

Maria José da Silva Bezerra  
Organizadora

# A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

*O desenvolvimento da leitura no  
sexto ano do Ensino Fundamental*





#### **MARIA JOSÉ DA SILVA BEZERRA**

Graduação em Licenciatura do Ensino Fundamental pela Universidade Regional do Cariri, graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Faculdade de Medicina Estácio de Juazeiro do Norte e Mestrado em Políticas e Administração de Educadores pela Universidade Aberta do Brasil. Docente na Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte - Ceará.



#### **ANTONIA ANGELA DE LIMA**

Assistente Social pelo Centro Universitário Doutor Leão Sampaio. Mestrado em Educação pela Absolute Christian University (Título devidamente Reconhecido pela Universidade Aberta do Brasil). Doutoranda em Ciências da Educação pela Absolute Christian University. E-mail:angelaxavieroliveira@hotmail.com



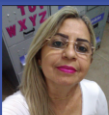
#### **GINETE CAVALCANTE NUNES**

Doutoranda em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Mestra em Letras no âmbito do Programa PROFLETRAS da Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE. Especialização em Políticas Educativas e Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Formação de Professores de Araripina (FAFOPA) e Especialização em Psicopedagogia Institucional pelo Instituto Superior de Educação do Sul do Piauí- ISESPI. Professora Formadora do Centro de Educação a distância -UFPI, Curso de Letras- Português. ginetecavalcante@gmail.com.



#### **BRENO TAVARES DA SILVA**

Engenheiro sanitarista e ambiental, formado pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), com mestrado em manejo de solo e água pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atuou como engenheiro do Exército Brasileiro em obras de infraestrutura, como Transposição do Rio São Francisco (Eixo Leste) e Duplicação da BR101 (Lote 06). Ainda, representando o Exército, foi conselheiro ambiental do Município de Picos/ PI onde pôde contribuir para a formulação da política ambiental daquela cidade. Docente efetivo do Instituto Federal do Ceará - IFCE, na área de Recursos Hídricos. Lecionando disciplinas no curso Técnico de Meio Ambiente. breno.tavares@ifce.edu.br



#### **EMÍLIA INÁCIO TIMÓTEO**

Graduação em História pela Universidade Federal da Paraíba. Graduação em Matemática pela UNIASSEVI. Mestre em Ciências da Educação pela Absolute Christian University. emidiatimoteo@gmail.com



#### **LÉA BARBOSA DE SOUSA**

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - (UVA). Especialização em Psicopedagogia (UVA/UNINTA). Especialização em Ciências da Educação (UNINTA). Especialização em Didática do Ensino Superior (UNINTA). Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT/UFC). Doutorando em andamento pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia (ULHT). Docente na Graduação e Pós-Graduação no Centro Universitário INTA. lea-b@hotmail.com;



#### **HIDEMBURGO GONÇALVES ROCHA**

Mestrado em Bioquímica e Fisiologia pela Universidade Federal de Pernambuco e Doutorado em Farmacologia pela Universidade Federal do Ceará. Professor adjunto da Universidade Federal Do Cariri e Professor Adjunto da Universidade Regional do Cariri. Contato: rocha.hidemburgo@hotmail.com



#### **LINDEMBERGO ROCHA FREITAS**

Professor Titular do Instituto Federal de Pernambuco - Campus Pesqueira. Doutorado em Ciência e Tecnologia de Alimentos pela Universidade Federal da Paraíba. Contato: lindembergrocha@yahoo.com.br



#### **FRANCISCO EDVANILSON DE LIMA QUARESMA**

Pedagogo pela Universidade Vale do Acaraú -UVA; Geógrafo pela Universidade Regional do Cariri -URCA; Psicólogo pela Faculdade Santa Maria -FSM; Especialista em Meio Ambiente com Ênfase em Gestão Escolar pela -Instituto Superior de Teologia Aplicada -INTA; Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Vale do Acaraú -UVA; Especialista em Saúde Mental e Atendimento Psicossocial pela Faculdade de Tecnologia -FATEC. E-mail: nilson.psicoi0@gmail.com



#### **GISLENE FARIAS DE OLIVEIRA**

Psicóloga, Doutora em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba. Docente na Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Cariri -UFCA. Contato: gislenefarias@gmail.com

**Maria José da Silva Bezerra**  
Organizadora

# A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

*O desenvolvimento da leitura no  
sexto ano do Ensino Fundamental*



Copyright ©Now/ 2023 by **Organizadora e Autores**

Todos os direitos reservados. Vedada a produção, distribuição, comercialização ou cessão sem autorização do autor. Os direitos desta obra não foram cedidos.

Impresso no Brasil  
Printed in Brazil

**Capa e Diagramação**  
Andreza de Souza

**Jaboatão dos Guararapes –PE**

**CORPO EDITORIAL CIENTÍFICO**

Coordenação: Profª. Dra. Gislene Farias de Oliveira, Universidade Federal do Cariri - UFCA/CE, Brasil;

**Membros:**

Professor Dr. Cícero Cruz Macêdo,	Universidade Federal do Cariri - UFCA/CE, Brasil;
Professor Dr. Hermes Melo Teixeira Batista,	Faculdade de Medicina do Juazeiro do Norte, CE, Brasil;
Professor Dr. Hidemburgo Gonçalves Rocha,	Universidade Federal do Cariri - UFCA/CE, Brasil;
Professora Ms. Cláudia Maria de Moura Pierre,	Universidade Regional do Cariri - URCA/CE, Brasil;
Professora Dra. Francinete Alves de Oliveira Giffoni,	Universidade Federal do Ceará - UFC/CE, Brasil;
Professora Dra. Gislene Farias de Oliveira,	Universidade Federal do Cariri - UFCA/CE, Brasil
Professora Dra. Jadcely Rodrigues Vieira,	Universidade Estadual de Campina Grande - UEPB/PB, Brasil,
Professor Dr. Joelson Rodrigues Miguel, Professora	Universidade Autónoma de Asunción, Paraguai;
Dra. Núbia Ferreira Almeida,	Universidade Regional do Cariri -URCA/CE, Brasil;
Professora Dra. Patrícia Nunes Fonseca,	Universidade Federal da Paraíba - UFPB/PB, Brasil;

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

**Ficha Catalográfica**

A54

A aprendizagem significativa o desenvolvimento da leitura no sexto ano do ensino fundamental / Maria José da Silva Bezerra (Org.). Antonia Angela de Lima(Et.al) 1. ed. – Recife: Inoveprimer, 2023.

106p.

Universidade Federal do Cariri  
Contém resumo

ISBN 978-65-87229-59-1

1.Leitura 2. Conhecimento Prévio 3. Aprendizagem Significativa 4. Educação I. Bezerra, Maria José da Silva. II. Lima, Antonia Angela de III. Título.

373-3: 043 CDU (1999)

Fabiana Belo - CRB-4/1463

**Inove Primer** – Recife-PE  
Projeto Gráfico: *Andreza de Souza*  
Fone: (81) 3039.3959 / 9.86903427  
inoveprimer@gmail.com  
www.inoveprimer.com.br

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>13</b>
1.1 <i>Proficiência de leitura</i> .....	13
1.2 <i>A prática de leitura na sala de aula</i> .....	24
1.3 <i>Teoria da aprendizagem significativa</i> .....	34
1.3.1 <i>Conhecimento prévio e organizadores prévios</i> .....	38
1.3.2 <i>Conceitos e mapas conceituais</i> .....	40
1.4 <i>Os conhecimentos prévios na proficiência leitora de alunos do sexto ano</i> .....	43
<b>CAPÍTULO II - METODOLOGIA</b> .....	<b>47</b>
2.1 <i>Natureza da pesquisa</i> .....	48
2.2 <i>Universo e Amostra</i> .....	49
2.3 <i>Participantes</i> .....	50
2.4 <i>Procedimentos de coleta</i> .....	50
2.5 <i>Instrumentos</i> .....	52
<b>CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>54</b>
3.1 <i>A entrevista</i> .....	55
3.2 <i>Atividade de leitura e compreensão</i> .....	70
3.3 <i>Relato das observações</i> .....	86
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>90</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>93</b>
<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA</b> .....	<b>99</b>
<b>ANEXO A</b> .....	<b>100</b>
<b>ANEXO B - COMPREENSÃO DO TEXTO</b> .....	<b>103</b>
<b>ANEXO C - MODELO PARA MAPEAMENTO CONCEITUAL</b> .....	<b>105</b>



# INTRODUÇÃO

O processo de ensino aprendizagem é o foco principal da ação docente, visto que, a todo momento acontece a busca com a finalidade de aperfeiçoar a ação de ensinar. Em se tratando do ensino aprendizagem da leitura, nas salas dos sextos anos, nota-se a falta de interesse e motivação do aluno no momento de ler. Com a inquietude de saber porque isso acontece e auxiliada por leituras relacionadas com a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, nasceu a ideia dessa pesquisa, procurando respostas para o questionamento: como contribuir de forma significativa no desenvolvimento leitor através da relação teoria e prática?

Muitas vezes, o professor utiliza alguma teoria de aprendizagem inconscientemente, sem nem saber nomeá-la, ou parte ou mistura de várias teorias. Se esse processo fosse claro para o docente, talvez o resultado fosse bem melhor ao ser aplicado. Geralmente cada professor utiliza o seu método, fragmentando assim, o ensino aprendizagem. Com a constante busca de educadores por mecanismos e estratégias de como motivar o aluno a aprender é que essa pesquisa se fez necessária, principalmente na parte fundamental da aprendizagem que é a leitura. Contudo, para o desenvolvimento da leitura com significado necessita-se de uma metodologia de ensino eficaz. As teorias de aprendizagem estão à disposição. E essa pesquisa utilizou a teoria da aprendizagem significativa como subsídio para o desenvolvimento da leitura que aqui é o foco principal.

O presente estudo foi realizado dentro da linha de pesquisa sujeito, formação e aprendizagem que investiga processos de constituição e aprendizagem dos sujeitos, considerando os aspectos

psicológicos, sociais, históricos e culturais, privilegiando as temáticas: construção de identidade e processos formativos de profissionais da educação. O objetivo geral foi analisar a participação dos conhecimentos prévios no desenvolvimento da proficiência leitora de alunos do sexto ano na perspectiva da aprendizagem significativa. E, na tentativa de alcançar esse objetivo foi trabalhado a motivação do aluno para uma predisposição para aprender através de predições, ativação do conhecimento prévio e interação com o educando através de atividade significativa de leitura.

Peças fundamentais na aquisição do conhecimento, a leitura e a compreensão devem caminhar juntas. Então por que não utilizar as teorias de aprendizagem para aperfeiçoar a prática? Com esse pensamento é que esse tema foi desenvolvido nessa pesquisa com a finalidade de obter respostas de como a leitura pode ser trabalhada com alunos do sexto ano de forma que a aprendizagem seja prazerosa e faça sentido para eles. No sexto ano, apesar de algumas exceções, o aluno já domina a leitura, mas ainda há muito que se fazer para auxiliar nesse contexto de aprendizagem.

Portanto, o tema estudado é fundamental, pois o professor que pesquisa sobre leitura, se qualifica no assunto e contribui para a resolução do problema de falta de leitura dos alunos, como também, no desenvolvimento da leitura com significado, importante para a evolução social dos indivíduos.

Lembremos: o educador é um partejador de ideias, desejos e esperanças. A função de um educador é ter capacidade de partilha. Representa uma força de vitalidade numa comunidade. Sua atividade é uma maneira de fazer com que a vida eleve a sua condição e, ao mesmo tempo, é um dos caminhos mais fortes de socialização dentro de uma sociedade. Precisa



desse modo, ser competente nos saberes e fazeres (CORTELLA, 2014, p. 37).

Assim, com a pretensão de auxiliar o desenvolvimento de potencialidades leitoras de alunos do sexto ano, buscou-se na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, talvez mais adequada à faixa etária e fundamentada no cognitivismo, a compreensão e a motivação interior para aprender. Para Solé (1998), esse processo requer uma atividade mental construtiva muito intensa, mas vale a pena a experiência associada a aprender. Só os recursos didáticos não serão suficientes se não houver uma boa estratégia que possa corroborar com uma aprendizagem de qualidade.

Esse estudo está organizado em três capítulos com subtítulos e as considerações finais. No primeiro capítulo é apresentado o objeto de estudo com o referencial de vários teóricos. Iniciando com considerações sobre a proficiência leitora, a qual se constitui em um grande destaque no processo de aquisição do conhecimento, visto que, o ato de ler desempenha o mais importante papel em vários aspectos da vida educacional e social dos indivíduos, desde a mais tenra idade até a vida adulta. Ler não é só decifrar letras e sons, faz parte da comunicação e interação entre as pessoas, possibilitando a ampliação de suas habilidades no mundo letrado. A leitura na perspectiva da aprendizagem significativa, mostra-se aqui nesse estudo, como forma de desenvolver o conhecimento através de um aprendizado consistente e real, onde haja compreensão e atribuição de significado ao que foi lido.

Muito se fala em desenvolvimento leitor, letramento leitor proficiente, mas nem sempre essa é a realidade encontrada nas escolas. Então deve-se buscar nos estudiosos do assunto embasamento para melhorar as aulas de leitura. Segundo Freire (1999, p. 15), quando iniciou seus estudos “a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais

significou uma ruptura com a “leitura” do mundo”. Visto que, antes de ler a palavra ele já tinha algum conhecimento do mundo.

Enquanto, Cagliari (2010, p. 15), sugere que “a leitura deveria ser a maior herança legada pela escola aos alunos, pois ela e não a escrita, será fonte perene de educação, com ou sem escola”. Ler é o início de tudo. Portanto, sua importância em todas as disciplinas. Não só o professor de Língua Portuguesa, mas todos devem priorizar a leitura em sala de aula.

Silva (2011, p. 11), considera que “a leitura não pode ser confundida com decodificação de sinais, com reprodução de informações ou com respostas convergentes a estímulos escritos pré-elaborados”. Nesse caso a leitura é mecânica, o aluno não se sente sujeito do próprio aprendizado. Então, torna-se necessário, entre outras coisas, a qualidade dos textos como forma de motivar o aluno.

Com relação aos textos, Kleiman (2008, p. 93), afirma que “um dos problemas relevantes do ensino de leitura [...], seja a legibilidade do texto, e a investigação dos aspectos que tornam um texto mais legível que outros”. Cabe ao professor escolher textos adequados ao nível do desenvolvimento cognitivo do aluno para trabalhar na sala de aula.

A relação da teoria da aprendizagem significativa e o ensino da leitura poderá contribuir com a aprendizagem e o desenvolvimento leitor em todas as disciplinas, como também, com a possibilidade de compreensão e poder de improvisar significativamente, diante de novas situações, já que esse tipo de aprendizagem é internalizada aos poucos, auxiliada pelo conhecimento prévio do aluno, ao qual se reporta Freire (1999), a seguir:

Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado – e até gostosamente – a “reler” momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha

adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo (FREIRE, 1999, p. 11).

Com foco nesse conhecimento prévio o indivíduo evolui na sua aprendizagem, ainda que lentamente, relembrando fatos remotos de sua existência. Assim, a teoria da aprendizagem significativa poderá ajudar no desenvolvimento da leitura no sexto ano.

Segundo Santos (2013), o conhecimento prévio auxilia a aprendizagem, quando se relaciona com o novo conhecimento e é incorporado às estruturas de conhecimento do aluno que adquire significado. Outro estudioso dessa teoria é Moreira (2014, p. 225), que conceitua a aprendizagem significativa elaborada por David Paul Ausubel, onde é proposto que o sujeito que aprende ancora o conhecimento prévio e constrói um novo conhecimento e enfatiza que “David Ausubel já chamava atenção para isso em 1963”. E, enfocava que para “promover a aprendizagem significativa é preciso averiguar esse conhecimento e ensinar de acordo”. Além desses teóricos citados, esse estudo consta de vários outros que contribuíram no embasamento desse trabalho.

O segundo capítulo é constituído pelo percurso metodológico. A presente pesquisa é de abordagem qualitativa com observação participante, onde de acordo com Ludke e André (2014), o pesquisador serve como veículo ativo e chega perto das experiências dos sujeitos para posterior análise através da descrição das observações, que aconteceu por amostragem, com vinte alunos do sexto ano D, dentre um universo de cinco salas de aula de uma escola pública municipal de Juazeiro do Norte, Ceará.

Os procedimentos de coleta foram realizados com embasamento em informações bibliográficas, abordando o tema analisado, diálogo com os alunos, entrevista semiestruturada com

questões abertas e atividade de leitura e compreensão de texto por meio de interpretação e mapas conceituais.

No terceiro capítulo sobre a análise dos dados, foi disponibilizada a descrição das questões e respostas comentadas da entrevista, a descrição da atividade de leitura e compreensão textual, bem como, a apresentação dos mapas conceituais em atividade em grupo, analisando a participação dos conhecimentos prévios e a proficiência leitora dos alunos do sexto ano. Em seguida é relatada as observações de todo o processo de pesquisa.

E, por fim, as considerações finais, momento em que, a ideia de conclusão se transforma em um novo começo, devido a importância do assunto e o desejo de aprender mais e, como fomenta Moreira (2011, p. 223), “o novo conhecimento é produzido a partir de novas questões”.

# CAPÍTULO I

## REFERENCIAL TEÓRICO

### 1.1 Proficiência de leitura

A leitura está presente na vida das pessoas de forma intensa. Desde a mais tenra idade inicia-se o processo de letramento associado aos acontecimentos cotidianos. Na escola, a criança é submetida a desafios de aprendizagens com as diversas oportunidades que promovem a capacidade reflexiva e crítica, enriquecendo a interação social.

A formação do leitor proficiente perpassa diferentes níveis de conhecimento no processo de aprendizagem da leitura. Nesse sentido, a escola é o veículo adequado de interação dos sujeitos educandos com o texto. Essa interação, partindo do professor, com a diversidade de gêneros textuais e o conhecimento que cada um já traz consigo sobre os assuntos específicos dos textos poderá levar à leitura de fato. Os PCNs (1997, p. 57) afirmam que: “o significado, no entanto, constrói-se pelo esforço de interpretação do leitor, a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento que traz para o texto”. Então, o esforço é mútuo e necessário não só da parte do educando com os conhecimentos que já tem, mas também do professor ao mediar essa interação com qualidade. Nesse sentido, Freire (1997) fez referência a sua infância, quando relata lembranças sobre a casa que viveu, os animais ali existentes e até o ato de manusear as frutas, tudo tem significado.

Ainda sobre a leitura Freire (1997) enfatiza a compreensão na hora da prática em não ser a quantidade, mas a qualidade, os pormenores do texto para ser compreendido e não só memorizado. O detalhe dessa informação é importante para o trabalho dos professores em sala de aula, visto que, o tempo é ínfimo e o aluno precisa aprender com significado.

Por conseguinte, as condições favoráveis para a prática de leitura também são importantes para seu desenvolvimento, não só a diversidade de textos, como também as estratégias de leitura para uma aprendizagem significativa. Solé (1998, p. 22), afirma que “a leitura é um processo de interação entre leitor e o texto” e, confirma que, “o leitor constrói o significado do texto”. A tarefa de ler é complexa, portanto, a interação leitor e texto necessita de condições favoráveis e propostas didáticas específicas que a escola poderá proporcionar aos educandos, como exemplificam os PCNs, fazendo afirmações que auxiliam a encontrar maneiras de motivá-los.

Precisará fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisará torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a “aprender fazendo”. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente (BRASIL, 1997, p. 58).

Colaborar com o educando implica uma série de processos, teorias e estratégias utilizadas antes da leitura, no momento da leitura e depois dela. Como transformar esses momentos em um processo construtivo e eficiente? O professor com a sua experiência de sala de aula e o conhecimento que tem de seus alunos, poderá mediar esses momentos com êxito, desde que utilize nesse processo as seguintes condições, na visão de Kato (1986, p.60), “a) do grau de maturidade do

sujeito como leitor; b) do nível de complexidade do texto; c) do objetivo da leitura; d) do grau de conhecimento prévio do assunto tratado; e) do estilo individual do leitor, entre outros” Em decorrência dessas condições poderá haver a captação de significados por parte do leitor e a apropriação da leitura fluente.

Segundo as teorias, essa apropriação é diferente para cada indivíduo, então o professor deverá conhecer mecanismos que abranja a todos nesse processo de mediação. Principalmente no sentido de desenvolver o gosto e o prazer pela leitura. Ainda sobre o processo de construção do leitor, a escola e a família podem ser parceiras em prol do educando.

Não é fácil desenhar um itinerário de leitura que reúna os esforços escolares e familiares e que equilibre a motivação e a aprendizagem das crianças, mas sem dúvida possuímos muitas peças do quebra-cabeças com os quais melhorar o ensino atual e fazer o encaixe das peças nas linhas seguintes.

- Dedicar tempo escolar para a leitura autônoma.
- Criar espaços e rotinas nos procedimentos para a leitura escolar e familiar.
- Introduzir melhoras nos programas de aprendizagem escolar da leitura (COLOMER, 1997, p.110).

Contudo, o esforço do aluno é imprescindível. A família e o aluno compartilhando momentos de leitura motiva para uma leitura escolar mais proveitosa e conseqüentemente contribui para a leitura autônoma. Esses momentos de interação familiar no processo leitor, influencia diretamente no raciocínio do aluno na sua trajetória escolar, visto que, com raciocínios mais complexos através de geração de inferências, a utilização de conhecimentos prévios, a relação entre

diversos textos, a produção de significados é sugerida, levando os educandos a se esforçarem para compreender o significado que é o que permanece da leitura depois de algum tempo.

Quando o aluno chega aos anos finais do ensino fundamental mais precisamente no sexto ano, nota-se um certo desinteresse ou apatia pela leitura, momento que leva a pensar que passada a fase de decodificação e a aprendizagem mecânica, necessária nos primeiros momentos de aprendizagem como afirma Moreira e Masini (2001), que a aprendizagem mecânica é necessária quando o conhecimento é completamente novo, o professor poderá ser exemplo de leitor nessa mudança de nível de aprendizagem com a prática de leitura. Desafio esse que mostra possibilidades de acesso ao universo da aprendizagem significativa, de construir saberes, fazer o simples ato de ler um processo de crescimento intelectual.

Na visão de Colomer (1997), quando os adultos ajudam as crianças na exploração do seu mundo, voltando às experiências vivenciadas por elas, incentiva a busca por significados e permite com mais clareza a interação do leitor com o conhecimento prévio que leva ao raciocínio, aguçando os processos cognitivos através dos quais uma informação nova surge a partir de uma informação anterior em um determinado contexto. Conforme Solé (1998, p. 24), “o modelo interativo não se centra exclusivamente no texto nem no leitor, embora atribua grande importância ao uso que este faz dos seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto”.

Sendo a leitura o caminho para a compreensão dos textos, Solé (1998) afirma que poder ler, é compreender e interpretar, contribuindo para a autonomia das pessoas. Nesse sentido, a leitura oferece tanto a aprendizagem inicial, quanto o desenvolvimento da compreensão que ao longo do tempo se tornará mais complexa.

O ato de compreender passa pela experiência vivida enquanto aprendiz na perspectiva da leitura fluente. Então dominadas as



habilidades de decodificação e aprendidas as estratégias de leituras que levam a compreensão, o educando estará pronto para uma leitura significativa. E como seria uma leitura significativa? Entender, compreender, ser um leitor autônomo, assumir o controle da leitura. Como fazer isso?

Assumir o controle da própria leitura, regulá-la, implica ter um objetivo para ela, assim como poder gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê. Mediante as previsões, aventuramos o que pode suceder no texto; graças à sua verificação, através dos diversos indicadores existentes no texto, podemos construir uma interpretação, o compreendemos. Em outros termos, quando levantamos hipóteses e vamos lendo, vamos compreendendo e, se não compreendemos, nos damos conta e podemos empreender as ações necessárias para resolver a situação. Por isso a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação (SOLÉ, 1998, p. 27).

As estruturas cognitivas são empregadas nos diversos processos de interpretações, linguísticas e não linguísticas. Corrêia (1997, p. 45), reforça que “não apenas a falta de conhecimento sobre um assunto impede a compreensão do texto, como a extensão do conhecimento influencia a qualidade da interpretação que um leitor pode construir”. Variando de pessoa para pessoa, a integração desse conhecimento poderá se dar de maneira mais ou menos diferenciada, de acordo com o leitor. Caso o leitor tenha vivenciado experiências sobre o assunto, um conhecimento prévio significativo e informações relevantes no texto, ele poderá compreender com mais facilidade. Então percebe-se que,

O conhecimento prévio que permite fazer predição, pode advir do próprio texto ou de informações extratextuais que provêm dos esquemas mentais do leitor. O foco não é mais a sentença, mas o texto. A compreensão passa a ser vista não mais como resultado de uma decodificação dos sinais linguísticos, mas como um ato de construção, em que os dados linguísticos são apenas um fator que contribui para o significado construído (KATO, 1986, p. 61).

É importante frisar que esse significado é construído pouco a pouco, de forma sistemática e desafiadora para que os conceitos internalizados sejam reconstruídos, servindo de parâmetros para novos conceitos. Assim, Kato (1986, p. 50), enfatiza que “a recorrência de episódios particulares em nossa experiência cotidiana com o mundo leva-nos a organizar esse conhecimento em estruturas cognitivas de “expectativas””. Então construir significados e formular conceitos deverá fazer parte da aprendizagem, levando o indivíduo a ser curioso e desenvolver habilidades. Freire (1999, p.77), confirma que “aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”.

Ao construir o significado da leitura o aluno se prepara para a compreensão crítica, momento em que vê sentido e objetivo no ato de ler. Para se chegar a esse nível será necessária uma motivação intrínseca, mas também que o ambiente seja propício. Colomer (1997) observa que “estímulo”, “intervenção”, “mediação”, “familiarização” ou “animação” são termos associados constantemente com a leitura e que estão sempre se repetindo nos discursos educativos.

Esses termos supracitados são constantemente materializados na sala de aula com a finalidade de promover o gosto pela leitura. No entanto o momento da leitura, para alguns alunos, até parece uma tortura. Para tentar mudar essa realidade professores fazem intervenções, nem sempre exitosas. Sobre isso Colomer (1997, p. 104),

diz “que os livros já estão nas classes e que, portanto, trata-se de convencer as crianças a lê-los”. Todo esforço para despertar no aluno a leitura fluente, parece ser um problema de difícil solução no trabalho do professor.

Nesse caminho de aprendizagem, necessário se faz a transformação contínua na aula de leitura, promovendo a aprendizagem, motivando para o desenvolvimento, facilitando a interação e a comunicação de todos os envolvidos. Nessa perspectiva, Solé (1998, p. 91) enfatiza “Nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que as meninas e meninos se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontram sentido”. Então, nesse contexto do desenvolvimento as aulas deverão ser não só prazerosas, mas fazer sentido para o aluno.

Enquanto Freire (1999, p. 11), reforça a importância do ato de ler quando afirma que era um “processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Antes de ler a palavra o aluno já tem a leitura da realidade ao seu redor que depois pode se concretizar com a compreensão do texto e do contexto.

A busca da compreensão permite recriar as experiências vividas. E continua Freire (1999, p. 15), “na medida, porém, em que me fui tornando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na “leitura” que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo”. Essa curiosidade de entender a realidade pode levar a curiosidade de entender as palavras. Portanto, entende-se que a família também é importante nesse contexto. Voltando sempre para a compreensão no ato da leitura, por isso é importante a “leitura do mundo”, é que a complexidade da leitura envolve muitos aspectos. Sobre essa compreensão é dito que:

A compreensão de textos é um processo complexo em que interagem diversos fatores como conhecimentos linguísticos, conhecimento prévio a respeito do mundo, motivação e interesse na leitura, entre outros. Conhecer como atua cada um desses fatores é imprescindível para a discussão da prática do ensino da leitura (FULGÊNCIO e LIBERATO, 1992, p. 13).

A discussão sobre a leitura tem como ponto de convergência dos estudiosos, a compreensão. O conhecimento prévio, a motivação para a leitura, o interesse e os conhecimentos linguísticos irão fazer com que o educando complete o ato de ler, ou seja, se aproprie da leitura com compreensão. Os PCNs (1997), nessa perspectiva explica que não é só decodificar letra por letra, palavra por palavra, implica também na compreensão, momento em que os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita.

Contudo, para se chegar a essa compreensão é necessário se aprofundar em todos esses aspectos, Solé (1998, p. 30), enfatiza: “interpretação progressiva do texto, isto é, a elaboração de sua compreensão, envolve determinar as ideias principais que ele contém”. Portanto, quando o aluno consegue entender o que lê, ele é capaz de interpretar, dando sentido ao processo de leitura. Esse processo,

Só pode ser feito mediante uma leitura individual, precisa, que permita o avanço e o retrocesso, que permita parar, pensar, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio, formular perguntas, decidir o que é importante e o que é secundário”. Apesar de ser algo interno, deve ser ensinado com várias estratégias. O processo de leitura deve ser contínuo e sistemático (SOLÉ, 1998, p. 32).

Tornar a leitura uma atividade diária na sala de aula é fundamental para a formação de leitores. Tempos atrás, verificava-se que as atividades de leituras desenvolvidas na sala de aula não eram frequentes e quando aconteciam, na maioria das vezes eram fora de contexto, ou seja, eram usados textos em que o aluno não tinha conhecimento prévio sobre o assunto, dificultando sua compreensão.

O conhecimento sobre o texto se achava deslocado pelo conhecimento do contexto – a biografia do autor, o movimento artístico, o período sócio – histórico, etc. – e por avaliações críticas que pareciam indiscutíveis mas que se revelavam historicamente condicionadas. Em definitivo, os alunos deviam recordar o que haviam lido *sobre* as obras sem que houvessem tido necessidade de aprofundar-se em sua leitura (COLOMER, p.25, 1997).

Nesse sentido, o professor deve estar atento para que as atividades de leitura sejam adequadas às necessidades dos alunos. Considerar em primeiro lugar as diferenças individuais, limites e possibilidades. E saber que para o desenvolvimento da leitura, além da motivação e do interesse são necessários alguns conhecimentos do leitor com as informações do texto. O professor precisa se envolver nos atos de leitura, lendo também para que o aluno se espelhe nele e conheça o valor de realizar essa tarefa. Os alunos maiores são os que mais precisam de bons modelos de leitores. Como enfatiza Colomer (1997), ao se referir aos professores, que se sentem seguros ao ler livros com os alunos e facilita a aprendizagem que leva a leitura autônoma.

Portanto, procurar textos coerentes e significativos é papel do professor, faz parte do fazer pedagógico, afinal ensinar é estar o tempo todo indagando e dialogando com os educandos. É interessante dedicar

algum tempo nas práticas de leitura às predições, fazer com que o aluno relembra fatos anteriormente conhecidos e só depois realizar a leitura propriamente dita. No final ele terá condições de fazer uma análise crítica do que foi lido.

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases de ideias inertes do que um desafiador (FREIRE, 1999, p. 29).

Desafiar sempre o educando é mais produtivo para uma leitura autônoma. Nas salas de aula costuma-se mais escrever do que ler. Atualmente a busca por mudanças está se intensificando, ou seja, a prática de rodas de leitura, visitas à biblioteca escolar e projetos de leituras. Contudo, isso não deve ser esporádico e sim constantemente e com a diversidade de textos que circulam socialmente.

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes. Essa pode ser a única oportunidade de esses alunos interagirem significativamente com textos cuja finalidade não seja apenas a resolução de pequenos problemas do cotidiano. É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores

solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes (BRASIL, 1997, p. 55).

A prática da leitura sem essas características remete ao passado não muito distante onde a leitura se restringia ao livro didático, principalmente as crianças menores com o uso das cartilhas. Já as crianças maiores que liam, geralmente realizavam a leitura para resolver exercícios. Mas, até os dias atuais ainda persiste o desinteresse de alguns educandos pela leitura autônoma.

Os educadores se perguntam como fazer o aluno gostar de ler, o porquê do desinteresse e como deveriam ser as aulas de leitura. Nos anos iniciais a leitura, talvez seja mais trabalhada, visto que os professores têm mais tempo didático com esses alunos. Já com os maiores, as diversas disciplinas tomam mais tempo, ou seria mesmo o método didático?

Contudo é inquestionável que o desinteresse pela leitura ocorre nos jovens enquanto ainda estão na etapa escolar e que alguns dos fatores que o produzem têm causas escolares, por defeitos nos métodos didáticos ou por fatores tão contraditórios como o fato de que a exigência do conhecimento própria do secundário diminui o tempo que os meninos e as meninas dedicavam à leitura no primário (COLOMER, 1997, p. 47).

Portanto, os professores devem ficar atentos para o tempo didático disponibilizado para as práticas de leitura na sala de aula, levando em conta as diferenças individuais, a fluência leitora, o

desenvolvimento cognitivo, o suporte de texto utilizado e o conhecimento prévio do assunto trabalhado.

## 1.2 A prática de leitura na sala de aula

Existem muitas maneiras de formar um leitor competente, e para que isso aconteça na escola é necessário que a leitura seja promovida constantemente. Cabe ao professor proporcionar aos educandos momentos prazerosos de leitura através da diversidade de textos.

Para Carvalho (1995), é um desafio para a escola a formação de leitores, do início da alfabetização à universidade. Essa dificuldade é sentida em todos os níveis de aprendizagem. O essencial é a compreensão global do texto, não só a decodificação. Por que há tanta dificuldade na leitura? Nesse sentido, os pesquisadores continuam em busca de resposta para esse questionamento.

De acordo com Carvalho (1995, p. 10), “o leitor constrói os significados do texto e os compreende”. E enfatiza sobre construir e não captar os significados. O leitor deve ser ativo e não só receptor. Nesse contexto, o que deve ser trabalhado com esses leitores são textos de diferentes gêneros até que compreendam as convenções de cada gênero. Quanto ao leitor, quanto mais sabe da intenção do autor, poderá concordar ou discordar, dialogar, criticar, fazer perguntas e procurar respostas. O professor deve ser exemplo de leitor e facilitar a compreensão do aluno em sala de aula, levando-o a dominar essa competência.

E dominar a leitura pressupõe compreender o que se lê e produzir sentidos. Não quaisquer sentidos, evidentemente, mas sentidos coerentes e



autorizados pelo texto, em contato ou confronto com a bagagem que o leitor consegue evocar de suas memórias, durante uma atividade de leitura e segundo determinados objetivos, em situação real e concreta. (SOUZA e SALLETE, 2018, p. 143 - 159).

Os estudiosos no assunto da leitura concordam que aprender a ler mecanicamente separado da compreensão é um desastre que pode acontecer nas escolas. Porém, atualmente essa preocupação está sendo minimizada, visto que, os estudos sobre a compreensão leitora estão mais frequentes e as escolas e seus profissionais estão mais preparados. Logo, a sala de aula é o palco onde se impulsiona essas experiências na prática, e que o aluno possa vivenciar esses momentos com atividades significativas, desenvolvendo suas habilidades leitoras.

Para despertar o gosto pela leitura na escola os professores se mobilizam em várias frentes, com projetos, visitas à biblioteca, rodas de leituras e saraus poéticos e literários. Contudo, sempre fica a sensação que não atinge a todos os alunos de forma homogênea. Mas, a semente é plantada e espera-se que germine com o passar do tempo.

O trabalho com leitura parece estar em um novo patamar nas escolas nos últimos anos. Os professores compreendem a função da leitura em suas diferentes modalidades: leitura pelo professor, leitura pelo aluno, leitura compartilhada, leitura para apresentar aos outros. Ler e apreciar um texto, atribuir sentido a ele, reler, comentar, comparar com outras leituras, ouvir o que dizem outras pessoas sobre o mesmo texto e ampliar seu olhar são ações que a escola pode desenvolver com os alunos em diferentes faixas etárias (NOVA ESCOLA, 2013).

Outra questão importante para ser viabilizado na escola é o acesso à biblioteca. Nesse caso, o trabalho com leitura torna-se mais prazeroso, pois a ambiência também faz parte da motivação. Poderá ser também em áreas externas, como no pátio, na quadra, além da sala de aula. São inúmeras as ideias para tornar o aluno protagonista do seu aprendizado. Para Wolff e Lopes (2014), quando os objetivos de leitura são analisados, diferentes estratégias cognitivas são colocadas em ação.

Os professores fazem parte dos primeiros mediadores de leitura, como é evidenciado em (NETTO e LIMA, 2018) quando diz que as “práticas e ações mediacionais como as rodas de leitura, contação de história ou indicação de livros”, são oportunidades de desenvolver o gosto pela leitura por meio da escola ou da biblioteca.

Essas oportunidades vão aparecendo em meio a vários suportes interessantes que fazem parte da modernidade. E a leitura sempre encontra novos espaços e novos leitores.

Ao entendermos a leitura como algo que perpassa tempos e espaços e que vão além de fronteiras geográfica ou cronológicas, vislumbraremos maior aproximação com os leitores das novas gerações, especialmente as crianças e jovens, cuja intimidade com as questões tecnológicas são muito perceptíveis. Assim, é importante ouvir esses leitores, o que eles pensam sobre a leitura e o que dela esperam e desejam, fazendo com que a mediação não ocorra de forma desconectada da realidade (NETTO e LIMA. 2018, p. 12).

Nesse momento de mediação deve acontecer o diálogo sobre a leitura e sobre o que se ler para assim, haver uma aproximação do leitor com o texto. Ao chegar no sexto ano o aluno se depara com algo diferente do vivido até então. É hora do professor usar estratégias diversificadas para aproximar o aluno do significado da leitura.

No sexto ano a motivação é um fator importante para o desenvolvimento da leitura. Segundo Kleiman (2008), a defasagem entre as demandas da escola e a capacidade de leitura do aluno vai aumentando, e com isso, torna-lo um leitor proficiente será mais difícil, visto que, o fracasso desmotiva e inibe o desenvolvimento da capacidade de leitura. Sendo assim, o professor poderá ajudar o aluno a superar esses desafios com metodologias diversificadas. Além da sala de aula, outra opção na escola é a biblioteca, lugar onde a leitura deve ser praticada e incentivada. E o leitor poderá se aperfeiçoar cada vez mais diante dos textos e das formas de práticas de leitura, ou seja,

Antes de mais nada está o fato de oferecer um tempo de prática leitora na sala de aula ou na biblioteca escolar para que os alunos exercitem as habilidades de rapidez, concentração, autocontrole, etc., implicadas no ato da leitura. E são as atividades de leitura dirigida e compartilhada, aquelas em que os meninos e meninas vêm elucidar-se ante os seus olhos, o modo de ler que devem interiorizar: como se antecipa o que se pode esperar na narrativa que leem coletivamente; analisar o que seria cumprir as regras do gênero nessa obra, o que seria desobedecê-las e qual pode ser o propósito do autor para fazê-lo dessa maneira; comprovar as hipóteses realizadas; notar os fios ainda soltos ou as incongruências que derivam de uma falta de compreensão pontual; buscar os detalhes do texto que validam uma interpretação e invalidam outra; etc. (COLOMER, 1997, p. 65).

Dessa forma, o educando estará comprovando o sentido da leitura. E, cada detalhe poderá ser trabalhado de acordo com o gênero textual, considerando também o nível de desenvolvimento cognitivo. Kato (1986), afirma que “o leitor imaturo procura interpretar localmente o texto, negligenciando o plano mais geral e global”. Mas,

sugere que o educando tem inteligência para planejar sua atividade em níveis macroestruturais, desde que a escola ajude a chegar nesse nível. Pois a compreensão, como afirma Mendes e Brononi (2015), permite elaborar essa macroestrutura do texto a partir de sua microestrutura, favorecendo o leitor a fazer inferências relacionadas.

Nesse contexto, a leitura deve ser trabalhada de forma sistemática, cuidadosa, seguindo as estratégias necessárias para se alcançar a fluência leitora. Sobre isso, Kato (1986), sugere algumas atividades de vocabulário e paráfrase de compreensão, como por exemplo, localizar no texto palavras ou frases sinônimas. Como também, outros tipos de atividades de leitura:

I.a) Ouça a estória que a professora vai contar; b) Leia a seguinte estória; c) Descreva as diferenças entre a estória ouvida e a estória lida.

II.a) Leia o seguinte texto; b) Elimine nele um parágrafo (ou sentença) que não lhe pertence.

III.a) Leia o seguinte texto lacunado (ou incompleto). A mesma palavra foi retirada dessas lacunas; b) Preencha as lacunas com a mesma palavra; c) Diga que palavras ou expressões determinaram sua escolha (KATO, 1986, p. 131).

Percebe-se nas atividades citadas que há coerência e objetivo que busca a compreensão, possibilitando ao professor diagnosticar o nível de fluência leitora em que o aluno se encontra. Com isso, deve-se planejar intervenções baseadas no seu conhecimento prévio e ajudá-lo a avançar no processo da leitura. É fundamental que o professor esteja atento às questões de incentivo, motivação, faça um planejamento sistemático e reflita na hora de escolher as atividades a serem

trabalhadas. Como também, é importante criar desafios, adequando o conteúdo a cada nível de desenvolvimento leitor.

Sendo a leitura o processo de busca da interpretação, por excelência, a necessidade de ler torna-se fundamental na escola, lugar onde a interpretação dos textos é conteúdo didático constante nas aulas, não só de língua portuguesa. Segundo Koch e Elias (2008, p. 59) são vários os conhecimentos que proporciona a compreensão do texto, “além do linguístico a leitura do texto demandará a (re)ativação de outros conhecimentos armazenados na memória”. Nesse contexto, o ensino da leitura torna-se a principal forma de motivar os esquemas cognitivos para a compreensão do texto. De acordo com Koch e Elias (2008, p. 59) “a produção de sentido realiza-se à medida que o leitor considera aspectos contextuais que dizem respeito ao conhecimento da língua, do mundo, da situação comunicativa, enfim”.

Nesse sentido, pode-se elencar inúmeras maneiras de fazer a leitura acontecer na sala de aula, como, por exemplo, na escolha de textos adequados à clientela, metodologias diferentes, a ambiência, os objetivos da leitura e atentar para o porquê da leitura, seja para despertar o gosto, a curiosidade, para aguçar a crítica acerca dos textos e construir o hábito permanente de leitura.

Em princípio, o aprendizado da leitura, momento em que, o aluno entra em contato com a aprendizagem mecânica, ele consegue decodificar as palavras, na sequência esse aprendizado vai se desenvolvendo e conseqüentemente a compreensão surgirá. Visto que, a leitura proporciona o desenvolvimento do vocabulário e aprimora as ideias.

Para Guimarães e Mousinho (2019), a leitura se relaciona com o vocabulário pois quanto mais se lê, mais palavras são aprendidas dentro do contexto, tanto em amplitude quanto em profundidade.

Ainda sobre leitura em sala de aula Martins (2009), afirma que algumas condições são necessárias na organização das situações

práticas de aprendizagem para que os resultados sejam exitosos, como por exemplo: que as atividades sejam interessantes e de fácil compreensão; tenham sucessão lógica e simples; motivação dos alunos a adquirir novos saberes, avançando nos conhecimentos. Nessa perspectiva, o professor viabilizará práticas didáticas contextualizadas que possam obter a atenção e o interesse do aluno nas situações de aprendizagem que têm:

[...] algo da realidade pessoal, física ou social dos alunos e nas quais eles podem atuar e discutir em grupos de maneira mais participativa e reflexiva e interagir na realização de tarefas destinadas a melhor entender conteúdos que tenham mais significado para sua vida cotidiana. [...] Trata-se portanto, de oportunidades de ensino – aprendizagem nas quais o professor atuará como mediador, aplicando procedimentos para direcionar o interesse e focar a atenção dos alunos sobre determinado objeto de estudo e realizar ações que revertam em benefício da aquisição de algum conhecimento, solução de dificuldade, ou domínio de conteúdo determinado (MARTINS, 2009, p. 19).

Então, partindo desses procedimentos em sala de aula, o aluno se motivará a desenvolver seus conhecimentos, principalmente através da leitura, momento em que estabelecerão relações entre os conhecimentos prévios e as novas informações que irão descobrindo nos textos estudados. Portanto, além do conhecimento do conteúdo a ser ensinado o professor necessita também, ser experiente nas estratégias e conhecer o aluno de forma geral. Nas práticas de leitura não é diferente. A leitura acontece, também, na família como afirma Galvão e Silva (2017), o indivíduo é orientado no próprio lar com suas experiências e convicções. Contudo, a escola se apresenta como instituição fundamental para o ensino da leitura. E o papel do professor

nesse contexto é o de procurar subsídios em teorias acerca da leitura e de sua importância no mundo contemporâneo, utilizando estratégias pertinentes a uma aprendizagem significativa. Selecionar textos adequados, utilizar o livro didático de forma prazerosa, entre muitos outros tipos de suporte de leitura.

Para Matta (2009), é importante que os professores conheçam o processo de leitura, como também, os processos através dos quais se constroem os sentidos de um texto. Não só os professores de português, como também, os das outras áreas precisam desse conhecimento, como por exemplo, os enunciados dos exercícios, as situações-problema, os textos didáticos em que se expõem os conteúdos, e deles extrair informações construtivas e de qualidade. Portanto, é necessário que os professores conheçam as modalidades de aprendizagem de modo geral para entender o comportamento de cada aluno e o seu desenvolvimento na sala de aula.

Santos (2013), cita algumas características de personalidade geralmente associadas às modalidades de aprendizagem: visual, auditiva e cinestésica.

Quadro 1 - modalidades de aprendizagem: visual, auditiva e cinestésica

<b>Modalidade visual</b>	<b>Modalidade auditiva</b>	<b>Modalidade cinestésica</b>
A mente vagueia durante atividades mentais.	Distrai-se facilmente.	Mexe o lápis ou o pé enquanto pensa, estuda ou faz provas.
Tem problemas em seguir ou relembrar instruções verbais.	Perde o interesse rapidamente em apresentações visuais.	Adora manusear objetos.
Prefere observar a efetivamente participar de atividades e discussões de grupo.	Gosta de atividades auditivas.	Utiliza bastantes gestos com as mãos e linguagem corporal.
Gosta de ler silenciosamente.	É ativo em situações de discussões em grupo.	Toca as pessoas enquanto fala com elas.

É cuidadoso e organizado.	Prefere leitura em voz alta a leitura silenciosa.	Tende a não gostar de ler.
Presta atenção a detalhes.	Escuta música enquanto estuda ou faz a tarefa de casa.	Aprecia atividades manuais.
Tem letra legível e bem cuidada.	Tem letra descuidada e frequentemente ilegível.	Aprecia atividades de resolução de problemas.
É um bom orador.	Memoriza facilmente sequências e listas.	É desorganizado.
Memoriza facilmente vendo retratos e diagramas.	Memoriza nome facilmente.	É um mal orador.
Pode ter memória fotográfica.	Geralmente tem memória auditiva.	Geralmente tem problemas em memorizar nomes, listas, etc.
Tende a ser expansivo.	Tende a ser moderadamente expansivo.	Tende a ser quieto, tímido ou reservado.
Tende a ser racional.	Tende a ser fechado com relação às emoções.	Tende a ter facilidade para expressar emoções.

Santos (2013, p. 44), ainda traz as estratégias de ensino eficazes para cada modalidade.

Quadro 2 - Estratégias de ensino eficazes para cada modalidade.

<b>Dimensão</b>	<b>Papel da escola e do Professor</b>	<b>Produto final</b>
Moral e filosófica	Promover a reflexão sobre as questões morais e sobre os valores transcendentais, visando à compreensão do mundo	Homem consciente de seu mundo e de seu papel nesse mundo, de forma responsável e ética.
Científica	Explicar o mundo e seus fenômenos. Descrever o mundo e seus processos	Homem culto e valorizador da ciência.



	numa perspectiva científica.	
Tecnológica	Apresentar e treinar as novas tecnologias como uma possibilidade de inovar processos e de intervir no mundo.	Homem moderno e inovador, usuário das tecnologias necessárias a sua vida.
Psicológica	Desenvolver novos comportamentos apropriados às expectativas do mundo.	Homem que muda comportamento como resultado de uma aprendizagem.
Holística	Promover o desenvolvimento integral do ser humano que é, indissociavelmente, corpo, mente e espírito.	Homem pleno, integrado, que busca o equilíbrio.
Instrumental	Instrumentalizar os alunos com competências que promovam a autonomia da aprendizagem.	Homem autônomo e instrumentalizado para buscar a aprendizagem e construir conhecimento.

Quando o professor, na sala de aula, procura auxiliar o aluno na sua aprendizagem é importante que ele o conheça de forma global, até para escolher o material de leitura, que deve significar a possibilidade de inserção no mundo da informação. A democratização do acesso à aprendizagem abrange essas modalidades descritas. Portanto todas devem ser contempladas no espaço de sala de aula, onde as atividades pertinentes a cada uma dessas modalidades devem ser trabalhadas.

Para Cagliari (2010), a leitura não pode ser uma atividade secundária na sala de aula, é necessário dedicar mais tempo e escolher bons textos. Assim, cabe aos professores um aprofundamento maior com relação aos textos que circulam dentro e fora da escola para ajudar seus alunos, principalmente, entender o que ler. E para construir esse entendimento na prática, o professor poderá buscar subsídios na teoria da aprendizagem significativa.

## 1.3 Teoria da aprendizagem significativa

David Paul Ausubel, filho de imigrantes judeus, sofreu na vida escolar por não ter sua história de vida considerada pelos educadores. Por essa razão dedicou-se a buscar melhorias a fim de obter o verdadeiro aprendizado. A teoria de Ausubel, elaborada na década de 60 e que tem o aluno como referencial, a princípio focaliza a aprendizagem cognitiva. Para ele, aprendizagem significa organização e integração do material na estrutura cognitiva.

Para Ausubel, aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Ou seja, neste processo a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel define como *conceito subsunçor* ou, simplesmente, subsunçor (subsumer), existentes na estrutura cognitiva do indivíduo (MOREIRA e MASINI, 2006, p. 17).

Os significados têm origem no processo de cognição do ser quando se situa no mundo. Segundo Moreira e Masini (2006, p. 13), “não são entidades estáticas, mas pontos de partida para a atribuição de outros significados”. Logo a ideia intuitiva que Ausubel nomeou de subsunçor sobre um assunto específico serviria de base para a formação de novos conceitos.

Já na aprendizagem mecânica, contrária a aprendizagem significativa, de acordo com Moreira e Masini (2006, p.18), Ausubel define “como sendo a aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma interação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva”. Essa visão ausubeliana mostra a necessidade desse tipo de aprendizagem quando o aprendiz não tem nenhum

conhecimento sobre o assunto tratado, mas que posteriormente, se transformará em significativa, depois que o primeiro conhecimento sobre determinado assunto for incorporado às estruturas cognitivas, passando a ser uma ideia âncora ou subsunçor que irá auxiliar na criação de novos conceitos.

[...] em poesia, se o aprendiz tem os conceitos de estrofe e verso, estes podem servir de subsunçores para novas informações referentes a baladas, sonetos etc. Uma vez que esses novos conceitos gerais preexistentes de estrofe e verso, estes tornar-se-ão mais elaborados, mais gerais e mais subsunçores. O conceito de estrofe, por exemplo, incluirá os conceitos de terceto, quarteto e oitava, e ficará, portanto, mais diferenciado (MOREIRA e MASINI, 2006, p. 18).

Portanto, antes de se ter um conhecimento prévio referente a algum assunto, a aprendizagem mecânica não seria descartada, mas poderia ajudar a uma futura aprendizagem significativa. Do contrário,

[...] o conteúdo escolar a ser aprendido não consegue ligar-se a algo já conhecido, ocorre o que Ausubel chama de aprendizagem mecânica, ou seja, quando as novas informações são aprendidas sem interagir com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Assim, a pessoa decora fórmulas, leis, mas esquece após a avaliação ou não sabe o que fazer com elas (SANTOS, 2013, p. 53).

Já na aprendizagem significativa o educando compreende o conteúdo, mesmo sendo apresentado de diferentes formas e contextos. A BNCC (1917) enfatiza que a aprendizagem significativa e a aprendizagem mecânica não são formas de aprender antagônicas. Para

Ausubel, elas são contínuas. No entanto, alguns autores afirmam que a aprendizagem significativa é mais duradoura, já que na aprendizagem mecânica as informações não se relacionam com o conhecimento prévio e não se ancoram. Os estudos de Moreira e Masini (2006), reforçam que a solução de problemas, diferenciar ideias relacionadas e tarefas de aprendizagem com a sequência dependente de outra são algumas formas de averiguar a ocorrência da aprendizagem significativa.

Ausubel argumenta que uma longa experiência em fazer exames faz com que os alunos se habituem a memorizar não só proposições e fórmulas, mas também causas, exemplos, explicações e maneiras de resolver “problemas típicos”. Propõe, então, que, ao se procurar evidência de compreensão significativa, a melhor maneira de evitar a “simulação da aprendizagem significativa” é utilizar questões e problemas que sejam novos e não familiares e requeiram máxima transformação do conhecimento existente (Moreira e Masini, 2001, p. 24).

Quando o assunto é interessante para o aluno, ele se engaja mais. Segundo Santos (2013), há duas condições necessárias para acontecer a aprendizagem significativa, predisposição para aprender e um conteúdo com significado lógico e psicológico, ou seja, cada aprendiz filtra o conteúdo que tem significado para si. Portanto é importante que seja do interesse dele para que haja esforço na construção de conceitos. Nesse caso o professor é um desafiador.

Esse esforço precisa ser a busca de uma solução, de uma resposta que nos satisfaça e nos reequilibre. Na medida em que nos preocupamos mais em dar respostas do que fazer perguntas, estaremos evitando que o aluno faça o necessário

esforço para aprender. Eis o passaporte para a acomodação cognitiva (SANTOS, 2013, p. 65).

A motivação para aprender é o desafio que promove a curiosidade do educando, levando-o a buscar respostas, construir e reconstruir conceitos. Aprender exige esforço e o professor colabora com o aluno quando, em vez de dar respostas prontas, deixa-o imaginar situações que o leve à aprendizagem significativa. Segundo Santos (2013), na visão de Ausubel, para que ocorra uma aprendizagem significativa é necessário que: o material seja significativo, ocorra um conteúdo mínimo na estrutura cognitiva para suprir as necessidades relacionais através dos subsunçores e finalmente uma disposição para o relacionamento com o conteúdo.

Como já foi falado a aprendizagem mecânica é necessária quando a informação é completamente nova. De acordo com Moreira e Masini (2009, p. 19) “Isto é, a aprendizagem mecânica ocorre até que alguns elementos de conhecimento, relevantes a novas informações na mesma área, existam na estrutura cognitiva e possam servir de subsunçores, ainda que pouco elaborados”. Então, quando essa informação nova vai se transformando em significativa os subsunçores torna-se capazes de ancorar novas informações. Os subsunçores são os conhecimentos que o indivíduo já tem, ou conhecimento prévio.

Jesus e Amorim (1919, p. 47 – 84), em seus estudos recentes, enfoca que “o termo subsunçor é uma denominação dada por Ausubel ao conjunto organizado de conceitos, proposições ou ideias já existentes na estrutura cognitiva que servem de âncora para as novas informações contidas no material instrucional”.

Segundo Moreira e Masini (2001) Há processos que contribuem para a aquisição de conceitos como a formação de conceitos que envolve processos psicológicos, é aprendizagem por descoberta e acontece nas crianças menores e a assimilação de

conceitos, processo em que as crianças mais velhas e os adultos adquirem novos conceitos pela recepção. As ideias já estão em sua estrutura cognitiva.

Então, aguçados esses subsunçores para a formação de conceitos, os alunos deverão desenvolver os processos de assimilação e recepção, levando a uma aprendizagem significativa. Portanto, o conhecimento prévio é peça fundamental nesse processo de construção.

### *1.3.1 Conhecimento prévio e organizadores prévios*

Quando se fala na teoria da aprendizagem significativa o que vem à mente é o conhecimento anterior ao novo que será construído. Em relação a isso, a Nova Escola (2011), ressalta que de acordo com Ausubel, o conhecimento prévio que ele denominou de ideia – âncora, funciona como uma ponte para o novo conhecimento através da reconfiguração das estruturas mentais. Assim, na leitura, são imprescindíveis as informações que o leitor precisa ter para a compreensão do texto.

Contudo, segundo Solé (1998), quando o aluno ainda não tem o conhecimento prévio sobre determinado assunto é necessário ativá-lo, podendo ser através de predições, figuras relacionadas ao assunto e outras formas de construção de informações.

As previsões podem ser suscitadas ante qualquer texto. Quando nos deparamos com uma narração ou com uma poesia, pode ser mais difícil ajustá-las ao conteúdo real, e por isso é importante ajudar as crianças a utilizar simultaneamente diversos indicadores – títulos, ilustrações, o que se conhece sobre o autor, etc. – assim como os elementos que a compõem: cenário, personagens, problema, ação, resolução (SOLÉ, 1998, p. 109).

Dessa forma, será instigada ao leitor as inferências e a coerência textual. Com relação ao conhecimento prévio, Solé (1998), ressalta que para ajudar os alunos a atualizá-lo, o mais adequado será dar uma explicação geral sobre o que será lido, indicando a temática e o tipo de texto. Nesse contexto, o professor tenta dar algumas pistas e o aluno leitor passa a possuir um esquema ou plano de leitura que vai orientá-lo na atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio, como por exemplo: as ilustrações, os títulos, os subtítulos, entre outros, incentivando-os a exporem o que já sabem sobre o tema. Como explica o estudo feito por Oliveira (2015) que o conhecimento prévio é importante no processo de aprendizagem e os professores devem saber buscá-lo, utilizá-lo e relacionar com o que os alunos já sabem. E exemplifica que no momento da leitura possa ser abordado os conhecimentos indispensáveis para a compreensão do texto lido. Como por exemplo, antecipar conteúdos com a predição do título ou de ilustrações, ativando e facilitando a compreensão.

Santos (2015) enfatiza que os conhecimentos prévios, quando ativados, podem aproximar ou distanciar o leitor do texto. Antes e durante a leitura se o leitor ativar seu conhecimento prévio haverá possibilidade de compreensão, do contrário o leitor não atribuirá significado ao texto.

Moreira (2012), afirma que quando o aprendiz não atribui significado ao novo conhecimento, os organizadores prévios poderão funcionar como recursos instrucionais em relação ao material de aprendizagem. Pode ser uma pergunta, um enunciado, uma situação – problema, um filme, ou outra possibilidade que possa ser mais abrangente do que o próprio material de aprendizagem. Nesse sentido, o aluno poderá tomar gosto e ter vontade de aprender, formulando conceitos e atribuindo significado, situação necessária para a aprendizagem significativa.

### 1.3.2 Conceitos e mapas conceituais

Organizadas as experiências vivenciadas, chega o momento de elaboração de conceitos. Segundo Moreira e Masini (2006, p. 36), “os conceitos tornam possível a aquisição de ideias abstratas [...] e de ideias que podem ser usadas tanto para categorizar novas situações como para servir de pontos de ancoragem para assimilação e descoberta de novos conhecimentos”. Com isso, às ideias constituídas representará a compreensão e o desenvolvimento cognitivo.

Em relação aos conceitos Moreira (2010), expressa que deveria ser o cerne das tarefas de ensino e aprendizagem e que há um diálogo entre conceitos e situações. Dependendo da situação o aprendiz conceitualiza e conceitualizando será capaz de dominar outras situações mais complexas. Nessa linha de raciocínio há uma integração do conhecimento prévio com a elaboração de conceitos.

Para construir conceitos e desenvolver a aprendizagem significativa, os mapas conceituais estão entre as estratégias facilitadoras. Moreira (2010), enfatiza que poderão ser usados em qualquer campo de conhecimento, focalizando a aprendizagem de conceitos, auxiliando a construção e a compreensão dos conteúdos. Assim, a utilização de mapas conceituais na sala de aula poderá possibilitar a assimilação dos conteúdos mais complexos de forma mais eficaz, ou seja,

Construindo e reconstruindo mapas conceituais, apresentando-os a seus colegas e a seus professores, os alunos começam a perceber que os conceitos são elementos importantes na construção do conhecimento humano e, ao mesmo tempo, vão conceitualizando, ou seja, construindo significativamente conceitos essenciais para o seu desenvolvimento cognitivo (MOREIRA, 2010, p. 78).



Mapas conceituais, segundo Moreira (2010), têm uma forte ligação com a teoria da aprendizagem significativa porque após seu aparecimento essa estratégia contribuiu para a construção e aquisição de significados. Porém, se mal utilizados podem também gerar a aprendizagem mecânica, ou seja, memorística, sem atribuição de significados pessoais, sem relação com o conhecimento prévio. Na aprendizagem mecânica, a pessoa é capaz de reproduzir, mas não significa nada para ela.

Mapas conceituais podem ser traçados para toda uma disciplina, para uma subdisciplina, para um tópico específico de uma disciplina e assim por diante. Existem várias maneiras de traçar um mapa conceitual, isto é, existem diferentes modos de mostrar uma hierarquia conceitual num diagrama. Além disso, mapas conceituais traçados por diferentes especialistas numa mesma área provavelmente refletirão pequenas diferenças em entendimento e interpretação das relações entre os conceitos-chave dessa área. O ponto importante é que um mapa conceitual deve ser sempre visto como “um mapa conceitual” e não como “o mapa conceitual” de um dado conjunto de conceitos. Ou seja, qualquer mapa conceitual deve ser visto como apenas uma das possíveis representações de uma certa estrutura conceitual. (MOREIRA e MASINI, 2001, p.52).

Ainda, segundo Moreira (2010), sobre os mapas conceituais é preciso usá-los em uma perspectiva construtivista-interacionista. Sendo que o importante é o processo de fazer o mapa conceitual e não o produto final. Ao fazer e refazer o mapa conceitual o aluno reflete sobre seus processos cognitivos. E ao explicar para o professor e colegas ele explicita os significados que captou no processo de fazer o mapa, tornando-se assim, uma estratégia para desenvolver habilidades na sala de aula.

Para Moreira (2010), não há regras fixas para o traçado de mapas conceituais. O mapa deve ser um instrumento que mostre o significado dos conceitos e as relações entre conceitos dentro de uma disciplina. Se os conceitos forem unidos através de uma linha, o indivíduo que fez o mapa deve ser capaz de explicar o significado dessa relação, ou seja, a pessoa externaliza significados. Aí está o valor de um mapa conceitual.

Os mapas conceituais podem ser usados em uma aula, uma unidade de estudo, ou um curso, cada um tem as suas especificidades. Nesse contexto, os alunos deverão ter uma certa familiaridade com o assunto em questão. Também é possível avaliar. Segundo Moreira (2010) a avaliação é essencialmente qualitativa, ou seja, o professor deve interpretar a informação do aluno exposta no mapa a fim de evidenciar a aprendizagem significativa.

No caso da leitura o aprendiz retirará do texto o conhecimento já existente na sua estrutura cognitiva, facilitando o aperfeiçoamento de conceitos ou a elaboração de novos conceitos.

Ausubel vê o armazenamento de informações no cérebro humano como sendo organizado, formando uma hierarquia conceitual, na qual elementos mais específicos de conhecimentos são ligados (e assimilados) a conceitos mais gerais, mais inclusivos. Estrutura cognitiva significa, portanto, uma estrutura hierárquica de conceitos que são representações de experiências sensoriais do indivíduo (MOREIRA, 2014, p. 161).

Nesse sentido, o assunto estudado pelo aluno terá possibilidade de ser compreendido e interpretado, consolidando assim, a assimilação e aprendizagem do conteúdo.

## 1.4 Os conhecimentos prévios na proficiência leitora de alunos do sexto ano

Nas práticas de leitura no sexto ano é importante saber despertar o interesse do aluno para que possam lidar produtivamente com essas situações, ou seja, explorar na sala de aula textos adequados aos alunos nessa faixa etária, bem como, instigar os conhecimentos que eles já trazem, relacionando-os com o material de estudo. Dessa forma, os procedimentos de leitura em sala de aula devem ter uma preparação, visto que,

As atividades de aproximação ao texto colaboram para que ao iniciar a leitura, o aluno tenha condições de relacionar-se interativamente com ele, confrontando suas previsões ao que encontra no texto verbal, realizando seleções, escolhendo modos de ler e estratégias para lidar com o que o texto lhe trazer de novo. Nelas o grupo vai trabalhar sobre conhecimentos prévios necessários à leitura, sejam eles relacionados à temática do texto, ao gênero de discurso a que pertence ou aos recursos linguísticos necessários para sua compreensão (SIMÕES,2012, p. 148).

Isso viabiliza ao aluno a compreensão global do texto e a finalidade da leitura. Na visão de Simões (2012), essa finalidade precisa ser construída, ou seja, o professor deve facilitar a compreensão, estabelecendo propósitos claros de leitura. O contexto, os objetivos e as características dos textos e seus gêneros que darão lugar as previsões de leitura e, a partir daí origina-se uma interpretação mesmo antes de ler o texto no sentido verbal mais estrito. Nesse sentido, Simões (2012, p. 149), ressalta que “a preparação para a leitura orienta os estudantes para o gênero do discurso a que pertence o texto”. Dessa forma, procura-se ativar o conhecimento prévio.

Repare que “muito, mais muito mesmo do que se consegue aprender do texto faz parte do nosso conhecimento prévio, ou seja é anterior ao que lá está. Um texto seria inviável se tudo tivesse que estar explicitamente posto. O que é pressuposto como já sabido, o que é presumível a partir do conhecimento que temos acerca de como as coisas estão organizadas, naturalmente, já não precisa ser dito” (ANTUNES apud MATTA, 2009, p. 83).

Para Santos e Morais (2018, p. 93 -101) “A compreensão de leitura é explicada como a interação entre o texto e o leitor, permitindo ao leitor fazer combinações, testar hipóteses e ter a capacidade de considerar os resultados obtidos”. Nesse sentido, na sala de aula, junto com o aluno, o professor deve trabalhar o processo de compreensão através da exploração sistemática de habilidades de leitura para melhorar o entendimento.

De acordo com Ferreira e Horta (2015), estratégias motivadoras, facilitadoras, intervenções sistemáticas e a escolha de materiais a serem lidos, vai ajudar o aluno a compreender o sentido do texto. Visto que, a aprendizagem da leitura implica também a compreensão. Com esta competência pressupõe que haja fluência leitora, conhecimento do vocabulário e conhecimento do assunto.

Segundo Matta (2009), na sala de aula, o importante é o tratamento dado aos conteúdos de leitura para ampliar a competência do aluno, possibilitando o seu avanço na leitura de textos mais complexos e mais extensos. Para que a compreensão se efetive é necessário, não apenas recuperar os elementos explícitos no texto, como também, interpretar os elementos relevantes para a sua compreensão global. Como por exemplo, os argumentos que defendem a ideia central do texto, por que ele foi escrito, quando, onde, o que se pode inferir a partir das ideias do texto, entre outros. Essas sugestões

servem para nortear o trabalho com leitura, de maneira simples, que deve ser constante na sala de aula.

Especificamente nas aulas de leitura, a abordagem sistemática deverá motivar o aluno tanto no tema, com também, na forma de condução das atividades. Alguns estudos na área resultam em exemplos de como mediar com intervenções que estimula o aluno antes, durante e depois da leitura.

Antes da leitura: contextualização e a apresentação, do gênero, da obra e do autor. As ações a serem tomadas antes da leitura visam a criação de expectativas acerca do que será lido, a criação de hipóteses e a ativação do conhecimento prévio a partir de análises preliminares do texto (layout, título, discussão, sobre temática específica, sobre o gênero etc.) as quais já podem oferecer pistas para que a preditibilidade acerca do que se espera do texto já possa ser levantada. Durante a leitura: as ações durante a leitura visam mediar a compreensão textual a partir do reconhecimento das partes mais relevantes do texto, anotações paralelas, busca da conceituação de palavras desconhecidas, construção de novas hipóteses, confirmação ou descarte das previsões levantadas antes da leitura, entre outras. (CORREIA, 2018, p. 76).

E finalmente, depois da leitura o trabalho deve continuar com a abordagem de conceitos encontrados no texto, respostas de questões formuladas e discussões. Como também, desafiar o aluno a realizar perguntas sobre o texto lido. Concordando com Rauen (2020) “colocando-se numa posição diferente de apenas responder perguntas feitas pelos professores”. Nesse sentido, o significado da leitura fica em evidência.

A mediação do professor, o acompanhamento em todas essas etapas é fundamental. É importante também a parceria com a biblioteca para auxiliar nas aulas de leitura, a qual deve estar de portas abertas para acolher os leitores. Momento em que os alunos entram em contato com o texto literário, aguçando a curiosidade. Para Costa e Botelho (2015, p.136 - 147) “considerando a literatura uma necessidade humana, podemos deduzir que não é possível haver alguém que resista a um trabalho motivador com o texto literário”. A atividade de compreensão, além da leitura em si, poderá ser realizada com a ficha de leitura. Todas as estratégias deverão ser utilizadas em sala de aula para tornar esses momentos prazerosos.

No sexto ano, a heterogeneidade é grande, portanto, é necessário detectar e entender os diferentes níveis de proficiência leitora dos alunos para então, elaborar atividades adequadas e planejadas para cada nível e assim, ajuda-los a desenvolver habilidades de outras ordens, como produção de textos e leitura de novos textos.

Para Gonçalves (2014), na escola, a leitura tem sido objeto de ensino e para que se transforme em objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno. “Se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la”. Portanto, a leitura com todas suas estratégias deve ser trabalhada no sexto ano de forma que o aluno compreenda, se motive e seja protagonista na sua interpretação.

# CAPÍTULO II

## METODOLOGIA

A dificuldade em formar leitores com proficiência torna-se ponto importante nas discussões entre professores. Sob esse ponto de vista, essa pesquisa busca na teoria subsídios para a prática. Mais precisamente na teoria da aprendizagem significativa, que destaca o conhecimento prévio como elemento que auxilia na construção de novos saberes.

Posto isso, os procedimentos efetuados foram os de escolher a natureza da pesquisa, adequada ao propósito de estudo, no caso, a qualitativa, o universo e amostra com alunos de uma sala de aula do sexto ano como sujeitos participantes com a finalidade de coletar dados através dos instrumentos utilizados: observações, entrevista e atividade de leitura para análise conforme os resultados. A sala de aula é o lugar propício para essa observação.

A sala de aula, por exemplo, é vista como um ambiente organizado social e culturalmente, no qual ações mudam constantemente, significados são adquiridos, trocados, compartilhados. Naturalmente, o contexto assume então um papel de destaque, pois os significados e as ações são contextuais. A pesquisa interpretativa procura analisar criticamente cada significado em cada contexto. O pesquisador, nessa perspectiva, pergunta-se continuamente que significados têm as ações e os eventos de ensino, aprendizagem, avaliação e currículo para os indivíduos que deles

participam. Indaga-se permanentemente sobre o que está acontecendo e com isso se compara com o que está acontecendo em outros contextos. (MOREIRA, 2011, p. 49).

A pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2018. Foram escolhidos alunos do sexto ano por se tratar de um momento de transição do fundamental I para o fundamental II e pressupõe-se que a leitura já esteja consolidada, porém com algumas exceções. O local é uma escola pública municipal de Juazeiro do Norte.

## 2.1 Natureza da pesquisa

Essa pesquisa de abordagem qualitativa proporcionou momentos de descobertas entre pesquisador e alunos, já que como afirmam Ludke e André (2014, p. 5), “o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa”. Esse momento de interação entre pesquisador, que também é professor, e alunos permite a observação do processo de construção do conhecimento em sala de aula.

De acordo com Ludke e André (2014), nas pesquisas de abordagem qualitativa o pesquisador é considerado o instrumento principal. Sendo assim, a observação participante é adequada, já que, como afirma Trindade e Sopelsa (2015), “ela apresenta a interação entre o pesquisador e o objeto a ser pesquisado”. E, envolve a análise do trabalho com os educandos, utilizando os conhecimentos prévios no processo de desenvolvimento da proficiência leitora com significado. Nesse caso, a observação fez-se necessária nas práticas de leitura em sala de aula.



A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LUDKE e ANDRÉ, 2014, p. 31).

Nesse contexto, o pesquisador colhe informações pertinentes nos momentos de diálogo e interação nas atividades realizadas para posterior descrição, visto que, a referida pesquisa é de cunho descritivo na apresentação dos resultados.

Descrever segundo Rudio (2009, p. 71), “é narrar o que acontece. [...] assim, a pesquisa descritiva está interessada em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los”. Dessa forma, as discussões sobre leitura, as entrevistas e as atividades trabalhadas servirão de apoio a quem se interessa pelo assunto em questão.

## 2.2 Universo e Amostra

A realização desse estudo se deu por amostragem em uma sala de aula do sexto ano com trinta e cinco alunos a princípio, pois dois alunos foram transferidos, dentre um universo de cinco salas de aula do sexto ano do turno matutino em uma escola pública municipal de Juazeiro do Norte, Ceará. Essa instituição funciona nos três turnos com mil e quinhentos alunos do ensino fundamental II.

## 2.3 Participantes

Os sujeitos participantes dessa pesquisa foram os alunos da sala de aula do sexto ano D, agora com trinta e três alunos. Todos participaram da realização das atividades de leitura, porém, para efeito da pesquisa, foram observados e entrevistados vinte alunos sistematicamente. Alguns alunos são oriundos de bairros periféricos que utilizam o transporte escolar, outros residem no entorno da escola que fica próximo ao centro da cidade. A maioria dos alunos são de famílias de baixa renda e pais semianalfabetos.

A heterogeneidade na sala de aula permite dizer que o conhecimento prévio também é diversificado, portanto, a mesma atividade pode ter diferentes compreensões. Os alunos do sexto ano D têm essa característica. As diferenças não estão só na fluência leitora, mas também no comportamento e compromisso com os estudos. Enquanto uns são interessados e atenciosos, outros não gostam sequer de ir à escola. E as vezes atrapalham a aula por não se interessarem pelas atividades propostas.

## 2.4 Procedimentos de coleta

Como ponto de partida, houve um aprofundamento na bibliografia existente sobre o assunto. Essa pesquisa, foi apoiada em informações obtidas em trabalhos publicados sob a forma de livros, revistas, artigos, publicações especializadas, imprensa escrita e dados oficiais publicados na internet, que abordaram direta ou indiretamente o tema em análise.

Após devida autorização buscou-se contato com pessoas de uma escola pública municipal de Juazeiro do Norte, Ceará para uma conversa inicial. Essa conversa se deu com o intuito de verificar a pertinência de um trabalho acadêmico para eles e de acertar a participação voluntária dos sujeitos da pesquisa.

Depois de combinado as participações com as pessoas, o passo seguinte foi colocar em prática a presente pesquisa em sala de aula. Após conversa com os alunos e acertadas as devidas pontuações sobre o assunto a entrevista foi realizada com os que se dispuseram a participar voluntariamente. A construção das perguntas foram acontecendo seguindo um roteiro, mas não de forma fechada pois,

Se há interesse em ouvir o entrevistado, as perguntas de uma entrevista não devem ser fechadas nem preestabelecidas, e os entrevistadores devem estar atentos para lidar com eventuais mudanças de curso durante o processo da entrevista (ROLLEMBERG, 2013, p. 41).

Cada encontro teve o seu registro específico, por meio de descrição dos acontecimentos nas observações, entrevista e nas práticas de leitura. Os encontros aconteceram em sala de aula. No primeiro, realizou-se uma roda de conversa sobre leitura. No segundo encontro, observou-se a predisposição da turma para a leitura. Então foi pedido que lessem silenciosamente o texto “A mala de Hana” (em anexo) do próprio livro didático a que estão habituados. O texto foi retirado do livro de Karen Levine e encontra-se no livro didático: Português Linguagens 6º ano de Willian Cereja e Tereza Cochar. Logo após a leitura houve uma pequena discussão sobre o assunto, momento em que, cada um falou sobre o que entendeu do texto. E a pesquisadora, com um olhar observador, constatou os diferentes entendimentos que

serviram para ativar o conhecimento prévio, como explica Solé (2009, p. 103), que são “recursos utilizados para ajudar as crianças a atualizarem o conhecimento prévio que vai lhes ser útil para entender o texto que têm a sua frente”. E supõe-se que alguns trechos que não tenham ouvido falar, depois da leitura e discussão poderão formular conceitos. Pois, como diz Moreira (2010), conceitos nascem de uma relação dialética com as situações de aprendizagem.

No encontro seguinte foi aplicada uma entrevista semiestruturada (ver apêndice) com vinte alunos sobre práticas de leitura, visto que, como afirma Rollemberg (2013, p. 40) “a situação de entrevista vem oportunizar e facilitar a reflexão e a discussão sobre essas práticas, sobre quem somos e o que fazemos (práticas sociais de construção de significados)”. Nos dois encontros seguintes foi trabalhado a compreensão escrita do texto que foi lido e comentado no segundo encontro e a apresentação de grupos na explanação dos mapas conceituais, oralmente.

## 2.5 Instrumentos

Os instrumentos utilizados foram os mais adequados ao tipo de pesquisa. A princípio aconteceu um diálogo com os alunos do sexto ano D sobre leitura, momento em que, demonstraram os seus gostos, suas dificuldades e seus aprendizados quando praticam o ato de ler. Seja um momento introspectivo, quando da leitura individual ou compartilhada com o grupo, todos dizem dos seus desejos e formas que gostam de se relacionarem com a leitura, dando ideias para futuras atividades.

Os gostos são diferentes, alguns preferem os gêneros: aventura, terror, ficção, outros, poemas, quadrinhos e assim por diante. As dificuldades relatadas são inúmeras, desde a falta de fluência, tornando a leitura lenta, até o desconhecimento de palavras e

expressões interferindo na compreensão. E ainda há relatos dos que não gostam de ler. Em relação ao aprendizado, concordam que a leitura ajuda a aprender, a adquirir conhecimentos, auxilia na hora de escrever e que quanto mais se ler, mais se desenvolve.

Em outro momento aconteceu a entrevista semiestruturada, com roteiro prévio, porém, como ressaltam Ludke e André (2014), a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a torna eficaz na obtenção das informações desejadas. Contudo, sem forçar o rumo das respostas, deixando o entrevistado à vontade. E ainda o estudo de texto narrativo para posterior análise da proficiência leitora, como também, atividade de compreensão sobre o texto lido. E seguida aconteceu a atividade em grupo, com a criação e apresentação dos mapas conceituais.

No capítulo seguinte está a análise dos dados coletados durante os diálogos, leitura e compreensão do texto, observando-se a importância do conhecimento prévio no desenvolvimento da proficiência leitora. Momento importante de descoberta e consolidação dos resultados obtidos na pesquisa.

# CAPÍTULO III

## ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção estão os relatos e as análises das entrevistas realizadas com os alunos, do texto estudado e das atividades realizadas a partir desse estudo. Na sala de aula, lugar de diálogo e interação, foi proposta uma conversa inicial sobre a proficiência leitora, o conhecimento prévio e sua relação com as aulas de leitura. Esse momento de discussão coletiva possibilita a participação do aluno na construção do seu aprendizado.

Segundo Freire (1999, p. 154), “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”. Sendo assim, a conversa com os alunos ajudou a compreender a realidade deles, a fim de construir a identidade do ser humano como sujeito participativo de sua própria história.

Na entrevista realizada com os vinte alunos, composta a partir do roteiro (ver apêndice), nota-se o pensamento de cada um sobre leitura. Concordando com a visão de Ludke e André (2014), se houver estímulo e aceitação mútua de entrevistado e entrevistador, as informações fluirão naturalmente.

### 3.1 A entrevista

De acordo com o roteiro, a primeira pergunta se refere ao gostar de ler. Todos pensam um pouco e a maioria responde que sim, apenas um diz que não. Os que afirmam que gostam justificam, porém, o que não gosta não fala com coerência o porquê. Os alunos participantes foram nomeados aqui de: A1, A2, A3, A4 A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19 e A20. Segue a transcrição da entrevista.

- Você gosta de ler?  
A1- Sim, ler é muito bom, ativa o nosso cérebro e é muito importante.  
A2- Sim, quando a história é de ação.  
A3-Sim, porque a gente aprende mais.  
A4- Não, porque é muito besta, só vai gastar a voz.  
A5- Sim, porque a leitura nos leva a um mundo da imaginação.  
A6- Gosto.  
A7- Um pouco.  
A8- Sim.  
A9- Muito.  
A10- Sim. Leio bastante.  
A11- Gosto muito.  
A12- Sim. É importante.  
A13- Quase sempre.  
A14- Mais ou menos.  
A15- Gosto.  
A16- Não muito.  
A17- Um pouco.  
A18- Gosto sim.

A19- Adoro.

A20- É importante gostar de ler.

Nesse questionamento evidencia-se que as respostas têm um certo amadurecimento no desenvolvimento leitor, enquanto que apenas o A4 não mostra coerência na resposta, por não ser um leitor fluente. Apesar de estar no sexto ano, ainda é constatado fracassos com relação ao ensino de leitura. Segundo Matta (2009), por isso, é urgente que os professores entendam que a leitura deve possibilitar a inserção dos alunos no mundo da informação e exercício da cidadania. Logo, o aluno defasado na leitura necessita de ajuda para mudar o seu posicionamento e possa utilizar estratégias e procedimentos relativos à atribuição de sentidos aos textos. Corroborando com essa afirmação Colomer (1997, p. 72), destaca que “os objetivos e conteúdos são muito mais fáceis de definir quando se sabe por onde se anda e em que direção. E se sabem aonde querem chegar, os professores são muito criativos em achar os meios para fazê-lo”.

Portanto, o referido aluno necessita de uma intervenção mais apurada em relação à sua dificuldade na aprendizagem, que no caso, foi detectada com apenas um pequeno diálogo.

- Que tipo de leitura você prefere? (gênero).

A1- Verbal eu acho “mais melhor”.

Depois de refeita a pergunta e explicado sobre gênero textual o aluno mudou a resposta para ficção.

A2- História em quadrinhos.

A3- Romance.

A4- Terror.

A5- Aventura porque tem ação.

A6- Romance.



- A7- História em quadrinhos.
- A8- Livros de contos.
- A9- Fábulas.
- A10- Todo tipo de livro.
- A11- Poesia.
- A12- Terror.
- A13- Gosto de vários.
- A14- As lendas.
- A15- Coisas divertidas.
- A16- Quadrinhos.
- A17- Revista da Mônica.
- A18- Poema.
- A19- Romance.
- A20- Os livros da escola.

A preferência é diversificada, porém a ação é um elemento presente nos gêneros escolhidos. Para Cereja e Cochar (2015), no ensino aprendizagem, o conhecimento e o domínio dos diferentes tipos de gêneros textuais, por parte do aluno, ampliam sua compreensão da realidade. E sobre isso, ressalta-se:

Especificamente sobre leitura, os PCN propõem uma seleção de textos de forma que o aluno construa representações sobre o funcionamento da linguagem, entenda as diferenças entre os gêneros, articulando-as à prática social de sua linguagem. Ainda, esse documento ressalta que ler e escrever são práticas discursivas que devem servir como reflexão sobre a língua, e para tanto, devem ter prioridade entre os objetos de ensino (BORGES, 2012, p. 133).

Nesse sentido, Cereja e Cochar (2015), reforçam que os gêneros estão presentes na realidade linguística, cultural e social. E, é necessário observar o desenvolvimento global dos alunos em relação às suas capacidades de linguagem. E ainda, sugere o agrupamento de gêneros apresentado por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz.

Quadro 3 – Agrupamento de gêneros

		<b>EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS</b>	
Domínios sociais da comunicação	Cultura literária ficcional	conto maravilhoso conto de fadas fábula lenda	biografia romance-ada romance romance histórico novela fantástica
Aspectos tipológicos	Narrar	narrativa de aventura narrativa de ficção científica narrativa de enigma narrativa mítica sketch ou história engraçada	conto crônica literária adivinha piada
Capacidades de linguagem dominantes	Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil		
Domínios sociais de comunicação	Documentação e memorização das ações humanas	relato de experiência vivida relato de viagem diário íntimo testemunho anedota ou caso autobiografia curriculum vitae ... notícia reportagem crônica social crônica esportiva	Histórico relato histórico ensaio ou perfil biográfico biografia ...
Aspectos tipológicos	Relatar		
Capacidades de linguagem dominantes	Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo		

Domínios sociais de comunicação	Discussão de problemas sociais controversos	textos de opinião diálogo argumentativo carta de leitor carta de reclamação carta de solicitação deliberação informal debate regrado assembleia	discurso de defesa (advocacia) discurso de acusação (advocacia) resenha crítica artigo de opinião ou assinados editorial ensaio ...
Aspectos tipológicos	Argumentar		
Capacidades de linguagem dominantes	Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição		
Domínios sociais de comunicação	Transmissão e construção de saberes	texto expositivo (em livro didático)	artigo enciclopédico texto explicativo tomada de notas resumo de textos expositivos e explicativos resenha relatório científico relatório oral de experiência
Aspectos tipológicos	Expor	exposição oral seminário conferência comunicação oral palestra entrevista de especialista verbete	
Capacidades de linguagem dominantes	Apresentação textual de diferentes formas dos saberes		
Domínios sociais de comunicação	Instruções e prescrições	instruções de montagem receita regulamento regras de jogo	instruções de uso comandos diversos textos prescritivos ...
Aspectos tipológicos	Descrever ações		
Capacidades de linguagem dominantes	Regulação mútua de comportamentos		

(Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p. 60-1.)

Então, explicar o que se trabalha na sala de aula e o que significam os termos usados, em relação ao conteúdo, é fundamental para o entendimento do aluno e conseqüentemente a motivação

melhora. Pois, com o desafio de aprender o que é gênero e a descoberta de cada um pode aguçar a curiosidade do aluno.

- Com que frequência você lê?

A1- Demoro um pouco.

A2- Demoro.

A3- Às vezes.

A4- Demoro.

A5- Demoro.

A6- Toda semana.

A7- Nem sei.

A8- Todo dia.

A9- Toda semana.

A10- Sempre.

A11- Sempre na escola.

A12- Na escola todo dia.

A13- Toda semana.

A14- Às vezes.

A15- Sempre que posso.

A16- Demoro.

A17- Às vezes.

A18- Sempre.

A19- Todos os dias.

A20- Toda semana.

A frequência na leitura não é hábito dos alunos. Acredita-se que só quando são exigidos pelos professores, na escola. Portanto, a prática de leitura na sala de aula deve ser constante e prazerosa. Segundo Cereja e Cochar (2015), a descoberta da leitura parece acontecer de modo particular e diferente para cada um, entretanto, fatores externos

podem contribuir na formação do leitor, como pais que leem para os filhos, professor que lê para a classe, visitas a biblioteca, entre outros.

No entanto, sabe-se que a sala de aula é o único lugar de leitura, para alguns alunos, por isso é fundamental que esse hábito seja frequente e haja incentivos com diferentes momentos e materiais de leitura.

- Quando foi a última leitura que você fez por iniciativa própria?  
A1- Só na escola.  
A2- Um livro que ganhei um tempo atrás.  
A3- Só na escola.  
A4- Não sei.  
A5- Na escola.  
A6- Essa semana.  
A7- Outro dia.  
A8- A semana passada.  
A9- Ontem.  
A10- Todo dia.  
A11- Sempre.  
A12- Toda semana.  
A13- Sempre.  
A14- Na outra semana.  
A15- Semana passada na biblioteca.  
A16- Não sei.  
A17- Faz alguns dias.  
A18- Ontem.  
A19- Semana passada.  
A20- Hoje.

Geralmente não sabem quando leram por iniciativa própria. Apenas leem na escola. Portanto, como enfatiza Simões (2012), na escola, a finalidade da leitura deve ser construída para que haja

propósitos, ou seja, não só apresentar o texto e dizer que leiam. É interessante oportunizar comentários em momentos de diálogos para saber dos alunos o que gostam e o que não gostam em termos de leitura.

Contudo, esses momentos devem ser prazerosos. O professor pode oportunizar isso através de projetos de leitura que desafiem os alunos na busca do conhecimento.

- Qual a importância da leitura na vida das pessoas?

A1- Ativa o cérebro.

A2- Ajuda a ser alguém na vida.

A3- Aprende mais para ter um futuro.

A4- Nada.

A5- Leva ao mundo da imaginação.

A6- Aprende a escrever melhor.

A7- Fica mais inteligente.

A8- Aprende mais.

A9- Desenvolve o aprendizado.

A10- Desenvolve a Inteligência.

A11- Ajuda em tudo.

A12- Aprende mais rápido.

A13- É bom para o futuro.

A14- Ajuda a aprender.

A15- Importante para ser alguém na vida.

A16- Deve ser importante.

A17- Para saber das coisas.

A18- Desenvolve a aprendizagem.

A19- Melhora o conhecimento.

A20- Aprende mais.

As respostas ajudam a entender o nível de compreensão do aluno que já possui um conhecimento prévio sobre a importância da

leitura, enquanto o que não possui esse conhecimento não responde adequadamente. Sendo esse um desafio para a escola.

Um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Isto é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem (SOLÉ, 2009, p. 32).

O A4 não demonstra em sua resposta a importância do ato de ler, pouco desenvolveu essa habilidade. Então, torna-se necessário um olhar diferenciado para esse tipo de aluno, não só no diálogo, como também, na aquisição da aprendizagem da leitura.

- Você utiliza a biblioteca para empréstimo de livros?

A1- Não.

A2- Sim.

A3- Não.

A4- Não.

A5- Sim, muitos.

A6- Da escola, sim.

A7- Não.

A8- Às vezes.

A9- Sim.

A10- Sempre.

A11- Mais ou menos.

A12- Sim.

A13- Toda semana.

A14- Às vezes.

A15- Sim.

- A16- Não.
- A17- Não.
- A18- Algumas vezes.
- A19- Sim.
- A20- Com certeza.

Nem sempre utilizam a biblioteca, necessitando então de incentivos para que esse equipamento seja de fato aproveitado pelo educando. Cereja e Cochar (2015), sugerem visitas periódicas à biblioteca com diferentes finalidades: conhecer o acervo, promover leituras, fazer pesquisas sobre escritores lidos em aula, etc. Dessa forma é importante a parceria com o bibliotecário na sugestão de títulos e organização dos empréstimos. Para Nunes e Santos (2020) é essencial para desenvolver o pensamento crítico e reflexivo e a construção do conhecimento essa interação do leitor e a biblioteca.

- Você sempre entende o que lê?
  - A1- Às vezes não.
  - A2- Sim, às vezes.
  - A3- Sim, quase sempre.
  - A4- Às vezes não.
  - A5- Sim.
  - A6- Na maioria das vezes.
  - A7- Às vezes não entendo.
  - A8- Sim.
  - A9- Só não entendo quando é difícil.
  - A10- Sim.
  - A11- Talvez.
  - A12- Depende.
  - A13- Sim.
  - A14- Muito não.



- A15- Sim.
- A16- Algumas vezes.
- A17- Um pouco.
- A18- Sim.
- A19- Acho que sim.
- A20- Sim.

Percebe-se nas respostas dos alunos, alguma incerteza do que seja o entendimento da leitura. Como ressalta Brasil (1997), um leitor competente supõe-se que compreende o que lê, identifica elementos implícito, estabelece relações entre textos, atribui vários sentidos a um texto, justifica e valida sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. Logo, a compreensão é fundamental para a formação de um leitor competente.

Em se tratando de compreensão da leitura, pressupõe-se que será mais acessível quando o conhecimento prévio está presente. Logo, é necessário ativá-lo sempre nas discussões com os alunos e nas predições dos textos.

- Quando não entende a leitura, o que você faz?
  - A1- Leio de novo.
  - A2- Deixo de fora, mas antes releio várias vezes.
  - A3- Releio.
  - A4- Não leio mais.
  - A5- Leio novamente para entender.
  - A6- Leio novamente.
  - A7- Paro de ler.
  - A8- Tento novamente.
  - A9- Leio mais.
  - A10- Continuo lendo.
  - A11- Faço a leitura outra vez.

- A12- Tento entender.
- A13- Releio.
- A14- Fico sem entender.
- A15- Algumas vezes leio mais, outras vezes não.
- A16- Paro.
- A17- Desisto.
- A18- Leio novamente.
- A19- Repito a leitura.
- A20- Faço a leitura até entender.

Alguns mostram persistência, tentando entender o que está explícito e até implícito no texto. Isso remete a formação de conceitos que Moreira e Masini (2016, p. 38) reforçam. “A formação de conceitos consiste essencialmente de um processo de abstração dos aspectos comuns essenciais de uma classe de objetos ou eventos que varia contextualmente.”

Nesse sentido, o contexto da leitura ajuda a entender, desde que haja engajamento do aluno e insistência em busca das descobertas a serem feitas. A intervenção do professor na ativação do conhecimento prévio torna-se necessário para a formação de conceitos.

- Quando você já conhece o assunto da leitura, ela torna-se mais compreensiva?
  - A1- Sim, eu entendo.
  - A2- Mais ou menos, às vezes não entendo.
  - A3- Sim, compreendo melhor.
  - A4- Acho que entende mais.
  - A5- Sim, porque aí eu já conheço o assunto.
  - A6- Sim.
  - A7- É claro.
  - A8- Fica sim.

- A9- Sim.
- A10- Sim.
- A11- Sim.
- A12- Sim.
- A13- Acho que sim.
- A14- Sei lá.
- A15- Com certeza.
- A16- Tanto faz.
- A17- Sim.
- A18- Sim.
- A19- Sim.
- A20- Sim.

Em se tratando do conhecimento prévio sobre o assunto, fica evidenciado que quanto mais se conhece mais se compreende. A interpretação do texto flui e melhora a motivação, conseqüentemente a leitura se torna prazerosa. Nesse sentido o pensamento de Solé (2009), junta-se a esse momento vivenciado em sala de aula.

Para que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura, é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, tanto de forma autônoma como contando com a ajuda de outros mais experientes que atuam como suporte e recurso. De outro modo, o que poderia ser um desafio interessante – elaborar uma interpretação adequada – pode se transformar em um sério ônus e provocar o desânimo, o abandono, a desmotivação. Nós, leitores eficientes, não temos problemas neste aspecto. Em geral, podemos resolver as tarefas de leitura, mas mesmo quando não conseguimos compreender um texto, sabemos a que podemos atribuir o fato: o texto pode possuir uma estrutura demasiado complexa ou densa, talvez não

disponhamos de conhecimentos prévios relevantes para esse tema determinado ou, mesmo dispondo dos mesmos, o nível de conteúdo do texto não se ajusta às nossas possibilidades (SOLÉ, 2009, p. 42).

Sendo assim, de acordo com a complexidade do texto, o conhecimento prévio pode ser mais exigido para que haja compreensão. As respostas, mesmo simples, evidencia a importância da escolha do texto relacionado com o nível de compreensão do aluno.

- Como você gostaria que fossem as aulas de leitura na escola?
  - A1- Que os alunos ficassem em silêncio.
  - A2- Cada um ler o que quiser.
  - A3- Assuntos variados.
  - A4- Mais ou menos.
  - A5- Um pouco mais legal.
  - A6- Mais divertidas.
  - A7- Silenciosa.
  - A8- No pátio.
  - A9- Fora da sala.
  - A10- Todo mundo lendo junto.
  - A11- Com muita atenção.
  - A12- Com muitos livros novos.
  - A13- Em dupla.
  - A14- Lá fora.
  - A15- Numa sala grande.
  - A16- Na biblioteca.
  - A17- Com brincadeiras.
  - A18- Com muito interesse.
  - A19- Dramatizada.
  - A20- Alegres.

A colaboração do aluno na sua fala é importante e o coloca como sujeito do seu aprendizado. Segundo Santos (2013), na verdadeira aprendizagem o aluno (re)constrói o conhecimento, forma conceitos sobre o mundo e reage diante da realidade. Sendo assim, é necessário a contextualização na sala de aula. O aluno precisa ser ouvido e levado em conta, ou seja, um modelo dinâmico deve ser promovido para que aconteça uma real aprendizagem significativa. Nesse contexto, a opinião do aluno traz subsídio para o dinamismo da aula. E quando isso acontece, ele é colocado como sujeito do seu aprendizado.

- Quais os cuidados que devemos ter no momento da leitura?
  - A1- Respeitar a pontuação.
  - A2- Ficar em um lugar silencioso.
  - A3- Com a pontuação.
  - A4- prestar atenção.
  - A5- Muita atenção.
  - A6- Ter concentração.
  - A7- Ficar quieto.
  - A8- Ter atenção.
  - A9- Ler direito.
  - A10- ler de novo quando não entender.
  - A11- Atenção.
  - A12- Observar bem.
  - A13- Concentração.
  - A14- Prestar atenção.
  - A15- Atenção.
  - A16- Silêncio.
  - A17- Atenção.
  - A18- Concentração.
  - A19- Prestar atenção.

### A20- Atenção.

O A1 e A3 se preocupam com a pontuação, já que escutam dos professores sobre o cuidado com a entonação na hora da leitura. Outros com o silêncio. Fazem menção ao ambiente propício que é necessário para a concentração e alguns se reportam a atenção, visto que, colabora na compreensão. Essas formas de como o aluno pensa o momento da prática ajuda no ato de aprender. Para Santos (2013), quando o aluno julga algo interessante, ele tenta, espontaneamente, se envolver com a situação.

Com esse subsídio da entrevista e a colaboração do aluno, a seguinte atividade de leitura pretende evidenciar o nível de compreensão e a participação dos conhecimentos prévios na proficiência leitora.

## 3.2 Atividade de leitura e compreensão

Na atividade de leitura, realizada no sexto ano D, com 33 alunos, foi utilizado o texto do próprio livro didático, “A mala de Hana”. É uma narrativa baseada em fatos reais que narra a história de duas crianças judias durante a segunda guerra mundial. A princípio foi pedido que fizessem uma leitura silenciosa, já que na entrevista comentaram que gostavam de um ambiente silencioso nas práticas de leitura para fluir melhor a compreensão e ao mesmo tempo se familiarizarem com o texto. E, ainda como exemplifica Simões (2012, p. 152), “enfatizamos a leitura silenciosa dos textos por ser este o modo dominante de leitura nas práticas contemporâneas”.

Na leitura oral, a observação se deteve na fluência e expressividade do aluno. Simões (2012), sugere que o ato de dizer um texto tem relação com o gênero do discurso. Por exemplo, o poema sensibiliza o aluno para algumas características como ritmo, rimas, etc.

A leitura do gênero dramático se identifica com a circulação social do gênero. Os textos narrativos deverão ser, primeiro, lidos e compreendidos e só depois ditos. Nesses contextos, a expressividade do aluno leitor atenta ao uso de recursos como: voz, pausas, atitude corporal e os gestos, entre outros.

Posteriormente na compreensão, que foi realizada através da oralidade e também por escrito, foi analisada a participação do conhecimento prévio sobre o assunto do texto. Segundo Simões (2012), de acordo com as tarefas de resposta ao texto, sabe-se se os alunos estão lendo bem. O exercício de compreensão foi retirado, também, do livro didático português: linguagens 6º ano.

Logo de início, foram feitos, por parte dos alunos, questionamentos sobre duas palavras desconhecidas para eles: restrições e holocausto. Ficou combinado que posteriormente eles iriam pesquisar em dicionários e livro de história. Entretanto, no momento iriam tentar descobrir pelo contexto da leitura.

Segue transcrição da compreensão e interpretação do texto: A mala de Hana.

1 No momento retratado pelo texto, os judeus estão vivendo uma série de restrições.

Troque ideias com os colegas da classe: O que foi o holocausto durante a Segunda Guerra Mundial?

No texto, os judeus foram proibidos de ir ao parque de diversões, aos campos de esporte e parques públicos. O que essas proibições representavam para eles?

A1- a) Batalhas. b) As regras de sua religião.

A2- a) Acho que foram as guerras, a ganância e a inveja que causou a segunda guerra mundial. b) Uma vida longe de amigos, longe do que gostava de fazer, uma vida triste.

A3- a) Muita luta. b) Medo.

- A4- a) Não sei. b) prisão dentro de casa.  
A5- a) Holocausto eu não sei. b) Não podiam sair de casa.  
A6- a) Acho que foram as brigas. b) Tristeza.  
A7- a) As guerras. b) Ficaram prisioneiros.  
A8- a) Perderam alguma coisa. b) Sem sair.  
A9- a) Cansados. b) Trancados.  
A10- a) Momento difícil. b) Dentro de casa.  
A11- a) Muita violência. b) Sem sair de casa.  
A12- a) Guerra. b) presos em casa.  
A13- a) A guerra. b) Sem sair.  
A14- a) A guerra. b) Em casa.  
A15- a) As pessoas estavam em guerra. b) Não podiam sair.  
A16- a) A violência da guerra. b) Presos em casa.  
A17- a) Guerra. b) Tristes.  
A18- a) Guerra. b) Sem poder sair.  
A19- a) Na guerra. b) Não podiam sair.  
A20- a) Violência. b) Sem liberdade.

Apesar de não saberem o significado das palavras restrições e holocausto, alguns tentaram compreender através do contexto, voltando ao texto para uma nova leitura. E concordando com Solé (1998), quando diz que a compreensão resulta de um importante esforço cognitivo durante a leitura, e esse esforço permite que o “leitor ativo” atribua significado ao que está escrito. Nesse momento, o obstáculo precisa ser desfeito para que haja o controle da compreensão pois, o estado de alerta, quando não se entende a mensagem do texto, é fundamental. Sem ele a leitura será improdutiva.

Nessa linha, Santos (2013), ressalta que “aprender é fruto de esforço. Esse esforço precisa ser a busca de uma solução, de uma resposta que nos satisfaça e nos reequilibre”. E para isso, segundo Solé (1998), é necessário ativar o conhecimento prévio. Nesse momento,



mesmo que a palavra em si não lembre nada para o aluno, o conhecimento prévio do contexto pode auxiliar.

2 Aos poucos, Hana e George iam perdendo os amigos. Levante hipóteses: por que as outras crianças se afastaram dos dois?

A1- Porque eles tinham medo deles.

A2- Porque os amigos não andavam com os judeus, pois eles não podiam sair para nenhum lugar.

A3- Porque era muito perigoso sair de casa.

A4- Porque não gostavam deles.

A5- Porque eles eram chatos.

A6- Porque Hana e George não podiam brincar fora de casa.

A7- Medo da guerra.

A8- Os pais não deixavam.

A9- Nesse tempo era perigoso sair de casa.

A10- Tinham preconceito.

A11- Por causa da religião.

A12- O momento era difícil.

A13- Discriminavam os judeus.

A14- Os pais não permitiam.

A15- Porque estava na guerra.

A16- Não podiam brincar.

A17- Era a guerra.

A18- Era muito perigoso.

A19- Queriam se afastar.

A20- Algum motivo.

As respostas dos A2, A3, A11 e A13 são mais coerentes, pois estão relacionadas ao momento vivenciado pelas crianças judias. Os A1, A4, A5 e A20 não se esforçaram o bastante para ter uma resposta mais adequada. Faltou atenção na leitura da introdução do texto, onde haviam as informações necessárias para o seu entendimento. Com relação a isso Solé (1998, p. 105), explica que é necessário “ajudar os

alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio”. Assim, fica evidenciado que todo o processo de leitura é importante, iniciando-se desde a predição, inferência, até uma leitura compreensiva e depois de tudo deve-se pedir que o aluno resuma a leitura. E aí ele terá condições de realizar essa tarefa de forma significativa.

3 Apesar da situação difícil, a mãe das duas crianças dizia: “Nós temos sorte [...] porque temos um grande jardim”.

- a) Tomando como base esse comentário, como você caracterizaria a mãe das crianças?
- b) O que a fala da mãe faz supor a respeito de outras crianças judias?
- c) O que o jardim representava para os dois irmãos?
- d) Que sentimentos as duas crianças experimentavam?

A1- a) Alegre. b) Para serem sempre alegres. c) Felicidade. d)

Alegria e tristeza.

A2- a) Era esperançosa, bondosa, etc. b) Que os irmãos e outras crianças poderiam brincar no jardim. c) Um lugar de desabafo. d) Um sentimento de tristeza e angústia.

A3- a) Muito humilde. b) Respeitar a todos e ser humilde. c) Um lugar especial. d) Não sei.

A4- a) Feliz. b) Ajudar. c) Ter amigos. d) Raiva.

A5- a) Ela achava que tinha sorte porque tinha um grande jardim. b) A se afastarem delas. c) Um grande espaço para brincar. d) Brincadeira e diversão.

A6- a) Boa. b) As outras não tinham jardim. c) Um lugar para brincar. d) tristeza.

A7- a) Legal. b) Convidar os amigos. c) O espaço. d) Estavam sozinhas.

A8- a) Tranquila. b) Eles têm sorte. c) Diversão. d) Medo da guerra.

A9- a) Sabedoria. b) Orgulho. c) Beleza. d) Tédio.

A10- a) Feliz. b) Ter um jardim é importante. c) Lugar de brincar.  
d) Sentimento ruim.

A11- a) Muito boa. b) Não ligar para nada. c) Uma maravilha. d)  
Solidão.

A12- a) Alegre. b) Sorte de ter espaço. c) Lugar grande. d) Pouco  
de medo.

A13- a) Tomava conta das crianças. b) Sortudos. c) Lugar  
especial. d) Emoção.

A14- a) Amável. b) Tinha espaço. c) Lugar agradável. d)  
Sozinhos.

A15- a) Boa. b) Tinha onde brincar. c) Lugar lindo. d)  
Amedrontados.

A16- a) Inteligente. b) Elas se afastaram. c) Um bom espaço. d)  
Sem amigos.

A17- a) Bondosa. b) Ficaram longe. c) Lugar bom. d) Triste.

A18- a) Boa. b) Não apareciam. c) Grande. d) Sozinhos.

A19- a) Bonita. b) Não brincava junto. c) Espaço. d) Sem amigo.

A20- a) Alegre. b) Eles não tinham jardim. c) Lugar espaçoso. d)  
Abandono.

Nota-se nessas respostas uma superficialidade no entendimento da leitura. Nesse sentido, é importante que o aluno seja incentivado na construção de estratégias que possa colaborar no desenvolvimento leitor. Para Solé (1998, p. 172), “aprender a ler também significa aprender a ser ativo ante a leitura, ter objetivos para ela, se autointerrogar sobre o conteúdo e sobre a própria compreensão”. Ou seja, ter controle sobre sua própria aprendizagem. Corroborando com esse pensamento Santos (2013), resume, “o que é sugerido é a participação ativa do sujeito, [...] o que supõe a participação pessoal do aluno na aquisição de conhecimentos, de maneira que eles não sejam uma repetição [...], mas uma reelaboração pessoal”. Nessa

linha de pensamento, a compreensão é internalizada, tornando-se mais fácil avançar.

4 Ponha-se no lugar das personagens e responda: Qual a importância de Hana e George “terem um ao outro”, como dizia a mãe?

A1- Para se manterem felizes.

A2- Que eles podiam conversar tendo um ao outro.

A3- Para ajudar um ao outro.

A4- Ter amizade e amor.

A5- Não ficariam sozinhos.

A6- Ter companhia.

A7- Ser amigo.

A8- Conversarem.

A9- Brincarem juntos.

A10- Conversarem.

A11- Ajudar um ao outro.

A12- Brincavam junto.

A13- Serem mais amigos.

A14- Ter mais amizade.

A15- Serem felizes.

A16- Amor entre irmãos.

A17- Companheirismo.

A18- Companhia.

A19- Serem mais amigos.

A20- Felicidade.

Aqui fica evidenciado que o conhecimento prévio é importante para a construção de conceitos. No caso, os irmãos não podiam brincar com outras crianças, mas tinham um ao outro. E os alunos já vivenciam esse conhecimento no cotidiano, que é a companhia de irmãos. Corrêia (1997), enfatiza que quanto maior for o conhecimento, maior é a qualidade de interpretação que um leitor pode construir. Sendo assim,

o aluno consegue assimilar com mais facilidade, já que faz parte do seu dia a dia.

5 George tem uma ideia: escrever listas.

a) Que tipos de lista as crianças escrevem?

b) Para elas, que significado tinha escrever essas listas?

A1- a) Para sobreviver. b) Ficarem vivas.

A2- a) Uma lista de desabafo de todos os sentimentos tristes dentro de si. b) Ficariam mais aliviados.

A3- a) Não sei. b) Era importante para eles.

A4- a) De coisas que faziam falta. b) Lembrar o nome das coisas.

A5- a) Muitas coisas. b) Era um modo de se distrair.

A6- a) O que fazia mal. b) Liberar energia negativa.

A7- a) Tudo que quisesse. b) Libertar o pensamento.

A8- a) Várias coisas. b) Ficar melhor.

A9- a) Desabafar. b) Alívio.

A10- a) Livrar do sofrimento. b) Ficar bem.

A11- a) De coisa ruim. b) Ficar melhor.

A12- a) Fazer qualquer coisa. b) Melhorar.

A13- a) Coisas que queriam fazer. b) Ficar feliz.

A14- a) Coisas variadas. b) Melhorar a vida.

A15- a) O que fazia mal. b) Melhorar.

A16- a) Coisas que queriam fazer. b) Lembrar e fazer.

A17- a) Coisas boas. b) Ser feliz.

A18- a) Muitas coisas. b) Lembrar de fazer.

A19- a) Brincadeiras. b) Brincar.

A20- a) Pedidos. b) Saber o que é.

6 Você já deve ter visto filmes, em que as personagens lançam mensagens ao mar, acondicionadas em garrafas. Em situações assim, com que finalidade as mensagens são enviadas?

A1- Pelo o mar.

A2- Para que outras pessoas encontrem e realizem seu pedido escrito no papel.

A3- Para pedir socorro.

A4- Para os barcos.

A5- Com a esperança de ser encontrada.

A6- Para pedir ajuda.

A7- Para se salvar.

A8- Pedir ajuda.

A9- Ser salvo.

A10- Não morrer.

A11- Ser visto.

A12- Ser resgatado.

A13- Ser socorrido.

A14- Socorrido.

A15- Alguém ajudar.

A16- Salvar-se.

A17- Salvamento.

A18- Ser encontrado.

A19- Ser salvo.

A20- Ser ajudado.

7 No texto, Hana e George condicionaram as listas dentro de garrafas.

- Porque as garrafas foram enterradas?

Na sua opinião, as crianças tinham realmente a intenção de preservar as listas? Por quê?

Quando as crianças escreviam, elas tinham em mente algum leitor em especial? Se sim, quem?

A1- a) Para que nunca mais vejam aquilo. b) Não, porque a maioria das listas já foram feitas. c) Não.

A2- a) Para deixar de lado toda tristeza e frustração. b) Não entendi. c) Não. Era apenas um desabafo.

A3- a) Não sei. b) Sim. Para eles terem lembranças. c) Não sei.

A4- a) Para mandar mensagem. b) Para se organizar. c) Sim.  
Pessoas do futuro.

A5- a) Porque tinham mensagens delas. b) Sim. c) Não.

A6- a) Para ninguém achar. b) Sim. Ver no futuro. c) Sim. Elas mesmas.

A7- a) Ficar escondidas. b) sim, ficar escondida. c) Para alguém encontrar.

A8- a) Para esconder. b) Não, só esconder. c) Ninguém.

A9- a) Só escrever mesmo. b) Era só brincadeira. c) sim e pensarem que era um tesouro.

A10- a) Brincar de tesouro. b) Só diversão. c) Qualquer pessoa que achar.

A11- a) Enterrar as coisas ruins. b) Para se livrar. c) Ninguém especial.

A12- a) Para desaparecer. b) Não. Só brincar. c) Não. Só brincar.

A13- a) Brincar de tesouro. b) Sim, para alguém achar. c) Ela mesma.

A14- a) Para se livrar da guerra. b) Pedir socorro. c) Qualquer pessoa.

A15- a) Para esconder. b) Para ninguém ver. c) Ninguém.

A16- a) Para guardar. b) Para ninguém descobrir. c) Elas mesmas.

A17- a) Enterrar. b) Ficar escondida. c) Alguém no futuro.

A18- a) Brincar. b) Esconder. c) Ninguém.

A19- a) Ficar escondida. b) Não. c) Qualquer pessoa.

A20- a) Pra não quebrar. b) Sim. c) Eles.

8 A obra da qual foi extraído o texto é baseada em fatos reais. As listas e as garrafas, afinal, acabaram cumprindo o seu papel? Por quê?

A1- Sim, porque eles fizeram tudo o que tinham que fazer.

A2- Não.

A3- Sim, para ficar marcado na história.

A4- Sim.

A5- Não.

A6- Não sei.

A7- Sim. para lembrar.

A8- Sim, ver no futuro.

A9- Sim. Depois eles viram.

A10- Serviram de lembrança de um tempo de guerra.

A11- Sim.

A12- Sim.

A13- Sim. ver depois.

A14- Sim.

A15- Sim. No futuro alguém ver.

A16- Sim.

A17- Acho que sim.

A18- Sim, deve ter sido encontrada.

A19- Talvez ninguém achou.

A20- Sim. Alguém achou.

Quando se trata de questões, onde as respostas não estão explícitas no texto, percebe-se uma certa falta de compreensão ao elaborar as respostas. Isso aconteceu nas respostas das questões 5, 6, 7 e 8, que exigiram do leitor, fazer inferências e ativar o conhecimento prévio armazenado na memória para que as respostas fossem mais coerentes. Para Oliveira; Lucio e Miguel (2016) a compreensão da leitura envolve os aspectos cognitivos, linguísticos, textuais e socioculturais. Fulgêncio e Liberato explicam esse aprofundamento da compreensão.



No processo de comunicação através da linguagem é necessário que o leitor (ou ouvinte) acrescente ao texto uma série de conhecimentos que ele mesmo já possui, de forma a poder estabelecer uma ligação ou uma ponte entre os elementos linguísticos realmente presentes, integrando as informações, e dando coerência ao enunciado. É como se o leitor estivesse, a todo tempo, lendo nas entrelinhas. Para se entender a linguagem é preciso inferir diversas informações que não estão mencionadas explicitamente, mas que são absolutamente imprescindíveis para se poder entender a mensagem (FULGÊNCIO e LIBERATO,1992, p. 128).

Para isso, o interesse é fundamental, porque segundo Santos (2013), ele facilita o pensamento e a atenção, garantindo o foco no que se deve aprender. E, a aprendizagem ocorre quando ocorrem pensamentos significativos. Quando o aluno precisa formular conceitos, ler nas entrelinhas, dar opinião, ou seja, precisa pensar, a tarefa pode tornar-se cansativa para ele. É quando o professor deve dialogar, ativar o conhecimento prévio e facilitar a compreensão.

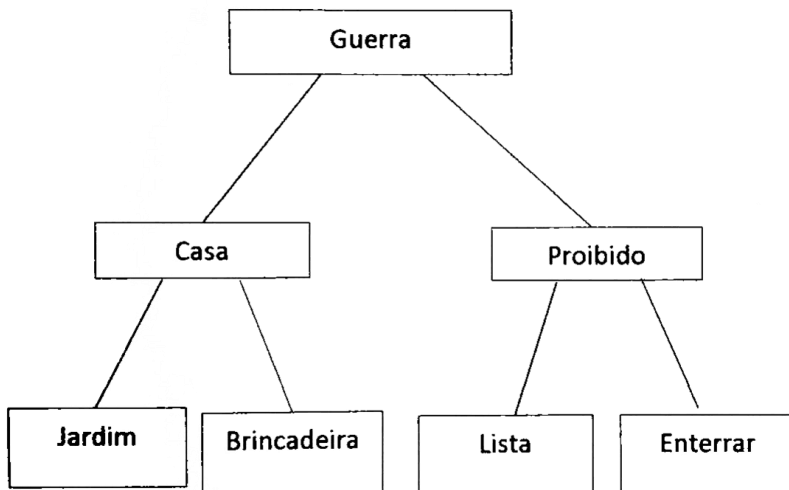
Também foi trabalhada a compreensão do texto por meio de mapas conceituais com o modelo simplificado exposto por Moreira e Masini (2001, p. 52) com base no princípio ausubeliano da diferenciação progressiva. “Esse modelo, portanto, propõe uma hierarquia vertical de cima para baixo, indicando relações de subordinação entre conceitos”. Contudo, esses mapas conceituais devem ser acompanhados e mediados pelo professor e o aluno ter conhecimento prévio sobre o texto em estudo. Nesse momento, o aluno é levado a pensar os detalhes mais importantes do texto. E esses detalhes se transformam em ideias âncoras para novas aprendizagens em diversas disciplinas. Para consolidar a compreensão do texto em estudo foram disponibilizados os mapas conceituais para a realização de atividade em grupo,

utilizando os conceitos por ordem de importância e as ligações entre eles.

Depois de pensado e escrito cada vocábulo no mapa conceitual, pelo grupo de alunos, era realizada uma discussão acerca das palavras escolhidas e o porquê de estarem dispostas daquela forma. Momento em que, o aluno torna-se autônomo nas suas análises em relação a compreensão do texto. Com isso o aluno dava significado ao seu aprendizado, como afirma Moreira (2010, p. 26) “Ao explicar seu mapa conceitual para o grande grupo, ou para o professor, o aluno explicita os significados que captou, a respeito da matéria de ensino, no processo de fazer o mapa”.

A seguir o trabalho com os mapas conceituais. Formado por cinco alunos, cada grupo fez o seu mapa conceitual e apresentou, dividindo as falas com seus membros, explicando cada momento escolhido do texto.

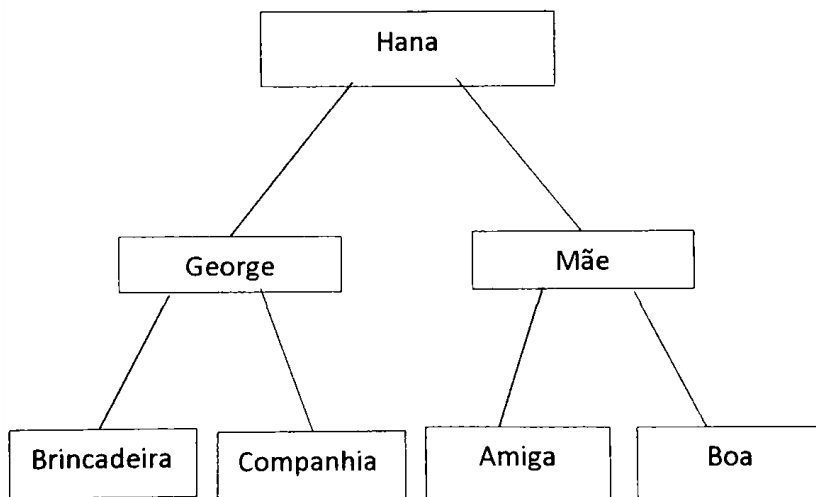
Figura 1 – Grupo I



Na sua apresentação, o grupo focalizou a guerra como principal assunto do texto. No decorrer da explanação referiu-se a casa e o jardim, onde as crianças brincavam e o que era proibido, levando-os a fazerem a lista e enterrarem. Esse grupo focou na guerra e explicou que as pessoas deveriam ficar em casa porque muitas coisas estavam proibidas. Então, os irmãos ficavam no jardim e inventavam brincadeiras, como fazer listas e enterrar. O grupo falou com entusiasmo e todos os membros tiveram a oportunidade de participar.

Nesse contexto, foi evidenciado a formação de conceitos, ainda que simples, de cada parte do texto. Para Souza e Boruchovitch (2010), a reflexão e busca da compreensão torna-se indicador de diagnóstico para orientar futuras ações educativas. Logo poderá ser utilizado como processo avaliativo.

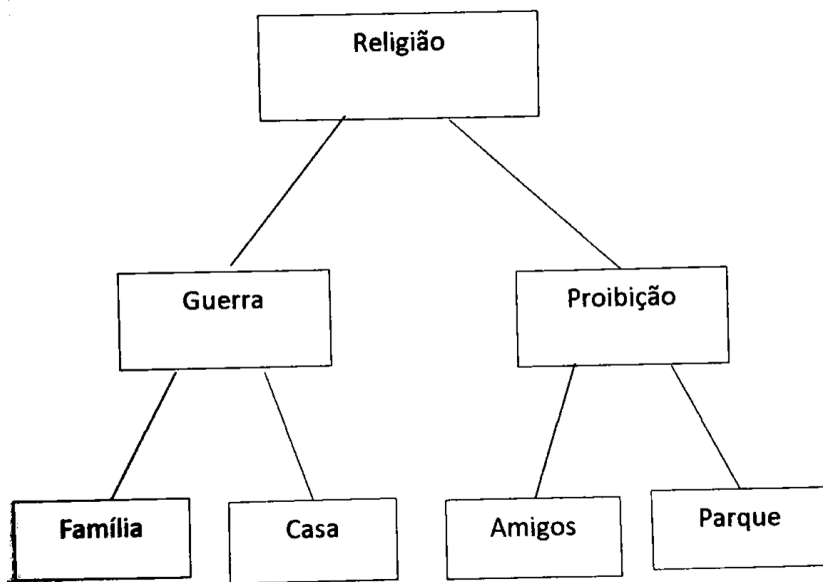
Figura 2 - Grupo II



Esse grupo usou como elemento principal a personagem Hana. Logo em seguida fez a ligação com o irmão e a mãe, evidenciando a

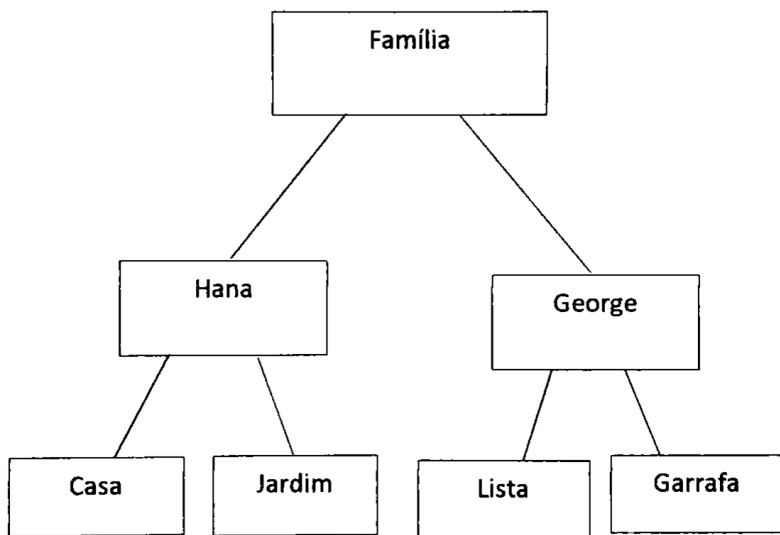
convivência familiar. Aqui o grupo enfatizou as personagens e até usaram vocábulos que não estavam explícitos no texto, como os que se relacionavam com a mãe, utilizando o conhecimento prévio.

Figura 3 - Grupo III



A religião foi considerada a ideia principal. A partir daí originou-se a guerra e conseqüentemente as proibições que afetaram a todos. Esse grupo foi bastante formal na sua apresentação, evidenciando uma narrativa mais elaborada do tema do texto. Momento em que o aluno utiliza a oralidade e mostra que compreendeu o assunto.

Figura 4 - Grupo IV



Mais uma vez foi posto em evidência a convivência familiar. Esse tema foi pertinente na compreensão do texto, já que faz parte da realidade do aluno. Segundo Junior (2013, p. 441), para Ausubel a complexidade dos conceitos “depende das relações hierárquicas que os conceitos estabelecem entre si, sendo a estrutura cognitiva compreendida como uma rede de contatos organizados de acordo com o grau de abstração e generalização”. Então, é compreensível o aluno evidenciar mais o que ele consegue relacionar com a sua realidade.

Junior (2013, p.441) ainda afirma que “A teoria da aprendizagem significativa considera ser mais fácil a apreensão dos aspectos diferenciados de um todo, anteriormente apreendido e mais inclusivo, do que formular o todo inclusivo por meio de partes diferenciadas anteriormente apreendidas”.

Enquanto os grupos se organizavam em torno dos mapas e discutiam os conceitos que colocariam como prioridades, ao mesmo

tempo voltavam ao texto para buscar respostas. Para Tavares (2007) o trabalho com mapas conceituais permite ao aluno construir significado sobre o conteúdo estudado através do ir e vir entre a construção do mapa e a procura de respostas para suas dúvidas, no texto. Como também, fica claro para o educando suas dificuldades de entendimento do tema. Portanto, a construção de mapas conceituais funciona como estratégia facilitadora de aprendizagem.

O subcapítulo a seguir é constituído por um resumo das observações ao longo do processo de pesquisa.

### 3.3 Relato das observações

Tendo em vista que a presente pesquisa aconteceu no ambiente de sala de aula, se configurando como observação participante, a qual consiste, como enfatiza Marconi e Lakatos (2013, p. 79), “na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. [...] participa das atividades normais deste”. E sendo de cunho descritivo, aqui estão relatados os acontecimentos observados.

Inicialmente, como já foi citado, foi realizado um momento de interação com os alunos a respeito do tema leitura. Os alunos foram incentivados e falaram bastante sobre esse processo. Foi importante, pois é necessário:

propor aos sujeitos o desafio de cultivar uma postura dialógica e crítica diante do mundo, que os faça ter compromisso em assumir-se enquanto seres epistemologicamente curiosos diante dos fatos, realidades e fenômenos que constituem seu próprio mundo (FREIRE, 1983, p. 46).

Nesse sentido, eles foram participativos, demonstrando que quando se dá vez e voz, o educando se sente motivado para aprender. Todos deram sua contribuição, explicitando a importância da leitura na vida das pessoas, lembrando Freire (1999, p. 18), quando diz: “meu esforço fundamental vem sendo o de explicitar como, em mim, aquela importância vem sendo destacada”. Logo, quando o aluno fala do que sente em relação ao assunto, ele dá pistas do que já sabe e a aprendizagem se torna mais acessível e significativa.

No aspecto da leitura diária, nota-se que, geralmente se restringe à escola. Só quando tem necessidade a leitura é feita fora da escola. Portanto os alunos devem ser conscientizados a buscar a leitura dentro e fora da escola, como ressalta Marconi e Lakatos (2011, p. 15), “a leitura propicia a ampliação de conhecimentos, abre horizontes na mente, aumenta o vocabulário, permitindo melhor entendimento do conteúdo das obras”. Para deixar o aluno apto a ser um leitor, também é necessário dialogar sobre isso. Nessa observação foi constatado que falar sobre leitura com os alunos é importante e ajuda no desenvolvimento da proficiência leitora, através da conscientização da importância do ato de ler.

Embasada nesse diálogo, a entrevista tornou-se viável, porém, de forma escrita, visto que não aceitaram gravar. O único que aceitou não conseguiu realizar porque foi acometido de uma crise de risos. Então, a pesquisadora entendeu e mudou de estratégia. Foram bem sucintos nas respostas, as quais foram incentivadas através das explicações dos questionamentos. Contudo, o resultado deixa algumas descobertas sutis, porém, proveitosas. Como por exemplo, a importância da escolha do ambiente de leitura, o gênero textual e o conhecimento prévio na compreensão do texto.

Na atividade de leitura e compreensão foi utilizado o livro didático, já que é o instrumento habitual no cotidiano do aluno. Todos

se engajaram na leitura silenciosa. A princípio escolheu-se essa forma de leitura pois, como informa Simões (2013),

[...] por ser este o modo dominante de leitura nas práticas contemporâneas. Se os alunos não pertencem a culturas de convivência intensa e variada com práticas letradas, como aprenderão a ler como se lê nessas práticas se não o fizerem na escola? (SIMÕES, 2013, p. 152).

Nesse momento de leitura silenciosa o aluno poderá construir o sentido do texto, principalmente quando já tem conhecimento prévio sobre o assunto lido. Em relação a leitura silenciosa, Simões (2013, p. 152), ressalta que “já houve leitura e um primeiro ato de construção de sentidos”. Em seguida foi realizada a leitura oral e discussão sobre o texto, momento em que alguns alunos se manifestaram com questionamentos sobre palavras desconhecidas para eles. Foi um momento de interação entre os alunos, discutindo sobre cada parte do texto. Depois da leitura silenciosa eles já estavam mais seguros e faziam perguntas sobre o que não entendiam, reforçando a ideia de Freire (1999), que diz:

Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer (FREIRE, 1999, p. 153).

Nesse contexto, o diálogo e a troca de informações sobre o tema da leitura auxiliou o aluno na ativação dos conhecimentos prévios



sobre o texto em questão. Corroborando com essa ideia, Solé (1998), ressalta que a competência geral dos alunos deve ser levada em conta, como capacidades cognitivas, de equilíbrio pessoal, conhecimentos prévios, que funcionam como ponto de partida, mas não se deve esquecer que a competência se cria, se constrói.

Posteriormente, a observação incluiu a compreensão escrita, momento em que os alunos relembrou a discussão sobre o texto, se concentraram para resolver as questões, construindo o seu aprendizado. Dessa forma, mostraram interesse no que faziam e empolgados realizaram a tarefa.

A criação e a apresentação dos mapas conceituais foram momentos de interação entre os alunos, através de discussões calorosas. Segundo Menezes (2009), as atitudes coletivas que valorizam a autonomia e a cooperação qualificariam os educandos para vários desafios.

Portanto, esse momento de observação foi muito importante para o aprendizado tanto dos alunos observados como também do observador.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de analisar a participação dos conhecimentos prévios no desenvolvimento da proficiência leitora do sexto ano, foi realizado esse estudo que buscou subsídio em teóricos como, Freire (1999), para quem a importância da leitura começa na relação com a leitura do mundo, antes mesmo da leitura da palavra, fomentando o diálogo no desenvolvimento da aprendizagem. O que contribuiu nas observações e conversas direcionadas aos alunos, que passaram a ser vistos pela pesquisadora com um novo olhar. O qual vislumbrou práticas de leitura compreensiva auxiliada pelo conhecimento prévio.

E, ficou evidenciado que a contribuição da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, mencionada por Moreira e Masini (2006), foi importante nesse contexto. A construção do próprio conhecimento possibilita ao aluno aprender com significado, visto que nos diálogos foi constatado que eles opinam sobre o que sabem, o que querem e dão ideias ao professor para a execução da aula.

A relevância desse trabalho está em poder contribuir, mesmo que de forma simples, na reflexão sobre leitura e aulas significativas, onde o aluno, segundo Solé (1998), poderá tornar-se um leitor autônomo, construindo interpretações e compreensões do que lê. Para isso é necessário o conhecimento prévio, e se o aluno não tiver, será preciso ativá-lo.

Com essa proposta de trabalho, alguns resultados foram obtidos, através do diálogo, momento de conversa prazerosa e reveladora que deu subsídio para a entrevista, como também, a observação de todo processo de pesquisa e atividades propostas de leitura e compreensão.

Na atividade de leitura, buscou-se a interação do leitor com o texto através do conhecimento prévio. Momento que evidenciou a falta dele em algumas expressões, mas que pelo contexto procurou-se ativá-lo, concordando com Solé (1998), quando incentiva o professor a orientar o aluno com aspectos do próprio texto na ativação do conhecimento prévio. Para tanto, o diálogo foi de fundamental importância nesse processo. A entrevista auxiliou no momento da atividade de leitura e compreensão com a escolha do texto. Como bem mostrou a natureza da pesquisa de abordagem qualitativa que segundo Ludke e André (2014), o pesquisador interage com o aluno e se engajam no processo de construção do conhecimento.

Sendo assim, o resultado proporcionou o reconhecimento do objetivo proposto em diversos momentos desse estudo, ou seja, o que foi trabalhado deu sentido à coleta de dados na sala de aula, através de observações e atividades de leitura e compreensão, evidenciando que a análise do tema, a prévia discussão sobre o texto, a ativação do conhecimento prévio, são medidas importantes para a facilidade do entendimento do texto. Portanto, de uma aprendizagem significativa.

Ao término dessa pesquisa percebe-se que houve momentos significativos de diálogos com os alunos, sujeitos desse estudo que servirá de base para procedimentos futuros no desenvolvimento da proficiência leitora no sexto ano. Ao analisar todo o contexto de práticas de leitura e compreensão, observando e dialogando com o aluno, dentro da perspectiva da aprendizagem significativa, foram detectadas algumas descobertas importantes no que se refere ao aprendizado, construção e desenvolvimento da leitura fundamentadas no conhecimento prévio e na teoria de Ausubel.

Partindo da premissa de Freire (1999), da inconclusão do ser, espera-se que a compreensão de conteúdos significativos, sejam trabalhados na sala de aula, visando a descoberta de novos saberes através do diálogo. Portanto, a sugestão de pesquisas sobre a

problematização de novas demandas na educação se faz necessária. Aqui fica a esperança de novos estudos e valiosas descobertas.

# REFERÊNCIAS

BNCC. **Aprendizagem significativa: breve discussão acerca do conceito.** Basenacionalcomum.mec.gov.br (2017). Disponível em [www.scielo.mec.pt](http://www.scielo.mec.pt) Acesso em 02/09/2019.

BORGES, Flávia Girardo Botelho. **Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil.** RBLA, Belo Horizonte. V12, n1, p. 119 - 140, 2012. Disponível em [www.Scielo.br/pdf/rbla/v12n1](http://www.Scielo.br/pdf/rbla/v12n1) Acesso em 11/02/2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização e linguística.** São Paulo: Scipione, 2009.

CEREJA, Willian e COCHAR, Thereza. **Português: linguagens 6º ano.** São Paulo: Saraiva, 2015.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** São Paulo: Global, 2007.

CORRÊIA, Hércules Tolêdo. **Compreender a leitura. Presença pedagógica.** Jul./Ago. V. 3 n. 16. Belo Horizonte, 1997.

CORREIA, Ingrid Kelly de Oliveira. **Letramento social e cidadania: práticas de leitura para o 6º ano do ensino fundamental.** Caderno pedagógico. Dissertação de mestrado. São Cristóvão - SE. 2018. Disponível em [www.ri.ufs.br](http://www.ri.ufs.br) Acesso em 06/09/2019.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes.** São Paulo: Cortez, 2014.

COSTA, Walter Cavalcanti e BOTELHO, C. **A experiência do aluno do 6º ano do ensino fundamental II para a leitura do texto literário.** HOLOS – revista. Ano 31 vol. 8 p. 136 – 147. Universidade de Pernambuco. 2015. Disponível em [www.ifrn.edu.br](http://www.ifrn.edu.br) Acesso em 06/09/2019.

FERREIRA, Marco e HORTA, Inês Vasconcelos. **Leitura: dificuldades de aprendizagem, ensino e estratégias para o desenvolvimento de competências.** Invest, práticas vol. 5 n. 2 Lisboa set. 2015. Disponível em [www.scielo.mec.pt](http://www.scielo.mec.pt) Acesso em 29/08/2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FULGÊNCIO, Lúcia e LIBERATO, Yara. **Como facilitar a leitura.** São Paulo: Contexto, 1992.

GALVÃO, André Luis Machado e SILVA, Antonio Carvalho. **A motivação para a leitura na escola: contribuições do ensino de literatura.** Revista digital dos professores de pós-graduação do departamento de letras e artes da UEFS. Feira de Santana, v. 18 n.3, p. 27 – 42, set – dez 2017. Disponível em <https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/index> Acesso em 24/08/2019.

GONÇALVES, Maria Euza Silva. **Importância da leitura no ensino fundamental.** Universidade estadual da Paraíba. Campina Grande – PB. 2014. Disponível em [www.dspace.bc.uepb.edu.br](http://www.dspace.bc.uepb.edu.br) Acesso em 06/09/2019.

GUIMARÃES, Silvia Brilhante e MOUSINHO, Renata. **Papel do vocabulário para as habilidades de compreensão leitora.** Psico - USF vol. 24 n. 4 Campinas. 2019. Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br) Acesso em 08/09/2019.

MENDES, Eva Cristina de Carvalho Souza e BRONONI, Décio.

**Competência em leitura: interface entre contextos psicossocial, familiar e escolar.** São Paulo: Editora Mackenzie, 2015. Disponível em <https://books.scielo.org>. Acesso em 07/09/2019.

JESUS, Rafael Tereso de e AMORIM, Rone Geraldo Gomes de. **Uma proposta de unidade de ensino potencialmente significativa para ensinar física de partículas por meio de jogos de cartas.** Revista do professor de física, v. 3, n. 1, p. 47 – 84, Brasília, 2019. Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br) Acesso em 05/09/2019.

JUNIOR, Valter Carabetta. **A utilização de mapas conceituais como recurso didático para a construção e inter-relação de conceitos.** Revista brasileira de educação médica. São Paulo: 2013. Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br) Acesso em 25/08/2019.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2008.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MARTINS, Jorge Santos. **Situações práticas de ensino e aprendizagem significativa.** Campinas: Autores associados, 2009.

MATTA, Sozângela Schemim da. **Português: linguagem e interação.** Curitiba: Bolsa Nacional do Livro Ltda., 2009.

MENEZES, Luiz Carlos de. **O aprendizado do trabalho em grupo.** USP. São Paulo.2009. Disponível em [www.novaescola.org.br](http://www.novaescola.org.br) Acesso em 05/09/2019.

MOREIRA, Marco Antonio e MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: A teoria de David Ausubel.** São Paulo: Centauro, 2006.

MOREIRA, Marco Antonio. **O que é afinal aprendizagem significativa?** UFRGS. Porto Alegre, 2012. Disponível em [www.if.ufrgs.br](http://www.if.ufrgs.br) Acesso em 10/09/2017.

\_\_\_\_\_. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa.** São Paulo: Centauro, 2010.

\_\_\_\_\_. **Metodologias de pesquisa em ensino.** São Paulo: LF Editorial, 2011.

\_\_\_\_\_. **Teorias da aprendizagem.** São Paulo: E.P.U. 2014.

NETTO, Raimundo e LIMA, Lídia Eugenia Cavalcante. (Org.). **Curso Formação de Mediadores de Leitura.** Fortaleza, CE: Fundação Demócrito Rocha, 2018.

NOVA ESCOLA: gestão escolar – **conhecimento prévio** – Elisângela Fernandes. Março de 2011. Disponível em <https://novaescola.org.br> Acesso em 17/12/2017.

\_\_\_\_\_: Artigo - **A importância da leitura em sala de aula para a fluência leitora.** Valquíria Pereira. Julho de 2013. Disponível em <https://novaescola.org.br> Acesso em 20/08/2019.

NUNES, Martha Suzana Cabral e SANTOS, Flaviana de Oliveira. **Mediação da leitura na biblioteca escolar: práticas e fazeres na formação de leitores.** Perspectivas em ciência da informação, v. 25, n.2, p. 3 – 28, jun/2020. Disponível em <http://periodicos.ufmg.br> Acesso em 09/09/2020.

OLIVEIRA, Katya Luciane de; LUCIO, Patrícia Silva; MIGUEL, Fabiano Koich. **Considerações sobre a habilidade de compreensão em leitura e formas de sua avaliação.** Psicol. Esc. Educ. Maringá, v. 20, n.1, p. 69 – 77. Abri/2016. Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br) Acesso em 09/09/2019.

OLIVEIRA, Natane Batista de. **A relação do conhecimento prévio com a compreensão leitora mediante um olhar psicopedagógico.** UFPB. João Pessoa: 2015. Disponível em [www.repositorio.ufpb](http://www.repositorio.ufpb) Acesso em 02/09/2019.



RAUEN, Adriana Regina Feltrin. **Práticas pedagógicas que estimulam a leitura.** Disponível em [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br) Acesso em 06/09/2019.

ROLLEMBERG, Ana Tereza Vieira Machado. **A entrevista na pesquisa qualitativa.** Organizadores: Líliliana Cabral Bastos e Willian Soares dos Santos. Rio de Janeiro: Quartet: Farpej, 2013.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica.** Petrópolis, RJ: vozes, 2009.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; MORAIS, Mayara salgado de e LIMA, Thatiana Helena. **Compreensão de leitura e motivação para aprendizagem de alunos do Ensino fundamental.** Psicol. Esc. Educ. [online]. Vol. 22, n. 1, pp93 – 1001. 2018. Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br) Acesso em 29/08/2019.

SANTOS, Erenice Rocha dos Santos. **Conhecimento prévio e compreensão leitora: uma proposta pedagógica.** PROFLETRAS – Universidade do estado da Bahia. Santo Antônio de Jesus – BA, 2015. Disponível em [www.docplayer.com.br](http://www.docplayer.com.br) Acesso em 05/09/2019.

SANTOS, Júlio César Furtado dos. **Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor.** Porto Alegre: Mediação, 2013.

SILVA, Ezequiel Teodoro. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** São Paulo: Cortez, 2011.

SIMÕES, Luciene Juliano. **Leitura e autoria: planejamento em língua portuguesa e literatura.** Colaboração de Ana Mariza Filipouski, Diana Marchi e Joice Welter Ramos. Erechim: Edelbra, 2012.

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

SOUZA, Ana Cláudia e SALLETE, Maria. **O professor leitor e o ensino da competência leitora.** Signo v. 43, n. 77 p.143 – 159. Santa Cruz do Sul, 2018. Disponível em <https://online.unisc.br> Acesso em 08/09/2019.

TAVARES, Romero. **Construindo mapas conceituais**. Ciênc. Cogn., Rio de Janeiro, vol. 12, p. 72 - 85. nov. 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo> Acesso em 09/09/2019.

TRINDADE, Sueli Perazzoli e SOPELSA, Ortenila. **Educação e pesquisa participante: um estudo sobre a atitude transdisciplinar no ensino fundamental**. Curitiba: CRV, 2015.

WOLFF, Clarice Lehner e LOPES, Marília Marques. **Avaliação e ensino da compreensão leitora: contribuições do campo da psicolinguística à educação**. Letrônica, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p.179 - 197, jan./junh.,2014. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br> Acesso em 08/09/2019.

# APÊNDICE A

## ROTEIRO DA ENTREVISTA

- 1) Você gosta de ler?
- 2) Que tipo de leitura você prefere?
- 3) Com que frequência você lê?
- 4) Qual foi a última leitura que você fez por iniciativa própria?
- 5) Qual a importância da leitura na vida das pessoas?
- 6) Você utiliza a biblioteca para empréstimo de livros?
- 7) Você sempre entende o que lê?
- 8) Quando não entende a leitura o que você faz?
- 9) Quando você já conhece o assunto da leitura, ela se torna mais compreensiva?
- 10) Na escola, como você gostaria que fossem as aulas de leitura?
- 11) Quais os cuidados que devemos ter no momento da leitura?

# ANEXO A

Texto retirado do livro didático Português: linguagens 6º ano de William Cereja e Thereza Cochar, página 99 – 100. Capítulo 2

O texto que você vai ler a seguir pertence ao livro A mala de Hana, de Karen Levine. A obra narra a história dos irmãos Hana e George Brady, crianças judias que viviam na Tchecoslováquia (atual República Checa), durante a Segunda Guerra Mundial. Quando as tropas alemãs invadiram o país, a vida da família Brady mudou para sempre.

## A mala de Hana

Toda semana havia uma nova restrição. Judeus não podiam frequentar o parque de diversões. Nem os campos de esporte. Nem os parques públicos. Logo, Hana não podia mais ir ao ginásio. Até mesmo o lago em que esquiavam estava proibido. Suas amigas – todas gentis – no começo também ficaram tão perplexas quanto Hana com as regras. Ainda se sentavam lado a lado na escola e aprontavam travessuras juntas dentro da classe e na hora do recreio.

- Ficaremos juntas para sempre, não importa o que aconteça – prometeu Maria, a melhor amiga de Hana. – Não vamos deixar que ninguém nos diga com quem vamos brincar!

Mas, aos poucos, conforme os meses se passavam, todas as colegas de Hana, inclusive Maria, pararam de visitá-la depois da escola e nos fins de semana. [...]

Com cada amigo perdido e a cada nova restrição, Hana e George sentiam que seu mundo ficava um pouco menor. Eles estavam bravos. Eles estavam tristes. E estavam frustrados.

- O que podemos fazer? – perguntavam aos pais. – Para onde podemos ir?

Mamãe e papai fizeram o seu melhor para distrair as crianças, para ajuda-las a descobrir novas brincadeiras.

- Nós temos sorte – disse Mamãe -, porque temos um grande jardim. Vocês podem brincar de esconde – esconde. Podem balançar nas árvores. Podem inventar jogos. Podem brincar de detetive nos depósitos. Podem explorar a passagem secreta. Adivinhar charadas. Sejam gratos um pelo outro!

Hana e George eram gratos por terem um ao outro e também por brincarem juntos. Mas isso não aliviava a tristeza de não poderem mais fazer o que faziam antes nem ir àqueles lugares onde costumavam ir. Num lindo dia de primavera, quando o sol brilhava, os dois sentaram no quintal, entediados, brincando com a grama. De repente, Hana começou a chorar.

- Não é justo! – gritou. – Eu odeio isso! Quero que tudo volte a ser como antes!

Arrancou um punhado de grama e jogou as folhas no ar. Olhou para o irmão. Sabia que ele estava tão triste quanto ela.

- Espere aqui – disse ele. – Eu tenho uma ideia.

Minutos depois, George estava de volta, com um bloco de papel, uma caneta, uma garrafa vazia e uma pá.

- Pra que tudo isso? – perguntou Hana.

- Talvez, se escrevermos todas as coisas que estão acontecendo com a gente, fiquemos mais aliviados.

- Isso é bobagem – respondeu Hana. – Não vai trazer nem o parque nem a diversão de volta. E não trará Maria de volta.

Mas George insistiu. Ele era, no fim das contas, o irmão mais velho, e Hana não tinha nenhuma outra ideia. Então, nas horas seguintes, as crianças derramaram sua infelicidade no papel. George escrevendo e Hana falando. Fizeram listas das coisas que faziam falta e das coisas que os enfureciam. Fizeram listas de todas as coisas que fariam e de todos os lugares para onde iriam quando aqueles tempos terríveis acabassem.

Quando terminaram, George pegou as folhas de papel, enrolou-as num tubo, colocou-as dentro da garrafa e fechou-a com uma rolha. Então, os dois andaram até a casa, parando embaixo do balanço duplo. Ali, Hana cavou um grande buraco: seria aquele seu esconderijo da tristeza e da frustração. George colocou a garrafa dentro do buraco e Hana cobriu-a de terra. Quando acabaram, o mundo parecia um pouquinho mais claro e brilhante, pelo menos naquele dia.

(A mala de Hana - Uma história real. São Paulo: Melhoramentos, 2007.)

# ANEXO B

## COMPREENSÃO DO TEXTO

1. No momento retratado pelo texto, os judeus estão vivendo uma série de restrições.
  - a) Troque ideias com os colegas da classe: O que foi o holocausto durante a Segunda Guerra Mundial?
  - b) No texto, os judeus foram proibidos de ir ao parque de diversões, aos campos de esporte e parques públicos. O que essas proibições representavam para eles?
2. Aos poucos, Hana e George iam perdendo os amigos. Levante hipóteses: Por que as outras crianças se afastaram dos dois?
3. Apesar da situação difícil, a mãe das duas crianças dizia: “- Nós temos sorte [...] porque temos um grande jardim”.
  - a) Tomando como base esse comentário, como você caracterizaria a mãe das crianças judias?
  - b) O que a fala da mãe faz supor a respeito de outras crianças judias?
  - c) O que o jardim representava para os dois irmãos?
  - d) Que sentimento as duas crianças experimentavam?
4. Ponha-se no lugar das personagens e responda: Qual a importância de Hana e George “terem um ao outro”, como dizia a mãe?
5. George tem uma ideia: escrever listas.
  - a) Que tipos de lista as crianças escrevem?
  - b) Para elas, que significado tinha escrever essas listas?

6. Você já deve ter visto filmes em que as personagens lançam mensagens ao mar, acondicionadas em garrafas. Em situações assim, com que finalidade as mensagens são enviadas?
7. No texto, Hana e George acondicionaram as listas dentro de garrafas.
  - a) Por que as garrafas foram enterradas?
  - b) Na sua opinião, as crianças tinham realmente a intenção de preservar as listas? Por quê?
  - c) Quando as crianças escreviam, elas tinham em mente algum leitor em especial? Se sim, quem?
8. A obra da qual foi extraído o texto é baseada em fatos reais. As listas e as garrafas, afinal, acabaram cumprindo o seu papel? Por quê?



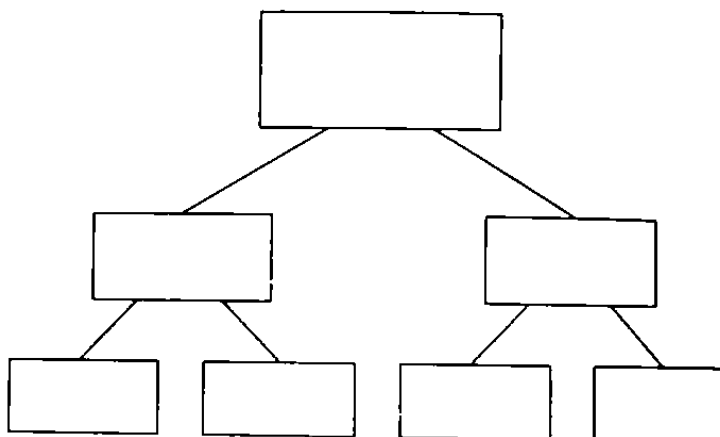
# ANEXO C

## MODELO PARA MAPEAMENTO CONCEITUAL

Conceitos superordenados;  
muito gerais e inclusivos.

Conceitos subordinados;  
intermediários.

Conceitos específicos,  
pouco inclusivos; exemplos.



O objetivo deste trabalho é analisar a participação dos conhecimentos prévios no desenvolvimento da proficiência leitora na perspectiva da aprendizagem significativa de alunos do sexto ano do ensino fundamental II brasileiro. Para isso, buscou-se, numa perspectiva dialógica e de observação, trabalhar a leitura e a compreensão por meio dos conhecimentos prévios, elemento principal da teoria da aprendizagem significativa elaborada por David Paul Ausubel. A pesquisa foi realizada a partir da abordagem qualitativa de cunho descritivo e como instrumento optou-se pela entrevista semiestruturada e a observação participante nas atividades realizadas de leitura e compreensão. Tendo como base teórica as contribuições de Solé (1998), Freire (1999), Kleiman (2008), Santos (2013), Moreira e Masini (2006), Colomer (2007), entre outros que mostraram, a importância do conhecimento prévio na compreensão leitora, a contribuição da teoria da aprendizagem significativa subsidiando a prática e a leitura como fio condutor da aprendizagem. E, como participantes, alunos do sexto ano de uma escola pública municipal de Juazeiro do Norte – CE. Na pesquisa foi revelado que os educandos estão habituados a uma prática de leitura esporádica e mais mecânica do que significativa. Contudo, quando são estimulados através do diálogo, o conhecimento prévio poderá ser ativado e o aprendizado ser significativo. Constatou-se, também, que a participação da família, a utilização da biblioteca e principalmente o diálogo e a motivação em sala de aula contribuem no desenvolvimento leitor do aluno. Então, espera-se que esse estudo que priorizou a leitura de forma significativa sirva como incentivo para futuros trabalhos dentro desse contexto a fim de construir práticas eficazes e significativas de aprendizagem.s de gestão de pessoas na UFCA.



ISBN 978-65-87229-59-1

