

Versão Online ISBN 978-85-8015-037-7
Cadernos PDE

O PROFESSOR PDE E OS DESAFIOS
DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE 2007

VOLUME I

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O TRABALHO COM O GÊNERO TEXTUAL: o mundo fantástico das lendas

Zulmira Beranise de Oliveira¹

RESUMO. Admitir que a escola vem tratando a leitura como uma habilidade que pode ser ensinada e aprendida e não como uma prática constante, desenvolvida nos contextos social, familiar e escolar, e que deve dar um novo direcionamento a esse ensino, no sentido de considerar os conhecimentos prévios dos alunos, configura-se em uma estratégia eficiente a ser posta em prática e conceber a leitura sob a ótica interacionista, na qual ela constitui-se em um processo dialógico, tendo como sujeitos construtores de conhecimento o texto, seu autor e o leitor. Esses elementos formam uma triangulação proposta por alguns estudiosos, como uma das principais condições para que o processo de leitura seja concebido como produção de sentidos. Este trabalho visa, a nível de pesquisa teórica, e posterior aplicação em sala de aula, superar o caráter autoritário e unilateral do ensino de leitura que está presente na realidade escolar. Para tanto, depois de direcionados os trabalhos, será elaborado um material didático aplicável no Ensino Fundamental, em uma tentativa de mudar a forma como a leitura vem sendo implementada na escola.

Palavras-chave: Concepções de leitura. Conhecimentos prévios. Construção de sentidos. Práticas de leitura.

ABSTRACT. Admitting the school has been treating the reading as an ability that can be thought and learned, and not as constant practice, developed in the social, family contexts and it should give a new direction to that teaching, in the sense of considering the student's previous knowledge, it's configured in an efficient strategy to be put into practice and to conceive the reading under the interactionism optics, in which it has constituted in a dialogical process, having as construction subjects of knowledge the text, the author and the reader. Those elements form a triangle proposed by some studios, as one of the main conditions so that the reading process has been conceived as production of senses. This work seeks, to the level of theoretical research, and subsequent application in classroom, to overcome the teaching of the reading that is present at school reality. Whereas, after having addressed the works, an applicable didactic material will be elaborated in elementary school, in an attempt of changing the way as the reading has been implemented as school.

Key words: Reading concepts. Previous knowledge. Construction of meaning. Reading practices.

¹ Professora de Língua Portuguesa e Literatura. Colégio Estadual Altamira do Paraná. Graduada em Letras pela Universidade do Oeste Paulista. Presidente Prudente – SP. Especialista em Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências e Letras de Campo Mourão. Integrante da Primeira Turma do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE – da Secretaria de Estado da Educação. Governo do Estado do Paraná.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o fracasso escolar, fato inegável na educação brasileira, tornou-se alvo de questionamentos e análises de vários estudiosos e profissionais da área de educação e de outras afins.

Não se trata aqui de nos aprofundarmos nas causas do fracasso, nem de aferir pesquisas sobre os fatores que traduzem ou explicam esse fenômeno.

Contudo, diante dos resultados de diversos sistemas de avaliação do aproveitamento escolar (SAEB, ENEM), bem como dos trabalhos realizados nas salas de aula, sabemos que a falta de domínio da leitura tem contribuído para o agravamento desse quadro. Cabe salientar que, aos olhos de muitos professores, o déficit de leitura acarreta muitos problemas por se tratar de um processo interdisciplinar e também intersubjetivo.

Neste sentido, a ênfase dada neste trabalho está voltada a estudos e pesquisas acerca do tratamento da leitura nas escolas de Ensino Fundamental, não especificamente para tratar do fracasso escolar, mas da realização (ou não) de estratégias e metodologias adequadas nas aulas de leitura, com embasamento teórico em vários estudiosos sobre o assunto.

O objetivo principal configura-se no estabelecimento de estratégias e metodologias aplicadas na quinta série do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Altamira do Paraná – EFM, PR, no ano letivo de 2008, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de leitura.

Para tanto, realizamos estudos e pesquisas acerca da temática no decorrer do desenvolvimento das atividades previstas para o primeiro e segundo período do PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Concepções de leitura

Ao realizarmos uma retrospectiva na história da humanidade, constatamos que o homem sempre buscou adaptar-se às diversas condições que lhe foram impostas através dos tempos. Os diferentes tipos de linguagem utilizados em cada época foram responsáveis pela interação que se estabeleceu, possibilitando o contato comunicativo entre os homens (DELL'ISOLA, apud MAGALHÃES, 1996).

Por isso, podemos afirmar que o homem sempre foi um ser leitor que evoluiu gradativamente, desde a era da pré-escrita, em que a representação da realidade se dava de diferentes formas (desenhos, pinturas); passando pela época da escrita, em que apenas poucos privilegiados pertencentes à classe dominante tinham acesso às letras; pela era da imprensa, em que o acesso às letras foi, paulatinamente, deixando de ser restrito; e chegando, finalmente, à era da eletrônica, em que a representação da realidade visava a atender as exigências da produção industrial.

A leitura é, sem sombra de dúvidas, uma atividade essencial na vida do homem moderno. É através dela que se obtêm informações, que se entra em contato com as novas descobertas, que se aprende a regular os comportamentos do homem em seu convívio social, que se resgata a história dos antepassados.

Para Cagliari (1992, p.148), “é muito mais importante saber ler do que saber escrever”, justificando essa afirmação assinalando que o melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura:

A leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma (CAGLIARI, 1992, p.148).

Em qualquer conceituação de leitura, da mais tradicional à mais recente, três elementos estão sempre presentes: o autor, o texto e o leitor. Entre esses elementos, houve sempre preponderância de um que se destacava (ou era mais

importante) com relação aos outros dois. Houve épocas em que não se podia falar em leitura sem relacionar esse ato ao autor. Em outras, o texto foi posto em evidência, como sendo o foco das atenções. Hoje em dia, o elemento de destaque é o leitor. Nele estão concentrados os estudos atuais, que o colocam como elemento principal na explicitação do ato de ler.

Solé (1998) defende a idéia de que a leitura não pode simplesmente levar o leitor a idéias automáticas, expressas no texto, inibindo o ato de pensar. Concebe, então, o ato de realmente ler ao constatar-se que o leitor realizou reflexões sobre o texto, ativando os conhecimentos necessários para seu entendimento, mesmo quando estes não estão presentes nele.

Para esta autora, estratégias como a leitura em voz alta não contribuem para que o ensino seja eficiente, nem tampouco comprova que o leitor entendeu o que leu. Muito utilizada em sala de aula, essa atividade demonstra que, além de inibir o pensamento do aprendiz – que não percebe o texto – também faz com que o mesmo detenha-se a outros aspectos que impressionem ao professor.

Em contraposição à idéia expressa no parágrafo anterior, Solé (1998) postula que o ato de ler tem que ser considerado como uma atividade comunicativa, interlocutiva e dialógica. Ou seja, para gostar de ler o aprendiz precisa ter um contato imediato com o texto – o texto precisa dizer algo a ele, possibilitando uma “conversa” entre os conhecimentos prévios e os que irá construir por meio da leitura.

Dentro dessa perspectiva, o aprendiz ativa os conhecimentos que já possui, relacionando-os à leitura que vai realizar, para que, dessa forma, seja construtora de novos conhecimentos. Para que seja significativa, a leitura precisa ser reconhecida pelo leitor como possibilidade de ampliação de sua visão de mundo.

A leitura é uma área essencialmente interdisciplinar (LEFFA, 1996). Partindo desse pressuposto, podemos pontuar que vários olhares podem ser dirigidos a um mesmo texto. O leitor se posiciona diante do texto (verbal ou não), acionando o que “conhece” a respeito dele. A partir desse momento, há uma área específica de interesse a ser alimentada pelo texto e a leitura ocorre devido a um processo

definido por Leffa (1996) como “processo de triangulação”, que permite acesso indireto à realidade, posto pelo autor como condição básica para a efetiva ocorrência do ato de ler.

Leffa (1996) propala que o processo de leitura define-se por meio de dois pontos antagônicos: ler é extrair o significado do texto e ler é atribuir significado ao texto. São pontos antagônicos pelos sentidos dos verbos extrair e atribuir. O primeiro leva o texto ao leitor e lhe possibilita informações prontas, precisas e acabadas. No segundo, a direção é do leitor para o texto, o que significa que quem lê deposita no texto novos sentidos, dependendo do conhecimento de mundo que possui.

O processo de triangulação definido por Leffa (1996) como condição básica de ocorrência da leitura também é referenciado por Dell’Isola (1996). Embora a autora não utilize essa definição, defende a idéia de que são as condições de interação entre o sujeito e a linguagem que constituem a produção de sentido, a construção de significado a partir da leitura. Ou seja, o texto – veículo de significados, o autor – interlocutor implícito, e o leitor – receptor ativo, são considerados “lugares” onde a leitura acontece, constituindo a triangulação citada por Leffa (1996).

Dell’Isola (apud MAGALHÃES, 1996) expõe a questão leitura sob três enfoques: a leitura como habilidade fundante do ser humano; a leitura como prática social; e a leitura como ato de co-produção de textos. O primeiro a coloca como uma habilidade que transforma o sujeito de “sujeitado a algo” em “sujeito agente sobre algo”.

O segundo dá continuidade ao processo de transformação do sujeito que se manifesta no primeiro: o leitor se constrói em um contexto social com identidade própria, contudo, é sujeitoado ao seu meio social, padronizado pela classe dominante.

O terceiro enfoque é dado ao leitor co-produtor de textos na medida em que o texto permite interferências, isto é, o leitor pode realizar diferentes leituras do mesmo texto, atribuindo-lhe novos sentidos, dependendo da amplitude da visão de mundo que este possui.

Para reforçar essa assertiva, reportamo-nos a Menegassi (1995), que apresenta um processo básico de elementos que se sucedem para a ocorrência da leitura. De acordo com este autor, o processo é composto, basicamente, por quatro etapas: decodificação, compreensão, interpretação e retenção.

Na decodificação, o leitor decifra o signo lingüístico, atribuindo-lhe um significado, para poder dar continuidade ao processo de leitura; na compreensão, é realizada a captação da temática do texto, o conhecimento das regras sintáticas, semânticas, depreendendo inferências, lendo o não-dito; não ocorrerá interpretação sem que haja a compreensão porque é nesta que o leitor vai demonstrar sua criticidade, julgando o que leu, aplicando a essa nova leitura conhecimentos anteriores a ela; na última das etapas, o leitor retém as principais informações na memória de longo prazo. Essas etapas não funcionam se aplicadas isoladamente, ou seja, se interligam e constituem um processo harmônico sem o qual não se pode dizer que foi efetuada uma leitura.

O ato de ler, portanto, efetiva-se somente quando o leitor consegue perceber o texto, ou seja, quando há sucessivas construções de sentidos no decorrer da leitura. Goulemont (apud CHARTIER, 1996, p.108) nos informa a esse respeito que:

Ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas seqüências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido. [...] Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido.

Neste sentido, a efetiva realização do ato de ler está contida no sentido que fará para o leitor. Isso depende do conhecimento que o leitor possui de forma prévia, adquirida por meio de leituras anteriores, bem como por outros fatores, explicitados no item seguinte.

O sentido nasce, em grande parte, tanto desse exterior cultural quanto do próprio texto e é bastante certo que seja de sentidos já adquiridos que nasça o sentido a ser adquirido (GOULEMONT, apud CHARTIER, 1996, p.115).

2.2 O conhecimento prévio como condição básica para a aprendizagem

O conhecimento prévio pode ser exemplificado através da utilização da comparação que Leffa (1996, p. 25) faz entre o processo de leitura e a construção de um prédio:

O escritor é o arquiteto; o texto é a planta; o leitor é o construtor; o processo da compreensão é a construção do prédio; o produto da compreensão é o prédio pronto. O que acontece entre a apresentação da planta e o prédio pronto depende do conhecimento prévio do construtor, presumido pelo arquiteto. Este conhecimento presumido deve incluir não apenas familiaridade com diferentes tipos de construção e suas características distintivas, mas também a capacidade de inferir da planta todos os detalhes pertinentes que não foram mostrados.

Dessa comparação podemos concluir que para compreender um texto, o leitor deve articular os conteúdos nele contidos ao conhecimento de mundo que já possui, preenchendo as lacunas existentes, que o levará a acumular novas aprendizagens.

O leitor enquanto construtor deve ser capaz de realizar inferências, que só serão possíveis se forem ativados os esquemas cognitivos anteriores a essa nova construção, preenchendo, assim, as lacunas deixadas pelo texto, consolidando a compreensão.

De acordo com Miras (apud COLL, 1999, p.59), o aluno utiliza “um conjunto de estratégias, instrumentos e habilidades gerais adquiridas em contextos diferentes, ao longo de seu desenvolvimento e, de maneira especial, no contexto escolar”.

Podemos considerar como conhecimento prévio os conhecimentos que o aluno possui a respeito do conteúdo concreto que se propõem a aprender. Eles abrangem aspectos informativos, conceituais, factuais, procedimentais, normativos, explicativos, atitudinais e experimentais, que podem estabelecer, direta ou indiretamente, relações com o conteúdo a ser aprendido (MIRAS apud COLL, 1999).

Diante dessa consideração, a aprendizagem de um novo conteúdo é, sob a ótica construtivista, uma atividade mental que se constitui a partir de conceitos,

concepções, representações e conhecimentos que o aluno traz consigo de outras experiências formais ou informais.

Assim, não podemos asseverar que um aluno não aprende um determinado conteúdo porque não possui conhecimentos prévios suficientes para isso, uma vez que todos trazem consigo uma bagagem cultural de suas experiências sociais e familiares. O que pode ocorrer é que esses conhecimentos podem ser mais ou menos elaborados, impedindo a conexão com o novo conteúdo.

Segundo a concepção construtivista, o aluno possui “esquemas de conhecimento” (MIRAS, apud COLL, 1999), conceituados como “a representação que uma pessoa possui em um determinado momento de sua história sobre uma parcela da realidade”. Esses esquemas permitem entender as características dos conhecimentos prévios dos alunos.

A principal constatação é a de que os alunos possuem vários esquemas de conhecimentos que os colocam em contato com a realidade, da qual adquiriram experiências e acumularam conhecimentos. Esses esquemas vão formando conceitos que os alunos lançam mão nos momentos de aprendizagem, e que podem ser mais ou menos intensos (ou significativos), dependendo do contexto em que se desenvolvem ou vivem.

Desse modo, o problema que se apresenta no caso da aprendizagem escolar diz respeito ao estado dos conhecimentos prévios dos alunos e não à falta deles. Por vezes, os alunos não conseguem organizar os conhecimentos que possuem em um mesmo esquema de forma coerente, e quando precisam, não conseguem estabelecer conexão entre eles.

Os alunos possuem esquemas em nível, quantidade, organização e coerência diferentes (pois são pessoas diferentes, de meios diferentes), relacionados a realidades diferentes e vão, portanto, demonstrá-los de formas distintas no trato com o aprendizado escolar.

Ao professor, cabe a tarefa de saber avaliar a profundidade dos conhecimentos prévios de seus alunos, respeitando suas especificidades, utilizando esses conhecimentos como ponto de partida em seu trabalho docente, para alicerçar a aplicação do conteúdo científico, elaborado, sistemático, de modo que aprofunde os conceitos que o aluno já possui, possibilitando novas aprendizagens.

Destarte, deve estabelecer apenas o ponto de partida porque, sob a ótica do construtivismo, o processo de aprendizagem não tem ponto de chegada, uma vez que não termina nunca, é cíclico.

Nesse âmbito, é necessário que selecione o conteúdo básico a ser ensinado, averiguando os conhecimentos prévios pertinentes para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, tendo como eixo norteador os objetivos a serem atingidos.

Não obstante, há de se cuidar para que os conhecimentos prévios não se configurem, da perspectiva do ensino, como algo casual, que se utiliza apenas no início do processo e perdem a importância durante o caminho a ser percorrido. Eles devem ser realimentados e atualizados sempre que necessário, para que sejam instrumentos de transformação do sujeito aprendiz.

2.3 O papel dos conhecimentos prévios na aprendizagem de leitura

Em conformidade com Meurer (apud BOHNI, 1988), podemos apontar três causas responsáveis pela falta de compreensão na leitura. Todas estão ligadas ao fato de que os textos são incompletos em si mesmos, e para se tornarem situações comunicativas dependem de contribuição de informações disponíveis na mente do próprio leitor. Em primeiro lugar, a compreensão não se realizará se o leitor não possuir esquemas relativos ao conteúdo do texto. Em segundo lugar, pode deixar de haver compreensão quando o leitor possuir esquemas pertinentes, mas não os ativar. E, por fim, pode haver falha de compreensão quando o leitor forma uma representação mental do texto diferente daquela que o autor teve a intenção de transmitir, ou seja, o leitor “interpretou mal” o texto.

Kleiman (1989) propõe que a compreensão de um texto só é possível se o leitor ativar os conhecimentos que possui, integrando-os com os conhecimentos lingüísticos e com o textual, num processo de interlocução.

Entendemos por lingüístico o conhecimento implícito, ou seja, os fatores lingüísticos que se conhece sobre a leitura realizada, mas que não está exposto verbalmente nela, sendo, no entanto, concebido pela capacidade do leitor de entender as regras de funcionamento da língua e o domínio lexical dos vocábulos empregados no texto.

É necessário também que o leitor ative o conhecimento textual que requer deste habilidade para reconhecer os diversos tipos de texto e diferentes formas de discurso, percebendo os elementos básicos ali presentes, que tornam possível a interação entre o autor e o leitor.

Neste sentido, Kleiman (1989, p.20) adverte que:

[...] Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois, o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão.

Por conseguinte, a leitura de um texto exige do leitor que acione os conhecimentos que possui, ativando para isso os esquemas necessários; que faça o reconhecimento da tipologia textual e discursiva; e que realize a interação entre esses dois componentes a um terceiro, os conhecimentos lingüísticos, para que o processo de compreensão seja efetivado. Não há leitura sem compreensão, só se lê de fato, quando se entende o que leu.

Nessa perspectiva, Coracini (1995) esclarece que a construção do sentido é determinada pelo momento histórico-social em que estão inseridos o autor e o leitor, devendo ser considerados como produtores de sentido no contexto do processo discursivo.

Podemos nos basear também em Meurer (apud BOHNI, 1988) para ampliar o entendimento do que seja o processo de compreensão de um texto. Tal como Kleiman (1989), Meurer propaga que os conhecimentos prévios dos leitores – abrangendo os campos lingüístico e textual – e as informações contidas no texto, são responsáveis pelo processo de compreensão, ou seja, são fatores imprescindíveis para que ela ocorra.

Segundo o autor, a compreensão de textos se dá através da ativação de esquemas, que são definidos como estruturas abstratas cujo objetivo é o de explicar a estruturação do conhecimento na mente humana, enfocando três aspectos: como se utiliza este conhecimento; como se compreende e se adquire; e como se adquire novos conhecimentos a partir deste.

Os esquemas contêm componentes conceituais que se relacionam; que estão internalizados na mente e que permitem interpretar a realidade. No processo de compreensão de textos, são responsáveis pela possibilidade de interpretação, gerando expectativas, desprendendo inferências e a atenção do leitor.

Todos os textos são incompletos em si mesmos, cabendo ao leitor inferir as informações através dos esquemas que pode acionar para compreendê-lo. Se isso não ocorrer, os textos são vistos como incoerentes e desprovidos de sentido.

Meurer (1988) atribui características ascendentes e descendentes ao processo de compreensão. O primeiro propõe que o leitor parta de um símbolo escrito, das unidades mínimas (letras) para as mais complexas (palavras, frases, orações, parágrafos e textos completos), atribuindo-lhes significado, em um movimento do particular para o geral, desconsiderando seus conhecimentos e expectativas. Assim, o sentido é dado pelo processo de decodificação, uma vez que nesse processo, o texto é considerado um objeto completo, e que, por si só, estabelece seu sentido.

O segundo – descendente – o processamento ocorre de forma inversa: a compreensão é vista como um processo impulsionado pelo leitor, em um movimento do geral para o particular. O leitor ativa seus esquemas cognitivos e realiza uma espécie de levantamento de dados do texto para confirmar suas expectativas e

hipóteses. O significado se dará dependendo do preenchimento das lacunas existentes, através das inferências que poderá ou não realizar, dependendo de seu conhecimento prévio.

Para que o processo de compreensão ocorra de maneira completa precisa haver uma interação dos dois tipos de processamento citados. Dessa forma, “a compreensão é gerada pelo leitor sob o controle do estímulo do texto” (HARRIS e HODGES, 1981, apud MEURER, 1988). Assim, as informações do texto se completam no processo de interação, quando são ativados os esquemas adequados e novas aprendizagens acontecem.

Na prática escolar, a leitura tem sido trabalhada como decodificação. O que se propõe neste trabalho, é que a leitura seja tratada como um processo de interação entre os sujeitos.

A primeira medida a ser adotada deve ser a tomada de consciência, de que a leitura é uma prática (e não uma habilidade), em que são consideradas as impressões pessoais do leitor, ou seja, os conhecimentos que o leitor possui são condições básicas para a ocorrência dessa prática.

Biondo (2007) cita Pozzo em seu artigo, o qual sugere atividades de descobrimento e de exposição. Alerta, porém, que nem sempre essas atividades podem ser aplicadas em sua totalidade. Para sua aplicação, deve-se observar a idade dos alunos, a complexidade da matéria em voga, e os objetivos propostos ou metas a serem atingidas.

As atividades consistem em confrontar os alunos com uma situação problemática que requeira intervenção. Nesse confronto, deve ocorrer a identificação dos vários aspectos possíveis de investigação, bem como a coleta de dados sobre o problema. Em seguida, realizam-se experiências para interpretar e organizar as informações coletadas. E, por fim, os alunos refletem sobre as estratégias de descobrimento que utilizaram e os resultados obtidos.

Para que obtenha êxito, o professor – que tem papel fundamental no processo – deve considerar o conhecimento prévio do aluno, construir ligação entre as atividades de forma coerente, orientar para que sejam destacados os aspectos e elementos importantes e, principalmente, para que reflitam sobre a realidade próxima.

Desse modo, além de fazer sentido para os alunos, o resultado vai ao encontro do que preconiza Arnay (1999, p.41) quando expõe que “o processo de aquisição do conhecimento deve enriquecer o campo experimental dos alunos”, de maneira que leve à reflexão sobre a realidade próxima a eles.

Essa visão permite afirmar que o conhecimento científico é uma extensão do conhecimento cotidiano quando este é valorizado e trabalhado em função do primeiro, ou seja, o conhecimento prévio do aluno é o caminho a ser descortinado pela escola para se chegar ao conhecimento científico.

2.4 CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO REALIZADO

O desenvolvimento deste trabalho está pautado na organização e aplicação de atividades de leitura em sala de aula, aplicadas na Quinta Série A, Ensino Fundamental, no turno da manhã. É uma turma composta por dezenove alunos, todos moradores na zona urbana do município.

Essa escolha se deu pelo fato desta turma ser assídua, ter um número pequeno de alunos e destes possuírem características em comum, como, por exemplo, nunca terem reprovado na quinta série, residirem todos na zona urbana e terem, em sua maioria, a mesma idade.

Como o trabalho com a leitura requer o contato com diversos gêneros textuais, a atividade se desenvolveu, antes de tudo, de forma oral, ou seja, foi estabelecido um contato inicial explicando a eles o que é gênero textual. Após essa explicação, definiu-se o gênero lendas para iniciar o trabalho.

A primeira atividade aplicada foi um questionário, denominado Questionário 1 – Contato Inicial. (Anexo I). Esse questionário foi respondido de forma subjetiva, conforme descrição abaixo, sem nenhuma base teórica a respeito do gênero “lenda”.

2.4.1 PROPOSTA DE TRABALHO EM SALA DE AULA: o mundo imaginário das lendas

As grandes perguntas sobre questões ligadas à origem do universo, ao aparecimento do homem, aos fenômenos da natureza, à existência de outros planos espirituais, são indagações que continuam a ser feitas e refeitas pelo ser humano na busca contínua de conhecimento do espaço em que vive e de si próprio (ROCCO, 1996, p.45).

Segundo Rocco (1996), as explicações para essas interrogações e de muitas outras são contadas e recontadas de geração em geração através de narrativas fantásticas, entre elas está a lenda.

No contexto escolar, essa tipologia provoca a imaginação, o devaneio, a magia e, principalmente a curiosidade. Essas sensações levam os alunos a querer saber mais sobre o fato ali relatado, de forma que o imaginário supera o histórico e o real.

Ainda de acordo com Rocco (1996), a lenda é uma narrativa breve, transmitida anonimamente pela tradição oral, que lança mão do sobrenatural, do mágico para criar representações simbólicas. Ao dar respostas, explicações lúdicas para o inexplicável, libera a capacidade imaginativa dos indivíduos, permitindo que a dimensão do sonho dialogue com a da razão. É dessa forma que apresenta seu caráter educativo.

2.4.2 Análise do questionário 1 – Contato inicial

Dadas as questões, com relação à primeira (Você sabe o que é uma lenda?), todos os alunos responderam que sabem o que é uma lenda, no entanto, para elaborar um conceito, pediram ajuda à professora.

Na segunda questão (Como se originaram as lendas?), apenas sete alunos disseram que são de origem desconhecida, ou que não se sabe de onde elas vieram. Doze crianças responderam que não sabiam responder.

Na terceira questão (Você já leu ou ouviu alguma lenda? Qual?), todos dizem ter ouvido ou lido alguma lenda. As mais citadas foram: Saci-Pererê, Lobisomem e Mula-Sem-Cabeça.

Quanto ao tipo de material (livro, jornal, revista...), a maioria citou os livros da escola e o quadro “Lendas Urbanas”, do programa do Gugu, como os veículos mais freqüentes para este tipo de história.

Grande parte dos alunos relata ouvir esse tipo de história dos familiares. Todos disseram gostar de ouvir histórias, principalmente as de mistério e de terror.

Nessa atividade, podemos observar um grande envolvimento dos alunos com o assunto. Todos queriam falar ao mesmo tempo, inclusive contar histórias. Foram necessárias várias intervenções para que se limitassem a responder ao questionário.

Ao final, foi pedido aos alunos que listassem as lendas que conheciam.

2.4.3 Análise do Questionário 2 – Verificação dos conhecimentos prévios dos alunos

A partir das respostas do primeiro questionário, foi elaborado outro (Anexo II), para verificar o que os alunos já conheciam a respeito das lendas que leram e ouviram e que listaram no final do primeiro questionário.

Na aplicação do segundo questionário, os alunos demoraram em média cinquenta minutos para responder a todas as questões. Foram colocados a certa distância um dos outros e proibidos de conversar durante esse tempo. Foram orientados ainda a marcar a alternativa quando tivessem certeza de marcar a resposta certa. Para todas as questões, a alternativa “e” correspondia a “não sei responder”.

As perguntas foram escritas em linguagem simples, acessíveis à faixa etária da turma e abordavam questões referentes às dez lendas mais citadas por eles no final do primeiro questionário e que fazem parte do folclore brasileiro. São elas: Iara (4), Bumba-Meu-Boi (2), Boitatá (3), Mula-sem-Cabeça (3), O Negrinho do Pastoreio (3), Lobisomem (3), Boto Cor-de-Rosa (3), Saci-Pererê (4), Bicho-Papão (3) e Curupira (2).

O resultado pode ser observado na tabela abaixo:

TABELA GERAL

QUESTÃO	ACERTO	ERRO	NÃO RESPONDEU
01	12	6	1
02	15	2	2
03	11	5	3
04	12	3	4
05	5	13	1
06	18	1	0
07	19	0	0
08	15	1	3
09	10	9	0
10	15	1	3
11	13	3	3
12	3	5	11
13	16	1	2
14	17	1	1
15	10	7	2
16	8	4	7
17	10	8	1
18	12	3	4
19	14	5	0
20	16	1	2
21	3	12	4
22	8	4	7

23	7	10	2
24	6	7	6
25	12	3	4
26	18	0	1
27	2	15	2
28	17	0	2
29	6	13	0
30	11	5	3

TABELA DE DIVISAO DE QUESTOES POR TITULO

TITULO	Questão	Acerto	Erro	Não sei responder
Iara	1	12	6	1
Iara	9	10	9	0
Iara	15	10	7	2
Iara	19	14	5	0
Boitadá	5	5	13	1
Boitadá	27	2	15	2
Boitadá	30	11	5	3
Bumba-Meu-Boi	2	15	2	2
Bumba-Meu-Boi	12	3	5	11
Mula-sem-Cabeça	7	19	0	0
Mula-sem-Cabeça	11	13	3	3
Mula-sem-Cabeça	21	3	12	4
O Negrinho do Pastoreio	13	16	1	2
O Negrinho do Pastoreio	22	8	4	7
O Negrinho do Pastoreio	24	6	7	6
Lobisomem	8	15	1	3
Lobisomem	20	16	1	2
Lobisomem	29	18	1	0
Boto Cor-de-Rosa	3	11	5	3
Boto Cor-de-Rosa	10	15	1	3

Boto Cor-de-Rosa	25	12	3	4
Saci-Pererê	4	12	3	4
Saci-Pererê	14	17	1	1
Saci-Pererê	18	12	3	4
Saci-Pererê	26	15	2	2
Bicho-Papão	6	18	1	0
Bicho-Papão	16	8	4	7
Bicho-Papão	23	7	10	2
Curupira	17	10	8	1
Curupira	28	17	2	0

Como podemos observar, todas as lendas são conhecidas pelos alunos. Todavia, a única que teve 100% de acerto foi a da Mula-sem-Cabeça. Cada título foi contemplado com, pelo menos, duas questões.

Percebemos também que os alunos conhecem mais profundamente os personagens e suas características físicas. Quando a questão faz referência a algum detalhe, o número de acerto é menor, como verificamos no exemplo dado:

Questão 21: O que deve ser feito para desencantar a Mula-sem-Cabeça?

Apenas oito alunos responderam, dos quais cinco erraram e três acertaram. Onze alunos responderam que não sabiam.

De maneira semelhante apresentam-se as questões 27 (15 erros, 2 acertos e 2 não sei responder); e a 12 (5 erros, 3 acertos e 11 não sei responder).

Apontamos, assim, para as seguintes possibilidades:

- as crianças preferem ouvir a ler as histórias;
- realizam a leitura de modo superficial, ou seja, atingem somente a etapa da decodificação;
- as leituras que realizam tanto na escola como fora dela tem sido insignificantes, isto é não acrescentam conhecimento de mundo;

- os conhecimentos prévios acionados para posterior leitura das lendas analisadas foram insuficientes para a maioria dos alunos atingirem a etapa da compreensão;
- os alunos armazenam mais facilmente os dados fantásticos que os reais;
- sabem que os fatos “impossíveis” fazem parte da história, do mito, mas acreditam neles a ponto de desconsiderar a explicação científica.

Após o trabalho com as diversas lendas apresentadas acima, foi distribuída aos alunos a lenda da formação do arco-íris, “A História de Iaçá”, de Suely Mendes Brazão, para realizar as atividades que compõem os blocos da seqüência didática.

Os alunos desenvolveram inúmeras atividades de caráter estrutural, características do gênero, compreensão textual, trabalho com o vocabulário, sistematização lingüística, atividades de retextualização, exploração de conteúdo interdisciplinar (Artes e Ciências) e montaram um “caderninho” destas atividades.

Na prática da produção de texto, os alunos realizaram quatro atividades, a saber. Três de co-autoria: a) criação do início da narrativa; b) criação do desenvolvimento da narrativa; c) criação do desfecho da narrativa. E a atividade final de escritura de uma lenda que tenham ouvido ou lido, ou ainda que fosse de sua autoria.

3 CONCLUSÃO

A leitura é sempre um encontro de sujeitos social e historicamente situados. De um lado, o leitor com sua experiência de vida; de outro, o autor, que se revela através de seu próprio texto. Como em qualquer atividade de interlocução, a leitura pressupõe também uma negociação de sentidos. Ao atribuir um sentido ao texto, o leitor parte das pistas fornecidas pelo autor, relacionando-as com suas experiências anteriores.

O leitor não pode anular-se perante o texto, abrindo mão de sua visão de mundo e assumindo a do autor. Tampouco pode anular o texto, tomando como verdade absoluta e inquestionável sua visão de mundo. Em primeiro lugar, é preciso que o leitor esteja aberto para compreender o texto; depois, concordar, criticar, discordar. É neste sentido que o texto torna-se um produtor de sentidos.

As atividades de leitura devem distanciar-se da tradicional abordagem dos livros didáticos, em que o autor se dirige a um leitor padrão, pressupondo suas dificuldades e, ao mesmo tempo, induzindo-o a uma única leitura possível. Elas devem, antes de tudo, dar voz ao aluno para que, a partir da sua leitura, o professor possa intervir como mediador. É necessário também selecionar textos diversos para ampliar a visão de mundo do aluno.

No desenvolvimento do ensino de leitura, é importante ressaltar que as atividades propostas devem ser reais, uma vez que não tem sentido propor atividades que apenas simulem o uso social da língua, por mais interessante que pareçam.

A leitura crítica pode ser ensinada na escola a partir do momento em que propiciar aos alunos confiança e abertura para a exposição de suas idéias e que alimentar a discussão e o debate dessas idéias com o objetivo específico de que vejam a realidade circundante, que tentem compreender as várias faces de uma determinada situação.

Para formar leitores críticos é importante que a escola forneça aos alunos várias fontes de informação sobre um determinado assunto, possibilitando a criação de inúmeras interpretações acerca dele. Essa leitura tende a proporcionar-lhes um novo mundo e, mesmo que escrevam cometendo uma porção de erros, escreverão coerentemente e com poder de argumentação.

Porém, enquanto a leitura for ensinada de forma limitada e dirigida, formará apenas leitores alienados, decodificadores de códigos lingüísticos e de palavras amontoadas em um texto que não levará ninguém a lugar nenhum.

Sugerimos, então, ao professor de Língua Portuguesa, que leve para a sala de aula textos que tratem da realidade de seus alunos, que lhes permitam uma proximidade intensa, que lhes acrescentem algo, que abram horizontes e quebrem expectativas, que o tire da condição de alienado. Desta forma, o professor estará contribuindo para que o seu aluno tenha uma vida melhor.

REFERÊNCIAS

ARNAY, José. Reflexões para um debate sobre a construção do conhecimento na escola: rumo a uma cultura científica escolar. In: Rodrigo, M. J. e ARNAY, J. **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: a construção do conhecimento escolar**. São Paulo : Ática, 1999.

BIONDO, Fabiana Poças. **A importância dos conhecimentos prévios no processo de leitura**: uma análise de livro didático do ensino fundamental. Maringá, 2007.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1992.

CORACINI, M. J. R. F. Leitura: decodificação, processo discursivo...?. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org). **O jogo discursivo na sala de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas : Pontes, 1995.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. (org). **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília : UNB, 1996.

DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas : Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1997.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. São Paulo : Estação Liberdade, 1996.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas : Pontes, 1989.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura** : uma perspectiva psicolingüística. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 6. ed. São Paulo : Cortez, 2005.

MENEGASSI, Renilson José. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **Revista Unimar**, Maringá, v. 17(1), p. 85-94, 1995.

MEURER, J. L. Compreensão de linguagem escrita : aspectos do papel do leitor. In: BOHNI, H.; VANDRESEN, P. **Tópicos de lingüística aplicada** : o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis : UFSC, 1988. pp. 258-69.

MIRAS, Mariana. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: COLL, C (Org). **O construtivismo na sala de aula**. 6. ed. São Paulo : Ática, 1999.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa Para a Educação Básica**. Curitiba, 2006.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Viagens de leitura**. Brasília, 1996. Cadernos da TV Escola.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola**: pesquisas e propostas . 2. ed. São Paulo, [s.n.], 2005.

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

ANEXO I

1. Você sabe o que é uma lenda?
2. Como se originaram as lendas?
3. Você já leu ou ouviu alguma lenda? Qual?
4. Se já leu, em que tipo de material? (livro, jornal, revista...)
5. Se já ouviu, quem a contou?
6. Você gosta de ler ou ouvir lendas?
7. Que outro tipo de texto gosta de ler?

ANEXO II

Aluno (a) _____ nº _____ 5ª Série A

QUESTIONÁRIO PARA VERIFICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS DOS ALUNOS

Responda as questões abaixo, baseando-se nas lendas que já ouviu ou leu.

- 1) Quem é que se penteia com pente de ouro?
 (a) a Mula-sem-Cabeça (b) o Lobisomem (c) a lara (d) a Pequena Sereia
 (e) não sei responder

- 2) Que personagem é feito de papelão, madeira, panos e fitas?
 (a) o Saci-Pererê (b) o Curupira (c) o Bumbá-Meu-Boi (d) o Boto
 (e) não sei responder

- 3) Quem é que pode se transformar em um moço bonito?
 (a) o Boitatá (b) o Curupira (c) o Bumbá-Meu-Boi (d) o Boto-Cor-de-Rosa
 (e) não sei responder

- 4) Como o Saci perde seus poderes?
 (a) entrando na floresta perdida. (d) perdendo seu cachimbo
 (b) perdendo seu gorriinho vermelho (e) não sei responder
 (c) pulando com uma perna só

- 5) O Boitatá protege a mata de quê?
 (a) dos homens (b) dos temporais (c) dos incêndios (d) dos animais
 (e) não sei responder

- 6) Quem é peludo, grandalhão e mora no telhado?
 (a) o Negrinho do Pastoreio (b) o Curupira (c) o Bumbá-Meu-Boi (d) o Saci-Pererê
 (e) o Bicho-Papão

- 7) Quem solta fogo pelas ventas?
 (a) a Mula-sem-Cabeça (b) o Lobisomem (c) a lara (d) a Pequena Sereia
 (e) não sei responder

- 8) Quem se transforma em noites de lua cheia?
 (a) o Lobisomem (b) o Curupira (c) o Bumbá-Meu-Boi (d) o Saci-Pererê
 (e) não sei responder

- 9) Tem o corpo metade de mulher, metade de peixe:
 (a) a Mula-sem-Cabeça (b) a lara (c) Rapunzel (d) a Pequena Sereia
 (e) não sei responder

- 10) Quem ajuda os pescadores quando ocorre tempestade?
 (a) o Boto-Cor-de-Rosa (b) o Curupira (c) o Lobisomem (d) o Boitatá
 (e) não sei responder

- 11) Por que a Mula-sem-Cabeça foi enfeitiçada?
 (a) porque ela assombra quem passa em seu caminho.
 (b) porque se transforma nas noites de quinta-feira.
 (c) porque era muito feia.
 (d) porque era a mulher do padre.
 (e) não sei responder

- 12) A festa em sua homenagem é realizada em seis de janeiro.
(a) Negrinho do Pastoreio (b) Curupira (c) Bumbá-Meu-Boi (d) Saci-Pererê
(e) não sei responder
- 13) Quem é o afilhado de Nossa Senhora?
(a) o Saci-Pererê (b) o Negrinho do Pastoreio (c) o Bicho-Papão (d) o Boitatá
(e) não sei responder
- 14) Quem é que pode ficar invisível, fuma cachimbo e tem as mãos furadas?
(a) o Saci-Pererê (b) o Lobisomem (c) o Bicho-Papão (d) o Boitatá
(e) não sei responder
- 15) Quem é conhecida como a “rainha das águas”?
(a) a Iara (b) a Cinderela (c) a Mula-sem-Cabeça (d) a Pequena Sereia
(e) não sei responder
- 16) Seu nariz cresceu muito de tanto bisbilhotar nos berços. Estamos falando do:
(a) o Saci-Pererê (b) o Lobisomem (c) o Bicho-Papão (d) o Boitatá
(e) não sei responder
- 17) Quem tem os cabelos vermelhos e o corpo de menino?
(a) o Negrinho do Pastoreio (b) o Curupira (c) o Bumbá-Meu-Boi (d) o Saci-Pererê
(e) não sei responder
- 18) Quais são as artes praticadas pelo Saci?
(a) colocar fogo nas matas. (d) cortar a orelha da Mula-sem-Cabeça
(b) afogar os pescadores no Rio Amazonas (e) não sei responder
(c) trançar a crina dos cavalos
- 19) Quem atrai os homens com um canto mágico?
(a) a Iara (b) a Cinderela (c) a Rapunzel (d) a Pequena Sereia
(e) não sei responder
- 20) Quem nasce depois de seis mulheres?
(a) o Negrinho do Pastoreio (b) o Curupira (c) o Lobisomem (d) o Saci-Pererê
(e) não sei responder
- 21) O que deve ser feito para desencantar a Mula-sem-Cabeça?
(a) cortar fora o seu pescoço (d) cortar a sua crina
(b) retirar o seu cabresto (e) não sei responder
(c) retirar a sua ferradura
- 22) Quem foi castigado por perder uma corrida?
(a) o Saci-Pererê (b) o Negrinho do Pastoreio (c) o Bicho-Papão (d) o Boitatá
(e) não sei responder
- 23) Quem visita a cozinha e assalta a geladeira?
(a) o Saci-Pererê (b) o Negrinho do Pastoreio (c) o Bicho-Papão (d) o Boitatá
(e) não sei responder
- 24) Quem é conhecido por encontrar coisas perdidas?
(a) o Saci-Pererê (b) o Negrinho do Pastoreio (c) o Bicho-Papão (d) o Boitatá
(e) não sei responder

25) Quem procura seu amor nos bailes?

- (a) o Boitatá (b) o Curupira (c) o Bumbá-Meu-Boi (d) o Boto-Cor-de-Rosa
(e) não sei responder

26) Quem tem uma perna só?

- (a) o Negrinho do Pastoreio (b) o Curupira (c) o Bicho-Papão (d) o Saci-Pererê
(e) não sei responder

27) Onde mora o Boitatá?

- (a) na água (b) na floresta (c) na escuridão (d) no mato (e) não sei responder

28) Quem tem os pés voltados para trás?

- (a) o Boitatá (b) o Curupira (c) o Bumbá-Meu-Boi (d) o Boto-Cor-de-Rosa
(e) não sei responder

29) Quem se transforma em um monstro nas noites de quinta-feira?

- (a) o Boitatá (d) o Saci
(b) o Lobisomem (e) não sei responder
(c) o Boto

30) Que animal representa o Boitatá?

- (a) uma onça (b) uma foca (c) uma cobra (d) uma sereia (e) não sei responder.