

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE LETRAS A PARTIR DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**TRAINING TEACHERS IN THE COURSE OF ARTS FROM A PEDAGOGICAL PRACTICE OF READING TEACHING IN ELEMENTARY SCHOOL**

**FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL CURSO DE LETRAS DESDE UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN ENSEÑANZA FUNDAMENTAL**

**Hamilton Perninck Vieira<sup>1</sup>**  
**Adriana Teixeira Alves<sup>2</sup>**

**Resumo**

O artigo apresenta um recorte dos resultados da pesquisa “Uma proposta teórico-metodológica de leitura para o ensino fundamental II mediada pelo gênero discursivo conto”, no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), que mostra uma metodologia de ensino e como é possível abordar a habilidade leitora por meio do Plano de Trabalho Docente (PTD). Indagou-se: qual a relação entre a aprendizagem da leitura com o PTD, a partir de um conto de Clarice Lispector em turmas do Ensino Fundamental, e como integrar esse gênero às práticas de leitura escolar? Teve como objetivo averiguar se uma proposta de leitura mediada pelo gênero conto, tendo o PTD como instrumento orientador das ações docentes, pode contribuir para a melhoria das práticas de leitura. A metodologia consistiu em uma pesquisa-ação de cunho qualitativo-interpretativo, cujos procedimentos de coleta de dados foram atividades baseadas no PTD ministradas em sala de aula. Os sujeitos da pesquisa foram 23 educandos de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual de Fortaleza – CE. Os achados da investigação sinalizaram que o PTD articulado ao dialogismo bakhtiniano em sala de aula contribuiu para a melhoria da leitura dos educandos, que apresentaram uma compreensão responsiva ativa sobre o conto.

**Palavras-chave:** Metodologia de ensino; Plano de Trabalho Docente; Pedagogia Histórico-Crítica; Dialogismo.

**Abstract**

The article presents an excerpt of the research “A theoretical-methodological proposal for reading for elementary school mediated by the discourse genre short story”, results within the scope of the professional masters degree in Letters (PROFLETRAS) from the State University of Northern Paraná (UENP), that shows a teaching methodology and how it is possible to approach reading through the

<sup>1</sup>Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor da Rede Municipal de Educação de Fortaleza – CE. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0538-7796>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5345718599649030>. E-mail: [hpv@hotmail.com](mailto:hpv@hotmail.com)

<sup>2</sup>Doutoranda em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Professora da Rede Estadual de Educação do Ceará. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7106-5176>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6954201761006230>. E-mail: [aadrilucas@gmail.com](mailto:aadrilucas@gmail.com)



Teaching Work Plan (PTD). The research question that moved the investigation was: what is the relationship between learning to read with the PTD, from a short story by Clarice Lispector in elementary school classes and how to integrate it with school reading practices? Thus, the objective of the research was to ascertain whether a reading proposal mediated by the short story, having the PTD as a guiding instrument for teaching actions, can contribute to the improvement of reading practices. The methodology consisted of a qualitative-interpretative action research, whose data collection procedures were activities based on the PTD taught in the classroom. The research subjects were 23 students from a class in the final years of elementary school at a state public school in Fortaleza-CE. The findings of the investigation pointed out that the PTD articulated to the Bakhtinian dialogism in the classroom contributes to the improvement of the reading of the students who presented an active responsive understanding of the short story.

**Key words:** Teaching methodology; Teaching Work Plan; Historical-Critical Pedagogy; Dialogism.

### Resumen

El artículo presenta un extracto de los resultados de la investigación em “Una propuesta teórico-metodológica de lectura para la enseñanza básica II mediada por el género discursivo cuento”, el ámbito del Máster Profesional en Letras (PROFLETRAS) de la Universidad Estatal del Norte de Paraná (UENP), que muestra una metodología de enseñanza y cómo es posible abordar la habilidad de lectura a través del Plan de Trabajo Docente (PTD). Se preguntó: ¿cuál es la relación entre el aprendizaje de lectura con el PTD, basado en un cuento de Clarice Lispector en las clases de primaria, y cómo integrar este género en las prácticas de lectura escolar? El objetivo de la investigación era averiguar si una propuesta de lectura mediada por el cuento, teniendo el PTD como instrumento guía para las acciones de enseñanza, puede contribuir para mejorar las prácticas de lectura. La metodología consistió en una investigación acción cualitativa-interpretativa, cuyos procedimientos de recolección de datos fueron actividades basadas en PTD enseñadas en el aula. Los sujetos de investigación fueron 23 estudiantes de una clase de noveno de primaria en una escuela pública en Fortaleza-CE. Los resultados de la investigación indicaron que el PTD articulado al dialogismo bakhtiniano en el aula contribuye a mejorar la lectura de los estudiantes, quienes presentaron una comprensión responsiva activa del cuento.

**Palabras clave:** Metodología de enseñanza; Plan de trabajo docente; Pedagogía histórico-crítica; Dialogismo.

### Introdução

A formação do professor de Língua Portuguesa, desde a licenciatura até a continuidade nas pós-graduações, é essencial, pois influencia construção de uma sociedade democrática. Essa formação é refletida na sala de aula quando o professor busca atividades que proporcionam melhorias no processo de aquisição da escrita e da leitura para que o(a) aluno(a) possa se tornar um cidadão crítico, tanto para o mundo do trabalho como para a vida pessoal.

Nessa concepção, o papel da universidade na formação de professores a partir do curso de Letras deve estar em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Letras, descritas na Resolução CNE/CES nº 18/2002, que orienta:

O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecida pelo curso de Letras deverá explicitar: a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura; b) as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas

durante o período de formação; c) os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas; d) a estruturação do curso; e) as formas de avaliação (Brasil, 2002a, p. 1).

Nesse sentido, a Resolução sinaliza que o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) fundamente sua proposta teórico-metodológica com base em cinco elementos essenciais do processo formativo: em *primeiro*, é fundamental que os cursos de formação inicial em Letras tratem do perfil do egresso, pois é preciso pensar no sujeito que se quer formar a partir das concepções de homem, mundo, ciência e de profissional que a universidade entrega à sociedade; em *segundo*, é necessário pensar nas “competências gerais” (saber) e nas “habilidades específicas” (saber fazer bem) da formação, de modo que os componentes curriculares em articulação com o Estágio Supervisionado possam dar conta da tensão aberta entre a teoria e prática (Voloski, 2013).

Em *terceiro*, a Resolução afirma que o curso de Letras precisa articular o currículo do conteúdo básico do campo das Letras, particularizando nas Licenciaturas os conhecimentos necessários para a docência na Educação Básica. Sendo assim, em *quarto*, os PPCs precisam trazer a estrutura do curso a partir das dimensões filosóficas, pedagógicas e profissionais, que possibilitam aos alunos um percurso que tensione teoria e prática no processo formativo. Por fim, faz sentido pensar na avaliação da aprendizagem como processo reflexivo da prática pedagógica e não como elemento bancário de verificação de depósito de conhecimentos do professor sobre o aluno (Freire, 1981,2009).

De 2002 até a presente data, nenhuma DCN surgiu para modificar especificamente o cenário da formação do professor de Letras no tocante ao Bacharelado e às Licenciaturas. Entretanto, atualmente, a partir das discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esse processo

[...] exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado (Brasil, 2019, p. 4).

Vale ressaltar que, nas universidades, a formação inicial dos professores é baseada, grosso modo, na desarticulação entre a teoria e a prática, visto que, no currículo, o estágio obrigatório está presente somente no final do curso. Nesse caso, o saber teórico precisa ser transformado em matéria de fácil compreensão aos alunos a partir das práticas pedagógicas realizadas no contexto escolar. Entretanto, a partir da Resolução CNE/CP nº 2/2002, que regulamenta 2.800 horas de carga horária a serem distribuídas nos currículos dos cursos de Licenciatura de modo geral, sem especificidades para o curso de Letras, compreendemos que o estágio curricular supervisionado deve ser desenvolvido no mínimo de 400 horas de prática a partir do início da segunda metade do curso (Brasil, 2002b).

No escopo dessa discussão, há a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que define as DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui BNCC para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Como previsto na referida Resolução, o professor deve “atender às especificidades do exercício de suas atividades” (Brasil, 2019, p. 3), associando a sua prática pedagógica com as teorias e as experiências formativas anteriores. Sendo assim,

[...] a inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento (Brasil, 2019, p. 3).

Diante do exposto, observamos que, na formação docente, a interface com o conhecimento científico do campo da educação favorece sobremaneira a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, promove o desenvolvimento acadêmico do discente. Para tanto, é salutar que o professor tenha o “conhecimento sobre como as pessoas aprendem, a compreensão e a aplicação desse conhecimento para melhorar a prática docente” (Brasil, 2019, p. 7), bem como conhecer os “contextos socioculturais dos estudantes e dos seus territórios educativos” (Brasil, 2019, p. 7).

Desse modo, a formação inicial e continuada do professor contribui “para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais” (Brasil, 2019, p. 3), constituindo

“as três dimensões das competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais – como organizadoras do currículo e dos conteúdos” (Brasil, 2019, p. 6), contidas na BNCC para as etapas da Educação Básica.

Todavia, o professor de Língua Portuguesa entra em confronto com seus saberes teóricos quando chega à sala de aula para exercer a prática pedagógica. Observamos que, principalmente nas escolas públicas, o docente encontra alunos com dificuldades para interpretar até mesmo enunciados simples. Sob esse prisma, podemos inferir que há falta de influência<sup>3</sup> nas práticas leitoras no ambiente familiar e social desses alunos seja um fator preponderante em relação ao processo de letramento<sup>4</sup>, que possibilita a compreensão e a intervenção no mundo por meio da linguagem lida e escrita.

Com base nessas reflexões, assinalamos que uma das funções da educação escolar é desenvolver e aprimorar as habilidades de leitura e escrita, porém esta pesquisa ficou restrita somente à habilidade da leitura, compreendendo-a como um processo que envolve estratégias e perspectivas leitoras com foco na interação autor-texto-leitor (Menegassi & Ângelo, 2010).

Nessa concepção, a forma como as atividades que envolvem a leitura é proposta pelo professor ou pelo material didático, na sala de aula, pode contribuir para o desinteresse pela leitura na escola (Menegassi & Ângelo, 2010). O papel mediador do educador (Vygotsky, 1994), portanto, é muito importante para estimular o interesse dos alunos nos anos finais do ensino fundamental pelo ato da leitura, conhecendo melhor o mundo que os cerca.

Nesse contexto, uma preocupação com a leitura por parte dos estudantes comumente está em pauta nos planejamentos escolares, contudo ainda se faz necessário um trabalho na melhoria da proficiência leitora nas avaliações externas no Brasil. Devido, então, à dificuldade dos alunos em realizar uma leitura ativa e crítica de textos,

---

<sup>3</sup>No final do ano de 2015, foi lançada a 4ª edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, promovida pelo Instituto Pró-Livro. A pesquisa foi aplicada com o objetivo de conhecer o “comportamento leitor e os indicadores de leitura” da população brasileira e orientar políticas públicas do livro e da leitura. Em uma das questões, buscou-se saber qual foi a pessoa que mais influenciou ou incentivou o gosto pela leitura, trazendo como resultado que 67% dos entrevistados indicaram “não/ninguém em especial” influenciou a leitura, comprovando, assim, que o gosto pela leitura deve ser estimulado buscando conhecer os assuntos de interesse do leitor (Instituto Pró-livro, 2016).

<sup>4</sup>Letramento é o uso que se faz da leitura e da escrita em práticas sociais. Assim, compreendemos que uma pessoa letrada é aquela “que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita e responde adequadamente às demandas sociais da leitura e a escrita.” (Soares, 2004, p. 40).

comprovada pelas avaliações externas Prova Brasil, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e por nossa prática docente, consideramos pertinente desenvolver uma pesquisa que buscasse apresentar uma possibilidade de resolução para os baixos índices nessas avaliações.

Nesse sentido, por exemplo, com base nos dados dos anos finais do Ensino Fundamental do SPAECE de 2017, é possível dizer que as escolas estaduais do Ceará apresentaram a proficiência média de 244,3 na avaliação de Língua Portuguesa, sendo que os valores dos padrões de desempenho estudantil são: até 200 pontos, é considerado **muito crítico**; de 200 a 250 pontos, é chamado de **crítico**; de 250 a 300 pontos, **intermediário**; e, acima de 300, é elencado como **adequado** (Ceará, 2017). Vale ressaltar, diante desses dados estatísticos, que a educação do estado do Ceará precisa sair do padrão crítico e avançar para o intermediário, para que os alunos possam se transformar “[...] em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.” (Freire, 2009, p. 26).

Nesse sentido, a pergunta central que moveu esta pesquisa foi: qual a relação entre a aprendizagem da leitura com o Plano de Trabalho Docente (PTD), a partir de um conto de Clarice Lispector em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, e como o gênero discursivo conto pode ser integrado às práticas de leitura escolar?

O objetivo geral da pesquisa, portanto, foi averiguar se uma proposta de leitura mediada pelo gênero discursivo conto, tendo o PTD como instrumento orientador das ações docentes, pode contribuir para a melhoria das práticas de leitura. Além disso, a metodologia utilizada consistiu em uma pesquisa-ação (Thiollent, 1986), de cunho qualitativo-interpretativo, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a pesquisa do trabalho final no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS):

A pesquisa deverá ser de natureza interpretativa e interventiva e ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (Universidade Estadual do Norte do Paraná, 2014, p. 11).

Com base na proposta da pesquisa de natureza interpretativa e interventiva no contexto do PROFLETRAS, concordamos com Lopes (1996, p. 10) que tal empreitada teórico-metodológica está situada “na investigação de uma possibilidade de se modificar a situação existente em sala de aula. “Desse modo, o professor passa a utilizar a própria metodologia e a adaptá-la à prática docente para intervirá transformação da realidade do educando no ensino básico e do educador da educação básica.

A abordagem didática elaborada por meio do PTD (Gasparin, 2015), mobilizando o gênero discursivo conto, foi produzida visando às práticas sociais vivenciadas, como destacado, em uma sala dos anos finais do Ensino Fundamental. O PTD de Gasparin (2015) foi suporte para a aprendizagem dialógica (Freire, 2009) de forma didatizada na pesquisa-ação desenvolvida. Nessa construção, a aprendizagem precisa envolver as necessidades dos educandos e “a realidade sociocultural” de maneira integral, afinal os educandos “não aprendem somente o que desejam” (Gasparin, 2015, p. 29), e o educador deve trabalhar a integralidade do ensino e do currículo escolar para além do desejo, de modo que este aluno vá se fazendo cidadão.

Apresentamos neste artigo, portanto, um recorte teórico-metodológico do nosso estudo (Alves, 2020) no contexto do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). A análise, por conseguinte, divide-se nos cinco passos da metodologia proposta por Gasparin (2015): i) prática social inicial; ii) problematização; iii) instrumentalização; iv) catarse; v) prática social final. Os dados, por conseguinte, foram descritos e analisados consoante os passos do PTD. Nessa perspectiva, considerando-se o objetivo geral da pesquisa, na análise da implementação do PTD com foco na mediação do gênero conto, especificamente o conto Tentação, foi mobilizada a categoria responsividade: <sup>5</sup>i) ativa, ii) passiva, iii) efeito retardado ou silenciosa (Bakhtin, 2018); e as categorias de Menegassi e Ângelo(2008): i) atitude responsiva ativa com expansão explicativa e exemplificativa; ii) atitude responsiva ativa sem expansão explicativa e exemplificativa

---

<sup>5</sup>Responsividade ativa é quando o interlocutor compreende o “significado linguístico do discurso” (Bakhtin, 2018, p. 271) e tem uma posição ativa responsiva. Na responsividade passiva, Bakhtin (2018) aponta que o interlocutor compreende o discurso, mas não se manifesta. Já na compreensão responsiva silenciosa, ou efeito retardado, é quando o interlocutor fica inseguro para debater sobre o tema discutido, uma vez que não se manifesta no momento da aula e não demonstra se compreendeu ou não a leitura de um enunciado (Bakhtin, 2018).

e iii) atitude responsiva passiva sem expansão, elucidada na fundamentação teórica tratada anteriormente.

Com base no que acabamos de discutir em torno do que já foi produzido sobre a formação de professores no curso de letras a partir de uma prática pedagógica do ensino de leitura no ensino fundamental, apoiados na literatura de Bakhtin (2018, 2019), Bakhtin e Volochinov (2014), Freire (2009), Menegassi e Ângelo (1995, 2010), Gasparin (2015), Saviani (2011), entre outros, nossa pesquisa diferencia-se das demais por ter como base a metodologia didática do PTD, além de propor uma prática pedagógica a partir da leitura do gênero conto.

Acreditamos que atividades de leitura, mediadas pelo gênero discursivo escolhido, sob a base de estratégias baseadas no PTD podem contribuir, do ponto de vista social, para o desenvolvimento de leitores ativos e críticos, desde que o professor, de fato, constitua-se como mediador de todo o processo de abordagem da proposta teórico-metodológica em sala de aula.

Ademais, este trabalho pode colaborar para uma sociedade mais igualitária por meio da leitura, pois, através dela, o leitor pode modificar sua realidade e ampliar a visão do que ocorre no mundo. Além disso, os educadores de Língua Portuguesa poderão utilizar as atividades realizadas neste estudo, configurando a proposta como uma metodologia do ensino de leitura nos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, consoante o pensamento de Perfeito e Costa-Hübes (2012, p. 3), fazemos

[...] uma opção de domínios científico e pedagógico: a teoria enunciativa dialógica bakhtiniana e, fundamentalmente, a concepção de gêneros discursivos, levadas a efeito sob o viés de uma metodologia do ensino de Gasparin (2009)<sup>6</sup>, embasada na pedagogia histórico-crítica e no conceito vigotskiano de níveis de desenvolvimento e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD).

Diante do exposto, a pesquisa ora apresentada (Alves, 2020), voltada para os anos finais do Ensino Fundamental, mediatizada pelo PTD (Gasparin, 2015), buscou realizar práticas discursivas dentro das exigências que o PROFLETRAS propõe, com um estudo de natureza interpretativa e interventiva do tipo pesquisa-ação, tendo como foco principal empoderar jovens educandos das habilidades de leitura com

---

<sup>6</sup>Gasparin, J. L. (2009). *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores associados.

responsividade ativa e crítica, por meio de atividades com os descritores selecionados, visando a melhores resultados no SPAECE.

Isso posto, o projeto de redação deste artigo apresenta a fundamentação teórica, a metodologia, as discussões e os resultados, as considerações finais e as referências. A seguir, com vistas à fundamentação teórica, discutimos a relação do PTD com o ensino de leitura nos anos finais do Ensino Fundamental.

### **O PTD e o ensino de leitura nos anos finais do Ensino Fundamental**

Os saberes estimulados pelo ato de ler são denominados como saber “enciclopédico”, saber linguístico e conhecimento do mundo; são movidos para conferir as inferências e hipóteses elaboradas ao longo do processo de leitura; e são agentes responsáveis pela construção dos sentidos de um texto (Koch& Elias, 2006, p. 40). Assim, é fundamental que o trabalho com estratégias de leituras no âmbito escolar seja mediado no bojo das múltiplas possibilidades de métodos e técnicas de ensino, a fim de atingir a multiplicidade de maneiras pelas quais os alunos aprendem. Solé (1998, p.70), portanto, pontua que o educador “[...] ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas.”

Dessa maneira, o papel do professor de Língua Portuguesa é buscar estratégias de leitura, ou seja, transmitir a importância da leitura para os alunos, de modo que eles possam desenvolver suas próprias estratégias na busca de autonomia leitora e encontrar suas próprias respostas. Vale ressaltar que “estratégias leitoras” não significam “técnicas leitoras”; a primeira diz respeito a procedimentos que levam em consideração o sujeito, suas particularidades e seu conhecimento de mundo, enquanto, na segunda, são procedimentos seguindo “passo a passo”, isto é, de modo estruturado e organizado.

Para isso, respaldando-nos em escritores que abordam principalmente a leitura, no intuito de propiciar o desenvolvimento de leitores ativos e críticos, partimos das proposições teórico-metodológicas discutidas por Saviani (2011), Solé (1998) e Freire (2009), ampliadas por Menegassi (1995,2010), dentre outros que postulam o caráter interativo, social, dialógico e responsivo da linguagem e, conseqüentemente, da leitura.

Sob tal perspectiva, a pesquisa fundamenta-se, como já mencionado, na teoria do Círculo de Bakhtin, notadamente, de Bakhtin (2018,2019) e Bakhtin e Volochinov (2014), que postulam o caráter dialógico e interativo da linguagem. A opção por esses teóricos foi pelo olhar que eles têm sobre a linguagem e a leitura como formas de transformação de uma sociedade.

Com base nessas compreensões teóricas, situando o contexto empírico da pesquisa, no Ceará, o Governo do Estado implementou, em 1992, o SPAECE, com “o objetivo de promover um ensino de qualidade e equânime para todos os alunos da rede pública do estado” (Ceará, 2017, p. 1). Essa avaliação tem uma matriz de referências que norteia a avaliação e que é formada por uma matriz curricular cujo objetivo é contemplar as principais habilidades fundamentais e possíveis de serem avaliadas, sobretudo em testes de múltipla escolha (Ceará,2017), nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Na BNCC, a disciplina de Língua Portuguesa “dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas” (Brasil, 2017, p. 67). O objetivo da leitura na Base é compreender “as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (Brasil, 2017, p.71).

O gênero conto se configura como uma ação de contar histórias e esse ato sempre fez parte das ações humanas. Acreditamos que trabalhar com contos na sala de aula pode despertar nos educandos o gosto pela leitura de obras literárias e, por esse motivo, escolhemos esse gênero para a efetivação das práticas leitoras. Desse modo, Gotlib (1995, p. 8) pontua que

[...] toda narrativa apresenta: 1. uma sucessão de acontecimentos: há sempre algo a narrar; 2. de interesse humano: pois é material de interesse humano, de nós, para nós, acerca de nós: ‘e é em relação com um projeto humano que os acontecimentos tomam significação e se organizam em uma série temporal estruturada’; 3. e tudo ‘na unidade de uma mesma ação’.

Portanto, procuramos uma forma que busque o interesse dos educandos por leitura de contos e que conduza a uma significação no cotidiano escolar dos alunos. Dessa forma, compreendemos que o conto pode constituir situações reais que abordem

um cenário do dia a dia, e, assim, promover ao educando o uso da imaginação para compor a sua conclusão diante do que se é contado.

Sob essa expectativa, o professor pode buscar apresentar obras cânones.<sup>7</sup> Isso manifesta a importância de trazer para a sala de aula obras de Clarice Lispector (1920-1977), que propiciem aos alunos o conhecimento dos clássicos, mostrando a importância deles para nossa cultura e história. Cosson (2009, p. 33-34) declara que

[...] têm razão os que afirmam que não se pode pensar em letramento literário abandonando-se o cânone, pois este traz preconceito sim, mas também guarda parte de nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para reformá-la, seja para ampliá-la.

Dessa maneira, o professor quando apresenta aos alunos leituras de diversos textos com características e origens diferentes contribui com a formação leitora, reflexiva e madura dos estudantes. Em síntese, conforme Cosson (2009), o processo de letramento literário<sup>8</sup> tem base em aproximações com o “cânone” possibilitando o processo de amadurecimento intelectual.

A base teórico-metodológica se sustenta a partir do PTD, com base em Gasparin (2015), como instrumento orientador do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, pois esse método didático designa a utilização de suas diretrizes teóricas para materializá-las em práticas pedagógicas. Além disso, o PTD é pautado no método dialético de construção do conhecimento e na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky.

O PTD, com base no trabalho de Gasparin (2015), uma versão didática da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) (Saviani, 2011), subsidiada pelo materialismo histórico-dialético e pela Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, foi escolhido como metodologia de ensino para a leitura. Assim, a proposição de Gasparin (2015) é sistematizada a partir da compreensão didática da PHC, levando em conta a vivência do estudante como sendo uma das circunstâncias essenciais para auxiliar o trabalho

---

<sup>7</sup> Consideramos uma obra cânone enquanto clássico da produção humana, que é atemporal e, portanto, revela a identidade cultural de um povo (Cosson, 2009).

<sup>8</sup>De acordo com Cosson (2009, p. 23), letramento literário é uso de diversos textos literários disponíveis nas esferas sociais, e “como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.”

científico e as práticas sociais dos alunos. Os professores e os educandos, portanto, são “coautores do processo ensino-aprendizagem” (Gasparin, 2015, p. 2), uma vez que “juntos devem descobrir a que servem os conteúdos científico-culturais propostos pela escola” (Gasparin, 2015, p.2). O autor elucida ainda que

Uma das formas para motivar os alunos é conhecer sua prática social imediata a respeito do conteúdo curricular proposto. Como também ouvi-los sobre a prática social mediata, isto é, aquela prática que não depende diretamente do indivíduo, e sim, das relações sociais como um todo (Gasparin, 2015, p. 13).

Dessa forma, o educando “deve ser desafiado, mobilizado e sensibilizado” (Gasparin, 2015, p.13), para que, assim, possa perceber a relação do conteúdo curricular e seu cotidiano. Antes, porém, de apresentar a constituição do PTD, discorreremos, brevemente, sobre sua principal base epistemológica: a PHC.

A PHC é uma corrente educacional que se iniciou como histórico-crítica após um extenso período de perseguição e censura a partir de 1979. Segundo Loureiro (1996, p. 99),

A pedagogia histórico-crítica teve seu início justamente neste momento em que foi possível uma maior movimentação política na sociedade, principalmente dos movimentos populares, dos partidos políticos de esquerda, do movimento estudantil e de educadores nas universidades brasileiras.

Sob essa ótica, o autor pontua a movimentação política para a formação humana como fator importante para a transformação da sociedade. Em 1984, Saviani (1985) elaborou o que hoje conhecemos por PHC. O autor define a educação como uma “atividade mediadora no seio da prática social global” (Saviani, 1985, p. 59). Desse modo, pontua que a prática social é o “ponto de partida” e o “ponto de chegada” da metodologia pedagogia histórico-crítica.

O autor parte de uma avaliação dialética do fato e da história humana, que “envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica” (Saviani, 2011, p. 80).

Nesse sentido, a questão central da PHC é intermediar questões científicas nos ambientes escolares, porém sem ser conteudista. Saviani (2011), portanto, assevera que a promoção do saber construído oferece aos homens condições de emancipação, isto é, libertar-se das amarras de uma minoria detentora de conhecimento e que tem poder sobre a sociedade. Para o educador, apenas um estudo crítico poderá propiciar um campo educacional emancipatório.

Nessa direção, Gasparin (2015), com base nos pressupostos da PHC, apresenta uma possibilidade de interpretação didática da PHC postulada por Saviani (1985). Fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético de Marx e Engels e na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, sua proposta contempla as três etapas do método dialético de construção do conhecimento: prática, teoria e prática (tese-antítese-síntese).

Gasparin (2015) propõe que o conhecimento se constrói, essencialmente, a partir de uma base material. Segundo o autor, o conhecimento humano não se dá apenas mediante a realidade material e a ação do homem sobre tal realidade, uma vez que diferentes setores da atividade humana também se compõem manifestações que exercem tal função. Dessa forma, “é a existência social dos homens que gera o conhecimento.” (Gasparin, 2015, p. 4).

Dessa forma, a reflexão sobre o processo histórico de transformações sociais possibilita a construção do conhecimento em um constante compromisso, que implica “continuidades, rupturas, reelaborações, reincorporações, permanências e avanços.” (Gasparin, 2015, p. 4). Por configurar-se como um estudo crítico, a PHC e a didática dela resultante trazem o entendimento do aprendizado como elemento construído historicamente pelos/para os homens.

Partindo desse princípio, assinalamos que a proposta didática elaborada a partir desta pesquisa, por meio do PTD mobilizando o gênero discursivo conto, foi baseada nas cinco etapas elaboradas por Gasparin (2015). A primeira etapa trata da *prática social inicial*, que é o contato inicial do aluno com o tema. É o ponto de partida para a mobilização e a construção de novos conhecimentos a partir do levantamento dos conhecimentos empíricos dos alunos sobre o assunto.

A segunda etapa, a *problematização*, diz respeito ao momento de transição entre a teoria e a prática, no qual são levantadas situações-problemas para, assim, iniciar a

teorização dos conhecimentos empíricos dos alunos. A terceira etapa, a *instrumentalização*, compreende que os alunos devem ser confrontados com o conteúdo sistematizado para que aprendam e recriem, modificando-o “em instrumento de construção pessoal e profissional” (Gasparin, 2015, p. 51). Momento de construir o conhecimento científico.

Na quarta etapa, temos a catarse, que nada mais é do que a síntese dos novos conhecimentos adquiridos. “Este é o momento da efetiva aprendizagem” (Gasparin, 2015, p. 129). Por fim, chegamos à prática social final, que é o momento de pôr em prática os novos conhecimentos. Essa etapa reflete “a transposição do teórico para o prático dos objetivos da unidade de estudo, das dimensões do conteúdo e dos conceitos adquiridos” (Gasparin, 2015, p. 139).

Com base no defendido por Gasparin (2015), atrelado ao que Menegassi e Ângelo (2010) propõem sobre a qualidade de leitura, seguindo a proposta curricular da escola e o perfil da turma, inicialmente trabalhamos um debate sobre contos, para que fossem elaboradas as oficinas do PTD com a intenção de organizar as etapas de aprendizagem da leitura e para que o processo de aprendizagem em sala de aula fosse mais efetivo.

Na prática escolar, há diferentes perspectivas de leitura, que são apoiadas nos pressupostos teóricos da linguística e determinam “propostas didáticas em torno da compreensão da leitura, da formação e do desenvolvimento do leitor na escola brasileira” (Menegassi & Ângelo, 2010, p.17). Sendo assim, Menegassi e Ângelo (2010) pontuam as perspectivas de leitura baseadas no texto, no leitor, na interação leitor-texto e perspectiva discursiva.

Em oposição ao foco da leitura de decodificação do texto, a perspectiva que evidencia o leitor é produzida de maneira inversa, ou seja, de forma descendente. A perspectiva na interação leitor-texto combina os modelos ascendente (*bottom-up*) e descendente (*top-down*) no empenho de significações no ato de ler. A leitura passa a “ser vista como um processo que integra tanto as informações da página impressa, quanto as informações que o leitor traz para um texto.” (Menegassi & Ângelo, 2010, p.25).

Com base nessas proposições, tais concepções de leitura fundamentaram as aplicações das atividades, de modo que utilizamos essas perspectivas de leitura na pesquisa empírica de acordo com a participação e o avanço na compreensão do conto.

Por fim, na perspectiva discursiva, a leitura é feita como discurso e não como texto, isto é, um procedimento de construção de sentido, no qual o texto é a materialização do discurso. “Isso significa que as palavras, expressões etc. recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas.” (Orlandi, 1988, p. 65).

### **Metodologia**

Do ponto de vista da metodologia, salientamos ser fundamental pontuar as questões em torno da abordagem de pesquisa, do tipo de estudo, dos procedimentos de coleta e análise de dados, da apresentação do campo empírico, dos sujeitos e dos cuidados éticos que abalizam a investigação com seres humanos.

A abordagem de pesquisa foi de intervenção, descrita por Lopes (1996, p. 10) como a pesquisa que está situada “na investigação de uma possibilidade de se modificar a situação existente em sala de aula.” Pesquisas dessa natureza, segundo Gil (2008), constituem uma “pesquisa-ação”, tendo em vista que o pesquisador foi parte efetiva e participante da resolução do problema coletivo.

Além disso, a pesquisa também é de natureza interpretativa e mediadora, pois um de seus propósitos era que o professor-pesquisador elaborasse, aplicasse e avaliasse as atividades sequenciadas, por meio do PTD, a fim de apresentar uma proposta teórico-metodológica de leitura dialógica de contos, e, especificamente, de um conto de Clarice Lispector, para alunos do 9º ano do ensino fundamental. Os dados foram analisados qualitativamente, uma vez que assumimos uma postura de intérpretes da realidade dos educandos na qual nos inserimos.

As atividades executadas na sala de aula serviram para refletir sobre a importância da formação do professor de Língua Portuguesa por meio dos instrumentos concebidos para as ações mediadoras. O debate do resultado acontece logo depois que foram finalizados os passos do PTD que propomos dentro da conjuntura da pesquisa-ação como tipo de pesquisa.

Assim, nosso entendimento é que “os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico.” (Thiollent, 1986, p. 75). Gajardo (1986, p. 15) partilha do mesmo pensamento de Thiollent (1986), pois postula que há a “necessidade de vincular a atividade científica aos processos gerais de transformação sociopolítica.” Por esse motivo, a pesquisa-ação é direcionada para modificar a realidade social dos participantes.

No que toca aos procedimentos de coleta de dados, faz-se importante destacar que a pesquisa completa é composta por dez atividades baseadas no PTD: uma atividade na primeira e na segunda etapa, seis atividades na terceira e uma na quarta e na quinta etapa. Desse modo, apresentamos um recorte do material empírico neste artigo, a partir de uma atividade da primeira, da segunda, da quarta e da quinta etapa e três atividades da terceira etapa. A análise dos dados foi trabalhada, portanto, com questões baseadas nas etapas do PTD.

O campo empírico da pesquisa foi uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, localizada na periferia da cidade de Fortaleza – CE, onde a professora-pesquisadora exerce o ofício docente e que, no ano de 2017, teve baixa proficiência na avaliação de Língua Portuguesa do SPAECE, como relatamos na introdução deste artigo. Diante disso, os sujeitos da pesquisa foram os jovens educandos da turma do 9º ano dos anos finais ensino fundamental do período vespertino, composta por 23 alunos com idade entre 14 e 17 anos.

O processo de entrada no campo empírico se deu a partir da submissão e autorização do Comitê de Ética da Universidade Estadual do Pará (UENP). Teve como técnicas de produção de dados o questionário de perfil dos alunos participantes da pesquisa, o diário de campo para as anotações reflexivas, a gravação das aulas em áudio e as atividades embasadas no PDT, que foram fundamentais na construção do conhecimento, visto que o trabalho do educador se engrandece nas suas práticas pedagógicas e, nesse aspecto, é fundamental envolver os educandos, pois é através do diálogo entre “educador-educando com educando-educador que se educam e crescem juntos” (Freire, 2009, p. 78).

Considerando os cuidados éticos da pesquisa com seres humanos, os participantes desta pesquisa não foram identificados. Definimos as suas respectivas identificações por meio do código SC, em alusão ao nome da escola, e uma numeração seguindo uma ordem aleatória na pesquisa, por exemplo: código SC1. Nessa direção, trabalhamos a seguir a discussão e os resultados da pesquisa.

Os dados foram analisados com base em categorias teóricas elegidas *a priori*, a fim de percebermos aproximações e distanciamentos dos dados do campo empírico. Dessa forma, nas relações entre a teoria e a empiria, foi possível constituir os achados desta pesquisa (Oliveira, 2010).

### **Discussão e resultados**

Assim, na primeira etapa do PDT, chamada de Prática Social Inicial, foi feita uma atividade para debater “sobre os conteúdos, registrar e ouvir sobre o conhecimento e a compreensão que o educando tem sobre a temática” (Alves, 2020, p. 99). Iniciamos perguntando para os educandos se conheciam o gênero conto, e as principais respostas foram: “Professora, contos não são os de fadas?” (SC6); “Sim, contos de fadas, ficção, juvenil.” (SC1). Assim, os educandos exprimiram o conhecimento do gênero conto como se fosse contos de fadas, por exemplo, SC8 questionou se os contos que a educadora estava falando eram os contos de fadas.

Observamos que os discentes manifestaram responsividade ativa, já que compreenderam as perguntas lançadas pela educadora, respondendo-as, em voz alta, de acordo com as expectativas do locutor, que, ao enunciar, consoante postulações de Bakhtin (2018), já o faz pensando na resposta ativa do interlocutor. Contudo, demonstraram que precisam da mediação na busca de proporcionar conhecimentos sobre o gênero conto. Dessa forma, os alunos foram desafiados a falar sobre a temática, mesmo que com poucas palavras.

Em seguida, houve a mediação para explicar sobre o conto, surgindo outras questões: “E agora, o que significa conto para vocês?” Um aluno respondeu: “Uma história sem ser conto de fadas” (SC2). Logo depois, questionamos: “E Clarice Lispector, já ouviram falar esse nome?” Somente a participante SC6 se lembrou de um texto que tem no livro didático. Desse modo, os alunos demonstraram responsividade

silenciosa, pois foram inseguros para debater sobre o tema discutido, uma vez que preferiram não se manifestar naquele momento. Diante disso, indagamos sobre o que eles mais queriam conhecer sobre os conteúdos.

Nesse momento, foi dada a primeira demonstração do real conhecimento do aluno e, então, foi projetado o desafio: o que gostaria de saber a mais? Responderam: “Por que temos que saber sobre contos?” (SC13); “Quem é Clarice Lispector?” (SC13); “Como eu posso saber se a história é verdadeira ou não?” (SC8); “Por que nas histórias sempre tem a pessoa boa e a má?” (SC2). E com essas questões passamos para a etapa seguinte.

Na segunda etapa do PDT, na problematização, o papel do educador na mediação das atividades é fundamental, pois nessa etapa é possível refletir sobre a solução das mais importantes problemáticas da prática social. Nessa parte, as dimensões e questões problematizadoras baseadas nas dúvidas e nos questionamentos dos educandos foram expostas e produziram o eixo para as etapas seguintes: i) conceitual/histórica, ii) social, iii) histórico, iv) escolar, v) afetivo.

Já na terceira etapa do PDT, a instrumentalização, apontamos um recorte de três atividades, dando destaque às respostas mais relevantes. A primeira atividade - reconhecimento do gênero conto - foi executada em quatro grupos, com questões sobre os elementos do conto. As equipes tiveram dificuldades em diferenciar alguns desses elementos. A primeira equipe não soube o clímax do conto *Biruta*; já a quarta equipe, com o conto *Baleia*, também errou ao apontar o clímax e o conflito do conto. Constatamos, assim, que os alunos precisariam de mais explicações sobre os elementos do conto, visto apresentarem responsividade silenciosa.

Nesse momento, faz sentido que o educador repense sua prática e discuta mais exemplificações do gênero conto para encaminhar as atividades seguintes. Na segunda atividade, constam dez questões sobre o conto *Tentação*, com perspectivas de leitura baseada no texto, no autor e na interação autor-texto-leitor. Com essa perspectiva, as questões também apontam as dimensões social, escolar e afetiva, que foram escolhidas na segunda etapa do PTD (problematização).

Destacamos a oitava pergunta: “O final do conto foi feliz ou triste? Por quê?” O interessante dessa questão foi que SC1 usou a palavra *basset* no lugar de cachorro,

enquanto os demais usaram a palavra cachorro. Ao indagar ao educando sobre a resposta e o uso da palavra *basset*, ele afirmou: “professora, meu sonho era ter um cãozinho dessa raça” (SC1). Assim, os enunciados do outro que versam sobre o valor ideológico nos fazem entender, modificar e remodelar o discurso (Bakhtin, 2018).

Na quinta atividade, o educando já deveria estar preparado para responder questões mais complexas e que indicassem se a construção do conhecimento estaria sendo efetiva. Foram elaboradas com as perspectivas de leitura assumidas na pesquisa, com o intuito de verificar como os educandos lidam com a temática do conto *Tentação* no cotidiano, e requerem respostas subjetivas, que reflitam os sentimentos dos educandos com o texto trabalhado na sala de aula.

Nessa atividade, a sétima questão solicita a opinião do educando sobre a temática solidão e como ela poderá afetar a vida dos jovens. Algumas respostas foram: “Podemos nos tornar tristes e isolarmos da sociedade, entrar em depressão e levar ao suicídio.” (SC1); “A falta de alguém para conversar pode levar à depressão e querer cometer suicídio por não aguentar os problemas.” (SC5); “A solidão é uma coisa muito séria. Pode causar depressão.” (SC8); “Por falta de diálogos com os pais, muitas vezes, *bullying*” (SC18); “Podem afetar e eles terem depressão” (SC19).

É possível notar que o tema principal do conto *Tentação* trouxe respostas relacionando-o à depressão, suicídio e *bullying*. Isso demonstra responsividade ativa, visto que conseguiram interpretar o conto, estabelecendo relações com seus conhecimentos e vivências de mundo. Vale destacar que as respostas dessa atividade proporcionaram uma reflexão sobre um sentimento que muitos não têm coragem de falar, mas que se expressaram através da linguagem verbal, “ressignificando o sentido”, pois “a palavra está carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (Bakhtin & Volochinov, 2014, p. 99).

Os educandos, portanto, aparentemente jovens felizes, relacionaram a temática do conto *Tentação*, a solidão, com os sentimentos de depressão e suicídio. Isso mostra que, apesar de serem tão jovens, carregam em si um pensamento muito pesado sobre a solidão. Em decorrência, após várias intervenções do docente, por meio de diferentes instrumentos, os alunos manifestaram responsividade ativa em relação à definição do gênero em estudo.

Assim, o papel da mediação do professor mostra-se fundamental para a mudança da realidade do educando quando o educador percebe que o educando, após as atividades, sabe explicar o que é conto, além de exemplificar com seu cotidiano, como nestas falas: “As coisas que aprendi que eu não conhecia sobre contos e, quando conversamos na sala de aula, é mais fácil aprender” (SC5); “Aprendi muito e é muito válida. Eu aprovo, pois a gente aprende bastante com os diálogos” (SC18).

Sob essa óptica, Freire (2009, p. 84) pontua que “a transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação”. Assim, o papel do professor como mediador, nesse momento, é primordial, pois ele é quem conduz à ação educativa, entendendo o grau do conhecimento dos educandos e suas falhas, e os direciona para avançar na aprendizagem, transformando a realidade deles.

Na quarta etapa do PDT, catarse, os educandos demonstraram que se apropriaram dos conteúdos do PTD, fazendo uso do seu conhecimento de mundo (Freire, 1998) para responder os questionamentos sobre o gênero conto. Isso é constatado nos primeiros diálogos, quando eles sequer sabiam que existiam outros tipos de contos, sem ser os contos de fadas. A intermediação do educador comprova sua importância por meio dos resultados da pesquisa.

Assim, nessa etapa, foi aplicada uma atividade com sete questões, elaboradas seguindo o mesmo padrão das outras atividades, que incluía algumas dimensões apresentadas na etapa 2 do PTD, sendo utilizadas as perspectivas de leitura já citadas anteriormente na elaboração das perguntas. Nessa atividade, não foram considerados os elementos da narrativa que os alunos tanto tiveram dificuldade para se apropriar, pois consideramos que já se apropriaram desses elementos. Contudo, as perguntas contemplaram todas as dimensões, além disso, as perspectivas leitoras (no autor, no texto, no leitor e na interação autor-texto-leitor) estão presentes nas questões.

A questão em destaque é a sexta pergunta da quarta etapa: “Há alguma relação entre o conto estudado e a realidade da sua comunidade?” As respostas mais relevantes foram: “...é a história que é contada na televisão. Minha mãe também gosta de contar histórias, não sei se são de verdade ou não.” (SC14); “Nos telejornais são contadas as histórias da vida real que se assemelha com um conto.” (SC1); “Por exemplo, no jornal

que passa na TV ou, até mesmo, o jornal escrito. Acho até que as histórias contadas na televisão são contos também, só que mais complicadas, pois podemos ter várias interpretações, pois isso é importante ver a diferenças dos textos na escola.” (SC5).

Com base nessas falas, destacamos que o educando SC14 demonstrou responsividade de efeito retardado, pois precisa de mais tempo e mediações. Já os educandos SC1 e SC5 demonstraram responsividade ativa, pois apresentaram as vivências pessoais. Assim, podemos constatar que o posicionamento de parte dos educandos foi exemplificar com os programas jornalísticos que passam na televisão e, em algumas respostas, citar programas policiais e violentos, assinalando que a vida real é bem diferente do conto estudado, revelando, dessa forma, uma compreensão responsiva ativa, pois, além de opinar, exemplificou a questão.

E, por fim, na quinta etapa do PDT, Prática Social Final, o educando pode manifestar uma nova atitude “responsiva” (Bakhtin, 2018, p. 271) sobre os conteúdos abordados na sala de aula e, assim, promover práticas leitoras no seu cotidiano. Além disso, as atividades tiveram adaptações decorrentes das dúvidas que iam surgindo.

Nesse contexto, foram lançadas questões subjetivas como: “Para vocês, de que forma a mediação didática da aula dialógica sobre o gênero conto foi significativa para você?” Algumas respostas: “As conversas na sala foram interessantes para os alunos se conhecerem melhor” (SC11); “Refletir sobre a vida no conto” (SC16); “Como forma de usar a imaginação em grupo e sozinho...a gente aprende bastante com os diálogos.” (SC18); “Claro que sim, eu vi até os meninos danados da sala querendo saber das coisas... Engraçado que eles sabem de cada história que só Deus na causa” (SC6); “Acho que sim, porque, de tanto a professora falar, a gente acaba aprendendo na ‘marra’ (SC13).

Os educandos consideram ser importante a metodologia para a aprendizagem da turma, conforme as respostas apontadas anteriormente. Assim, eles demonstraram que gostaram das atividades e da forma como foram abordadas na sala de aula. Alguns alunos citaram o fato de que determinadas aulas foram realizadas com as cadeiras formando círculos, outros responderam que o interessante era aprender sobre o gênero conto e se identificaram com os diálogos dos colegas. Outro aspecto observado pelos educandos sobre a metodologia foi o fato de os alunos indisciplinados participarem da

aula, contando suas histórias engraçadas, além de pontuarem que a educadora falava tanto do assunto que eles aprendiam mesmo sem querer.

Após a análise dos dados, constatamos que o objetivo geral foi atendido, porque, efetivamente, a pesquisa conseguiu comprovar que o método de ensino baseado nas etapas do PTD, com foco na mediação do gênero conto, revelou-se eficiente para melhorar as perspectivas de leitura do educando, que pode contribuir para o amadurecimento das práticas de leitura, além de ter proporcionado um conhecimento mais profícuo do gênero conto.

A pesquisa empírica nos permitiu afirmar que as etapas do PTD facilitaram a aquisição do conhecimento do gênero discursivo conto, pois favoreceram para que os educandos pudessem construir essas aprendizagens, por meio de discussões com seus pares nas atividades colaborativas e nas atividades individuais aplicadas. Portanto, os educandos apresentaram uma compreensão responsiva ativa sobre o gênero conto, que, de certa forma, já deveria fazer parte do repertório sociocultural dos educandos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Contudo, devemos apontar, também, as dificuldades que os alunos tiveram com alguns elementos do gênero discursivo conto, as quais reafirmam numa perspectiva educacional, as proposições bakhtiniana e vygotskyana de que as apropriações demandam uma série de eventos (atividades/instrumentos/mediações) e tempo para sedimentação.

Por fim, estamos cientes de que não há limites para os contextos do diálogo, uma vez que “no mundo ainda não ocorreu nada definitivo, a última palavra do mundo e sobre o mundo ainda não foi pronunciada, o mundo é aberto e livre, tudo ainda está por vir e sempre estará por vir” (Bakhtin, 2018, p. 191). Um processo de ensino-aprendizagem mais produtivo e significativo de Língua Portuguesa, especialmente no que concerne à leitura, constituirá a resposta ativa e crítica esperada para nosso enunciado, que, por ora, encerra-se, com a certeza de que o educador deve sempre buscar conhecer a realidade de seus educandos, e, assim, trazer uma aprendizagem significativa e responsiva para eles.

### **Considerações finais**

A formação dos professores de Língua Portuguesa pode articular o saber científico de uma área do conhecimento com a prática docente. Contudo, não somente a partir dos saberes da experiência se forma o professor da área de Letras, mas, atrelado a esses, faz sentido a busca por uma formação inicial e continuada, que o desafia a desenvolver novas práticas e metodologias de ensino, trabalhando o conceito linguístico, a prática social leitora e o conhecimento de mundo dos alunos.

A pesquisa discutiu a formação de professores a partir do curso de Letras, refletindo sobre a prática pedagógica do ensino de leitura nos anos finais do Ensino Fundamental. Buscou apresentar a problemática das práticas leitoras e da responsividade leitora, recuperando a pergunta que moveu a investigação: qual a relação entre a aprendizagem da leitura com o PTD, a partir de um conto de Clarice Lispector em turmas do Ensino Fundamental, e como integrar esse gênero às práticas de leitura escolar? Nessa direção, teve como objetivo averiguar se uma proposta de leitura mediada pelo gênero discursivo conto, tendo o PTD como instrumento orientador das ações docentes, pode contribuir para a melhoria das práticas de leitura.

Associada ao PTD, a abordagem do gênero discursivo conto proporcionou o contato com uma escritora cânone, principalmente porque foi trabalhado com uma das escritoras mais enigmáticas no cenário da literatura brasileira, Clarice Lispector. Houve também uma aprendizagem sobre os elementos que compõem um conto, uma vez que a maior parte dos aprendizes, apesar de cursar o 9º ano, ainda não havia se apropriado desse conhecimento.

Assim, os educandos apresentaram uma compreensão responsiva ativa sobre o gênero conto, que já poderia, do ponto de vista curricular, fazer parte do repertório sociocultural dos educandos da fase final do Ensino Fundamental. Isso porque, desde o processo de alfabetização, estão previstos conteúdos sobre gêneros textuais e, particularmente, sobre o conto (Brasil, 2017).

Finalizadas todas as etapas do PTD, observamos que, no ambiente escolar, o educador conta com condições para pesquisar de forma mais efetiva o processo de aprendizagem dos educandos na construção de leitores críticos e participativos. Os achados de pesquisa apontaram para a melhoria da leitura dos educandos, que apresentaram uma compreensão responsiva ativa sobre conto. Faz-se importante

lembrar que as análises dessa pesquisa são provisórias, sobretudo no campo da Pesquisa em Ciências Sociais, dentre elas, a Educação.

### Referências

- Alves, A. T. (2020). *Uma proposta teórico-metodológica de leitura para o ensino fundamental II mediada pelo gênero discursivo conto*. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio.
- Bakhtin, M. (2018). *Estética da criação verbal*. (6. ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2019). *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34.
- Bakhtin, M., & Volochinov, V. N. (2014). *Marxismo e filosofia da linguagem*. (16. ed.). São Paulo: Hucitec.
- Brasil. (2002a). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 34.
- Brasil. (2002b). Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9.
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC.
- Brasil. (2019). Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 46-49.
- Ceará. (2017). Secretaria da Educação do Ceará. *Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)*. Juiz de Fora: CAEd UFJF.
- Cosson, R. (2009). *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.
- Freire, P. (1981). *Pedagogia do oprimido*. (9. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (39. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gajardo, M. (1986). *Pesquisa participante na América Latina*. São Paulo: Brasiliense.

- Gasparin, J. L. (2015). *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores associados.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6. ed.). São Paulo: Atlas.
- Gotlib, N. B. (1995). *Teoria do conto*. São Paulo Ática.
- Instituto Pró-livro (2016). *Retratos da Leitura no Brasil*. (4.ed.). São Paulo: Sindicato Nacional dos Editores dos Livros.
- Koch, I. V., & Elias, V. M. (2006). *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.
- Lispector, C. (1999). *A legião estrangeira*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Lopes, L. P. M. (1996). *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de letras.
- Loureiro, R. (1996). *Pedagogia histórico-crítica e educação física: a relação teoria e prática*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.
- Menegassi, R. J., & Angelo, C. M. P. (1995). Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. *Revista Unimar*, 17(1), 85-94.
- Menegassi, R. J., & Angelo, C. M. P. (2008). Responsividade e dialogismo no discurso escrito. In Navarro, P. (Org.). *O discurso nos domínios da linguagem e da história*. (p. 135-148). São Carlos: Claraluz.
- Menegassi, R. J., & Angelo, C. M. P. (2010). Conceitos de leitura. In: Menegassi, R. J. (Org.). *Leitura e ensino*. (p. 15-40). Maringá: Eduem.
- Oliveira, M. M. (2010). *Como fazer pesquisa qualitativa*. (3. ed.). Petrópolis: Vozes.
- Orlandi, E. P. (1988). O inteligível, o interpretável e o compreensível. In Zilberman, R., Silva, E. T. (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares* (p. 58-77). São Paulo: Ática.
- Perfeito, A. M., & Costa-Hübes, T. C. (2012). Conteúdos do saber a serem ensinados em língua portuguesa: breve panorama e reflexões. In *Anais do 2º Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários (CIELLI)*. Maringá, PR.
- Saviani, D. (1985). *Escola e democracia*. (8. ed.). São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- Saviani, D. (2011). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. (11. ed.). Campinas: Autores Associados.

Soares, M. (2004). *Letramento: um tema em três gêneros*. (2. ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. (6. ed.). Porto Alegre: Artmed.

Thiollent, M. (1986). *Metodologia da pesquisa ação*. (2. ed.). Paulo: Cortez.

Universidade Estadual do Norte do Paraná (2014). *Manual do Mestrando do Profletras*. Cornélio Procópio.

Voloski, G. L. (2013). *Dos lugares da filosofia da educação: reforma educacional, praticismo, formação*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Vygotsky, L. (1994). *A formação social da mente*. (3. ed.). Tradução de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins.

Recebido: 30/06/2020

Aceito: 09/10/2020

Publicado: 22/03/2022

**NOTA:**

Os autores foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.