: *Chamar atenção das pessoas.*

Essa aula de debate promoveu uma interação muito positiva nos alunos e até os estimulou a cantar. Perceberam ainda que a música é feita para uma sociedade geral e não especificamente uma unidade.

Os alunos responderam as questões interpretativas de forma oral, sendo feito registro individual de cada resposta. Reforçamos a necessidade e a importância das atividades orais, uma vez que

As atividades orais propiciam ao estudante uma atitude ativa, uma vez que lhe dão oportunidade de falar em público, emitir opiniões, dar sugestões, e ainda, possibilitando-lhe avaliar-se e avaliar os colegas, além de discutir em grupo e analisar os dados linguísticos. Além disso, alguns tipos de participação implicam um planejamento prévio, o que exige pesquisa dentro e fora da escola: leitura de jornais, revistas, enciclopédias, etc. Enfim, o domínio da linguagem é um alvo que o adolescente deve se sentir encorajado a atingir e, a nosso ver, a atitude ativa é a condição fundamental para se conseguir a motivação (MILANEZ, 1993, p. 42-43).

Nossa proposta foi construída para ser utilizada conforme a realidade e, por isso, modificações metodológicas podem ocorrer. Elaboramos um roteiro para auxiliar e ampliar a aprendizagem da leitura associada ao gênero relato, podendo este ser alterado de acordo com a necessidade do educador e da turma.

Enquanto professora do Ensino Fundamental, constatamos que a proposta propiciou uma reavaliação da abordagem didática, permitindo um olhar mais profundo sobre a necessidade de inovar e possibilitar meios de aprendizagem. Ao longo do processo, foi necessária constante intervenção e mediação, devido às dificuldades dos alunos. Muitas vezes, as atividades ultrapassaram a quantidade de aulas pré-estabelecidas, porém verificamos que os alunos reconhecem a importância da leitura para vida acadêmica e pessoal.

Não podemos afirmar que, com nossa proposta, modificamos o modo de pensar do aluno sobre a leitura, pois este não era nosso objetivo, mas podemos assegurar que as atividades de leitura contribuíram para a expansão literária dos educandos, principalmente sobre o gênero relato.

É importante ressaltar também que nossa intervenção pedagógica serve de subsídios para novos estudos e práticas. Nesse sentido, é crucial estimular o trabalho com gêneros orais no ambiente escolar diariamente, para que os alunos participem e exponham suas ideias.

Com relação aos gêneros orais, os PCNs abordam que:

É condição fundamental para que o trabalho possa ser realizado a constituição de um *corpus* de textos orais correspondentes aos gêneros previstos, a partir dos quais as atividades de escuta (e também de produção de textos orais) sejam organizadas, de modo a possibilitar aos alunos a construção de referências modelizadoras. Esse *corpus* pode ser organizado a partir de registros audiovisuais (cassete, videocassete) e da promoção de debates, entrevistas, palestras, leituras dramáticas, saraus literários organizados pela escola ou por outra instituição, que envolvam aspectos temáticos de projetos em andamento em Língua Portuguesa ou em outras áreas (BRASIL, 1998, p. 68).

Nesse sentido, é essencial permitir que a leitura ocorra de modo significativo e constante nas salas de aula da escola pública, visando ampliar o conhecimento linguístico. Nesse cenário, o gênero relato pode contribuir com esse aprimoramento, desenvolvendo inúmeras capacidades no aluno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade das escolas públicas se caracteriza por muitas dificuldades. Nesse sentido, o trabalho em sala de aula tem sido prejudicado, seja por falta de investimentos estruturais como também baixa qualificação profissional. Pretendemos, por meio das práticas apresentadas, auxiliar o professor de Língua Portuguesa em atividades de leitura em sua realidade escolar. Desse modo, o objetivo principal desta pesquisa foi aplicar uma proposta de intervenção didático-pedagógica por meio de oficinas, contemplando a leitura do gênero discursivo relato pessoal.

Para que isso se efetivasse, buscamos, na teoria, compreender melhor sobre os processos da leitura. Desenvolvemos a proposta didática aliada ao pensamento da importância da interação entre professor-autor-aluno-texto. Diante disso, observamos, enquanto professora de Língua Portuguesa, que alguns profissionais da área não proporcionam um trabalho com a prática da leitura, por não apresentarem um objetivo claro e estratégias que facilitam esse processo. Além disso, não realizam uma interação com os alunos em sala de aula, fator fundamental para o bom desenvolvimento da aprendizagem da leitura. Assim, nossa proposta vai de encontro com essas necessidades, abrindo um caminho para o trabalho com a leitura associada ao gênero relato pessoal.

Com base no nosso objetivo específico de compreender a importância da leitura associada ao gênero relato em salas de 6<sup>os</sup> anos, verificamos que, inicialmente, os alunos ficaram animados com a aplicação do trabalho de leitura, visto que, por adentrarem no Ensino Fundamental II, o contato com a leitura nas séries iniciais é relativamente pouco explorado. Quando se fala em leitura, muitas vezes, o aluno não tem uma predisposição em realizá-la, pensando ser uma atividade cansativa e chata. Acreditamos que, após o processo de aplicação das oficinas, os alunos, de modo geral, entenderam o quão importante é o ato ler, por meio de textos do gênero relato pessoal. Perceberam ainda que, por meio da leitura, podem ser avaliados e que as atividades de compreensão e de interpretação são facilitadas, quando acontece a interação, favorecendo, assim, a construção de sentidos.

Observamos que, inicialmente, os alunos não conheciam o gênero relato pessoal, identificando suas características durante o desenvolvimento da prática didática. Constatamos, ao longo das atividades, que, em cada oficina, a compreensão



sobre o gênero era ampliada, devido à interação e à participação dos alunos nas práticas.

Sobre o nosso segundo objetivo específico de contribuir com as práticas pedagógicas de educadores em relação ao incentivo à leitura, esperamos que nossas oficinas possam ser aplicadas em salas de aulas por educadores que buscam desenvolver um trabalho significativo com a leitura. Isto é reforçado quando pensamos na melhora do processo de ensino e aprendizagem, em que o educador necessita se capacitar constantemente refletindo e ressignificando sua prática.

Podemos afirmar que a pesquisa-ação é uma metodologia bastante eficiente para trabalhos que visam melhorar as práticas educacionais, visto que nos auxiliou a compreender e a identificar os problemas, além de propor soluções para a intervenção pedagógica desenvolvida, sendo uma ferramenta indicada para futuras pesquisas.

Nessa perspectiva, Freire (1996) nos explica que ensino e pesquisa são inseparáveis, pois

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

Nesse caminho, é fundamental que os docentes reconheçam a relevância dos trabalhos com gêneros orais, entretanto sabemos que muitos se sentem inseguros ou apresentam dificuldades para efetivação de suas práticas. Dessa forma, nossa proposta pode favorecer e facilitar a aproximação do professor com o gênero discursivo relato pessoal.

Ao finalizarmos a intervenção, consideramos ser importante fornecermos uma resposta aos alunos sobre os resultados obtidos. Nesse retorno, por meio da utilização da comunicação verbal, apresentamos aos alunos os resultados, ressaltando as diferenças entre o desempenho esperado e o real, de modo a incentivar mudanças no processo de aprendizagem. Isto foi fundamental, pois os alunos tiveram consciência plena sobre o processo de aprendizagem do qual fizeram parte, sendo capazes de perceber o que estão aprendendo, como estão aprendendo e o que podem fazer, em grupo e/ou individualmente, a fim de melhorar seu desempenho.

Diante dos resultados obtidos, reforçamos a necessidade de aprofundamentos teóricos na área da leitura relacionada aos gêneros discursivos, especialmente o relato pessoal. Assim, destacamos a importância das práticas destinadas à leitura no espaço escolar, sendo imprescindível que o professor desenvolva procedimentos metodológicos interativos que ampliem a construção de sentidos.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza; ABAURRE, Maria Bernadete M. **Produção de Texto: interlocução e gêneros**. São Paulo: Moderna, 2007. p. 253-267.

ARAGÃO, Andreia Doria. **Produzindo textos a partir do gênero relato pessoal**. 2016. 84 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016.

ARAÚJO, Sinthya Fernanda Diniz; CARNEIRO, Soraia Oliveira; GOMES, Kalem Kanyk Fernandes; ASSIS, Laiza Pereira; FREITAS, Mauriene Silva. O ensino do gênero textual relato pessoal frente aos déficits da comunicação em sala de aula. **II Congresso Nacional de Educação**, 2015. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV045\\_MD1\\_SA15\\_ID5704\\_08092015014929.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA15_ID5704_08092015014929.pdf)>. Acesso em: 27 set. 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC, 2001.

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; SILVA, Laiane Cristiny Gomes da. Estratégias de leitura no Ensino Fundamental II: representações de professores de Língua Portuguesa. **Miguilim** – Revista Eletrônica do Netlli, v. 6, p. 67-90, 2017.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. Tradução e Adaptação: HOFFNAGEL, Judit Chambliss. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BRÄKLING, Kátia Lomba. **Referências básicas para análise de relatos de experiências vividas.** 2008. Disponível em: <[https://www.academia.edu/18100147/Refer%C3%A4ncias\\_B%C3%A1sicas\\_para\\_An%C3%A1lise\\_de\\_Relato\\_Pessoal\\_de\\_Experi%C3%A4ncia\\_Vivida](https://www.academia.edu/18100147/Refer%C3%A4ncias_B%C3%A1sicas_para_An%C3%A1lise_de_Relato_Pessoal_de_Experi%C3%A4ncia_Vivida)>. Acesso em: 27 fev. 2018.

BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Elaboração de materiais para o ensino de espanhol. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. (Org). **Coleção explorando o ensino.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 16, p. 85-118, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola. 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Formação o professor como agente letrador.** São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Terceiro e quarto ciclos do ensino Fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Pró-Letramento:** Programa de Formação Continuada de Professores dos anos/séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência. Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum:** proposta preliminar. 2. versão rev. 2016. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/05/BNCC-BOOK-WEB.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2017.

BRITO, Danielle Santos de. A importância da leitura na formação social do indivíduo. **Periódico de divulgação científica da Fals** Ano IV - Nº VIII- JUN / 2010. Disponível

em:<[http://fals.com.br/revela/REVELA%20XVII/Artigo4\\_ed08.pdf](http://fals.com.br/revela/REVELA%20XVII/Artigo4_ed08.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2018.

CAMPOS, Thayane Silva.; CODEGLIA, Ana Florencia. O trabalho com o gênero discursivo “perfil”: relato de experiência com alunos de ELE e PLA. **EntreLínguas**, Araraquara, v. 2, n. 1, p. 67-88, 2016.

COSTA, Sérgio Roberto. A construção de títulos em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In: ROJO, Roxane. (Org) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC, Campinas: Mercado de Letras, 2000.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

COSTA-HÜBES, Terezinha; LANGARO, Cleiser Schenatto; BERTIN, Diana Maria Schenatto; DACOLTIVO, Fernanda; PERETTI, Rizane Andréia Kalsing. A dimensão social e verbal de um texto do gênero resenha crítica. **Revista Thêma et Scientia**, v. 7, n. 1, p. 8-23, 2017.

DANTAS, Sônia Alves. **Oralidade e letramento no ensino de língua portuguesa: uma proposta de trabalho com o gênero relato pessoal**. 2015. 181 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas-PR: Kaygangue, 2005. p. 159-177.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernardi. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras. 2004. p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro).

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Moderna, 2003.

FREGONEZI, Durvali Emilio. A formação do leitor: objetivos e estratégias de leitura. **Rev. de Letras**, v. 1/2, n. 24, p. 29-33, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012, p. 39-45.

GUIMARÃES, Luciana Guedes. **Tinha uma leitura no meio do caminho: formação do aluno-leitor**. Rio de Janeiro, 2007. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

GRECO, Eliana Alves. Gêneros discursivos e tipologias textuais. In: SANTOS, Annie Rose dos; GRECO, Eliana Alves; GUIMARÃES, Tânia Braga. (Orgs.). **A produção textual e o ensino**. (Formação de Professores em Letras – EAD, n. 6). Maringá: Eduem, 2010, p. 11-27.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura:** teoria e prática. Campinas: Pontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 11. ed. Campinas: Pontes, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KRUG, Flavia Susana. A importância da leitura na formação do leitor. **Revista de Educação do Ideau**, v. 10, n. 22, p. 1-13, 2015.

LUNA, Jacyeli Macena Quirino; COSTA, Bruno de Araújo; NASCIMENTO, Beatriz Pereira; SILVA, José Walter. O gênero textual relato: um incentivo à prática de leitura e escrita. **Anais IV ENID/UEPB**, V. 1, 2014. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade\\_1datahora\\_22\\_10\\_2014\\_12\\_12\\_15\\_idinscrito\\_407\\_f86bfd9ad36de259320baf3f7835cf3e.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade_1datahora_22_10_2014_12_12_15_idinscrito_407_f86bfd9ad36de259320baf3f7835cf3e.pdf)>. Acesso em: 17 fev. 2018.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sangra – Luzzatto, 1996.

LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual:** alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999.

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

LOCH, J. M. P.; BINS, K. L. G.; CRISTOFOLI, M. I. C. V.; VITÓRIA, M. I. C.; MORAES, S. C.; HUERGA, S. **EJA:** planejamento, metodologias e avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B., BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas: Kaygangue, 2005.

MENEGASSI, Renilson José. Compreensão e interpretação: noções ao professor. **Revista UNIMAR**, v. 1, n. 17, p. 85-94, 1995.

\_\_\_\_\_. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e ensino**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010a. p.167-189.

\_\_\_\_\_. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, Eliana Alves; GUIMARÃES, Tânia Braga (Orgs.). **Leitura: compreensão e interpretação de textos em Língua Portuguesa**. Maringá: EDUEM, 2010b, p.35-59.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Leitura, escrita e gramática no ensino fundamental: das teorias às práticas docentes**. Maringá: Eduem, 2010c, p.67-88.

MICHELLETI, Guaraciaba. **Leitura e construção do real: o lugar da poesia na ficção**. São Paulo: Cortez, 2000.

MILANEZ, W. **Pedagogia do oral: condições e perspectivas para sua aplicação no português**. Campinas, SP: Sama, 1993.

MOITA LOPES. Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

MOTERANI, Natália Gonçalves; MENEGASSI, Renilson José. O conteúdo temático no gênero discursivo tiras em quadrinhos. **Acta Scientiarum**, v. 32, n. 2, p. 225-232, 2010.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Leitura**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2000.



PASQUIER, August.; DOLZ, Joaquim. Un decálogo para enseñar a escribir. In: **CULTURA y Educación**, 2: 1996, p. 31-41. Madrid: Infancia y Aprendizaje. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo. Circulação restrita.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; RODRIGUES Rosângela Hammes. O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, v. 14, n. 1, p. 177-194, 2014.

PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

RODRIGUES, Adélia Aparecida Pereira da Silva. **Perguntas de leitura e construção de sentidos**: experiência com 6º ano do ensino fundamental. 2013. 223 f. Dissertação (Mestre em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

ROJO, Roxane. Gêneros de discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros**: teoria, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

RUMELHART, David Everett. Schemata: the building blocks of cognition. In: GUTHRIE, J.T. (Ed.). **Comprehension and teaching**: research reviews. Newark: International Reading Association, p. 3-26, 1981.

SANTOS, Maria de Fátima Silva dos. Práticas de leitura na escola: concepções e abordagens. **Signum**: Estudos da Linguagem, n. 13/1, p. 257-276, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, n. 1, p. 5-16, 1999.

SOUTO, Ângela Maria da Silva; LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. **Textualização do discurso de relato**. Currículo Básico Comum – Língua Portuguesa Ensino Médio. Centro de Referência Virtual do Professor – SEE-MG: 2009.

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

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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

ZILBERMAN, Regina. (Org.) **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.