



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN  
Programa de Mestrado Profissional em Letras



**ProfLetras**  
Unidade Pau dos Ferros

DIANA DE MENESES LIMA

**O ENSINO DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA A PARTIR DO  
GÊNERO EPISTOLAR: AS CARTAS DE PADRE CÍCERO**

PAU DOS FERROS

2015

DIANA DE MENESES LIMA

**O ENSINO DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA A PARTIR DO  
GÊNERO EPISTOLAR: AS CARTAS DE PADRE CÍCERO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, do Departamento de Letras Vernáculas, do Campus Avançado “Prof.<sup>a</sup> Maria Elisa de Albuquerque Maia” – CAMEAM/UERN para obtenção de título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientador (a): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa.

PAU DOS FERROS

2015

**Catálogo da Publicação na Fonte**  
**Universidade do Estado do Rio Grande do Norte**

Lima, Diana de Meneses.

O ensino de estratégias metacognitivas de leitura a partir do gênero epistolar: as cartas de Padre Cícero / Diana de Meneses Lima. – Pau dos Ferros, RN, 2015.

161 f.

Orientador (a): Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria do Socorro Maia F. Barbosa.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Faculdade de Letras e Artes. Programa Mestrado Profissional em Letras.

1. Leitura – Dissertação. 2. Estratégias metacognitivas – Dissertação. 3. Gênero epistolar – Dissertação. I. Barbosa, Maria do Socorro Maia F. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.


UERN/SIB

CDD 370.7

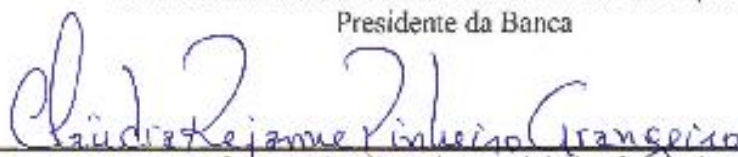
A dissertação **O ensino de estratégias metacognitivas de leitura a partir do gênero epistolar: as cartas de Padre Cícero**, de autoria de **Diana de Meneses Lima**, foi submetida à Banca Examinadora, como requisito parcial necessário à obtenção do grau de Mestre em Letras, outorgado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Dissertação defendida e aprovada em 30 de julho de 2015.

#### BANCA EXAMINADORA



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)  
Presidente da Banca



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Rejanne Pinheiro Grangeiro  
Universidade Regional do Cariri (URCA)  
Examinadora Externa



Prof. Dr. Constantin Xypas  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)  
Examinador Interno

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lúcia Pessoa Sampaio  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)  
Examinadora Interna (Suplente)

PAU DOS FERROS

2015

A Deus, “[...] porque ele ouviu a minha voz e a minha súplica. Porque inclinou para mim os seus ouvidos; portanto, o invocarei enquanto viver.”(Salmos 116: 1-2)

## AGRADECIMENTOS

Considerando esta dissertação como resultado de uma longa caminhada, agradecer pode não ser tarefa tão fácil, nem justa. Para não correr o risco da injustiça, agradeço de antemão a todos que de alguma forma passaram pela minha vida e contribuíram para a realização desse sonho.

E agradeço, particularmente, a algumas pessoas pela contribuição direta na construção desse trabalho:

Em primeiro lugar agradeço imensamente a **Deus**, por ter sido o meu socorro bem presente nos momentos de angústia e por ter, em sua eterna misericórdia, me concedido a oportunidade de caminhar e construir toda essa trajetória, me dando força e sabedoria necessárias para alcançar meus objetivos.

Ao meu amado esposo, companheiro de lutas e sonhos, **Marcondes de Freitas Belém**, por se fazer presente em todos os momentos desse Mestrado, sendo meu fiel escudeiro pelas estradas que ligam o Ceará ao Rio Grande do Norte e dando-me sempre amor, auxílio, incentivo e apoio incondicionais.

À minha amada e guerreira mãe **Rizelda Tavares de Meneses Lima**, por tanto me amar, por se dedicar integralmente à minha vida e aos meus sonhos e por ter me ensinado a ler os primeiros “ais” e o mundo à minha volta.

À **Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa**, por acreditar e me fazer acreditar que tudo daria certo, pela sua compreensão e por me ofertar seu apoio e ensinamentos.

Ao **Prof. Dr. Constantin Xypas** e **Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lúcia Pessoa Sampaio**, pelas valiosas contribuições para o aprimoramento da minha pesquisa, durante a fase de qualificação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – **CAPES**, pelo apoio financeiro para concretização dessa pesquisa.

A todos que fazem a **EEMF Mário da Silva Bem**, pelo acolhimento e por permitirem a realização desse trabalho.

À minha querida sobrinha **Gabriella Tavares Linhares**, que juntamente com as amigas-irmãs **Edilania Ferreira Feitosa** e **Silvaméria da Silva**, cuidaram do meu aflito coração e permitiram que esse Mestrado se tornasse realidade em minha vida acadêmica no momento mais improvável e angustiante de minha vida pessoal.

Ao meu querido amigo-irmão **Noelzo Nunes**, por ter estado comigo nesse sonho, desde o início de sua gestação.

Às minhas mães adotivas **Virgínia Silva** e **Fernanda Villar**, por sempre me incentivarem a seguir meus sonhos de crescimento acadêmico e profissional.

Ao amigo **Werbeth da Silva Moura**, por sua amizade sincera e pela sua generosidade em me ajudar no aprimoramento de minha pesquisa.

Às amigas **Elisa Floro** e **Kathyanna Brito**, por compartilharem seu tempo e seus saberes comigo.

Às minhas grandes amigas de aflições acadêmicas **Núbia P. Queiroz** e **Poliana Lima** que sempre me encorajaram a seguir adiante e me fortaleceram, desde o início dessa jornada, nos momentos de fraquezas e incertezas.

*“Os verdadeiros analfabetos são os que aprenderam a ler e não leem.”*

*Mario Quintana*



## RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo sobre o ensino de estratégias metacognitivas de leitura, a partir do gênero epistolar, realizado em uma escola pública do município de Juazeiro do Norte – Ceará. Por conseguinte, ocupa-se em descrever analiticamente os resultados alcançados por 15 (quinze) alunos do “7º ano D”, do Ensino Fundamental, com o Projeto de Intervenção “Por entre Cartas: o ensino de leitura mediante o uso e modelagem de estratégias metacognitivas”. Pautados em princípios teóricos e metodológicos advindos, principalmente, do campo da Psicolinguística, com interface na Linguística Textual, a investigação construiu o seu percurso a partir da realização de cinco encontros para a leitura e o estudo de cartas de Padre Cícero, mediante o ensino de estratégias metacognitivas de leitura, utilizando para isso o trabalho de andaimagem. O estudo contou com um *corpus* constituído a partir de 75 (setenta e cinco) resumos, os quais foram elaborados durante a realização do Projeto de Intervenção. Dentro desse universo, 24 (vinte e quatro) resumos foram selecionados aleatoriamente para ilustrar o nível de compreensão textual dos sujeitos pesquisados. O referido *corpus* contou ainda com os dados obtidos a partir do preenchimento da Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura, elaborada por Joly (2008), a qual foi aplicada duas vezes durante a pesquisa (antes e após a intervenção), no intuito de investigar o tipo e a frequência de utilização das referidas estratégias durante a prática da leitura. Os resultados obtidos na pesquisa apontaram que o ensino de estratégias metacognitivas de leitura é fundamental para facilitar o processo de construção dos sentidos do texto e para ampliar consideravelmente o nível de compreensão leitora dos alunos no Ensino Fundamental. Logo, tais estratégias podem e devem ser ensinadas na escola (antes, durante e após a leitura do texto) no intuito de ampliar a formação de leitores proficientes.

Palavras-chave: Leitura. Estratégias Metacognitivas. Gênero Epistolar.

## **ABSTRACT**

This paper presents a study on teaching metacognitive strategies for reading, from the epistolary genre, held in a public school in Juazeiro do Norte - Ceará. Therefore, it engages in analytically describe the results achieved by fifteen (15) students from "7th grade D" of primary school, with the Intervention Project "Through letters: teaching reading through the use and modeling strategies metacognitive". Guided in theoretical and methodological principles arising mainly from the field of Psycholinguistics, with interface in Linguistics Textual, this research built his route from the realization of five meetings for reading and the study of Father Cicero's letters, by teaching metacognitive reading strategies, doing the work from scaffolding offered to students. The study included a corpus made from 75 (seventy five) abstracts, which were prepared during the course of Intervention Project. Within this universe, 24 (twenty four) abstracts were randomly selected to illustrate the level of textual understanding of the subjects. That corpus also included data obtained from completing the Metacognitive Reading Strategies Scale, elaborated by Joly (2008), which was applied twice during the research (before and after intervention) in order to investigate the type and frequency of use of these strategies during practice reading. The results of the research showed that the teaching of reading metacognitive strategies is essential to facilitate the construction process of the text directions and to greatly increase the level of reading comprehension of students in elementary school. Therefore, such strategies can and should be taught in school (before, during and after the reading of the text) in order to expand the training of proficient readers.

**Keywords:** Reading. Metacognitive Strategies. Epistolary Genre.

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Cartas selecionadas para os encontros do Projeto de Intervenção .....	74
Quadro 2: Descrição das etapas para a prática da leitura no Projeto de Intervenção .....	75
Quadro 3: Panorama dos resumos produzidos quanto à adequação ao tema .....	97
Quadro 4: Panorama dos resumos produzidos quanto à adequação ao texto .....	101

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Média da somatória de pontos por momento de leitura.....	127
--	-----

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Desempenho na produção dos resumos no 1º encontro do Projeto de Intervenção.....	85
Gráfico 2: Desempenho na estruturação dos resumos no 1º encontro do Projeto de Intervenção.....	86
Gráfico 3: Desempenho na produção dos resumos no 5º encontro do Projeto de Intervenção.....	116
Gráfico 4: Desempenho na estruturação dos resumos no 5º encontro do Projeto de Intervenção.....	117
Gráfico 5: Utilização de estratégias metacognitivas de leitura na primeira fase da pesquisa.....	122
Gráfico 6: Utilização de estratégias metacognitivas de leitura na segunda fase da pesquisa.....	126

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAMEAM	Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia
EMeL	Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura
DHDPG	Departamento Histórico Diocesano Padre Antônio Gomes de Araújo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAIC	Pacto de Alfabetização na Idade Certa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD EJA	Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
PROLER	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2. (RE) DESCOBRINDO NOVOS CAMINHOS: PERSPECTIVAS ACERCA DA PRÁTICA DA LEITURA .....</b>	<b>23</b>
<b>2.1. Uma conversa preliminar sobre leitura: pressupostos e considerações .....</b>	<b>23</b>
<b>2.2. O desafio da prática da leitura na escola.....</b>	<b>26</b>
<b>2.3. O ensino e as estratégias de leitura: caminhos possíveis.....</b>	<b>32</b>
<b>2.4. Estratégias de leitura: considerações e classificação .....</b>	<b>35</b>
<b>2.5. Estratégias metacognitivas de leitura: rumo à formação de leitores .....</b>	<b>38</b>
<b>3. ITINERÁRIO PELOS GÊNEROS TEXTUAIS: ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>44</b>
<b>3.1. Gêneros discursivos/textuais: postulados e reflexões .....</b>	<b>44</b>
<b>3.2. O gênero epistolar mediando a prática da leitura: peculiaridades e implicações ....</b>	<b>49</b>
<b>3.3. O gênero resumo: trilhando algumas considerações.....</b>	<b>54</b>
<b>4. POR ENTRE CAMINHOS E CARTAS: O MISSIVISTA E SEUS ESCRITOS.....</b>	<b>58</b>
<b>4.1. Padre Cícero: o missivista e sua história .....</b>	<b>58</b>
<b>4.2. As cartas de Padre Cícero: o gênero epistolar revelando o místico e o histórico ....</b>	<b>62</b>
<b>5. A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....</b>	<b>68</b>
<b>5.1. Natureza da pesquisa.....</b>	<b>68</b>
<b>5.2. Objetivos da pesquisa .....</b>	<b>68</b>
<b>5.3. Contexto da pesquisa.....</b>	<b>69</b>
<b>5.4. Sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>69</b>
<b>5.5. Métodos e Procedimentos .....</b>	<b>70</b>
<b>5.5.1. Instrumentos de coleta de dados .....</b>	<b>71</b>
<b>5.5.1.1. Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura (EMeL–FII).....</b>	<b>72</b>
<b>5.5.1.2. Portfólio de leituras .....</b>	<b>72</b>
<b>5.5.2. Procedimentos .....</b>	<b>73</b>

<b>6. ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>79</b>
<b>6.1. Análise dos resumos que compõem o Portfólio de leituras .....</b>	<b>79</b>
<b>6.2. Análise dos dados coletados a partir da Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura (EMeL–FII) .....</b>	<b>118</b>
6.2.1. Antes da realização do Projeto de Intervenção.....	119
6.2.2. Após a realização do Projeto de Intervenção.....	123
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>134</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>140</b>
Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....	141
Anexo B – Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura (EMeL–FII) .....	143
Anexo C – Grade de avaliação de resumos .....	146
Anexo D – Projeto de Intervenção .....	147
Anexo E – Carta de Padre Cícero para D. Quino e Angelica.....	157
Anexo F – Carta de Padre Cícero para o Cardeal Parrochi .....	158
Anexo G – Carta de Padre Cícero para Cel. Antônio Luís.....	159
Anexo H – Carta de Padre Cícero para Dr. José Geraldo.....	160
Anexo I – Carta de Padre Cícero para Manoel Furtado de Oliveira.....	161



## 1. INTRODUÇÃO

[...] há quem leve a vida inteira a ler sem nunca ter  
 conseguido ir mais além da leitura,  
 ficam pegados à página,  
 não percebem que as palavras são apenas pedras  
 postas a atravessar a corrente de um rio,  
 se estão ali é para que possamos chegar à outra  
 margem [...]  
 José Saramago

Durante a nossa caminhada como professores de Língua Portuguesa, encontramos com muitos alunos. Alguns realizam a leitura do texto com liberdade e, mediante tal prática, conseguem utilizar as pedras do rio para estabelecer relações, refletir sobre as informações apresentadas, inferir sobre o não dito, e, assim, chegar à compreensão e ao entendimento do texto. Em contrapartida, percebemos que outros com os quais nos encontramos vivem ainda encavernados, presos a uma leitura mecânica. São, pois, apenas decifradores que não conseguem utilizar as palavras e as pistas do texto para ir além da leitura e, desse modo, atravessar a corrente do rio e chegar à outra margem, ou seja, aprender mediante a prática da leitura.

A expressividade do excerto acima, retirado do livro *A Caverna*, do autor Saramago (2000), nos conduz a pertinentes reflexões sobre o ato de ler. Pensamos nas práticas, nos modos, nas estratégias utilizadas, nos textos lidos, enfim, literalmente, viajamos pelos caminhos da leitura.

É esse o desafio da pesquisa que ora apresentamos: percorrer os caminhos que nos levem a refletir sobre a prática da leitura na escola e sobre o papel que as estratégias metacognitivas de leitura assumem dentro desse processo.

Para realizarmos essa caminhada, consideramos importante aqui ressaltar alguns pontos. Destacamos, *a priori*, que a compreensão do código escrito é uma das habilidades mais importantes que podem ser desenvolvidas pelo ser humano no decorrer de sua vida, haja vista que esta se configura como uma capacidade metacognitiva que permite o desenvolvimento de múltiplas outras, dando suporte ao estudo de diversas áreas do conhecimento.

Nesse sentido, alguns autores<sup>1</sup> versam sobre a prática da leitura na escola, mediante o uso e modelagem de estratégias metacognitivas, e a contribuição do domínio desse conhecimento para que o aluno aprenda de forma significativa e possa ampliar as suas possibilidades de *aprender a ler e ler para aprender*<sup>2</sup>, interpretando a realidade de forma consciente e compreendendo-se melhor no mundo.

Diante desse contexto, a prática da leitura na escola sempre foi temática de grande preocupação nos meios educacionais e acadêmicos, bem como nas instâncias governamentais, visto que, embora muitos estudos e pesquisas sejam realizados nessa área do conhecimento e muitas políticas públicas tenham sido implantadas, ainda há um alarmante número de alunos que não conseguem realizar uma leitura proficiente e aprender significativamente mediante essa prática, mesmo depois de muitos anos de escolarização<sup>3</sup>.

Nessa perspectiva, algumas perguntas sobrevivem mesmo depois de muitas pesquisas, estudos e debates: Por que muitos alunos concluem o Ensino Fundamental sem dominar as estratégias metacognitivas necessárias para a realização de uma leitura proficiente? E quando alguns poucos alunos conseguem realizar tal prática, que estratégias metacognitivas de leitura são utilizadas para facilitar a compreensão textual? Com que frequência tais estratégias são usadas antes, durante e após a leitura de um texto para ampliar o nível de compreensão leitora?

A própria escola, enquanto instituição de democratização do saber, vive em busca de respostas para esses questionamentos, uma vez que a prática da leitura é um instrumento essencial para a inserção na sociedade letrada, para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e para o exercício da cidadania e acesso ao patrimônio histórico, cultural e científico da humanidade.

Dessa forma, muito se tem debatido a respeito da metodologia adequada de trabalhar a prática da leitura nas escolas no intuito de formar leitores proficientes para o exercício da cidadania, bem como para a compreensão na realidade histórico-social em que estão inseridos. Muitas são as propostas e sugestões de implantação de metodologias inovadoras a serem desenvolvidas na escola no tocante à leitura, posto que os resultados obtidos através das avaliações externas não são tão satisfatórios como se desejaria.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://www.filologia.org.br/cnlf.html> / Ver também os anais do IV Seminário de Estudos da Linguagem e os artigos publicados no Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil.

<sup>2</sup> Ver Solé (1998).

<sup>3</sup> Conforme dados do último relatório do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica).

Para compreendermos melhor tal afirmação, basta verificarmos os dados nacionais do último relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), os quais demonstraram que os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental atingiram média correspondente a 243,0<sup>4</sup>, ou seja, não apresentaram um bom desempenho em relação à leitura e à escrita, haja vista que de acordo com o referido relatório estes alunos desenvolveram algumas habilidades de leitura, porém estas são insuficientes para o nível de escolarização em que se encontram.

Por não dominarem as competências linguísticas correspondentes aos anos de escolarização, de acordo com a referida avaliação, esses alunos encontram-se no nível 4 (quatro), segundo a escala de padronização usada pelo sistema<sup>5</sup>. Este dado reforça, portanto, a concepção de que a escola não está sendo capaz de formar leitores e escritores proficientes.

Na cidade de Juazeiro do Norte – município localizado no sul do Estado do Ceará – os resultados não se configuram tão diferentes da média nacional. Somente 20% dos alunos que terminaram o 5º ano do Ensino Fundamental apresentaram o nível adequado de leitura e escrita, sendo capazes de ler e compreender um texto com proficiência; e em relação aos anos finais do Ensino Fundamental a média atingida no SAEB chega a ser menor que a nacional, sendo esta correspondente a 226,0.

Em virtude dessa problemática no cenário da educação básica, esta pesquisa tem como pauta discursiva a prática da leitura na escola a partir do ensino de estratégias metacognitivas de leitura. Nesse sentido, buscaremos investigar o ensino de estratégias metacognitivas de leitura com base no gênero epistolar – cartas de Padre Cícero – para ampliar a prática da leitura e o nível de compreensão leitora dos alunos, bem como identificar o tipo e a frequência de utilização de estratégias metacognitivas antes, durante e após a leitura de um texto.

Nessa perspectiva, o tema “O ensino de estratégias metacognitivas de leitura a partir do gênero epistolar: as cartas de Padre Cícero” é uma oportunidade de refletir acerca do ensino de leitura na escola e do papel que as estratégias metacognitivas de leitura assumem dentro do processo de compreensão de um texto, bem como de enveredar, através da análise do gênero epistolar, pela história e conhecer um pouco mais acerca da figura e da vida de Padre Cícero Romão Batista.

---

<sup>4</sup> O SAEB, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é um dos mais amplos esforços empreendidos em nosso país de coleta, sistematização e análise de dados sobre os Ensinos Fundamental e Médio. Dados acessados em <http://sistemasprovabrazil2.inep.gov.br/resultados/> em 29 de abril de 2014.

<sup>5</sup> Vale salientar que os níveis de desempenho desta escala de padronização utilizada pelo SAEB variam de 0 (correspondente ao desempenho abaixo de 125) a 9 (correspondente ao desempenho entre 325 e 350).

A motivação para utilizar as cartas de Padre Cícero nessa pesquisa surgiu em virtude desse sacerdote ser considerado uma figura importante e emblemática na Região do Cariri e, principalmente, em Juazeiro do Norte (cidade tida na atualidade como a Meca nordestina), fazendo parte das vivências diárias dos habitantes dessa cidade, conseqüentemente, dos sujeitos de nossa pesquisa.

As cartas que foram aqui estudadas datam dos anos de 1897 a 1916<sup>6</sup>. A escolha por esse período deve-se primeiramente ao fato de, nessa época, Padre Cícero ter sido obrigado a sair de Juazeiro do Norte, em virtude do suposto milagre da hóstia consagrada se transformar em sangue na boca de uma jovem beata<sup>7</sup>; e, em segundo lugar, de nessa época ele ter começado a se envolver diretamente na vida política, participando de importantes movimentos, como a elevação do povoado de Juazeiro à categoria de vila e, posteriormente, de cidade e a Sedição de Juazeiro<sup>8</sup>. Fatos esses que fizeram aumentar o volume de suas correspondências.

Ante todo o exposto, conhecer o conteúdo das cartas de Padre Cícero é uma oportunidade de compreendermos um pouco sobre a história da cidade de Juazeiro do Norte e podermos refletir sobre as relações que eram estabelecidas pelo sacerdote naquela época, acerca dos reais objetivos dessas cartas e da relação desses textos epistolares com o contexto histórico-social desse município e da Região do Cariri. Sendo assim, mergulhar no universo dessas cartas é conhecer um pouco sobre nós mesmos, visto que nos deteremos em fatos que abordam a história de nossa região e traços de nossa cultura.

A motivação que nos leva a investigar o ensino de estratégias metacognitivas de leitura nas séries finais do Ensino Fundamental decorre, primeiramente, de nossa experiência ao longo de dezoito anos como professora de Língua Portuguesa, onde, em exercício da profissão, deparamo-nos com um grande quantitativo de alunos que chegam às séries finais do Ensino Fundamental apresentando muitas dificuldades em ler e compreender um texto.

Como tal fato sempre nos provocou inquietações, ao ingressarmos no Mestrado Profissional em Letras, o qual detém enquanto um de seus objetivos aumentar a qualidade do ensino dos alunos do nível Fundamental, com vistas a ampliar a proficiência desses sujeitos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita, tivemos a oportunidade de pesquisar, como mais vagar, acerca da prática da leitura na escola, atrelada ao ensino de estratégias

---

<sup>6</sup> Ver critério de seleção das referidas correspondências no quinto capítulo dessa pesquisa, no tópico 5.5.

<sup>7</sup> A jovem beata aqui em questão trata-se de Maria Magdalena do Espírito Santo de Araújo, a qual, segundo testemunhas, antes do fato aqui descrito, ainda apresentava em seu corpo estigmas semelhantes ao de Cristo.

<sup>8</sup> Movimento muito importante para a cidade, onde ocorreu um confronto entre as oligarquias cearenses sob a liderança de Padre Cícero e Floro Bartolomeu, seu orientador político e amigo de confiança.

metacognitivas, em uma tentativa de compreendermos melhor esse processo e suas contribuições para ampliar o nível de compreensão leitora desses alunos.

Em segundo lugar, a motivação por tal tema surgiu em decorrência do reduzido número de trabalhos, no Brasil, que versam sobre essa temática, considerando, concomitantemente, o estudo com os gêneros textuais. O que se vê com relativa frequência são pesquisas que levantam dados acerca do uso de estratégias metacognitivas de leitura de forma isolada, sem considerar a leitura e o estudo dos gêneros textuais dentro desse processo (Joly, 2008; Piovezan e Castro, 2008; Joly e Dias, 2012); pesquisas voltadas para o ensino de estratégias metacognitivas para facilitar a leitura e compreensão de textos em uma segunda língua (Braatz, 2012; Mello e Oliveira, 2013; Souza, 2013) e o predomínio de estudos voltados para investigar a prática de leitura de alunos universitários (Cantalice e Oliveira, 2009; Pullin, 2011; Cosenza Rodrigues et al, 2014), seguidos de estudos direcionados para o Ensino Médio (Marini e Joly, 2008; Gerhardt, Botelho e Amantes, 2015).

Diante desse quadro, a nossa pesquisa situa-se em um contexto que tem como foco o ensino de estratégias metacognitivas de leitura, a partir do gênero epistolar, no Ensino Fundamental. Tal ensino ocorreu mediante a realização de um Projeto de Intervenção, intitulado “Por entre Cartas: o ensino de leitura mediante o uso e modelagem de estratégias metacognitivas”, o qual, através do trabalho de andaimagem, buscou auxiliar o aluno do Ensino Fundamental a utilizar adequadamente as referidas estratégias, no intuito de facilitar o processo de compreensão textual em Língua Portuguesa.

No que tange a esse ensino, Kleiman (2007; 2012) defende que este não é uma ação incoerente, desde que esteja pautado no ensino de estratégias de leitura e no desenvolvimento de habilidades linguísticas, tais como: capacidade de apreender o tema e a estrutura global do texto, de realizar inferências, de reconstruir relações lógicas e temporais, entre outras. A autora destaca ainda a importância de o professor propor, enquanto leitor mais experiente, atividades baseadas no objetivo de leitura, na predição e na autoindagação acerca do texto lido, visando, desse modo, possibilitar que o aluno aprimore a utilização de estratégias metacognitivas de leitura.

Em sintonia com Kleiman (op. cit.), Solé (1998) enfatiza tanto a importância do ensino de leitura, quanto a relevância do auxílio do professor nesse processo. Segundo a autora, sendo as estratégias de leitura procedimentos e tais procedimentos conteúdos de ensino, a escola precisa oportunizar ao aluno a aprendizagem de tais estratégias, abrindo possibilidades para que estes sujeitos consigam penetrar nas tramas do texto e ampliar a

compreensão leitora. Pautada nessa concepção, a autora pontua a importância de esse ensino privilegiar a utilização de estratégias metacognitivas e de o professor assumir o papel de guia nesse processo, oferecendo ao aluno os suportes necessários para que este passe a utilizar adequadamente as referidas estratégias e, paulatinamente, possa torna-se um leitor ativo e autônomo.

Concebendo a leitura como uma prática que exige a utilização de atividades cognitivas e metacognitivas, Leffa (1996a) e Kato (1999) também fazem observações acerca da importância da prática da leitura com ênfase na metacognição. Para o autor, uma das características mais pertinentes do processo da leitura é a capacidade de o leitor avaliar a qualidade de sua compreensão e saber como proceder, durante a atividade de leitura, quando percebe que esta apresenta alguma incongruência. Coadunando com essa ideia, a autora destaca que, em virtude de sua natureza consciente, as estratégias metacognitivas têm um destaque especial para a aprendizagem formal na escola, haja vista que elas permitem a desautomatização da leitura.

Kopcke Filho (2002) e Joly e Dias (2012) defendem que o ensino de leitura deve ocorrer em todas as etapas de sua realização: antes, durante e depois da leitura de um texto. Joly et al. (2006) destacam ainda como relevante que o leitor seja capaz de inferir acerca do texto lido e que aprenda a utilizar as estratégias metacognitivas em todas as etapas (planejamento, monitoramento e avaliação) da leitura, em virtude de estas facilitar a compreensão global do texto.

Nesses termos, Joly e Dias (2012) enfatizam ainda a importância de pesquisas nessa área e apontam a necessidade de se realizar novos estudos, principalmente em uma perspectiva preventiva e/ou interventiva, que tenham como foco principal o desenvolvimento de metodologias adequadas para se efetivar a utilização de estratégias metacognitivas de leitura no processo educacional, visando que os alunos passem a usá-las mais frequente na prática da leitura.

Em consonância com o pensamento de Joly e Dias (2012) e ancorada em princípios teóricos e metodológicos advindos, principalmente, do campo da Psicolinguística, com interface na Linguística Textual, a nossa investigação construiu o seu percurso a partir do desenvolvimento do Projeto de Intervenção supracitado, o qual se apresentou estruturado em 5 (cinco) encontros, com 15 (quinze) alunos do “7º ano D”, do Ensino Fundamental, para a leitura e o estudo de cartas de Padre Cícero, mediante o ensino de estratégias metacognitivas de leitura.

Pautando-nos em uma abordagem qualitativa e quantitativa, o procedimento analítico-descritivo adotado em nossa pesquisa parte do levantamento de dados acerca dos resumos produzidos por tais alunos, após a leitura e estudo de cartas de Padre Cícero, durante o referido Projeto, bem como de dados coletados a partir do preenchimento da Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura, elaborada por Joly (2008), a qual foi aplicada duas vezes durante a pesquisa, no intuito de investigar o tipo e a frequência de utilização das referidas estratégias durante a prática da leitura.

A construção das reflexões teóricas e metodológicas e o trabalho de análise dispensado aos dados conferiram à dissertação, que ora oferecemos à leitura, uma organização que se estrutura em seis capítulos.

No primeiro capítulo, apresentamos a pesquisa e tentamos explicar os motivos que nos levaram a percorrer o caminho da leitura e a utilizar, nesse percurso, as cartas de Padre Cícero. Ainda nessa parte do trabalho, incidimos brevemente nosso olhar sobre alguns dados que refletem o nível de proficiência em leitura dos alunos do Ensino Fundamental.

No segundo capítulo, tomando a leitura e as estratégias metacognitivas como conceitos-chave das reflexões empreendidas, pautamo-nos em pressupostos teóricos advindos de estudiosos da área, entre eles: Kato (1999), Leffa (1996a; 1996b), Foucambert (1994), Silva (2011), Bakhtin (1997), Solé (1998; 2003), Kleiman (2007; 2012) e Cosson (2014), para fundamentar o nosso entendimento acerca da prática da leitura e da importância da utilização de estratégias metacognitivas de leitura dentro do processo de compreensão textual. Ainda nesse capítulo, dialogando também com as concepções de Therezo (2001), Machado (2007) e de Gonçalves (2008), destacamos a importância da atividade de sumarização para ampliar o nível de compreensão leitora.

Dando continuidade à nossa caminhada, no terceiro capítulo, orientando-nos a partir dos pressupostos de Bakhtin (1997) e, principalmente, dos estudos de Marcuschi (2007; 2008), ocupamo-nos de uma concisa discussão sobre os gêneros discursivos/textuais, destacando alguns aspectos que os envolvem e o caráter múltiplo e dinâmico que estes possuem. Nessa etapa do trabalho, traçamos também um breve histórico do gênero epistolar, situando-o como um ato comunicativo e enfatizando algumas peculiaridades que o caracteriza como tal, e tecemos ainda, pautados, principalmente, nas concepções de van Dijk (2004), algumas considerações acerca dos aspectos semânticos que envolvem o gênero resumo.

Prosseguindo a estruturação do trabalho, chegamos ao quarto capítulo, no qual empreendemos uma breve incursão pela história de vida do nosso missivista e por algumas

cartas por ele escritas. Nesse capítulo, à guisa de ilustração, apresentamos algumas cartas de Padre Cícero e pontuamos algumas considerações, na tentativa de evidenciar o quão significativos (informativos) são esses textos para os sujeitos da pesquisa.

No quinto capítulo, no intuito de situar o leitor a respeito dos passos que foram percorridos para o desenvolvimento desse estudo, apresentamos detalhadamente os aspectos metodológicos que envolvem a pesquisa em questão. Destacando, dentro desse contexto, o Projeto de Intervenção que foi realizado para a leitura e estudo de cartas de Padre Cícero.

Finalmente, no sexto capítulo, concluída a explanação do percurso metodológico adotado, encarregamo-nos de empreender uma incursão analítico-descritiva pelo *corpus* de nossa pesquisa, a qual se apresenta estruturada em duas etapas: a análise do Portfólio de leituras, construído durante a realização do Projeto de Intervenção, e a análise dos dados obtidos a partir do preenchimento da Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura (EMeL-FII).

Na conclusão do trabalho, além de ressaltar os resultados obtidos com esta investigação, refletimos sobre as possíveis contribuições que esse estudo espera oferecer para que a escola desempenhe com eficiência uma de suas principais funções: formar leitores ativos e autônomos que sejam capazes de ler um texto, de compreendê-lo e de aprender mediante a prática dessa leitura. Em outros termos, que estes alunos deixem de ser apenas decifradores do código e passem a utilizar, dialogando com Saramago (2000), “as pedras” colocadas no trajeto do rio para chegar à outra margem, para que, dessa maneira, eles possam sair da caverna em que se encontram e irem além da leitura, tendo, por conseguinte, uma aprendizagem significativa<sup>9</sup> a partir dessa prática.

---

<sup>9</sup> Termo empregado conforme os pressupostos defendidos por Ausubel (1963 apud Solé, 1998, p. 44).



## 2. (RE) DESCOBRINDO NOVOS CAMINHOS: PERSPECTIVAS ACERCA DA PRÁTICA DA LEITURA

### 2.1. Uma conversa preliminar sobre leitura: pressupostos e considerações

[Eu] pensava que nós seguíamos caminhos já feitos,  
mas parece que não os há.  
O nosso ir faz o caminho.  
C. S. Lewis

Não há caminhos feitos. Mesmo que cada um de nós trilhasse o mesmo percurso, ainda assim nossos caminhos seriam considerados diferentes, uma vez que somos seres marcados por emoções, pensamentos e atitudes diferenciadas, as quais se refletem em nosso caminhar.

Desse modo, como não existem caminhos acabados, prontos, cabe a cada um de nós refletirmos sobre nossos objetivos, selecionarmos o melhor percurso e iniciarmos a caminhada. Não temos certeza dos obstáculos que enfrentaremos durante a jornada, nem muito menos do que encontraremos quando ao final dela chegarmos. Mas temos a certeza de que precisamos caminhar, de que nossos passos traçarão o caminho.

Começamos então a traçar nosso caminhar nessa pesquisa considerando que discorrer sobre a prática da leitura é estabelecer uma conversa acerca do processo de construção de sentidos de um texto, os quais são constituídos mediante uma interação recíproca entre autor e leitor via texto, dentro de um determinado contexto.

Sob esse ponto de vista, a prática da leitura envolve mais do que a mera decifração de letras e/ou palavras, pois o simples domínio desse conhecimento linguístico por si só não garante ao leitor a construção de sentidos de um texto. É preciso que este possa ir além, que ele, mediante o uso de estratégias, conforme destaca Solé (2003, p. 21), “processe, critique, contradiga ou avalie a informação que tem diante de si, que a desfrute ou a rechace, que dê sentido e significado ao que lê”. À vista disso, compreendemos que saber-ler não é sinônimo de saber-codificar, visto que apenas a decodificação não permite ao leitor enveredar por caminhos durante a leitura que o levem a perceber além do que é visível aos olhos.

Da mesma forma que a simples decodificação não garante a construção de sentidos do texto, concebemos que um agrupamento aleatório de palavras e frases também não

constitui o que chamamos de texto em nosso estudo. Assim, pautados na concepção de Marcuschi (2008, p. 23) ao postular “que não existe um uso significativo da língua fora das inter-relações pessoais e sociais situadas”, tomaremos o texto em nossa pesquisa enquanto um evento comunicativo que carrega consigo vários propósitos, os quais para serem compreendidos requer além de aparato linguístico, ações sociais e cognitivas.

Corroborando com essa discussão, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1998, p. 69 e 70) enfatizam que:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

Na base dessa concepção e na perspectiva desse trabalho, embora seja a leitura uma atividade ampla, complexa e cognitivamente sofisticada, o leitor que consegue realizá-la, de fato, é capaz de selecionar os textos que melhor atendem a suas reais necessidades e utilizar adequadamente as estratégias necessárias para compreendê-los. Assim, esse leitor, além de estabelecer as relações pertinentes entre o texto lido e os seus conhecimentos prévios (linguístico, textual, de mundo etc.), consegue também ler as informações implícitas nas entrelinhas do texto.

Diante desse pressuposto, inferimos que a compreensão de um texto está diretamente vinculada ao campo linguístico, a esquemas cognitivos<sup>10</sup> e a um trabalho que considere a interação com o social. Nesse sentido, como explica Marcuschi (2008, p. 230), “compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade”.

---

<sup>10</sup> Convém esclarecer que quando nos referimos a esquemas cognitivos, subentende-se que a cognição é, na realidade, cognição social, pois o que guardamos em nossa mente é resultado da interação entre nossos dispositivos biopsíquicos e cerebrais e o meio social. Para ampliar os conhecimentos acerca desse assunto, sugerimos a leitura do livro *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, Marcuschi, 2008.

Dada a importância da leitura em nossa sociedade grafocêntrica, não surpreende que o ato de ler tenha se constituído em um vasto campo de estudos e pesquisas, proporcionando a formulação de vários conceitos, concepções e abordagens acerca da leitura e de suas implicações. Dentre as muitas definições, modelos e perspectivas que alimentam as teorias da leitura, é válido pautar a concepção de leitura em que se fundamenta nossa pesquisa. Para tal fim, selecionamos, dialogando com os pressupostos de Cosson (2014), aquela que concebe a leitura enquanto um diálogo. Segundo o referido autor, essa concepção tem como principal fundamentação teórica as concepções de Bakhtin (1997), para quem o diálogo é a base de toda comunicação verbal. Nessa perspectiva, o diálogo é tido como o mediador do processo de interação social, sendo o enunciado um elo da corrente do processo comunicativo, o qual se relaciona tanto com enunciados anteriores quanto com enunciados posteriores. Pautado nesses pressupostos, Cosson (2014, p. 36) enfatiza que:

Ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto.

Tomando em sentido mais amplo, concebemos a leitura enquanto um diálogo que travamos tanto com o passado quanto com o presente e o futuro, o qual proporciona ao leitor o encontro com o outro e o estabelecimento de relações por meio de um código (escrito, oral, gestual, imagético etc.), possibilitando o compartilhamento de ideias e a construção de uma aprendizagem significativa através da interação entre leitor, autor, texto e contexto.

Atualmente, a necessidade de conceber a presença desses quatro elementos que compõem o circuito de leitura em um processo único e contínuo, tal como defendido por Cosson (2014), encontra-se expresso no que se pode denominar de teoria da leitura “conciliadora”, termo adotado por Leffa (1996a) para quem as teorias da leitura podem ser agrupadas em três grandes abordagens: as *ascendentes*, que são centradas no texto e concebem a leitura enquanto processo de decifração ou extração de significado do texto; as *descendentes*, que são focadas no leitor e concebem a leitura como um processo de construção de hipóteses no intuito de atribuir significado ao texto; e, por fim, as *conciliadoras*, que

concebem a leitura enquanto um processo de interação entre autor e leitor mediada pelo texto em um contexto determinado.

Nesse quadro de discussões, Leffa (op. cit.) reitera ainda que “ler é interagir com o texto”, levando em consideração além do papel do leitor, do texto e do autor, o processo de interação entre esses elementos em um contexto determinado. A partir desse ponto de vista, a prática da leitura implica em uma relação entre os conhecimentos prévios do leitor, o qual é detentor de uma série de habilidades e estratégias de diferentes níveis, e as informações contidas no texto.

Na esteira das considerações aqui apresentadas, chegamos a uma parte do caminho que nos propusemos a percorrer nessa pesquisa: Se a compreensão de um texto implica, além da mobilização de saberes no interior do evento comunicativo, a interação entre os quatro elementos que envolvem a leitura, aqui já supracitados, e o uso de estratégias adequadas, indagamos: A prática da leitura que vem sendo desenvolvida nas escolas leva em consideração tais pressupostos? Seguimos agora nossa caminhada em busca de refletir acerca desse questionamento.

## **2.2. O desafio da prática da leitura na escola**

Democratizar o acesso e ampliar o aprendizado da leitura, levando em consideração as situações que envolvam as práticas sociais do cotidiano, tem sido um dos grandes desafios da escola na contemporaneidade. Porventura, até o mais valorizado e exigido dentro da sociedade grafocêntrica em que vivemos.

Tal desafio se reveste de maiores proporções ao analisarmos alguns dados relacionados às últimas avaliações externas de leitura aplicadas em nosso país. Para ilustrar a proporção desse desafio, tomaremos como exemplo a última avaliação realizada pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)<sup>11</sup> em sessenta e cinco países. Pelos dados do último exame, aplicado em 2012, o Brasil permaneceu, como nas edições anteriores, nas últimas posições e abaixo da média estipulada pela Organização para a Cooperação e

---

<sup>11</sup> O PISA é um programa de avaliação internacional promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o qual faz a aplicação da prova a cada três anos e avalia os conhecimentos e habilidades nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências em alunos que concluem o Ensino Fundamental.

Desenvolvimento Econômico (OCDE). Se considerarmos somente a área da leitura, por exemplo, os dados do exame revelam que 49,2% dos alunos sabem apenas o básico: reconhecer a temática do texto; identificar o objetivo do autor do texto (somente em textos familiares) e estabelecer relações elementares entre as informações do texto e o conhecimento do cotidiano. Isso significa que eles não são capazes de deduzir informações do texto, de estabelecer relações entre as suas diferentes partes e não conseguem compreender nuances da linguagem. Em outras palavras, os alunos do Ensino Fundamental estão “abaixo da linha de base da proficiência”.

Em uma tentativa de minimizar a problemática que envolve a prática da leitura, alguns programas<sup>12</sup> de distribuição de livros e materiais didáticos foram implantados em nosso país nas últimas décadas pelo Governo Federal, no intuito de facilitar o acesso à leitura e promover a formação de leitores proficientes.

Entretanto, é importante refletirmos e compreendermos que a ampla distribuição de material didático por si só não garante a democratização da leitura e a formação de leitores ativos e autônomos em nosso país. Para atingir tais metas, são necessárias reflexões, ações e mudanças estruturais e pedagógicas direcionadas para um dos objetivos prioritários da Educação Fundamental: preparar o aluno para a prática da leitura de forma ativa e autônoma, mediante o ensino de estratégias de leitura, as quais possibilitam uma aprendizagem significativa e contribuem para que este possa compreender e interagir melhor com o mundo do qual faz parte.

No entanto, acreditamos que antes de promover consideráveis mudanças estruturais e pedagógicas, faz-se necessário dar um primeiro passo: propor uma reflexão sobre a prática da leitura na escola. Defendemos esse posicionamento em virtude de que o ensino desenvolvido nas salas de aula, em geral, toma como modelo teorias que concebem a compreensão enquanto uma ação objetiva de apreender a decodificar.

Desse modo, pautado nessa noção de objetividade e considerando a língua simplesmente como um código, esse ensino acaba formando alunos *decifradores* em contraposição a alunos *leitores*, uma vez que ele não leva em consideração os aspectos necessários para que ocorra a construção de sentidos do texto e, assim, se chegue a sua efetiva compreensão.

---

<sup>12</sup> Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA); Programa Arca das Letras; Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE); Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER); Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC); entre outros.

A esse respeito, Foucambert (1994) enfatiza que o saber-ler não pode ser confundido com o saber-decodificar, pois o domínio do código escrito por si só não possibilita ao leitor, tampouco garante a este, o mergulho nas malhas de significado do texto e o desenvolvimento da capacidade de ir além da leitura, de ver além do que é visível aos seus olhos.

Percebemos, então, que a escola precisa dar novos passos na caminhada rumo a uma prática da leitura significativa. Nesse caso, ela precisa inicialmente reconhecer a língua como um fenômeno (cultural, histórico, social e cognitivo) que sofre mudanças de acordo com o tempo, com o contexto e com os seus falantes e conceber que a compreensão de um texto não se resume a retirar dali informações postas e acabadas, mas, mediante uma ação colaborativa, permitir que o leitor construa os possíveis sentidos que o texto pode ter, estabelecendo, para tal fim, uma ponte com o cognitivo, o linguístico, o histórico e o social.

Nessa perspectiva, o trabalho com a leitura no âmbito escolar deve abrir possibilidades para uma nova interação com o mundo e ser concebido enquanto um poderoso e necessário instrumento que permite ao aluno construir, negociar e interpretar a vida e o mundo em que vive. A esse aspecto, Silva (2011, p. 51) destaca que:

Ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo.

Essa premissa aponta para a necessidade de um redimensionamento da prática da leitura na escola; partindo-se do princípio de que o ato de ler, quando realizado com a consciência do ato em si, é capaz de libertar, possibilitando ao leitor compreender e interpretar com criticidade o texto (escrito, imagético etc.), atribuir-lhe sentido, estabelecer relações e, conseqüentemente, compreender o mundo à sua volta.

Silva (op. cit.) postula ainda que não basta decodificar as representações indicadas por sinais; o leitor deve portar-se diante do texto, transformando-o e transformando-se. Ele deve compreender a mensagem, compreender-se na mensagem e compreender-se pela mensagem, atingindo assim os três propósitos fundamentais da leitura e ultrapassando os aspectos “livrescos” do processo comunicativo leitor-texto, tornando-se, desta forma, um leitor proficiente.

Corroborando com os pressupostos defendidos por Silva (op. cit.), Cosson (2014) destaca que a ausência dessa prática da leitura é fator de exclusão social e termina proporcionando uma limitada interação e compreensão do mundo em que vivemos. Diante desse pressuposto, saber ler é uma atividade que permite ao sujeito integrar-se com tudo o que a sociedade proporciona através da escrita, proporcionando a este uma tomada de consciência de si e do mundo.

Para que seja possível essa tomada de consciência, conforme mencionamos anteriormente, a prática da leitura não deve se limitar ao simples ato mecânico de juntar letras, mas estar pautado em uma atividade de diálogo entre leitor e autor mediado pelo texto dentro de um contexto específico, onde o leitor participa ativamente do processo de construção de sentidos do texto, utilizando para tal fim dois elementos: a ativação dos conhecimentos prévios e as estratégias de leitura. Esses dois elementos são fundamentais e contribuem para que leitores principiantes possam transformar-se em leitores experientes.

Nesse contexto, mesmo não existindo linearidade na relação entre conhecimentos prévios e compreensão, os conhecimentos prévios do leitor são concebidos enquanto elemento determinante na construção do significado de um texto, visto que a interação entre as informações pré-existentes (armazenadas na memória) e as novas informações (advindas do texto) possibilita que o conhecimento seja assimilado, desconstruído e reconstruído pelo leitor, permitindo-lhe fazer inferências acerca das intenções do autor e do conteúdo do texto, ler nas entrelinhas e, assim, construir os possíveis significados do texto.

Tendo o leitor um papel tão importante no processo de construção dos possíveis sentidos do texto, é necessário que este encontre sentido em praticar o ato da leitura e sinta-se motivado a realizá-lo. Em virtude disso, consideramos fundamental que o trabalho com a leitura na escola seja desenvolvido dentro de contextos significativos para o leitor e de forma integrada, proporcionando a este conhecer o que será lido e para que será realizada tal atividade e fazendo com que seus conhecimentos prévios e suas experiências/vivências em sociedade sejam consideradas nesse processo.

Destarte, inferimos que esses aspectos são essenciais dentro da prática da leitura, pois sendo o leitor conhecedor dos objetivos da leitura, ele poderá tanto selecionar melhor as estratégias que o ajudarão a compreender o texto quanto monitorar com eficiência o processo de compreensão, através da ativação de seus conhecimentos prévios, construindo assim sua interpretação e aprendendo a partir da leitura.

Embora a literatura que trata dessa temática enfatize a importância da prática da leitura voltada para as proposições acima relatadas, quando direcionamos nosso olhar para a sala de aula nos deparamos com determinadas ações no âmbito da leitura que não condizem com os pressupostos aqui defendidos, ainda que a generalização obrigue a deixar de lado algumas situações de ensino/aprendizagem em particular.

Em geral, podemos afirmar que a prática da leitura desenvolvida na escola ainda encontra-se muito pautada em atividades que concebem o código de forma descontextualizada. A esse respeito, o trabalho com a leitura em sala usualmente inicia-se com a solicitação do professor para que cada aluno leia em voz alta um trecho do texto que compõe o livro didático, enquanto os outros acompanham e aguardam em silêncio a sua vez. Terminada a leitura, o professor faz algumas indagações relacionadas ao texto, as quais geralmente envolvem apenas informações explícitas. Tais indagações são respondidas oralmente por alguns alunos e, a partir dessa ação, o professor averigua a compreensão do texto. A seguir, parte-se para a resolução de exercícios do livro didático acerca do referido texto lido, os quais podem abranger aspectos de ortografia, vocabulário, sintaxe morfológica e compreensão da leitura.

De acordo com esse contexto, a prática de leitura na escola termina adquirindo um caráter avaliativo, autoritário e não conduz à aprendizagem significativa, haja vista que induz o aluno a uma concepção equivocada de que há somente uma única forma de abordar o texto e uma única interpretação a ser alcançada: a do professor. Dentro desse cenário, a leitura transforma-se em uma prática que inibe, desmotiva e que possui como foco principal apenas a realização de atividades, as quais, particularmente, não contribuem de forma satisfatória para a formação de leitores proficientes, uma vez que o aluno lê sem prazer e sem objetivos, lê apenas porque será cobrado. Sobre essa realidade, Kleiman (2007, p. 35) sinaliza que:

Cabe notar que a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com o significado e sentido.

A partir desse pressuposto, podemos inferir que a abordagem da leitura na escola provoca desmotivação e pouco propicia a interação entre professor e aluno, oportunizando o diálogo sobre os aspectos relevantes de um texto. Esta se encontra, muitas vezes, arraigada



somente na decodificação de elementos formais do código (língua) e na reprodução de etapas metodológicas legitimadas pelo livro didático de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura.

Corroborando com os pressupostos aqui abordados, Kleiman (2012) destaca que a prática de leitura pautada no mero deciframento de palavras, atividade que a escola chama de leitura, não é algo prazeroso, não faz sentido e nem abre possibilidades de uma efetiva construção de significados do texto. Sob essa perspectiva, a árida atividade de decifração de palavras, a qual é chamada de leitura na escola, se baseia em automatismos e se configura em uma atividade que dispensa o engajamento intelectual, em nada contribuindo para ampliar a visão de mundo do leitor.

Diante do exposto, podemos inferir que a prática da leitura em sala de aula ainda encontra-se muito centrada nos manuais didáticos e nos exercícios de interpretação e compreensão textual que estes apresentam, sendo destinado pouco ou nenhum espaço para as atividades que envolvem o ensino de estratégias metacognitivas de leitura, as quais possibilitam o entendimento do texto e uma aprendizagem significativa. Nesse caso, podemos depreender que a leitura na escola encontra-se muitas vezes centrada somente no produto final (no resultado da leitura), desconsiderando todo o processo que ocorre durante o ato da leitura para se chegar à compreensão. Em relação a esse contexto, Solé (1998, p. 33) postula que:

Considero que o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la.

As considerações tecidas por Solé (op. cit.) destacam uma preocupante problemática acerca da prática da leitura e apontam para a real necessidade de promover mudanças em relação ao ensino de leitura na escola, visto que não são poucos os professores que ainda embasam suas metodologias de trabalho em concepções equivocadas de língua, texto e leitura; e desenvolvem atividades de leitura em sala de aula que não proporcionam a formação de leitores ativos e autônomos, capazes de ler compreensivamente e aprender a partir dessa leitura.

Nesses termos, reiteramos a necessidade de o ensino de leitura estar voltado, dentre outros aspectos, para ensinar ao aluno a utilizar adequadamente as estratégias metacognitivas de leitura que o possibilite trabalhar com o texto e compreendê-lo de forma significativa e autônoma, utilizando o conhecimento construído a partir da prática da leitura em uma multiplicidade de situações do seu cotidiano.

Pautando-nos nos pressupostos teóricos abordados até o momento, acreditamos que o desenvolvimento de uma prática educativa voltada para a reflexão crítica e compreensão do que é lido por meio do ensino das estratégias supracitadas é fundamental, posto que esta ação possibilitará ao aluno compreender a multiplicidade de sentidos que um texto adquire ao ser lido, conceber a funcionalidade da escrita, refletir sobre o processo de planejamento e construção de um texto e desenvolver a sua competência leitora em situações práticas do cotidiano.

Com base nas reflexões aqui desenvolvidas, seguimos agora o nosso percurso enveredando por caminhos que nos levem ao entendimento do que são as estratégias metacognitivas de leitura e porque elas assumem um papel tão importante no processo de construção de sentidos de um texto.

### **2.3. O ensino e as estratégias de leitura: caminhos possíveis**

Levando em consideração as reflexões desenvolvidas no tópico anterior acerca da leitura e da problemática que envolve o seu ensino na escola, inferimos que o ensino de leitura, para ter viabilidade e atingir seus objetivos, deve estar pautado no ensino de estratégias metacognitivas de leitura, que facilitem a abordagem e interpretação do texto, e no desenvolvimento das habilidades linguísticas do leitor. Em relação a esse posicionamento, Kleiman (2012, p. 73 e 74) tece o seguinte comentário:

[...] não seriam as tentativas de ensino da leitura incoerentes como a natureza da atividade, uma vez que a leitura [...] será diferente, para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos, interesses e objetivos do momento? De fato, essa tentativa seria incoerente se o ensino de leitura seguisse a prática escolar, tanto do professor como do livro didático, que privilegia uma leitura, a do professor, como a única leitura correta, autorizada. [...] A tentativa NÃO é incoerente, entretanto, se o ensino de

leitura for entendido como o ensino de ESTRATÉGIAS DE LEITURA<sup>13</sup>, por parte, e como o desenvolvimento das *habilidades linguísticas* que são características do bom leitor, por outra.

Dentro dessa visão, o ensino de leitura na escola garantiria ao aluno a utilização de dois sólidos pilares – estratégias e habilidades – que facilitariam o processo de leitura e a construção de sentidos do texto, haja vista que o leitor seria conhecedor e teria domínio de diversificados procedimentos de abordagem do texto, possibilitando-o realizar a seleção do(s) procedimento(s) mais eficaz(es) para atingir o objetivo da leitura, compreender o que lê e, conseqüentemente, aprender a partir da leitura.

Na mesma linha de pensamento, Solé (1998, p. 70) enfatiza que “se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos”. Nessa perspectiva, é possível concebermos que as estratégias de leitura, enquanto conteúdos de ensino, precisam ser ensinadas na escola, tendo em conta que elas possibilitam ao leitor a saída do estado de piloto automático (estado inconsciente, onde o leitor realiza procedimentos para compreensão do texto) e a entrada no estado estratégico (estado consciente, onde o leitor faz a automonitoração da compreensão), quando assim for necessário realizar esse percurso.

Nesse quadro, o aluno estaria preparado para analisar as incongruências apresentadas durante a prática da leitura, de acordo com os objetivos a serem alcançados, e buscar as soluções adequadas para os problemas de compreensão através de um planejamento de ações a serem desenvolvidas.

Não obstante, é pertinente aqui ressaltarmos que esse ensino de estratégias na escola deve estar centrado na construção e no uso de procedimentos gerais, os quais se adequem sem grandes dificuldades nas mais diferentes situações de leitura. Por conseguinte, esse ensino ampliaria as possibilidades de o leitor se tornar autônomo e de aprender a partir de qualquer texto, já que este teria o domínio de uma grande variedade de recursos necessários para *aprender a aprender* e, assim, controlar a sua própria compreensão.

Segundo Leffa (1996a), há uma estreita relação entre os objetivos do leitor, ao realizar uma leitura, e a seleção e eficácia das estratégias de leitura. Nesse contexto, de acordo com o objetivo da leitura é selecionada uma estratégia de maior ou menor comprometimento cognitivo. Assim, quanto mais difícil e complexa for a leitura mais elaboradas serão as

---

<sup>13</sup> Grifos da autora.

estratégias utilizadas para se chegar a compreensão do texto. Daí a importância do leitor deter um vasto repertório de estratégias que facilitem a prática da leitura e a compreensão textual.

Nessa perspectiva, somos levados a perceber o quão é importante que a mediação do professor nesse processo não se resuma ao ensino de uma ou duas estratégias específicas, uma vez que esse caráter reducionista limitaria as possibilidades de o aluno ler de forma ativa e autônoma, compreender o texto e aprender a partir de diferentes tipologias textuais. Sobre esse aspecto, Kleiman (2012, p. 76) postula que:

A característica mais saliente do leitor proficiente é a sua flexibilidade na leitura. Ele não tem apenas um procedimento para chegar aonde ele quer, ele tem vários possíveis, e se um não der certo, outros serão ensaiados. Por isso, o ensino e modelagem de estratégias de leitura não consiste em modelar um ou dois procedimentos, mas em tentar reproduzir condições que dão a esse leitor proficiente essa flexibilidade e independência, indicativas de uma riqueza de recursos disponíveis.

De acordo com essa concepção, o ensino e a modelagem de estratégias de leitura possibilitaria ao aluno a compreensão do que é lido, visto que, na medida em que este fosse lendo o texto, ele teria ao seu dispor diversos procedimentos que poderiam ser usados no intuito de tornar esse texto inteligível, quando não estivesse conseguindo compreendê-lo.

Diante desse contexto, as estratégias de leitura podem ser concebidas enquanto procedimentos de caráter elevado que envolve aspectos cognitivos e metacognitivos e possibilitam realizar a abordagem da linguagem textual através de atividades de autodireção e de autocontrole, contribuindo dessa forma para a construção de significados e compreensão do texto. Corroborando com os pressupostos aqui apresentados, Kleiman (2012, p. 74) destaca que:

Quando falamos de ESTRATÉGIAS DE LEITURA<sup>14</sup>, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê.

---

<sup>14</sup> Grifos da autora.

Nesse sentido, o aluno pode utilizar-se desses procedimentos para realizar a prática da leitura e adquirir as informações necessárias para uma coerente e significativa compreensão textual. Goodman (1967 apud Kato, 1999, p. 80) reitera essa concepção quando ressalta que “a leitura é definida como um jogo psicolinguístico de adivinhação.” Podemos concluir, então, a partir desse pressuposto, que ao realizar o ato de ler, o aluno-leitor busca e utiliza determinados procedimentos que lhe forneçam, através das informações disponíveis no texto, as pistas (predições) mais confiáveis para a compreensão da linguagem escrita.

Para complementar a discussão e as reflexões aqui expostas, outro ponto importante a notar diz respeito à classificação dos tipos de estratégias de leitura, assunto que passamos a discorrer no item que segue.

#### **2.4. Estratégias de leitura: considerações e classificação**

Sendo as estratégias de leitura operações regulares que permitem uma atuação inteligente e planejada da atividade de leitura, consideramos ser válido, em nossa pesquisa, conhecer com maior propriedade como elas se classificam e como elas participam do processo de construção de sentidos de um texto, facilitando, assim, a compreensão textual.

Na revisão da literatura sobre leitura compreensiva, costuma-se classificar as estratégias de leitura em cognitivas e metacognitivas. Para se estabelecer tal classificação, utiliza-se como critério o nível de envolvimento da consciência do leitor ao praticar a leitura. Dessa forma, as estratégias cognitivas seriam aquelas que estariam abaixo do nível de consciência do leitor, ou seja, são automatizadas, e as metacognitivas as que exigiriam um envolvimento consciente.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Kato (1999) destaca que as estratégias de leitura podem ser classificadas levando em consideração o mesmo critério supracitado. Partindo desse princípio, a autora define as atividades cognitivas como sendo aquelas que designam os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor e servem para que ele estabeleça relações coesivas entre os elementos sequenciais que permeiam o texto. Enquanto, as estratégias metacognitivas seriam aquelas relacionadas aos princípios que regulam a desautomatização consciente das atividades cognitivas, a partir do

momento em que é detectada alguma situação de incongruência no processo de compreensão textual.

Entretanto, devemos aqui salientar que outro critério vem sendo sugerido por alguns pesquisadores como parâmetro para se efetuar a classificação das estratégias de leitura. Sob essa ótica, o tipo de conhecimento usado para a realização da atividade proposta seria o critério mais adequado para distinguir as atividades cognitivas de metacognitivas, dado que o campo cognitivo não envolve apenas automatismos, mas também envolve atividades que exigem um alto nível de consciência. A esse respeito, Leffa (1996a, p. 48), no conjunto de suas reflexões, enfoca que:

As seguintes atividades, por exemplo, embora classificadas como cognitivas, não podem ser consideradas, a nosso ver, como atividades que estariam abaixo do nível da consciência: Responder a perguntas de compreensão sobre um determinado texto; Procurar o significado de uma palavra no dicionário; Relacionar uma informação nova com uma informação dada anteriormente; Fazer o esquema de um texto; Reordenar os acontecimentos de uma narrativa; Relacionar um dado do texto a uma imagem visual; Identificar as palavras chave de um parágrafo; Usar o contexto para descobrir o significado de uma palavra desconhecida; Fazer uma paráfrase de um texto de difícil compreensão para entendê-lo melhor. A solução proposta é que se classifiquem as atividades cognitivas e metacognitivas não pelo critério do envolvimento da consciência, mas pelo critério de conhecimento utilizado para executar a atividade [...]

Nesse quadro de discussão, quando aqui abordamos que as atividades cognitivas são inconscientes, estamos nos referimos, como proposto por Leffa (1996a), a inconsciência do processo, não da tarefa a ser executada e do seu resultado. As atividades metacognitivas, nesse caso, envolveriam um conhecimento acerca do processo para se chegar ao resultado desejado. Dessa forma, o leitor não teria consciência somente da atividade a ser desenvolvida, mas também do nível de conhecimento que ele detém e dos caminhos que deveriam ser percorridos para ampliar esse conhecimento e chegar ao resultado almejado.

Dialogando com a concepção de Leffa (op. cit.), observamos que a prática da leitura rápida e fácil, pautada no conteúdo, caracteriza-se enquanto uma atividade cognitiva; e a automonitoração da compreensão do texto durante a prática da leitura configura-se enquanto uma atividade metacognitiva.

Com base nessas considerações, podemos inferir que a metacognição, relacionada à prática da leitura, permite ao leitor avaliar quais estratégias são mais efetivas para o cumprimento de determinados objetivos e/ou solicitações. Nessa perspectiva, as estratégias metacognitivas de leitura são desenvolvidas por leitores proficientes, posto que estes são capazes de fazer um controle planejado e deliberativo de procedimentos que lhes permitem compreender o texto. Isso porque eles conseguem identificar os aspectos que os impedem de compreender a linguagem textual em sua totalidade, e buscam, dessa maneira, os procedimentos necessários (predição, inferência, sumarização etc.) para superar as dificuldades encontradas durante a prática da leitura.

Nessa acepção, segundo Leffa (1996a), o leitor proficiente seria aquele capaz de planejar e realizar atividades de natureza metacognitiva voltadas para seu objetivo primordial: a compreensão do texto. Dentre essas atividades, podemos destacar: a definição do objetivo de leitura; o monitoramento, no decorrer da leitura, para averiguar se este objetivo está sendo alcançado; a identificação e a classificação por ordem de importância dos segmentos de um texto; o alocamento de maior atenção aos segmentos mais relevantes; a seleção e a aplicação de procedimentos para sanar as possíveis incongruências na compreensão; a verificação da eficiência das atividades utilizadas na prática da leitura e, quando necessário, a substituição destas por outras mais eficazes para atingir seu objetivo de leitura.

Para finalizar, destacamos aqui as palavras de Kleiman (2007, p. 65), quando a autora afirma que “[...] o leitor constrói, e não apenas recebe um significado global do texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões”. Estabelecendo uma analogia entre essa citação e a nossa discussão, defendemos que esse leitor, enquanto um sujeito ativo, precisa dispor de elementos (estratégias metacognitivas) adequados para realizar com eficiência a construção (compreensão do texto) a qual ele se propôs a fazer.

Orientando-nos por essas considerações, o caminho que agora passamos a trilhar nos conduz rumo à reflexão sobre a importância do ensino de leitura, pautado na utilização de estratégias metacognitivas, para ampliar a prática de leitura na escola. Focados nesse propósito, seguimos adiante.

## 2.5. Estratégias metacognitivas de leitura: rumo à formação de leitores proficientes

De acordo com os pressupostos aqui abordados acerca das habilidades que contribuem significativamente no processo de compreensão textual, deter-nos-emos, em nossa pesquisa, ao estudo das estratégias metacognitivas em virtude de sua natureza consciente<sup>15</sup> em relação ao processo de monitoração da compreensão textual.

Para Joly e colaboradores (2006), as estratégias metacognitivas de leitura podem ser entendidas enquanto procedimentos que o leitor utiliza para planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento enquanto realiza a atividade de leitura. Segundo os autores, tais estratégias podem ser classificadas em globais, de suporte e de solução de problemas. As estratégias globais são aquelas utilizadas para realizar a análise geral do texto; as estratégias de suporte à leitura envolvem o uso de materiais de referência e anotações, como apoio; e, por último, as de solução de problemas são usadas quando o leitor detecta alguma incongruência no processo de compreensão do texto.

Destacando a importância desse processo metacognitivo para a prática da leitura, Leffa (1996a, p. 46) ressalta que:

A metacognição na leitura trata do problema do monitoramento da compreensão feito pelo próprio leitor durante o ato da leitura. O leitor, em determinados momentos de sua leitura, volta-se para si mesmo e se concentra não no conteúdo do que está lendo, mas nos processos que conscientemente utiliza para chegar ao conteúdo. A metacognição envolve portanto (a) a habilidade para monitorar a própria compreensão [...] e (b) a habilidade para tomar as medidas adequadas quando a compreensão falha[...]

Refletindo acerca das considerações tecidas pelo autor, depreendemos que a metacognição envolve dois componentes essenciais durante o processo de leitura: estar consciente do grau e da qualidade de compreensão e saber *o que* fazer e *como* fazer quando se constata incongruências nessa compreensão.

Por conseguinte, quanto maior a recorrência da prática da leitura mediante o uso das estratégias metacognitivas, maior e melhor será a capacidade do leitor de monitorar a sua própria compreensão e, conseqüentemente, maior será sua agilidade e flexibilidade na seleção das estratégias adequadas para sanar as incongruências detectadas no decorrer desse processo.

---

<sup>15</sup> Quando nos referimos aqui à natureza consciente estamos fazendo referência ao conhecimento processual enfocado por Leffa (1996a).



Diante desse contexto, podemos reiterar a importância de desenvolver um ensino de leitura pautado na modelagem do uso de estratégias metacognitivas, visto que há uma estreita correlação entre a metacognição e a proficiência em leitura.

Dentre essas estratégias metacognitivas que possibilitam a ampliação da compreensão leitora, direcionamos, por ora, o nosso olhar sobre a atividade de sumarização, por concebermos que ela é essencial para o estudo que nos propusemos a realizar nesse trabalho. Nesses termos, enfatizamos aqui as palavras de Gonçalves (2008, p. 142) ao afirmar que “a sumariação implica que o leitor sintetize grandes unidades de texto, condensando as ideias principais e recriando um novo texto coeso e coerente com o original”. Refletindo acerca desse pressuposto, concebemos que somente o leitor que compreende o texto, mediante o monitoramento da prática da leitura, é capaz de realizar a atividade de sumarização com qualidade. Em outras palavras, se não há uma adequada compreensão textual, não há uma adequada sumarização, ou seja, o aluno não consegue produzir um resumo do texto adequadamente. Portanto, a nosso ver, a sumarização constitui-se enquanto uma importante atividade dentro da prática de leitura, haja vista sua intrínseca relação com a compreensão textual.

Prosseguindo nossa reflexão, destacamos que essa atividade de sumarização envolve a utilização, por parte do leitor, de outros tipos de estratégias: as de apagamento e as de substituição. A esse respeito, Machado (2007, p. 141) esclarece que as estratégias de apagamento:

[...] seriam seletivas, pois, por meio delas, selecionam-se os conteúdos relevantes do texto, com o apagamento de informações desnecessárias à compreensão de outras proposições ou de informações redundantes. Já as regras/estratégias de substituição seriam construtivas, pois exigem a construção de novas proposições, ausentes do texto original, mas que englobam informações expressas ou pressupostas no texto.

Tal como explicitado pela autora, para que o aluno sumarie corretamente um texto, ele precisa, *a priori*, selecionar as informações mais importantes do texto lido e, a partir delas, construir novas proposições, mediante a realização de generalizações e inferências. Feito isso, ele precisa, em seguida, utilizar essas novas proposições em uma representação coerente e compreensível do texto original, construindo assim um novo texto: o resumo.

Para Solé (1998), a atividade de sumarização de um texto exige que o leitor identifique as ideias mais relevantes e estabeleça relações entre elas, de acordo com os seus objetivos de

leitura e com os conhecimentos prévios que este detém. Quando esse processo não ocorre adequadamente, deparamo-nos, então, com um aglomerado de frases justapostas e com um escrito desconexo e confuso, no qual dificilmente conseguimos reconhecer o significado do texto original.

Ainda sobre essa atividade de sumarização, coadunando com as concepções de Solé (op. cit.), Therezo (2001) reitera que para resumir adequadamente um texto é preciso tratar as informações nele contidas de uma forma que se possam apagar as informações que são pouco importantes<sup>16</sup>, desnecessárias à compreensão do texto, e substituir as proposições relevantes por outras, as quais são construídas sintetizando as informações expressas ou pressupostas do texto lido. Além disso, segundo a autora, é necessário ainda que essas novas proposições preservem a ideia global do texto original sem distorções, conservando laços com o significado do texto do qual procede.

Refletindo sobre essas considerações, passamos a ter alguns indícios relevantes acerca da dificuldade apresentada por muitos alunos em sumarizar um texto, pois, como realizar tal procedimento metacognitivo, se o aluno não reconhece quais são as informações mais relevantes de um texto? Se ele apresenta dificuldades em realizar inferências acerca do que foi lido? Se ele não compreende as proposições implícitas (e, às vezes, até as explícitas) ao ler um texto?

Desse modo, inferimos que o ensino de leitura na escola precisa ser redimensionado. É necessário incidirmos nosso olhar sobre as fragilidades aqui apontadas e buscarmos desenvolver uma ação pedagógica centrada na superação de tais dificuldades. Nessa perspectiva, pensamos em uma prática de leitura, pautada na utilização de estratégias metacognitivas, no intuito de que esse ensino possa ampliar a formação de leitores proficientes.

No quadro dessa discussão, ao tratarmos desse ensino e modelagem de estratégias metacognitivas de leitura, três aspectos precisam ser levados em consideração: a situação educativa como um processo de construção compartilhada; o papel do professor que assume simultaneamente a função de mediador e de guia nesse processo; e, a concepção de ensino/aprendizagem a partir da analogia de “andaimes”. (Solé, 1998)

Andaime, na perspectiva desse estudo, é um conceito metafórico que se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz. O trabalho de andaimagem é analisado com maior frequência como uma estratégia

---

<sup>16</sup> Convém esclarecer que quando aqui nos referimos a “informações pouco importantes”, fazemos menção ao pensamento de van Dijk (1983 apud Solé, 1998, p. 145), para quem o fato de considerar informações pouco importantes não significa que elas em si não sejam importantes, mas que são secundárias ou pouco relevantes para a compreensão e interpretação global do texto, segundo o entendimento do leitor.

instrucional no domínio da escola; contudo, essa prática pode ocorrer em qualquer ambiente social onde tenham lugar processos de socialização. (Bortoni-Ricardo; Fernandes de Sousa, 2006)

Segundo essa perspectiva de ensino, tanto o professor quanto o aluno pode construir, de forma compartilhada e progressiva, significados de maior complexidade e dominar gradualmente procedimentos de maior precisão para compreender a linguagem textual e construir uma aprendizagem significativa a partir da leitura.

Dentro desse processo de ensino/aprendizagem, o professor exerce um papel de destaque, visto que proporciona ao aluno uma ação educativa baseada na *participação guiada* (Rogoff, 1984, apud Solé, 1998, p. 76). Isto implica dizer que o aluno é auxiliado a construir o seu conhecimento e a assumir gradualmente tanto a responsabilidade de sua aprendizagem quanto a aplicação do que foi aprendido. Seguindo esse raciocínio, a metáfora dos “andaimos” sugere que os desafios propostos ao aluno devem estar um pouco além das capacidades que este detém; e à medida que ele for se tornando competente na realização das atividades propostas, o auxílio (andaimos) oferecido pelo professor deve ir paulatinamente sendo reduzido, no intuito de o aluno alcançar cada vez mais autonomia na prática da leitura. No tocante a realização desse trabalho, Bortoni-Ricardo e Fernandes de Sousa (2006, p. 4 e 5) postulam que:

Um trabalho de andaimagem pode tomar a forma de um prefácio a uma pergunta, de sobreposição da fala do professor à do aluno, auxiliando-o na elaboração de seu enunciado, de sinais de retorno (*backchanneling*), comentários, reformulações, reelaboração e paráfrase e, principalmente, expansão do turno de fala do aluno. Todas essas estratégias dão ao aluno a oportunidade de “reconceptualizar” o seu pensamento original, seja na dimensão cognitiva seja na dimensão formal.

Nessa concepção de trabalho com andaimagem, o leitor principiante, por não ter atingido ainda a maturidade necessária para determinar seu objetivo na leitura e não saber utilizar adequadamente as estratégias metacognitivas, tem o professor como um guia do processo de leitura. Este, por sua vez, oferece o suporte necessário ao aluno para que ele perceba que o texto não é algo impenetrável – embora algumas vezes o aluno tenha inicialmente essa aceção – e, dessa maneira, vá gradualmente “reconceptualizando” o seu conhecimento acerca desse texto, a partir do processo de modelagem e utilização das referidas estratégias; criando, desta forma, possibilidades reais de avanço no processo de compreensão textual.

É importante aqui destacarmos que o ensino de leitura centrado na utilização e modelagem das estratégias supracitadas, conforme enfatiza Kopcke Filho (2002) e Joly e Dias (2012) pode ocorrer antes, durante e depois da leitura de um texto, podendo pertencer, respectivamente, às etapas de previsão, de monitoração e de avaliação. Assim sendo, na primeira etapa é realizada uma análise global do texto que será lido; na segunda etapa é feita a seleção das informações mais importantes contidas no texto e se estabelece um paralelo entre estas e os conhecimentos prévios do leitor; e, na terceira etapa, é realizada uma análise do conteúdo lido por meio de uma síntese ou releitura do texto, no intuito de buscar a sua relevância, o significado da mensagem e verificar as diferentes perspectivas apresentadas.

Corroborando com esse pensamento, Solé (1998) reitera que as estratégias metacognitivas de leitura desempenham um papel importante no processo de compreensão de um texto, posto que elas possibilitam ao leitor selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações, a fim de alcançar o objetivo a que se propôs. Sendo assim, tais estratégias podem e devem ocorrer em todas as etapas: antes, durante e depois da leitura.

Nessa perspectiva, em uma primeira etapa (antes da leitura), é explicado o que será lido e por que será feita essa atividade, motivando o aluno para a prática da leitura. Em seguida, é realizada uma análise geral do texto e dos aspectos que o compõem (título, tópicos, figuras etc.), além de predições e da ativação dos conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão, objetivando levar o aluno a assumir um papel ativo perante a leitura.

O segundo momento da prática da leitura é a etapa em que exige o maior esforço cognitivo do leitor para compreender o texto. Nesse momento, através de um processo de *participação guiada* e da utilização de estratégias metacognitivas de leitura adequadas, procura-se compreender a mensagem do texto, sanar as possíveis falhas de compreensão, selecionar as informações mais relevantes e estabelecer relações entre essas informações e as predições feitas antes da leitura, no intuito de confirmar ou refutar as hipóteses levantadas.

Como última etapa desse processo, é feita uma recapitulação e uma análise do texto, no intuito de refletir sobre o seu conteúdo e sobre a importância dessa leitura. Também é realizada uma discussão acerca do texto, identificando os seus aspectos mais relevantes e as informações secundárias. Em seguida, pode ser proposta aos alunos uma atividade envolvendo a leitura realizada.

Refinando essa reflexão acerca do ensino de leitura na escola, recorreremos aqui às palavras de Gonçalves (2008, p. 148 e 149), que esclarece que:

A leitura pode tornar-se uma das actividades mais gratificantes para a criança [...], mas tal só acontece quando a criança percebe (e para tal precisa de ajuda) que a leitura pode ajudá-la a cumprir objectivos cognitivos, lúdicos, afectivos e sociais. [...] A escola é o grande iniciador à leitura para a maioria das crianças. Deverá, por isso, garantir que esta actividade seja aprendida num registo de forte significação pessoal. Para isso, a leitura não pode ser apresentada como uma actividade mecânica, mas como uma actividade construtiva e empenhada do aluno, como algo a ser compreendido por referência àquilo que a criança já sabe e àquilo que quer saber para alcançar os seus objectivos. Só quando a criança conseguir estabelecer estes vínculos [...] o acto de ler será um verdadeiro acto de aprendizagem.

Articulando essa citação ao nosso estudo, podemos inferir que o ensino de estratégias metacognitivas é essencial para que o aluno realize a prática da leitura de forma autônoma e significativa, uma vez que o domínio das referidas estratégias permite a este não só estabelecer relações entre as informações contidas no texto e as não visuais existentes em seu universo cognitivo, linguístico e social, mas também monitorar o seu processo de compreensão, fazendo com que ele *aprenda a ler* verdadeiramente e possa *ler para aprender*.

Pautando-nos nas considerações aqui tecidas, no capítulo que segue, o caminho que agora passamos a percorrer é aquele que nos leva a uma panorâmica incursão pelos gêneros textuais, a fim de situarmos alguns aspectos relacionados aos gêneros que utilizaremos em nosso estudo. Prossigamos, então, a nossa caminhada.

### 3. ITINERÁRIO PELOS GÊNEROS TEXTUAIS: ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

#### 3.1. Gêneros discursivos/textuais: postulados e reflexões

Creio que cada leitor deve escolher seu próprio caminho.  
Alberto Manguel

Muitos são os caminhos que nos leva rumo à leitura. Sendo estes variados, temos a possibilidade de escolher aquele que nos dá maior satisfação em trilhá-lo e nos proporciona experiências mais significativas e novas aprendizagens ao final da caminhada.

Refletindo acerca das palavras de Manguel, percebemos que cada leitor segue seu caminho *para* a leitura e *na* leitura. Cada um de nós, dentre a diversidade de livros, imagens e textos que nos cercam diariamente, escolhe, segundo nossa necessidade e/ou nosso desejo, o que será lido. Sob essa perspectiva, percebemos que vivemos, constantemente, escolhendo caminhos que nos levam *para* a leitura. E, mesmo depois de realizadas tais escolhas, ainda seguimos selecionando novos caminhos, posto que, na prática da leitura, pomo-nos a escolher, consciente ou inconscientemente, quais estratégias serão utilizadas *na* leitura para que possamos chegar à compreensão do que é lido.

Diante dessa reflexão, assim como cada leitor escolhe o seu caminho, nós, enquanto pesquisadores e leitores, também aqui o escolheremos. Desse modo, dentre a multiplicidade de gêneros textuais que nos cercam diariamente, trilharemos o itinerário que nos conduz ao encontro com o gênero epistolar. Para isso, acreditamos ser válido, a princípio, fazermos uma breve incursão pela a noção de gênero e por alguns postulados que a ele são pertinentes.

Tradicionalmente utilizado no campo da retórica e da literatura, a noção de gênero encontrou, inicialmente, uma dimensão considerável a partir dos estudos de Bakhtin (1997). O estudo dos gêneros é considerado, portanto, um tanto antigo e apresentou-se vinculado, no princípio, intimamente à literatura. Com o decorrer dos anos (diga-se de passagem, que no Ocidente esse estudo, segundo Marcuschi (2008), já contabiliza em torno de vinte e cinco

séculos), o estudo dos gêneros foi ganhando novas proporções e hoje conta com uma grande diversidade de perspectivas teóricas<sup>17</sup>.

Dessa forma, na contemporaneidade, o estudo dos gêneros ganhou amplitude e não se encontra relacionado apenas aos gêneros literários como no passado, conforme postula Swales (1990 apud Marcuschi, 2008, p. 147) ao afirmar que atualmente a noção de gênero é utilizada para referir uma categoria do discurso falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias.

Em virtude da diversidade de perspectivas teóricas existentes, muitos autores contemporâneos que abordam essa temática terminam por fundamentar seus estudos a partir da concepção de gêneros discursivos abordada por Bakhtin (1997), a qual pode ser resumida a partir de três pontos centrais indissolivelmente vinculados:

- Os gêneros “*são tipos relativamente estáveis de enunciados*”, que nos permitem organizar as relações sociais;
- Os gêneros possuem três fontes de caracterização: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo;
- Os gêneros são determinados pela esfera de troca social, segundo a necessidade, do conjunto de participantes e da intencionalidade ou vontade enunciativa do locutor; ou seja, os gêneros são instrumentos sociais de caráter volátil e fonte de criação natural das relações humanas.

Ainda retomando os postulados bakhtinianos, os gêneros discursivos podem ser categorizados em dois núcleos: os primários, os quais envolvem os tipos mais simples de enunciados da vida cotidiana, como a réplica do diálogo cotidiano, a conversa telefônica, a piada, o bate-papo, o bilhete, **a carta**; e os secundários, que são os tipos considerados mais complexos, pois pertencem à esfera de comunicação mais elaborada, como o romance, a peça teatral, a poesia lírica, o sermão, o discurso parlamentar, o artigo científico, entre outros. Nesse sentido, os gêneros secundários tendem a incorporar os gêneros primários. Sobre esse aspecto, Bakhtin (1997, p. 281) destaca que “durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstância de uma comunicação verbal espontânea”.

---

<sup>17</sup> Perspectiva sócio-histórica e dialógica; perspectiva comunicativa; perspectiva sistêmico-funcional; perspectiva sociorretórica de caráter etnográfico voltada para o ensino de segunda língua; perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para língua materna; perspectiva de análise crítica; perspectiva sociorretórica/ sócio-histórica e cultural; entre outras.

Dentro dessa perspectiva, concebemos que há uma grande diversidade de enunciados<sup>18</sup> e que estamos por eles cercados diariamente, sejam estes primários ou secundários. Apesar desse contato direto, muitas vezes fazemos uso dos gêneros, em nossas relações de comunicação verbal, sem a devida consciência de sua forma de produção e de transmissão, bem como sem refletirmos acerca da forma como eles são interpretados. No entanto, mesmo diante dessa constatação, percebemos que estes gêneros ainda assim são entendidos, nos processos de comunicação das práticas cotidianas, por estes serem socialmente conhecidos e partilhados nas esferas sociais.

Acreditando nos pressupostos de que o homem está cercado por uma multiplicidade de gêneros e de que quanto mais diversificadas forem as atividades humanas mais diversificadas serão também as formas de utilização da linguagem, concebemos que não é possível estabelecer uma comunicação sem recorrer a algum gênero. Nesse sentido, coadunamos com Marcuschi (2008, p. 154) que chama atenção para o fato que “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda manifestação verbal se dá sempre por meios de textos realizados em algum *gênero textual*”.

Mas, o que é, então, um gênero textual?

Não desconsiderando o fato de que é um tanto polêmica essa indagação para a grande maioria dos teóricos da linguagem, visto o caráter volátil, maleabilidade e a multiplicidade de perspectivas teóricas que envolvem o gênero, tomaremos como referência para o desenvolvimento de nosso estudo as concepções defendidas por Marcuschi (2007) embasadas na obra de Bakhtin (1997). Nesse entendimento, em virtude do exíguo espaço e da finalidade dessa pesquisa, não nos deteremos aqui em longas incursões acerca do conceito de gênero a partir da bibliografia técnica existente.

Para Marcuschi (2007), os gêneros textuais são textos empiricamente realizados e concebidos enquanto fenômenos históricos, os quais estão intimamente vinculados à vida cultural e social dos sujeitos. Ainda sobre esse conceito, o referido autor postula que:

Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. (MARCUSCHI, 2007, p. 19)

---

<sup>18</sup> Seguindo a mesma linha de pensamento de Bezerra (2007), os enunciados constituem os gêneros (discursivos, para Bakhtin) textuais, como chamaremos aqui em nosso estudo.



O conceito de gênero enquanto “entidade sócio-discursiva” retoma aos pressupostos defendidos por Bakhtin (1997), segundo o qual o gênero se configura como ponto de convergência entre a atividade humana (práticas sociais) e a atividade da linguagem (práticas discursivas). Com base nessa concepção, podemos considerar, portanto, que a atividade comunicativa verbal, só torna-se possível mediante a utilização de determinado gênero nas práticas sociais.

Outro aspecto de merece destaque nessa breve discussão refere-se ao caráter dinâmico dos gêneros. Estes, apesar de passarem por determinadas transformações em virtude do decorrer do tempo, adquirindo assim novos traços, não perdem sua essência. Vejamos, nesse sentido, um exemplo dessa realidade: O gênero carta pode sofrer algumas mudanças ao longo dos anos. Tais mudanças podem ser recorrentes de vocativos (as maneiras de interpelar o destinatário), de despedidas (as formas utilizadas para se despedir do destinatário e concluir o texto), entre outras possibilidades. No entanto, não obstante essas mudanças, o gênero carta resguarda certos elementos que o torna universalmente conhecido e reconhecível independentemente da época em que ocorra a interação verbal. A esse respeito, Marcuschi (2007, p. 30) pontua que:

Os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano. Não podemos defini-los mediante certas propriedades que lhes devam ser necessárias e suficientes. Assim, um gênero pode não ter uma determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero. Por exemplo, uma carta pessoal ainda é uma carta, mesmo que a autora tenha esquecido de assinar o nome no final e só tenha dito no início: “querida mamãe”.

As *Cartas Pedagógicas*, últimos textos escritos pelo pensador e educador Paulo Freire, são um bom exemplo dessa realidade. As referidas cartas são abertas e, portanto, não possuem um destinatário especificado, contudo, apesar de não contar com essa figura, elas não perdem a identidade, a essência do que realmente são, ou seja, cartas.

Ainda tendo como referência o exemplo do gênero carta, é possível perceber também que um gênero serve de ancoragem para o surgimento de novos gêneros. Dessa forma, o gênero carta serve como “andaime” para o aparecimento de outros novos gêneros como o telegrama ou o e-mail, por exemplo, que apesar de contarem com peculiaridades próprias remetem sua origem a esse antecessor. Esse acontecimento já percebido por Bakhtin (1997)

foi abordado em sua obra e por ele denominado de “transmutação dos gêneros”<sup>19</sup>. Quanto a isso, Marcuschi (2007, p. 20 e 21) destaca que:

Seguramente, esses novos gêneros não são inovações absolutas, quais criações *ab novo*, sem uma ancoragem em outros gêneros já existentes. O fato já fora notado por Bakhtin (1997) que falava na “transmutação” dos gêneros e na assimilação de um gênero por outro gerando novos. A tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, mas não absolutamente novas. [...] O *e-mail* (correio eletrônico) gera *mensagens eletrônicas* que têm nas cartas (pessoais, comerciais etc.) e nos bilhetes os seus antecessores. Contudo, as cartas eletrônicas são gêneros novos com identidades próprias, como se verá no estudo sobre gêneros emergentes na mídia virtual.

Refletindo acerca das palavras do referido autor, além de constatarmos que gêneros emergentes têm como base gêneros que já eram/são utilizados na atividade de comunicação humana, concebemos ainda que os gêneros mais ‘tradicionais’ sofrem dadas mudanças em virtude das transformações ocorridas na sociedade (por exemplo, as inovações tecnológicas) e em decorrência de como elas interferem nas atividades comunicativas diárias, fazendo com que o sujeito passe a utilizar a linguagem de uma forma diferenciada.

Sob essa perspectiva, os gêneros terminam por organizar as atividades comunicativas do cotidiano; assim, ao deixar um pequeno recado fixo na porta da geladeira, o interlocutor está utilizando o gênero bilhete. Ao se comunicar com alguém que esteja distante, este pode recorrer a gêneros como o telegrama, a carta, o e-mail (carta eletrônica) ou até mesmo, na contemporaneidade, por um torpedo via Whatsapp ou Twitter. Para vender determinado objeto que se encontra em desuso, pode valer-se do gênero anúncio; Para preparar um novo prato para o almoço de domingo em família, pode utilizar o gênero receita; Para saber as contra indicações de um remédio, utiliza o gênero bula de remédio; Quando está assistindo televisão no sofá de sua casa, o sujeito também entra em contato com uma variedade de gêneros: a novela, o telejornal, a entrevista, os programas de auditório, entre outros; Ou simplesmente para fazer alguém rir, ele pode recorrer ao gênero piada.

Tendo em vista a multiplicidade de gêneros existentes e diante da necessidade de ensiná-los na escola, optamos por trabalhar nessa pesquisa com um gênero que fosse conhecido do universo dos alunos. Por conseguinte, selecionamos como objeto de análise o

---

<sup>19</sup> Para ampliar os conhecimentos acerca desse conceito, sugerimos a leitura do livro *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin, 1997.

gênero epistolar, visto que dentre as várias formas existente de registro, este é tido como um dos mais importantes.

Tomando como referência as reflexões desenvolvidas até o momento, seguimos agora a nossa caminhada incidindo o nosso olhar sobre algumas peculiaridades e implicações que envolvem o gênero carta. Com esse propósito, enveredamos rumo ao próximo tópico.

### **3.2. O gênero epistolar mediando a prática da leitura: peculiaridades e implicações**

Remetendo a um discurso mais tradicional, segundo os pressupostos de Vives (1978), o gênero epistolar surgiu no intuito de que o homem tivesse a oportunidade de transmitir aos outros suas ideias e pensamentos através do código escrito; sendo este gênero considerado, portanto, um fiel intérprete e mensageiro entre os homens.

O referido gênero, denominado desde a Antiguidade como “diálogo dos ausentes”, tem um lugar de destaque entre os demais gêneros em prosa, isso em virtude de ser concebido como o gênero que melhor retrata com perfeição e viveza a conversação entre pessoas ausentes.

Tão antigo quanto o surgimento das primeiras sociedades letradas, esse gênero detém, entre outras funções, o importante papel de transmitir informações essenciais (não somente pessoais, como também sociais, comerciais, relacionadas ao cotidiano etc.) aos seus respectivos destinatários. Para reforçar tal importância, basta remetermos um pouco acerca da nossa história, onde justamente duas cartas são consideradas os mais valiosos documentos da história do nosso país: primeiramente, a famosa carta de Pero Vaz de Caminha, enviada ao rei de Portugal, D. Manuel, para informar sobre a chegada dos portugueses em nosso território, das nossas riquezas e das nossas belezas naturais; e, já recentemente, no século XX, a carta-testamento escrita pelo presidente Getúlio Vargas, momentos antes de sua morte.

Nesse sentido, o gênero epistolar pode ser concebido enquanto um texto produzido por um remetente para ser enviado a um determinado destinatário. Este se apresenta marcado pela interação verbal, ou seja, pelo exercício do ato da comunicação entre um emissor e um ou mais receptores, e, além de informar, como mencionado anteriormente, possui também outras finalidades: argumentar, solicitar, convidar, denunciar, comunicar, reclamar etc.

Apesar de o texto epistolar apresentar variadas finalidades e diferentes motivações que justificam sua produção, ele carrega consigo uma característica comum que o define

dentre os demais e marca sua modalidade de escrita, dando-lhe assim uma identidade própria. Tal característica foi denominada por Castillo Gómez (2006, p. 29) de “complementaridade entre a ausência e a presença”. Sobre essa característica, o referido autor, pautado nas concepções de Violi (1999), destaca que o remetente, no momento de escrita do texto epistolar, pensa no outro com quem ele estabelece um diálogo. Assim, o texto se constitui no lugar onde o emissor e o receptor utilizam estratégias para superar a distância entre a mão de quem escreve e os olhos de quem lê. Dessa forma, podemos concluir que o remetente/autor sempre incorpora a presença do destinatário/leitor ao produzir o seu texto, mesmo este estando ausente.

Acerca dessa relação concomitante de presença e ausência, Violi (1999) pontua que o texto epistolar encontra-se pautado exatamente nesse efeito, visto que, embora o destinatário esteja presente no texto, essa presença nos lembra constantemente de que ele permanece em outro lugar. Diante disso, percebemos com maior clareza quão importante e profunda é a relação entre remetente/autor e destinatário/leitor, haja vista que quem escreve o texto precisa compreender essa relação de dualidade (presença/ausência) e, a partir dela, considerar o que escrever, como escrever, quando escrever e para quem escrever.

Ancorados nas considerações aqui tecidas, consideramos ser digno de nota que o gênero epistolar (carta), por sua vez, é constituído por outros subgêneros<sup>20</sup>, uma vez que engloba certa variedade de textos: carta circular, carta programa, carta pessoal, carta de reclamação, carta comercial, carta-denúncia, carta eletrônica (e-mail), carta do leitor, carta aberta, carta precatória, entre outros.

Diante da vasta diversidade de textos que constituem o gênero carta, optamos por trabalhar, nessa pesquisa, com a carta pessoal, tendo em conta que, por esta ser constituída a partir de elementos estruturais “relativamente fixos” (o local, a data, a saudação, a despedida e a assinatura), tendo, assim, um modelo universalmente conhecido e reconhecível por muitos, a grande maioria dos alunos do Ensino Fundamental a conhece: ou porque já tiveram oportunidade de escrever, ou porque já tiveram o prazer de receber alguma carta.

Além disso, acreditamos que o estudo da carta abre possibilidades para que o sujeito amplie o ato comunicativo, expresse suas ideias e confronte diferentes opiniões em contextos

---

<sup>20</sup> Segundo Silva (1997; 1998 apud Bezerra, 2007, p. 210) a carta permite variados tipos de comunicação (agradecimento, cobrança, notícias familiares, intimação etc.). Assim, embora sendo cartas, não são da mesma natureza, tendo em vista que circulam em diferentes campos de atividade, com variadas funções comunicativas. Desse modo, os diversos tipos de cartas podem ser tidos como subgêneros do gênero “maior” carta, pois todos apresentam semelhanças (estruturação básica: seção de contato, núcleo da carta e seção de despedida), no entanto diferem quanto a sua forma de realização e a suas intenções.

significativos. Assim, o Projeto de Intervenção, desenvolvido em nossa pesquisa, focaliza a carta pessoal enquanto um relevante gênero textual para investigarmos o ensino de estratégias metacognitivas de leitura. Por conseguinte, pensamos que tal escolha é bastante pertinente para o desenvolvimento de nosso estudo e traz importantes contribuições para ampliar a prática de leitura na escola.

Para Soto (2001) muitos são os benefícios proporcionados por esse subgênero textual. Dentre eles, a autora pontua que “a carta apresenta a vantagem adicional de ser um texto que é pensado como um diálogo que acontece à distância e por isso tem como características iminentes ser escrito e se realizar sem a presença dos interlocutores”. (Soto, 2001, p. 23)

Considerando a dialogicidade entre locutor e interlocutor<sup>21</sup>, destacada pela referida autora, conceberemos em nosso estudo a carta, antes de qualquer classificação, enquanto uma comunicação escrita que, mesmo sem envoltório, busca transmitir uma mensagem a um ou mais destinatários, guardando sempre uma intenção e indícios de uma cultura, de uma época e de um contexto específico.

Desse modo, tendo transitado por diferentes épocas, culturas e grupos sociais, indo do privado ao público, a carta (do grego *Chartes*, pelo latim *charta*, papel) tornou-se fonte de pesquisa em diversas áreas do conhecimento<sup>22</sup> e pode ser concebida enquanto obra literária, tratado, documento de época, ou, simplesmente, como um texto portador de notícias.

Antigamente, por se tratar de uma comunicação escrita, o ato de escrever cartas foi visto como uma atividade cultural de grande prestígio social, estando destinada apenas a um pequeno grupo da sociedade: o das pessoas letradas, ou seja, a aristocracia. Este fato terminou conferindo a esta pequena parcela da população, por certo tempo, *status* de civilidade e poder, posto que a maioria dos cidadãos não detinha ainda o domínio da leitura e da escrita. Por conseguinte, a carta adquiriu uma nova função social: passou a ser utilizada também como estratégia política em determinados períodos históricos<sup>23</sup>. Sobre as primeiras utilizações desse gênero, Miranda (2000, p. 42) discorre que:

---

<sup>21</sup> Concebemos o interlocutor nessa pesquisa como um sujeito ativo, pois acreditamos que mesmo sem a palavra ele não é um ser inerte no processo comunicativo, visto que este pode produzir efeitos de sentido através de expressões faciais, gestos, postura corporal, entre outras possibilidades.

<sup>22</sup> Na Retórica, na Literatura, na História, na Linguística, na Geografia etc.

<sup>23</sup> Um bom exemplo dessa realidade pode ser concebida quando as monarquias europeias utilizaram cartas para excluir os dirigentes das camadas populares de importantes decisões políticas, uma vez que eles não dominavam a prática da escrita.

Enquanto gênero literário, ou como atividade reservada de alguns privilegiados, o uso de escrever cartas conheceu notável impulso entre os homens do Renascimento. Expressão de uma maior importância dos laços que se estabeleciam para além da célula familiar; do ideal de civilidade: gênero propício ao melindroso comércio de idéias, ou a confidenciar experiências de encanto, beleza e amor. O advento da imprensa facilitou o acesso dos letrados a antigos modelos estilísticos, acenando ainda, por vezes, com a perspectiva de uma certa notoriedade pessoal, ou com a remota possibilidade de uma compensação econômica, na venda de manuscritos.

No entanto, o ato de escrever cartas não se manteve como uma prática destinada somente a poucos. Com o passar do tempo, esse gênero terminou se popularizando entre demais grupos sociais e, mediante o processo de alfabetização, o ato de escrever cartas tornou-se uma prática comum em nossa sociedade.

Sendo classificada por Bakhtin (1997) como um gênero primário, a escrita de uma carta carrega consigo um caráter multifacetado, pois dependendo do grupo social e do propósito ao qual ela se destina, esta apresenta uma linguagem diferenciada. Dessa forma, temos desde as cartas mais padronizadas redigidas com um alto grau de formalidade e linguagem rebuscada (como as comerciais, as jurídicas, por exemplo) até as mais espontâneas que apresentam uma linguagem mais simples e que demonstram certo grau de informalidade (como é o caso das cartas pessoais). Sendo assim, podemos considerar que a carta (com suas variadas formas) se enquadra dentro da teoria bakhtiniana no que o autor chama de “heterogeneidade dos gêneros”, haja vista que, de acordo com o interlocutor a quem ela se destina, a linguagem empregada para a sua produção se reveste de um maior ou menor grau de espontaneidade.

Sob essa concepção de produção e na perspectiva desse trabalho, a carta pessoal é um enunciado escrito na privacidade da vida cotidiana e, normalmente, em primeira pessoa. Mediante a utilização de uma linguagem informal, esse texto epistolar busca, principalmente, relatar através do código escrito as experiências vividas, situadas no tempo e no espaço. Assim, podemos considerar que o assunto abordado nesse tipo de correspondência é, de modo geral, livre, visto que ele pode percorrer diversos campos: o pessoal, o sentimental, o íntimo.

O surgimento dessas correspondências remete à Inglaterra em meados do século XVII, período em que as cartas pessoais eram escritas para atender a variados propósitos comunicativos, os quais iam desde o dar notícias a quem estava distante a manter relacionamentos específicos mediante a troca dessas correspondências.

Percorrendo a esteira de considerações até aqui abordadas, percebemos que é importante ainda nesse capítulo adotarmos uma postura em relação a uma conhecida discussão acerca da utilização do subgênero carta pessoal e dos novos recursos tecnológicos usados na contemporaneidade para concretizar algumas interações sociais.

A esse respeito, embora algumas pessoas adotem um discurso profético sugerindo que a carta pessoal é um subgênero que se encontra em declínio na cultura do Ocidente, em virtude do surgimento de novas formas de comunicação (e-mail, chats, fóruns, entre outros) decorrentes dos avanços tecnológicos, parece-nos oportuno lembrar nesse momento que muitas são as pessoas (alfabetizadas ou não) que ainda não têm acesso e/ou não dominam essas novas ferramentas tecnológicas, não conseguindo, dessa forma, estabelecer práticas comunicativas com os outros sujeitos mediante o seu uso. Portanto, o certo é que ainda há um grande número de indivíduos que continuam recorrendo às práticas comunicativas epistolares (entre elas, a carta pessoal) para viabilizar a comunicação à distância entre seus interlocutores. Uma constatação dessa realidade é o fato de que no Brasil temos a chamada “carta social”, a qual possui uma tarifa bastante reduzida devido à alta demanda de cartas pessoais que são postadas diariamente nos Correios.

Ainda, dentro desse contexto, sinalizamos uma discussão com traços semelhantes que ocorreu em relação ao livro em formato convencional frente ao livro digital (e-books). Muitos foram os discursos suscitando que os livros passariam, quase que em sua totalidade, a ser produzidos e difundidos em ambientes digitais. Passados alguns anos, constatamos que o tradicional livro em celulose ainda tem o seu espaço e, em determinadas situações, até se sobressai em relação ao digital (e-books), tendo em conta que muitas pessoas consideram ser desconfortável ler em tela; afirmam sentir a falta do “cheiro do papel” durante a prática da leitura; reclamam da necessidade constante de energia e da eterna preocupação com o carregamento da bateria para que a leitura não seja interrompida; e apontam os elevados preços cobrados por um leitor digital como fator de exclusão, visto que a grande parte da população não dispõe de poder aquisitivo para ter acesso a essa tecnologia digital; entre outros aspectos.

Nessa perspectiva, como vivemos ainda um período de sedimentação em relação aos gêneros epistolares decorrentes dos avanços tecnológicos, parece-nos aqui mais viável, por ora, concebermos primeiramente que as práticas de comunicação epistolares possuem ainda um relevante espaço no processo de interação entre os sujeitos distantes e, em segundo lugar, que estas, na contemporaneidade, comungam em um mesmo contexto sócio-histórico cultural,

no qual se efetivam as práticas de comunicação mediadas pelas novas tecnologias, as quais vêm ganhando maior amplitude ao longo dos anos e proporcionando maior facilidade para a ocorrência das interações sociais.

No quadro das discussões apresentadas nesse tópico, podemos perceber que as cartas pessoais, ao longo dos anos, cumpriram/cumprem seu papel principal: o de assegurar um convívio social (e, em determinadas situações, afetuoso), à distância, com familiares, amigos e conhecidos. Teremos oportunidade de constatar tal afirmação, com mais vagar, no próximo capítulo, posto que, por ora, continuamos o nosso itinerário pelos gêneros textuais percorrendo o caminho que nos conduz rumo a algumas considerações acerca do gênero resumo. Sigamos adiante em nossa jornada

### **3.3. O gênero resumo: trilhando algumas considerações**

Numa perspectiva Psicolinguística, abordamos o resumo<sup>24</sup> enquanto um modelo de compreensão textual, tendo em vista que consideramos que a atividade de sumarização de um texto está relacionada com a compreensão do que foi lido.

Em consonância com os pressupostos de Solé (1998, p. 143), para quem “a elaboração de um resumo está estreitamente ligada às estratégias necessárias para se estabelecer o tema de um texto, para gerar ou identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários”, concebemos que o leitor, ao ler e compreender um texto, é capaz de construir um resumo que expresse a sua ideia global do significado do texto lido.

Diante desse quadro, baseamo-nos aqui no clássico conceito de macroestrutura textual abordado por van Dijk (2004), para quem a macroestrutura é uma representação abstrata que estabelece a ideia global do significado do texto. Tal constructo abstrato, por deixar explícito o que é mais relevante, possibilita ao leitor discorrer com maior propriedade acerca do que trata o texto lido. Nesse sentido, o autor sugere que a macroestrutura é um dos elementos que corrobora para a formação dos possíveis sentidos de um texto na mente do leitor.

Ainda segundo o referido autor, quando o leitor tenta resumir o conteúdo de um texto, ele recorre à utilização de algumas macrorregras<sup>25</sup>, as quais são aplicadas no

---

<sup>24</sup> Segundo van Dijk (2004), o resumo pode ser considerado exemplo de macroestrutura.



processamento da compreensão da leitura e transformam sequências de proposições em um conjunto menor de proposições mais gerais, no intuito de ter, assim, acesso à macroestrutura global do texto. Essas macrorregras podem ser classificadas, segundo o autor, como: deleção (apagamento), generalização e construção. Nesses termos, temos:

Apagamento: eliminação das proposições secundárias do texto, ou seja, daquelas que o leitor considera óbvias, redundantes ou pouco importantes para a construção do significado do texto;

Generalização: substituição das proposições presentes no texto por uma nova proposição que englobe as informações relevantes de forma mais sucinta;

Construção: elaboração de uma nova proposição que denote as informações mais relevantes presentes na sequência original, substituindo, assim, tal sequência pela nova proposição.

Com base nesses pressupostos, podemos depreender que a elaboração de um resumo acontece mediante o apagamento de proposições tidas como desnecessárias ou redundantes para a compreensão global do texto, segundo o entendimento do leitor; a generalização de proposições consideradas relevantes; e, a partir da construção de novas unidades textuais (pressupostas no texto) que substituam o significado das proposições do texto original.

Refinando as considerações apresentadas, Machado (2007) esclarece que as macrorregras propostas por van Dijk (2004), *a posteriori*, passaram a ser concebidas enquanto estratégias de caráter recursivo, sendo relacionadas ao objetivo de leitura, ao conhecimento prévio do leitor e à situação contextual. Nessa perspectiva, a autora enfatiza a importância dessas estratégias na elaboração de um resumo e destaca, assim como Therezo (2001), que estas se apresentam, basicamente, organizadas em dois grupos: o de apagamento e o de substituição (descritos no tópico 2.5 desse trabalho).

No que diz respeito à utilização de tais estratégias, Therezo (2001) sinaliza que o apagamento e a seleção de algumas proposições do texto original por si só não são suficientes para garantir a elaboração de um bom resumo, tendo em vista que o leitor pode simplesmente apagar o que não foi compreendido durante a leitura e transcrever as demais proposições por ele selecionadas. Diante de tal fato, entendemos que a atividade de resumir deve ter como ponto de partida a compreensão global do texto lido, a fim de que o leitor possa identificar a

---

<sup>25</sup> Para van Dijk (2004), as macrorregras são operações do processamento cognitivo relacionadas à compreensão textual, as quais organizam e reduzem as informações advindas de um texto. No processamento da compreensão leitora, as macrorregras são aplicadas à microestrutura (as orações e as relações de coerência e conexão entre elas) para se obter a macroestrutura global do texto.

ideia que o autor desejou comunicar, a qual será norteadora para que este faça com eficiência a distinção entre as proposições relevantes (essenciais) e as secundárias (acessórias). E, em seguida, possa recorrer à estratégia de substituição para realizar as possíveis generalizações e a construção de novas proposições com suas próprias palavras, fazendo, assim, menção ao autor e a suas ações. Logo, podemos aqui inferimos que esse processo só é possível se o leitor tiver atribuído sentido às informações disponíveis no texto lido.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Solé (1998, p. 146) ainda enfatiza a importância de “prestar atenção ao fato de que lemos e elaboramos o resumo de acordo com nossos esquemas de conhecimento e com o que nos deixam e nos fazem interpretar do texto”. Assim, podemos considerar que a identificação de pistas textuais, o estabelecimento de relações entre os conhecimentos prévios e as informações do texto, o estabelecimento de relações entre as partes do texto e todo e a realização de inferências durante a prática da leitura são peças fundamentais para que o leitor compreenda a macroestrutura do texto lido e, conseqüentemente, possa resumizá-lo com eficiência.

Orientando-nos a partir das concepções de van Dijk (2004), Solé (1998), Therezo (2001) e Machado (2007), concebemos, então, que o leitor, ao realizar a sumarização de um texto, recorre à utilização de estratégias de apagamento e de substituição (generalização e construção), posto que estas o possibilitam ter acesso à ideia global do significado do texto lido e contribuem para que ele consiga elaborar um novo texto de forma mais sucinta e fiel ao original, tendo como base a construção de proposições que sejam neutras e que enfatizem as informações selecionadas, integrando-as em um todo coerente (com unidade).

Face ao exposto, cabe salientar a nossa concepção em relação a um resumo ser seletivo, neutro, fiel (ao original), novo, com unidade e sucinto. Dialogando com Martins [2006], consideramos que um resumo é seletivo quando incorpora as informações mais relevantes (omitindo as desnecessárias) do texto lido; neutro quando não acrescenta (novas) informações ou impressões subjetivas ao texto original; fiel (ao original) quando resulta de uma prática de leitura adequada do texto estudado, sem implicar em incoerências e problemas de interpretação; novo quando este não é constituído da mera transcrição de proposições do texto original; (com) unidade quando o texto não se estrutura a partir de um amontoado de frases sem conexão entre si ou com problemas de articulação; e, por fim, sucinto quando não ultrapassa ou contém o mesmo número de palavras do texto original.

Tendo em conta as considerações aqui tecidas e a nossa própria experiência enquanto professora do Ensino Fundamental, podemos depreender que a elaboração de um resumo não

é uma atividade tão fácil de ser realizada por todos os leitores. E tal atividade torna-se ainda mais difícil, quando a prática da leitura do texto não resulta em uma coerente e significativa compreensão textual.

Em Machado et al. (2004), as autoras defendem que, de maneira geral, existem dificuldades na elaboração de resumos em virtude da falta de ensino sistematizado desses gêneros na escola. Na tentativa de minimizar tais dificuldades, as autoras propõem um estudo detalhado do texto a ser sumarizado – procurando identificar determinados aspectos, como: o gênero, o meio de circulação, o autor, a data de publicação, o tema – para que o aluno tenha maior possibilidade de identificar a ideia principal do texto e de construir os seus possíveis sentidos.

Terminada a incursão pelos gêneros textuais que nos propusemos a realizar nesse capítulo, o caminho que ora passamos a trilhar é aquele que nos leva ao encontro com Padre Cícero, remetente das cartas selecionadas para a nossa pesquisa. Por conseguinte, no capítulo que segue, discorreremos acerca desse missivista e das práticas comunicativas que este estabelecia mediante a escrita de cartas pessoais.

## 4. POR ENTRE CAMINHOS E CARTAS: O MISSIVISTA E SEUS ESCRITOS

### 4.1. Padre Cícero: o missivista e sua história

As cartas fascinam tanto porque são parte da expressão humana. Porque nelas estão as fraquezas, os bons augúrios e, quase sempre, espelhos da alma de quem as escreve. Quando as lemos, é como se fôssemos ouvindo o remetente em nosso ouvido a conversar conosco.

R. J. Silva

Durante a nossa caminhada, aprendemos que a distância se transforma somente em mera distância, quando temos a palavra escrita para minimizar a ausência entre as pessoas. Dessa forma, quem está ausente se transfigura, de certo modo, em um ser presente, uma vez que a escrita de textos epistolares nos proporciona o sentimento de proximidade com o outro.

Sob essa perspectiva, remetemo-nos ao escritor Mário de Andrade (2009), que em uma das passagens de seu livro intitulado *Cartas a Manuel Bandeira*, assim escreve em uma de suas missivas: “[...] estou num desses momentos em que a gente carece dum amigo, por isso vim conversar com você”. Nesse pequeno trecho, Mário de Andrade demonstra compreender muito bem a proximidade que o ato de redigir cartas nos proporciona, tendo em vista que o escrever permite que nos encontremos com o outro e, por não dizer, com nós mesmos.

Refletindo a partir desse ponto de vista, podemos considerar que Padre Cícero, desde muito cedo, compreendeu o poder que as cartas detinham e, por tal motivo, muito as utilizava nas práticas cotidianas para se fazer presente mediante a palavra envelopada e enviada aos seus destinatários. No entanto, antes de discorrermos acerca das cartas de Padre Cícero e da importância dessas correspondências, pensamos ser preciso, a princípio, discorrer sobre esse sacerdote que transformou o município de Juazeiro do Norte, cidade do sul do Ceará, em um grande centro de peregrinação, ganhando assim o título de “Meca nordestina”.

Nascido na vizinha cidade de Crato, em 24 de março de 1844, e tendo feito seu voto de castidade aos doze anos, Cícero Romão Batista era um sacerdote de pequena estatura, cabelos escuros, olhos azuis e pele clara.

Por volta de abril de 1872, Padre Cícero, aos 28 anos de idade e recém-ordenado, se dirige ao pequeno arraial de Juazeiro do Norte, a pedido de dois influentes cidadãos dessa localidade<sup>26</sup>, no intuito de passar alguns dias nesse vilarejo realizando algumas atividades sacerdotais. Porém, o que parecia comum e corriqueiro trazia consigo profundas mudanças, visto que, ao anoitecer, depois de horas a confessar homens e mulheres, Padre Cícero foi até a escola, onde estava alojado, para descansar um pouco e ao adormecer teve um sonho<sup>27</sup> que mudaria sua vida e a história de Juazeiro do Norte. Depois desta noite, a vida do sacerdote muda completamente, pois este resolve reunir seus pertences e se instalar definitivamente no pequeno arraial.

Tocado pelo desejo de cumprir com a ordem dada por Cristo, segundo seu sonho, Padre Cícero começa a desenvolver um intenso trabalho de evangelização através de pregações, de conselhos e de visitas domiciliares. Dessa forma, em um curto espaço de tempo, ele consegue ganhar a simpatia e a admiração dos habitantes do povoado, passando a exercer forte liderança na comunidade.

Passados alguns anos residindo em Juazeiro do Norte e desenvolvendo suas atividades eclesiais, em março de 1889, um fato incomum modifica o cotidiano do lugarejo e a vida desse sacerdote para sempre. Durante a celebração de uma missa na capela de Nossa Senhora das Dores, quando Padre Cícero dava a comunhão à beata Maria Madalena do Espírito Santo de Araújo, a hóstia consagrada teria se transformado em sangue em sua boca. Dada a repetição desse fenômeno, o povo começa a considerar esse acontecimento um autêntico milagre: teria sido o sangue de Cristo que avermelhara a hóstia.

A notícia desse fato rapidamente correu todo o país, atraindo uma gama de visitantes de todos os estados brasileiros para o lugarejo, na mais concreta manifestação de fé. Dessa forma, Juazeiro torna-se alvo de peregrinação: as pessoas queriam ver a beata e adorar os panos manchados de sangue, haja vista que alguns médicos atestavam ser o fato inexplicável à

---

<sup>26</sup> Os dois cidadãos em pauta eram Pedro Correia Machado, então professor régio (professor aprovado em concurso público que tinha o conhecimento da doutrina cristã) em Juazeiro, e seu sogro, capitão Domingos Gonçalves Martins, o maior fazendeiro residente em Juazeiro na época.

<sup>27</sup> Della Cava (2014), em seu livro *Milagre em Joazeiro*, relata que Padre Cícero sonhou com treze homens vestidos como personagens da Bíblia, os quais chegavam à escola e sentavam ao redor de uma mesa em uma disposição que lembrava o quadro *A última ceia*, de Leonardo da Vinci. Em seguida, o jovem padre acordava e se levantava da cama para olhar os visitantes, sem que estes o vissem. De repente, Cristo aparecia na escola e quando iria iniciar a sua fala fora interrompido por um bando de retirantes pobres, mal vestidos e famintos que adentraram no recinto. Nesse momento, Cristo vira-se para os famintos, fala de sua decepção com a humanidade e diz que faria um último sacrifício para salvar o mundo. Nesse instante, volta-se inesperadamente para o jovem padre e ordena: “E você, padre Cícero, tome conta deles!”

luz da ciência. Em pouco tempo, as multidões se transformaram em romeiros e milhares de famílias começaram a chegar ao vilarejo e nele se instalar, fazendo com que Juazeiro do Norte, em 1909, já contasse com uma população de aproximadamente quinze mil habitantes. Della Cava (2014, p. 156) ratifica esse contexto ao pontuar que:

Milhares de romeiros continuavam a convergir todos os anos para Joazeiro. Muitos lá se instalavam como moradores. Entre 1890 e 1898, a população da cidade mais que duplicou, ultrapassando 5 mil habitantes; em 1905, subiu para 12 mil; em 1909, chegou a 15 mil. Os dados (esparcos e, muitas vezes, de exatidão duvidosa) permitem apenas uma análise ligeira desse notável movimento migratório e das motivações daqueles que foram para Joazeiro.

Dentro desse universo de visitantes que nutriam crenças e narrativas acerca do poder do Além, havia ainda aqueles devotos que não podiam ir pessoalmente ao Juazeiro do Norte, demonstrar sua fé, os quais segundo Ramos (2011), impossibilitados de fazer tal peregrinação, recorriam à escrita de cartas. Essa atitude faz com que o endereço de Padre Cícero se torne em pouco tempo um grande centro de recepção e envio de envelopes, com remetentes e destinatários dos mais variados lugares do Brasil.

Contudo, como alguns segmentos da Igreja contestavam a ideia de milagre, Padre Cícero foi chamado ao Palácio Episcopal para prestar esclarecimentos e, após a nomeação de duas comissões<sup>28</sup> de investigação dos fatos, todos os sacerdotes que acreditavam no milagre tiveram que se retratar publicamente, sendo destinado ao Padre Cícero a punição mais severa: a suspensão de ordem.

Nesse contexto, Padre Cícero fica proibido de confessar homens e mulheres, de administrar os Sacramentos nos Oratórios, de celebrar missas e é convidado a se retirar imediatamente de Juazeiro do Norte, sob a ameaça de excomunhão. Deixando muitos dos seus pertences e família, Padre Cícero vai para a cidade de Salgueiro, em Pernambuco, e lá

---

<sup>28</sup> O Bispo do Ceará, D. Joaquim José Vieira, nomeou uma Comissão de Inquérito para investigar o ocorrido, a qual era constituída pelos padres Clécio da Costa Lobo e Francisco Ferreira Antero, dois sacerdotes de reconhecida competência, três médicos e um farmacêutico do Crato. Os referidos padres vieram a Juazeiro, assistiram ao fenômeno, examinaram em seguida a beata Maria de Araújo, ouviram testemunhas e depois chegaram à conclusão de que o acontecimento era realmente algo divino. Contudo, o Bispo não concordou com esse resultado. Decidiu, portanto, nomear uma segunda Comissão de Inquérito, desta vez formada pelos sacerdotes Antônio Alexandrino de Alencar e Manoel Cândido. Estes agiram rapidamente: convocaram a beata, deram-lhe a comunhão e como não ocorreu a transformação da hóstia em sangue, concluíram que não havia milagre.

permanece por certo tempo. Até que, em 1898, ele consegue ir a Roma para se defender perante o Santo Ofício. Sobre a referida viagem, Lira Neto (2009, p. 245) assim escreve:

Cícero apresentou-se pela primeira vez ao Palácio do Santo Ofício na manhã do dia 23 de abril de 1898. “Sou o padre Cícero Romão Batista, do Juazeiro do Ceará, Brasil, suspenso desde 1892, desterrado para longe de uma mãe e irmã, ambas em leito de morte e pobres, de quem eu sou o único arrimo”, dizia o texto que protocolou ao chegar à secretaria da congregação, endereçado ao cardeal inquisidor Lucido Parocchi. “Como não sei italiano, deixo este papel nas mãos de Vossa Eminência”, explicou. Durante cinco longas sessões, no curso das três semanas seguintes, Cícero seria interrogado em caráter reservado com o devido auxílio de um intérprete, o padre José Machado, reitor da Igreja de Santo Antônio dos Portugueses, templo nacional da colônia lusitana em Roma. “Graças a Deus, tenho consciência de não ter cometido crime algum”, defendia-se Cícero na documentação entregue ao Santo Ofício.

Tendo enfrentado alguns empecilhos nessa viagem – falta de domínio da língua italiana; falta de dinheiro (uma vez que passou seis meses em Roma); demora na deliberação do seu caso e, conseqüentemente, na decisão prolatada pelo Santo Ofício – e tendo deixado por escrito em registros no Vaticano que não pedia clemência, mas apenas compreensão e justiça, em 01 de setembro de 1898, após todas as audiências com o então Papa Leão XIII, Padre Cícero consegue então uma grande vitória: recebe autorização do Papa para regressar a Juazeiro do Norte e é anistiado por ele das prerrogativas sacerdotais impostas.

Porém, ao retornar à Região do Cariri, o Bispo do Ceará resolve manter sua decisão e, embora tenha permitido o seu retorno ao Juazeiro, não concede a anistia das sanções eclesiásticas impostas anteriormente. Em virtude de tal fato, Padre Cícero termina se envolvendo diretamente com a política. Nesse contexto, ele começa a participar ativamente do movimento de emancipação política de Juazeiro do Norte e, mediante essa conquista, torna-se, em 22 de julho de 1911, o primeiro prefeito da recém-criada cidade. Além desse cargo público, ele é também nomeado Vice-Governador do Ceará, contudo não assume o cargo.

Podemos conceber, assim, que de grande centro de peregrinação religiosa a importante força econômica e política do Vale do Cariri, a cidade de Juazeiro se desenvolveu a passos largos e Padre Cícero ganhou a cada ano mais poder político e notório sentimento de reconhecimento e gratidão do povo, visto que sua residência, antes local de encontro apenas de romeiros, passou também a ser visitada por muitos políticos e autoridades.

E é dessa forma que a história do sacerdote Cícero Romão Batista se funde à história da cidade de Juazeiro do Norte, fazendo com que ele se transforme no “Padim Ciço” dos sertanejos, o maior líder religioso e político do interior do Ceará, e Juazeiro do Norte na “nova Jerusalém” e em uma das mais importantes cidades de interior do nosso Estado.

A partir do breve histórico aqui apresentado acerca da vida de Padre Cícero e da sua intrínseca relação com a cidade de Juazeiro do Norte, o caminho que ora passamos a percorrer é aquele que se volta para o encontro com as cartas pessoais desse sacerdote. Sigamos rumo a esses textos epistolares.

#### **4.2. As cartas de Padre Cícero: o gênero epistolar revelando o místico e o histórico**

Durante todos esses anos de serviços prestados ao sacerdócio e à política, percebemos que algumas das práticas comunicativas de Padre Cícero foram alimentadas a partir da troca de cartas, as quais foram escritas com os mais variados propósitos e para os mais diversos destinatários: familiares, amigos, autoridades, fiéis etc. Tal afirmação é comprovada ao nos depararmos com um bom quantitativo de cartas e telegramas, tanto a ele direcionados quanto escritos pelo Padre Cícero, tendo em vista que ele expressava grande preocupação em não deixar nenhuma correspondência sem sua devida resposta e, geralmente, guardava cópias de tudo que recebia.

As cartas que selecionamos para o nosso estudo são datadas dos anos de 1897 a 1916, em virtude de nesse período ter ocorrido a saída de Padre Cícero de Juazeiro do Norte, devido à contestação da ideia do suposto milagre, e em virtude de sua participação política em importantes movimentos, tais como: a elevação do povoado de Juazeiro à categoria de vila e, posteriormente, de cidade e a Sedição de Juazeiro. Fatos esses que fizeram aumentar o volume de suas correspondências. A esse respeito, Ramos (2011, p. 22) enfatiza que:

[...] E, depois que ele se tornou o primeiro prefeito da cidade, em 1911, aumentou ainda mais a frequência de missivas do mundo político. A presença mais assídua, entretanto, continuou a ser dos pedidos que os fiéis faziam. De um lado, cartas que se aproximavam do profano, tratando de assuntos ligados ao território da política, dos negócios ou da administração dos bens que o padre acumulou no decorrer da vida. Do outro, escritos mais envolvidos no mundo do sagrado, que pediam ao Padrinho como se pede a um santo.



Diante das palavras de Ramos (op. cit.), compreendemos o quão vasto é o acervo epistolar desse sacerdote. Assim, ao adentrarmos na intimidade das cartas de Padre Cícero, pisamos em um rico universo de revelações, as quais ora apresentam dados de cunho pessoal, ora estão relacionadas ao contexto sócio-histórico, político e cultural de uma sociedade em construção.

Dentre esse universo de correspondências, em algumas dessas cartas encontramos fortes traços de subjetividade e marcas de um Padre Cícero que denota tristeza e angústia diante de determinadas situações. Assim, o ato da escrita do texto epistolar, nesse momento, se revela como um bálsamo para acalmar a alma e minimizar a saudade dos familiares e o desespero frente às adversidades enfrentadas. Podemos constatar tal afirmação, ao observarmos o trecho abaixo recortado de uma carta<sup>29</sup> de Padre Cícero escrita em outubro de 1897 e endereçada a sua mãe, D. Quino, e a sua irmã Angelica:

*[...] Pretendo na semana seguinte ir até lá, querendo D.<sup>s</sup>, e estou achando tão desconforme esta peregrinação que me obriga andar como vagabundo sem eu graças a D.<sup>s</sup> ter cometido crime, sem casa, sem terra, atoa, só pela maldade e despotismo de homens sem consciência que não sei até onde irá tamanha opressão. Já desejo apressar minha viagem por Roma para ver em que fica isto, ainda que estou tão descrente das cousas do mundo e dos homens que se D.<sup>s</sup> N. Senhor não fizer um milagre, não espero que deixem de satisfazer ao Sr. Bispo e me prestem atenção. [...]*

No recorte de outra carta<sup>30</sup> escrita em março de 1912 para o seu amigo e também padre Joaquim Sother de Alencar, deparamo-nos com a figura de um Padre Cícero ora agradecido pela amizade sincera do então colega de sacerdócio, ora revoltado e sem ânimo diante das sanções impostas pela Igreja, as quais já perduravam por anos a fio. Nessa direção, a escrita dessa carta nos revela com proeminência tanto o teor de desabafo e de desgosto, quanto o alto nível de confiança depositado pelo missivista em seu destinatário. Vejamos:

<sup>29</sup> Fonte: SILVA, A. de Andrade. **Cartas do Padre Cícero**: dos originais manuscritos. Salvador: Escolas Profissionais Salesianas, 1982.

<sup>30</sup> Fonte: CASIMIRO, (Antonio) Renato (Soares de) (Org.). **Padre Cícero Romão Baptista e os fatos de Juazeiro**: a questão religiosa. Fortaleza: Editora SENAC Ceará, 2012.

*[...] Recebi sua carta, resposta do meu pedido p.<sup>a</sup> confessar e dar a communhão a m.<sup>a</sup> velha e enferma mãe, só p.<sup>r</sup> milagre ainda vive, como a muitos outros enfermos q' aqui morrem sem o viatico e sem os ultimos Sacramentos, e q' si eu não tivesse aqui, sem terem, nem sequer absolvição in articulo mortis. E meu bom amigo aqui celebrar e confessar mais algumas pessoas q' necessitam. Ainda tínhamos esse recurso V. Rev.<sup>ma</sup> nos prestava por carid.<sup>e</sup> e velha amizade e q' eu não tenho palavras p.<sup>a</sup> agradecer. [...] Sei q' o meu amigo não aprova taes deabruras de verdr.<sup>os</sup> lobos vestidos de pastores. Como seu amigo respeito e acho m.<sup>to</sup> justa a sua prudencia – évitare e livrar-se de metter-se dentro de uma perseguição tão grave, só filha do odio cégo, e instigada p.<sup>lo</sup> demonio, q' só D.<sup>s</sup> pode dar remedio. Como D.<sup>s</sup> está vendo tudo, algum dia tomará contas com P.<sup>e</sup>. Quintino e D. J.<sup>m</sup> q' opprimem a salvação de m.<sup>a</sup> mãe, doente e no fim da vida [...] Appellamos p.<sup>a</sup> Deus de tamanha impiedade. Deus os converta p.<sup>r</sup> q' o demônio os ilude e fáz q' achem que, perseguir a Salvação dos habitantes do Joazeiro, lhes ter odio, desejar-lhes males, até a perdição eterna, é causa bôa e zêlo santo de santos pastores. Sim Sr., os q' perseguiram a J.<sup>s</sup> Christo e aos seus discipulos tbem fizeram assim, se julgando zelosos e santos. Só eles não vêem q' são lobos vestidos de zelosos pastores. [...]*

Ainda percorrendo o universo epistolar de Padre Cícero, encontramos outra carta<sup>31</sup>, datada de dezembro de 1915, destinada dessa vez ao amigo Dom Bonifácio. Tal correspondência traz importantes dados históricos referentes à situação vivenciada pela população de Juazeiro do Norte e às ações desempenhadas pelo Estado (mediante solicitação de Padre Cícero) na tentativa de minimizar a problemática da seca. Ao lê-la, saltam aos nossos olhos a dimensão da calamidade em que se encontravam os habitantes nessa época e os sofrimentos aos quais estes passaram. No trecho que segue abaixo, recortado da referida carta, podemos ainda refletir um pouco acerca do modo como ocorria, nessa época, a interferência da Igreja em questões políticas pertinentes ao Governo. Assim, temos:

*[...] morre gente de pura fome daqui até Fortaleza e nos Estados vizinhos. Tudo tenho feito para dar remédio a tão grave mal; de todos os socorros remetidos de todos os Estados somente nos veio trezentos mil réis (300\$000) que mandaram para eu distribuir com os pobres enfermos flagelados e morrendo de pura fome, entretanto aqui era a Cidade mais populosa depois da Fortaleza de todo Estado. Foi preciso que se retirassem a mendigar o pão em outros Estados, só daqui do nosso infeliz Juazeiro umas trinta mil almas, quase todos sem levar nada, expondo-se a morrer nos Caminhos, como morreram muitos. Tudo fiz*

<sup>31</sup> Documento pertencente ao DHDPG – FUNDO PADRE CÍCERO ROMÃO BAPTISTA, Coleção Generosa Ferreira Alencar – GFA-BR CEDHDPG\_401\_003A\_007.

*pedindo aos poderes públicos, pedindo socorros, como lhe mando telegramas que passei como por cartas fazendo esforços na maior aflição, e nada obtive. Oh! Que homens ingratos! [...]*

Em outra missiva<sup>32</sup>, datada do início de dezembro de 1900, ainda versando sobre a mesma temática, encontramos um breve relato das consequências da seca que assolava o Ceará. Desse modo, a partir das observações aqui feitas, temos importantes dados para compreender o *como* e o *porquê* se iniciou a emigração do povo nordestino para as terras do Sul. Através do seu relato, encontramos um Padre Cícero preocupado com o destino da população frente à estiagem severa e à falta de investimentos do Governo para minimizar a miséria do seu povo. Ao amigo padre Climério, Padre Cícero relata:

*[...] O nosso Ceará passa por uma crise tão medonha que está ficando despovoado. Ainda que tenha visto o que dizem os jornais sobre a seca do Ceará, não faz uma ideia do que seja. Parece não ter mais um terço da população. Morre-se de pura fome, e a imigração no maior desespero de escapar a vida, atirando-se os pobres sem nenhum recurso nos caminhos a morrer ou escapar é contínua. É um horror e cada dia aumenta mais. Meu amigo cada cearense deve ser uma trombeta na imprensa e em toda parte, gritando com toda força pedindo socorro para um grande naufrágio do Ceará. Pode ser que esses governos que tem dever de salvar os Estados nas calamidades públicas desistam, e não queiram passar por assassinos deixando caprichosamente morrer milhares de vida que podiam salvar e não querem. [...]*

E, por último, no fragmento em evidência abaixo, extraído de uma carta<sup>33</sup> endereçada a Cel. Antônio Luís, seu amigo de longa data e prefeito da cidade de Crato, em agosto de 1910, percebemos claramente a figura de um Padre Cícero que denota certa altivez e demasiada determinação, demonstrando assim claramente o poder político que detinha em suas mãos. Dessa forma, a escrita epistolar se reveste aqui de um propósito comunicativo diferente dos apresentados nas cartas anteriores: exigir que a autonomia municipal de Juazeiro do Norte em relação à cidade de Crato fosse decretada, conforme promessa realizada pelo referido destinatário.

<sup>32</sup> Documento pertencente ao DHDPG – FUNDO PADRE CÍCERO ROMÃO BAPTISTA, Colégio Salesiano de Juazeiro do Norte – SAL-BR CEDHDPG\_401\_005\_Rolo I 2124.

<sup>33</sup> Fonte: Jornal **O Rebate**, ano II, n. LIX, domingo, 4 de setembro de 1910.

*[...] Foi pra mim grande surpresa a sua resposta, recusando o consentimento para a criação do Município de Juazeiro, depois da carta que lhe escrevi. Sempre pensei que V. refletindo sobre o que eu dizia-lhe ajudasse a suavizar todas as dificuldades, consentindo e se empenhando; entretanto V. deixando o capricho lhe sufocar, respondeu-me de um modo desatencioso, negando-se pela segunda vez a me satisfazer. Não poderá desconhecer que as alegações que V. fez no telegrama de ontem, têm por fim não somente colocar-me em um plano a que nunca fiz jus e muito menos hoje que não sou uma criança, que sou um homem velho que me respeito, como também lançar-me positivamente uma ameaça, sem perceber que a minha dignidade, apesar de ser seu amigo, não permitia nem permite que com ela me conformasse [...] na carta que lhe escrevi, bem como no pedido que o povo lhe fez, o qual também eu assinei, dei-lhe uma prova decidida de amizade e consideração; provei, com franqueza, o meu desejo de vê-lo triunfar sobre seus desafetos, desmentindo todos os boatos de indisposição minha contra si, boatos que só a maledicência podia agravar. A elevação de Juazeiro a município é uma necessidade que se impõe a muito tempo, e para qual V. já deveria ter-se esforçado para consegui-lo. Esta localidade não pode mais continuar a ser reduzida à humilhante condição de povoação. V., como amigo meu, que diz ser, não devia me expor a choques e desgostos, concorrendo para interromper a nossa amizade que não devia ser estremecida, tal é a antiguidade e a sua origem. [...]*

Diante da exposição das cartas de Padre Cícero, realizada nesse capítulo, percebemos que o que move um remetente a redigir uma carta é a sua intenção de dizer; é o seu desejo de com o outro estabelecer um diálogo. Nesse sentido, inferimos que essa “intenção de dizer” se manifesta com clareza nos escritos de Padre Cícero, uma vez que ao lermos suas cartas percebemos sua constante preocupação de estabelecer um diálogo compreensivo com seus respectivos destinatários.

Às vezes, para atingir tal fim, esse missivista recorria até ao recurso da intertextualidade, como podemos observar na última carta aqui apresentada, na qual Padre Cícero faz referência a outro texto, por ele também escrito, no intuito de não deixar que o seu destinatário tenha alguma dúvida acerca do assunto tratado e do propósito de sua escrita.

Partindo dessas considerações, podemos inferir que Padre Cícero é um autêntico missivista. Tal constatação deve-se ao fato de, após entrarmos em contato com suas correspondências, depreendemos que este sacerdote, além de compreender o poder que as cartas detinham, sabia também “manusear” com muita propriedade as palavras.

Prosseguindo nossa discussão, acreditamos ser pertinente ainda reiterar que não podemos desconsiderar o caráter multidimensional que caracteriza as correspondências aqui

apresentadas, dado que as cartas de Padre Cícero permitem a realização de estudos a partir de diversas abordagens (sociológica, psicológica, psicolinguística, entre outras) e envolvem ainda variadas categorias (sacerdote, político, filho, comerciante, entre outros), abrindo assim possibilidades para que muitas reflexões sejam feitas.

Dessa forma, optamos, nessa pesquisa, por centrar a nossa investigação do ensino de estratégias metacognitivas de leitura, a partir da teoria textual, observando elementos estruturais, linguísticos e pragmáticos, comungando assim com os pressupostos defendidos por Marcuschi (2000, p. 13) ao pontuar que “os gêneros textuais não são frutos de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas, são de natureza sócio comunicativa”. Dialogando com o referido autor, inferimos que as cartas de Padre Cícero podem ser concebidas enquanto gêneros textuais concretos que faziam parte das práticas comunicativas desenvolvidas naquela época, o que nos permite estudá-las a partir da natureza do seu evento comunicativo, da sua composição e da finalidade a que elas se destinavam.

Sendo assim, selecionamos para a nossa pesquisa cinco cartas desse sacerdote, cada uma pertencente a uma categoria específica. Assim, temos: a primeira carta na categoria de “filho/irmão”; a segunda, na categoria de “sacerdote”; a terceira, na categoria de “político”; a quarta, na categoria de “amigo” e, por último, a quinta, na categoria de “comerciante”.

Diante desse contexto, acreditamos que o estudo de cartas de Padre Cícero nessa pesquisa além de oferecer subsídios únicos para descobrirmos um pouco mais acerca da história de Juazeiro do Norte, oportuniza-nos ainda refletir sobre as relações sociais que eram mantidas por esse sacerdote nessa época, sobre os propósitos comunicativos de suas cartas e sobre a relação que esses textos epistolares estabelecem com o contexto sócio-histórico, político e cultural do município.

Para fecharmos as considerações até aqui expostas, consideramos que mergulhar na intimidade pessoal das cartas de Padre Cícero é trilhar um percurso, no qual enveredaremos por algumas estradas que nos darão a oportunidade de conhecer um pouco sobre nós mesmos, haja vista que nos deteremos em fatos que abordam a história de nossa região e traços de nossa cultura.

Terminada nossa breve incursão pela história de vida do nosso missivista e por algumas cartas por ele escritas, o caminho que agora passamos a trilhar nos conduz rumo aos aspectos metodológicos que envolvem a nossa pesquisa. Focados nesse propósito, continuamos a percorrer nosso trajeto.

## 5. A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

São os passos que fazem os caminhos.  
Mario Quintana

Coadunando com as palavras de Mario Quintana, concebemos que, se os passos que damos constroem o nosso caminho, estes devem ser bem planejados e dados com consciência da importância de que possuem. Nessa perspectiva, destacaremos aqui os aspectos metodológicos que envolvem a nossa pesquisa, ou seja, apresentaremos os passos que serão dados para a efetivação do estudo que nos propusemos a fazer.

### 5.1. Natureza da pesquisa

Para a efetivação dessa pesquisa, optamos por uma abordagem qualitativa e quantitativa, visto que nesse estudo buscaremos, mediante observações e análise descritivo-interpretativa dos textos produzidos pelos alunos, investigar o ensino de estratégias metacognitivas de leitura a partir do gênero epistolar – cartas de Padre Cícero – para ampliar a prática da leitura e a compreensão de um texto, como também, em sintonia com Fonseca (2002), buscaremos através da linguagem matemática gerar dados mensuráveis acerca do tipo e da frequência de utilização de estratégias supracitadas e da elaboração dos resumos no intuito de avaliar o nível de compreensão leitora dos sujeitos pesquisados.

Com referência à natureza das fontes utilizadas para as abordagens, nossa pesquisa pode ser concebida enquanto bibliográfica e documental, posto que esta se realiza a partir do registro disponível de dados e teorias já trabalhados por outros pesquisadores sobre a temática do ensino de leitura e apresenta-se vinculada diretamente à utilização de documentos históricos – cartas de Padre Cícero – datados dos anos de 1897 a 1916.

### 5.2. Objetivos da pesquisa

Quanto aos objetivos, podemos considerar que nosso estudo tem o caráter analítico-descritivo, pois, a partir do levantamento bibliográfico e documental, visa investigar o ensino

de estratégias metacognitivas de leitura com base no gênero epistolar – cartas de Padre Cícero – para ampliar a prática da leitura e o nível de compreensão leitora dos alunos, bem como identificar o tipo e a frequência de utilização de estratégias metacognitivas antes, durante e após a leitura de um texto.

### **5.3. Contexto da pesquisa**

Nossa pesquisa foi realizada na Escola Municipal Mário da Silva Bem, localizada na cidade de Juazeiro do Norte, região sul do Estado do Ceará, durante o segundo semestre do ano letivo de 2014. Essa instituição de ensino fica localizada no bairro Frei Damião, bairro periférico da cidade, à Rua Vereador Raimundo José da Silva, S/N, tendo por finalidade, de acordo com o seu Projeto Político Pedagógico, ministrar a educação básica no nível de Ensino Fundamental, proporcionando o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A referida escola é uma instituição de ensino regular que funciona nos três turnos e atende, conforme último censo, a 1.897 (mil, oitocentos e noventa e sete) alunos, distribuídos em 55 (cinquenta e cinco) turmas, sendo 36 (trinta e seis) turmas do Ensino Fundamental I, 14 (quatorze) turmas do Ensino Fundamental II e 5 (cinco) turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A escolha por tal escola para a realização de nossa pesquisa ocorreu devido à viabilidade da coleta de dados, em virtude de compormos o seu quadro de docentes. O desenvolvimento do nosso estudo foi realizado com a turma do “7º ano D”, do Ensino Fundamental, haja vista que as dificuldades com a prática da leitura e com o desenvolvimento da compreensão leitora nessa turma são mais acentuadas que nas demais, sendo que o rendimento desta, ao final do primeiro semestre do ano letivo, foi abaixo do esperado.

### **5.4. Sujeitos da pesquisa**

Foram sujeitos de nossa pesquisa 15 (quinze) alunos, com a devida autorização dos pais ou responsáveis, regularmente matriculados no turno da manhã, no “7º ano D”, do Ensino

Fundamental. Desse universo, 08 (oito) sujeitos são do sexo feminino e 07 (sete) do sexo masculino, com uma faixa etária entre 13 (treze) e 14 (quatorze) anos.

Quanto à aprendizagem desses sujeitos na disciplina de Língua Portuguesa, julgamos oportuno aqui salientar que 60% desses não apresentaram os resultados esperados ao final do primeiro semestre do ano letivo, ficando, portanto, abaixo da média estabelecida pela escola<sup>34</sup>.

## 5.5. Métodos e Procedimentos

Nessa parte do trabalho, incidiremos nosso olhar sobre os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos que foram utilizados para a realização de nossa investigação.

Orientando-nos a partir da classificação apresentada por Gil (2008), elegemos para o desenvolvimento do nosso estudo a pesquisa analítico-descritiva, posto que, iremos descrever e analisar os dados coletados acerca do tipo e da frequência de estratégias metacognitivas de leitura utilizadas pelos sujeitos de nossa pesquisa, antes e após o desenvolvimento do Projeto de Intervenção<sup>35</sup>, e analisar as relações existentes entre esses dados e os resumos produzidos por esses sujeitos durante a realização do referido Projeto.

Conforme mencionado anteriormente, a amostra da nossa pesquisa foi composta por 15 (quinze) sujeitos, os quais foram selecionados dentre o universo de alunos que compõem o “7º ano D” – 31 (trinta e um) alunos. Tal seleção ocorreu através de um sorteio, a partir de uma tabela de números aleatórios, obedecendo aos critérios de sexo e quantidade de alunos. Os alunos selecionados constituíram, portanto, o que aqui chamaremos de Grupo de Intervenção (GI) e participaram de cinco encontros (Cf. quadro p. 74), os quais aconteceram na própria escola, durante o período da manhã, para a leitura e estudo de cinco cartas de Padre Cícero, mediante a utilização de estratégias metacognitivas de leitura.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, utilizamos, *a priori*, para o diagnóstico inicial dos sujeitos pesquisados acerca da utilização de estratégias supracitadas durante a prática da leitura, a Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura (EMeL–FII), sobre a qual versaremos com maiores detalhes no decorrer da explanação desse estudo.

---

<sup>34</sup> A média estabelecida pela referida escola é 5,0 (cinco), devendo o aluno totalizar 20 (vinte) pontos, ao final do ano letivo, para ser considerado aprovado.

<sup>35</sup> O referido projeto, intitulado Por entre cartas: o ensino de leitura mediante o uso e modelagem de estratégias metacognitivas, foi desenvolvido com 15 (quinze) alunos do “7º ano D” da escola supracitada.



No transcorrer da pesquisa, durante a fase do Projeto de Intervenção, fizemos uso de um segundo instrumento de coleta de dados: a elaboração de um Portfólio de leituras. Tal instrumento foi construído a partir dos resumos escritos após a leitura de cartas de Padre Cícero. Por conseguinte, a cada encontro realizado, um resumo foi elaborado por cada participante para constituição do instrumento supracitado.

As referidas cartas são datadas dos anos de 1897 a 1916, em virtude de nesse período ter ocorrido a saída de Padre Cícero de Juazeiro do Norte, devido ao suposto milagre da hóstia consagrada se transformar em sangue na boca da beata Maria de Araújo; e, em virtude do seu envolvimento político em importantes movimentos, como a elevação do povoado de Juazeiro à categoria de vila e, posteriormente, de cidade e a Sedição de Juazeiro. Fatos esses que fizeram aumentar o volume de suas correspondências.

Essas cartas foram selecionadas obedecendo a dois critérios: a mensagem expressa na correspondência e a classificação por categorias, segundo catalogação realizada. Dentro desse universo, foram descartadas aquelas que apresentavam dúvida quanto à palavra ou seu significado durante a transcrição, não continham a assinatura do sacerdote, apresentavam grande distanciamento entre o português atual e o utilizado nessa época e possuíam longos trechos escritos em francês ou em latim.

Pautamo-nos nesses critérios por assim compreendermos que esse procedimento tanto oportunizaria aos alunos do Grupo de Intervenção conhecer novos e curiosos fatos acerca da vida de Padre Cícero (nosso missivista) e do surgimento da cidade de Juazeiro do Norte, como facilitaria a compreensão da mensagem e dos acontecimentos por ele narrados.

Após a realização de todos os encontros do Projeto de Intervenção, o instrumento utilizado inicialmente (a Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura – EMeL–FII), foi novamente aplicado como os sujeitos pesquisados para a avaliação dos resultados obtidos.

#### 5.5.1. Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados, lançamos mão de dois instrumentos: a Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura, elaborada por Joly (2008), e o Portfólio de leituras, conforme descrição a seguir.

### 5.5.1.1. Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura (EMeL–FII)

A partir de estudos e pesquisas com estudantes, Joly (2008) construiu e validou esse instrumento que tem por finalidade avaliar o tipo e a frequência de estratégias que os sujeitos utilizam, antes, durante e após a prática da leitura de textos.

O referido instrumento, formado a partir de 31 (trinta e uma) afirmações do tipo *Likert*, possibilita ao sujeito emitir sua opinião acerca da prática de leitura, por meio de uma escala de avaliação correspondente a “nunca”, “algumas vezes” e “sempre”, em que se atribui respectivamente as pontuações 0 (zero), 1 (um) e 2 (dois) a cada resposta dada.

Os itens dessa escala de avaliação encontram-se divididos em três categorias, que apontam os três fatores relacionados às estratégias metacognitivas de leitura. Sendo o fator 1 relacionado às estratégias de apoio à leitura e, por tal motivo, denominado de estratégias de suporte à leitura. O fator 2 relacionado às estratégias para resolver os problemas de compreensão, sendo por isso denominado de estratégias de solução de problemas. E o fator 3 relacionado às estratégias de análise do texto e, por tal motivo, denominado de estratégias globais de leitura.

Nessa perspectiva, em decorrência dessa escala oferecer condições para a obtenção de dados mensuráveis acerca das estratégias metacognitivas de leitura utilizadas pelos sujeitos durante a prática da leitura, optamos por trabalhar com esse instrumento em nossa pesquisa.

Concebendo que a somatória da pontuação do referido instrumento pode ser realizada por fator, por momento de leitura (antes, durante e após a leitura do texto) e/ou considerando todos os itens, decidimos realizar a análise dos dados obtidos com a aplicação desse instrumento, a partir da somatória da pontuação por momento de leitura, tendo em vista que a metodologia utilizada nos encontros do Projeto de Intervenção foi assim estruturada.

### 5.5.1.2. Portfólio de leituras

Esse instrumento de pesquisa pode ser concebido enquanto uma coleção seletiva de itens que revelam, conforme processo desenvolvido, o envolvimento e a evolução da aprendizagem de cada sujeito. Segundo Hernández (2000), o Portfólio é um instrumento de

seleção e ordenação de amostras que refletem a trajetória do conhecimento construído, as estratégias utilizadas e a disposição de quem o elabora em continuar aprendendo.

Orientando-nos por essa linha de reflexão, escolhemos o referido instrumento, por concebermos que este permite uma avaliação mais concreta acerca da efetiva compreensão das cartas estudadas em nossa pesquisa, visto que este foi construído a partir dos resumos produzidos pelos alunos, após a leitura de cartas de Padre Cícero. Além disso, acreditamos que esse instrumento oportuniza uma avaliação mais dinâmica, possibilitando tanto ao sujeito acompanhar o seu desenvolvimento em relação à prática de leitura, quanto ao pesquisador ampliar o conhecimento acerca do nível de compreensão leitora de cada participante a cada encontro realizado.

Nesses termos, a coleta de dados do Portfólio de leituras foi realizada mediante a análise dos resumos produzidos pelos alunos. Para realizarmos tal tarefa, recorremos a uma adaptação<sup>36</sup> da grade de avaliação de resumos proposta por Martins [2006], a qual foi estruturada, em nossa pesquisa, a partir de dois critérios: o de adequação ao tema e o de adequação ao texto. O primeiro critério remete à produção de um resumo e leva em consideração três categorias de análise: seletivo, neutro e fiel. Já o segundo remete à estrutura de um resumo e leva em consideração três categorias de análise: novo, unidade e sucinto.

Segundo tal instrumento, em ambos os critérios mencionados, um resumo é considerado *excelente* quando apresenta as três categorias que compõem o critério analisado; é considerado *bom* quando apresenta duas das categorias desse critério; *regular* quando apresenta apenas uma das categorias; e *insatisfatório* quando não apresenta nenhuma das categorias que compõem o critério analisado. Para precisar melhor o que aqui pontuamos, disponibilizamos a tabela utilizada em nosso estudo no Anexo C desse trabalho.

### 5.5.2. Procedimentos

Como primeiro procedimento para a realização de nossa pesquisa, solicitamos a permissão ao Núcleo Gestor da referida escola para a efetiva coleta de dados e realização dos encontros com o Grupo de Intervenção (GI), bem como enviamos o Termo de Consentimento

---

<sup>36</sup> A adaptação da grade de avaliação de resumos foi realizada pela pesquisadora tendo em vista os objetivos da pesquisa. A grade de avaliação de resumos proposta por Martins [2006] encontra-se disponível no endereço <http://www.ronaldomartins.pro.br/materiais/propostas/GradeResumo.pdf>.

Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo A) para os pais ou responsáveis dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa.

Na sequência, aplicamos, de forma coletiva, o instrumento previsto para a coleta de dados iniciais: a Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura (EMeL–FII) (Anexo B). Consideramos oportuno salientar que a referida coleta de dados, tanto para o diagnóstico inicial quanto para o diagnóstico final da turma, aconteceu sempre na sala de aula, no período da manhã e com todos os alunos da turma do “7º ano D”. Sendo estes informados acerca do objetivo geral e das finalidades do estudo e, mediante tal explicação, solicitamos a colaboração de cada um dos sujeitos na seriedade das informações dadas.

Após a aplicação e coleta de dados do instrumento supracitado, passamos para a formação do Grupo de Intervenção (GI) e, em seguida, demos início a realização dos encontros para a leitura e o estudo de cartas de Padre Cícero, mediante o ensino de estratégias metacognitivas de leitura, os quais foram realizados em datas previamente agendadas com a professora de Língua Portuguesa da referida turma e com o Núcleo Gestor da escola, conforme quadro abaixo:

Quadro 1: Cartas selecionadas para os encontros do Projeto de Intervenção

<b>CARTA</b>	<b>DESTINATÁRIO (A)</b>	<b>ANO DA CARTA</b>	<b>CATEGORIA</b>	<b>CRONOGRAMA DE ENCONTROS</b>
01	Dona Quino e Angelica	1897	Filho/Irmão	03/10/2014
02	Cardeal Parrochi	1898	Sacerdote	17/10/2014
03	Cel. Antônio Luís	1910	Político	31/10/2014
04	Dr. José Geraldo	1912	Amigo	14/11/2014
05	Manoel Furtado de Oliveira	1916	Comerciante	28/11/2014

Fonte: Própria autora

Iniciamos as atividades do Projeto de Intervenção, analisando uma linha do tempo acerca dos principais fatos ocorridos ao longo da vida de Padre Cícero e, conseqüentemente, na história da cidade de Juazeiro do Norte, posto que a história do município se funde com a história de vida desse sacerdote. Além disso, exploramos ainda um painel com fotografias,

contendo algumas informações relevantes acerca de cada destinatário(a) das respectivas cartas que seriam lidas.

Cada um dos referidos encontros teve a duração de 2 (duas) horas-aula, aproximadamente, e foi estruturado a partir de três etapas (antes, durante e após a leitura do texto), as quais não se constituem aqui enquanto uma sequência rígida que não admita flexibilizações, haja vista que concebemos o aluno enquanto um sujeito ativo e protagonista do processo de construção de significados e compreensão textual. Nessa perspectiva de trabalho, temos:

Quadro 2: Descrição das etapas para a prática da leitura no Projeto de Intervenção

<b>1ª ETAPA</b>			
<b>NOME</b>	<b>DESCRIÇÃO/DETALHAMENTO</b>	<b>DURAÇÃO</b>	<b>SUJEITOS</b>
<b>PLANEJAMENTO</b> Antes da Leitura	<p>Nesse primeiro momento, foram abordados com os alunos os objetivos da leitura e o resultado que se espera atingir com o desenvolvimento da atividade, motivando-os para a prática da leitura e levando-os a assumir um papel ativo perante a sua realização.</p> <p>Na sequência, foi feita a ativação dos conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo da carta estudada, uma análise global do texto destacando os aspectos que o compõem (data, local, saudação, destinatário etc.) e o levantamento de hipóteses e predições sobre o conteúdo e intencionalidade dessa correspondência.</p>	30 minutos	Pesquisadora e alunos do (GI)
<b>2ª ETAPA</b>			
<b>NOME</b>	<b>DESCRIÇÃO/DETALHAMENTO</b>	<b>DURAÇÃO</b>	<b>SUJEITOS</b>
<b>MONITORAMENTO</b> Durante a Leitura	<p>Nessa etapa, foi solicitado que os alunos realizassem uma leitura silenciosa da carta. Durante esse momento, observamos o comportamento de cada aluno (o exercício da atividade subvocálica, a atitude de sublinhar</p>	40 minutos	Pesquisadora e alunos do (GI)

	<p>palavras ou trechos do texto, a solicitação de mais tempo para concluir a leitura, a releitura do texto etc.) em relação à prática da leitura.</p> <p>Dando continuidade ao desenvolvimento da atividade, foi realizada a leitura em voz alta da referida correspondência pela pesquisadora e solicitado que os alunos acompanhassem.</p> <p>Nesse momento, mediante a utilização de estratégias metacognitivas de leitura, a compreensão da mensagem do texto foi sendo progressivamente construída de forma coletiva. Os alunos foram guiados nesse processo de construção, sendo auxiliados a contrastar e a relacionar seus conhecimentos prévios com as informações apresentadas na correspondência e orientados acerca de como proceder diante das possíveis incongruências surgidas durante o processo de compreensão textual.</p> <p>Na sequência, foi proposto que os alunos selecionassem as informações mais relevantes contidas na carta e estabelecessem relações entre essas informações e as predições feitas antes da leitura, no intuito de confirmar ou refutar as hipóteses levantadas. Nesse momento, foram ainda abordadas as implicações e peculiaridades que caracterizam o gênero epistolar.</p>		
<b>3ª ETAPA</b>			
<b>NOME</b>	<b>DESCRIÇÃO/DETALHAMENTO</b>	<b>DURAÇÃO</b>	<b>SUJEITOS</b>
<p><b>AVALIAÇÃO</b> Após a Leitura</p>	<p>Foi realizada uma recapitulação da mensagem abordada na carta e solicitado aos alunos que identificassem tanto a ideia principal quanto as secundárias presentes no referido texto epistolar.</p>	<p>30 minutos</p>	<p>Pesquisadora e alunos do (GI)</p>

	<p>Dando continuidade a esse momento de construção compartilhada, foi discutido acerca da importância dessa leitura para ampliar o conhecimento sobre a história de Juazeiro do Norte e a figura de Padre Cícero, abordando os acontecimentos ocorridos nesse período e como eles se relacionaram com contexto histórico-social do município, bem como verificando as diferentes perspectivas apresentadas.</p> <p>Por último, foi proposto aos alunos que elaborassem um resumo a partir do estudo da carta analisada para compor seu Portfólio de leituras. Cada participante recebeu, então, uma ficha padronizada para a realização dessa atividade, a qual foi recolhida no encontro seguinte.</p>		
--	---	--	--

Fonte: Própria autora

Para uma melhor compreensão dos procedimentos que foram desenvolvidos em cada etapa com o Grupo de Intervenção (GI), anexamos, em nosso trabalho, o Projeto de Intervenção (Anexo D), o qual explica com maior riqueza de detalhes como a ação pedagógica foi desenvolvida.

Prosseguindo nessa explanação, resta-nos ainda salientar que, durante a terceira etapa (após a leitura do texto), foi esclarecido, de maneira explícita, o propósito da construção do Portfólio de leituras e solicitado o empenho de cada um dos sujeitos na elaboração e na entrega desse instrumento, visto que essa atividade além de permitir que o aluno realize o processo de sumarização de cada carta lida, através da utilização de estratégias de apagamento e de substituição, produzindo, assim, um novo texto coeso e coerente com o original, abre possibilidades também para que o aluno reflita acerca do conhecimento construído, mediante a leitura realizada.

Duas semanas após o término do Projeto de Intervenção, aplicamos novamente, de forma coletiva, a Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura (EMeL–FII) com todos os alunos do “7º ano D”, do Ensino Fundamental; para que pudéssemos, juntamente com a análise dos resumos que compõem o Portfólio de leituras, avaliar os resultados alcançados pelo Grupo de Intervenção (GI) e refletir acerca do ensino das referidas estratégias no Ensino Fundamental.

Findas essas observações, agora procedemos à análise dos dados que foram coletados. Desse modo, iniciamos esse percurso analítico cuidando dos resumos elaborados durante a realização dos encontros do Projeto de Intervenção.



## 6. ANÁLISE DE DADOS

### 6.1. Análise dos resumos que compõem o Portfólio de leituras

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.  
Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.  
Cora Coralina

As palavras de Cora Coralina nos lembram de estarmos atentos aos passos que damos e ao que construímos ao longo de nossa caminhada, para que, assim, tenhamos a oportunidade de realizar colheitas que reflitam o que semeamos.

Sob essa perspectiva, depreendemos que, tão importante quanto caminhar, é parar em determinado ponto da jornada para ver o que foi semeado durante o percurso e colhermos as flores/frutos que estão disponíveis, pois, conforme sugere o escritor Manguel, em uma de suas entrevistas<sup>37</sup>, é importante fazer paragens pelo caminho para ver a vista e colher as flores. Sendo assim, fazemos aqui, então, uma paragem no intuito de analisarmos os dados “colhidos” durante a nossa caminhada.

Destarte, nesse momento do nosso trabalho, perseguindo o referencial teórico e a linha metodológica adotada para investigar o ensino de estratégias metacognitivas de leitura a partir do gênero epistolar, no intuito de ampliar a prática da leitura e a compreensão de um texto, iniciamos aqui nossa colheita lançando o nosso olhar sobre os resumos produzidos pelos alunos que participaram do Projeto de Intervenção “Por entre Cartas: o ensino de leitura mediante o uso e modelagem de estratégias metacognitivas”.

Como já mencionado no capítulo anterior, a análise dos resumos será pautada em dois critérios: o de adequação ao tema, que remete às categorias seletivo, neutro e fiel, as quais estão relacionadas à produção de um resumo; e o de adequação ao texto, que leva em consideração as categorias novo, unidade e sucinto, as quais abordam a estrutura de um

---

<sup>37</sup> Para ler a entrevista na íntegra acesse o link <http://www.publico.pt/culturaipsilon/noticia/num-atlas-imaginario-podese-tudo-e-sedentario-e-nomada-alberto-manguel-o-seu-lugar-e-uma-ilha-deserta-cheia-de-livros-numa-aldeia-de-franca-328875>

resumo. Assim, mediante a análise de tais categorias, classificaremos o resumo em excelente, bom, regular ou insatisfatório.

Nossa análise partirá da hipótese de que os resumos elaborados pelos alunos, a partir da leitura de cartas de Padre Cícero, vão refletir, a cada encontro realizado, um melhor nível de compreensão textual, uma vez que, mediante o trabalho de andaimagem, estes poderão utilizar adequadamente as estratégias metacognitivas de leitura para ampliar a compreensão textual.

Orientando-nos pelo propósito descrito, destacamos, *a priori*, que a composição do *corpus* de nossa pesquisa contou com 75 (setenta e cinco) textos, posto que nenhum aluno selecionado faltou aos encontros do Projeto de Intervenção e que todos os sujeitos produziram os resumos solicitados para construção do Portfólio de leituras. Assim, a cada encontro realizado, 15 (quinze) resumos foram produzidos e entregues para serem analisados.

Dentro desse universo, convém salientar que selecionamos aleatoriamente a cada encontro realizado uma média de 4 (quatro) a 6 (seis) resumos para precisar as considerações feitas acerca dos avanços e das dificuldades no tocante à prática da leitura e ao nível de compreensão leitora dos alunos. Por conseguinte, apresentaremos aqui um total de 24 (vinte e quatro) textos. Resta-nos ainda pontuar que a delimitação do *corpus* em questão se apresentou adequada e suficiente para analisarmos o nosso objeto de estudo.

Por último, julgamos, também, oportuno esclarecer que ao analisarmos o nosso *corpus*, nessa pesquisa, iremos nos referir aos sujeitos do Projeto de Intervenção como A1 a A15, no sentido de mantermos a sua identidade preservada.

## **ENCONTRO 01**

Iniciamos nossas observações acerca dos textos produzidos nesse primeiro momento, destacando que a particularidade predominante nos resumos elaborados, após a leitura da primeira carta<sup>38</sup> de Padre Cícero, foi o processo de colagem aleatória de trechos da carta estudada, conforme veremos no decorrer da explanação a seguir.

---

<sup>38</sup> A carta estudada nesse encontro está disponível no anexo E desse trabalho.

## Adequação ao tema

No que se refere à elaboração do resumo na categoria seletivo, percebemos que dentre os 15 (quinze) textos produzidos pelos alunos, apenas 5 (cinco) foram elaborados mediante a seleção das informações mais relevantes da carta. Os demais não levaram em consideração essa orientação durante a escrita do texto, realizando apenas a transcrição de fortuitos fragmentos do texto original. Para ilustrar o que aqui destacamos, vejamos um recorte do resumo<sup>39</sup> elaborado pelo participante A2:

### Excerto 1 - A2

Recebi as cartas e mais coisas Que mandaram, as imagens vieram boas e em Paz; e eu ainda vou com saúde graças a deus. Pretendendo na semana seguinte ir até lá.

Já desejo aPressar minha viagem Por roma Para ver em Que fica isto, ainda Que estou tão descrente das coisas do mundo e dos homens Que se ds. N. Senhor não fizer um milagre, não esPero Que deixem de satisfazer ao Sr. bisPo e me Prestem atenção.[...]

Nessa perspectiva, consideramos que a maioria dos alunos entendeu que a atividade de sumarização consistia apenas em retirar algumas frases do texto, as quais, em rigor, nem sempre se constituíam enquanto as que apresentavam as informações mais importantes. Em decorrência desse fato, concebemos que não houve um adequado processo de compreensão textual, uma vez que muitos alunos não conseguiram discorrer com propriedade acerca da carta lida e nem destacar todas as ideias relevantes que esta apresentava.

Aprofundando nossa análise em relação aos 5 (cinco) resumos supracitados, temos: 1 (um) texto em que o aluno incorporou todas as informações mais relevantes da carta, fazendo, portanto, o uso adequado da estratégia de apagamento, conforme postula Machado (2007) ao afirmar que, durante a leitura, tal estratégia permite que informações desnecessárias à compreensão textual sejam suprimidas; e 4 (quatro) textos em que os alunos apontaram informações relevantes do texto original, porém, o fizeram de forma parcial, haja vista que desconsideraram um dos dados importantes da carta de Padre Cícero durante a elaboração do seu resumo.

<sup>39</sup> Todos os resumos utilizados para exemplificar as categorias aqui em análise foram transcritos, preservando-se os desvios ortográficos, morfossintáticos e de vocabulário.

Prosseguindo em nossa análise, passamos agora à categoria neutro, onde observamos que dentre os resumos produzidos, 3 (três) textos não se enquadraram nas diretrizes pertinentes a tal categoria, conforme podemos observar, por exemplo, no excerto do resumo produzido pelo participante A8:

### **Excerto 2 – A8**

[...] Ele desejava ir logo para roma para ver se ia dar certo o que ele ia falar com o papa, porque o bispo mandou ele sair do juazeiro já que não acreditava nos milagres dele.

Ele pediu que que a mãe dele resasse para Nossa senhora Das Dores e resasse para dar tudo certo nesta viagem [...]

No quadro de análise desse resumo, percebemos que o aluno incorporou ao texto produzido novas informações, as quais não foram mencionadas pelo remetente em sua carta. Consideramos que tais inserções de informação são provenientes de associações que o aluno realizou entre o conteúdo da carta e o seu conhecimento de mundo durante a prática da leitura, posto que a temática do texto faz parte de seu contexto cognitivo, linguístico, textual e histórico. Por conseguinte, embora essa informação não tenha sido abordada na carta, ela nos dá indícios de que o aluno, em uma tentativa de compreender de modo eficiente as informações presentes no texto, recorreu a dados e fatos já armazenados em sua memória de longo prazo<sup>40</sup> e à realização de inferências.

A respeito disso, importa observar, com Kleiman (2007), que o conhecimento linguístico, o textual e o de mundo são ativados durante a prática da leitura em uma tentativa de chegarmos à compreensão do que lemos, abrindo, desse modo, possibilidades para que possamos fazer inferências acerca das intenções do autor e do conteúdo do texto, ler nas entrelinhas e, assim, construir os possíveis sentidos do texto.

Quanto à elaboração do resumo no que se refere à categoria fiel, podemos inferir que houve dificuldades em construir os sentidos do texto e compreender a carta estudada, tendo em vista que muitos resumos foram constituídos simplesmente a partir da cópia aleatória de fragmentos da carta e que somente 1 (um) resumo foi produzido de forma apropriada,

---

<sup>40</sup> Por memória de longo prazo, como o próprio nome sugere, é a memória que armazena informações e todos os nossos conhecimentos ao longo da nossa vida. (Kleiman, 2007; 2011; Leffa, 1996a)

remetendo, dessa maneira, à uma prática de leitura significativa e compreensão global da carta lida, sem refletir em incongruências na interpretação do texto.

Face ao exposto, no que se refere ao critério de adequação ao tema, temos então: 01 (um) texto que apresentou todas as três categorias relacionadas à produção de um resumo, por tal motivo foi classificado enquanto excelente; 03 (três) textos que destacaram duas das categorias relacionadas à produção de um resumo, sendo, portanto, classificados como bons; 09 (nove) textos que destacaram somente uma das categorias analisadas, sendo, por isso, classificados enquanto regulares; e, por fim, temos 02 (dois) resumos que não apresentaram nenhuma das características analisadas, sendo, assim, considerados insatisfatórios.

Nessa perspectiva, depreendemos que a maioria dos alunos do Grupo de Intervenção apresentam consideráveis dificuldades em relação à compreensão de um texto, visto que, segundo levantamento apresentado, o maior índice de alunos são produtores de resumos tidos como regulares e, dentro desse universo, todos os textos elaborados apresentaram certas incongruências em relação à interpretação da carta estudada.

### **Adequação ao texto**

Dando sequência a nossa análise, passamos agora à categoria novos, a qual, por fazer menção à construção de um novo texto a partir de proposições que demonstrem a compreensão do que foi lido, já nos dá alguns indícios da realidade encontrada. Do universo, de 15 (quinze) resumos analisados, 9 (nove) foram produzidos desconsiderando as orientações dessa categoria. À vista disso, podemos afirmar que mais da metade dos alunos simplesmente transcreveram algumas partes da carta estudada, nesse encontro, e denominaram essa prática de resumo.

De acordo com esses dados, concebemos que a maioria dos alunos, por não compreender bem o que a carta enfatizava durante a prática da leitura, não conseguiu elaborar novas proposições abordando as informações expressas na correspondência lida, ou seja, não conseguiu formular um novo texto a partir do texto original.

No entanto, é válido salientar que, dentro dessa categoria, dos 6 (seis) resumos produzidos, 02 (dois) foram elaborados mediante a utilização de estratégias de apagamento e de substituição, o que, a nosso ver, pode ser considerado um avanço relevante, nesse momento de nossa pesquisa, dado que o uso de tais estratégias na elaboração de um resumo implica em conceber que o aluno compreendeu o que está explícito no texto e, mediante essa

compreensão, realizou as inferências necessárias para a construção de novas proposições. Para precisar o que aqui pontuamos, utilizaremos, como exemplo, o resumo elaborado pelo participante A7:

### **Excerto 3 – A7**

Pd. Cicero fez uma carta para sua mãe e sua irmã pra falar que estava bem e que pretendia viaJar para roma em breve para resolver um problema, porque não estava aguentando mais andar como um vagabundo e que ia falar com o Juiz de direito para ele pedir ao Governador uma passagem para ele. Também pede duas coisas que era para orar por ele e para que não contacem a ninguém como ele ia arranJar esta passagem.

Podemos perceber, nesse resumo, que o aluno apagou as informações que ele considerou irrelevantes e, a partir da compreensão construída, mediante a prática da leitura realizada durante o encontro, formulou um novo texto discorrendo sobre o assunto abordado na carta, recorrendo inclusive ao conceito de autoria, o que observamos pela inserção da voz e das ações do autor/remetente.

Considerando, a seguir, a categoria relacionada à unidade, observamos que do total de textos entregues, nesse primeiro encontro, 10 (dez) resumos foram produzidos a partir de frases soltas, sem a existência de conexão entre si, apresentando, em razão disso, problemas de articulação. Diante desse quadro, constatamos, então, que a preocupação em relacionar as ideias entre si não foi uma das características mais pertinentes aos resumos produzidos. Por tal motivo, a maioria dos textos foi construída mediante o agrupamento de frases e/ou fragmentos soltos, como podemos observar no excerto do resumo produzido pelo participante A1:

### **Excerto 4 – A1**

Recebi as cartas e as coisas que me mandaram. Pretendo na semana seguinte ir até lá, querendo Ds. Não estou gostando dessa peregrinação, que me obriga andar como vagabundo sem ter onde morar, e a maldade dos homens.

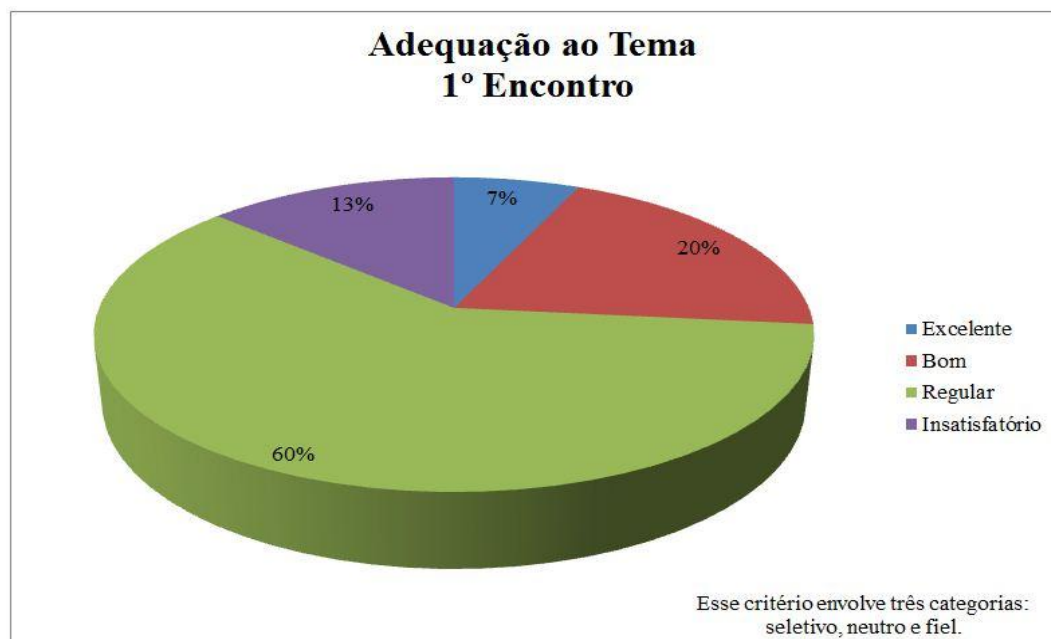
Desejo apressar minha viagem por Roma, se Ds. N. Senhor não fizer um milagre, não vou dexar satisfazer au SR. Bispo [...]

Por fim, incidiremos nosso olhar sobre a categoria sucinto, a qual apresenta os melhores índices atingidos nesse critério de análise: dos 15 (quinze) resumos entregues, somente 4 (quatro) textos não foram sucintos, já que eles apresentaram um maior número de palavras que o texto original.

Nesse quadro de análise, no que se refere ao critério de adequação ao texto, podemos concluir que: 01 (um) texto apresentou todas as três categorias relacionadas à estrutura de um resumo, por tal motivo foi classificado enquanto excelente; 06 (seis) textos destacaram duas das categorias relacionadas à estrutura de um resumo, sendo, portanto, classificados como bons; 07 (sete) textos destacaram somente uma das categorias analisadas, sendo, por isso, classificados enquanto regulares; e, por último, temos 01 (um) resumo que não apresentou nenhuma das características analisadas, sendo, assim, considerado insatisfatório.

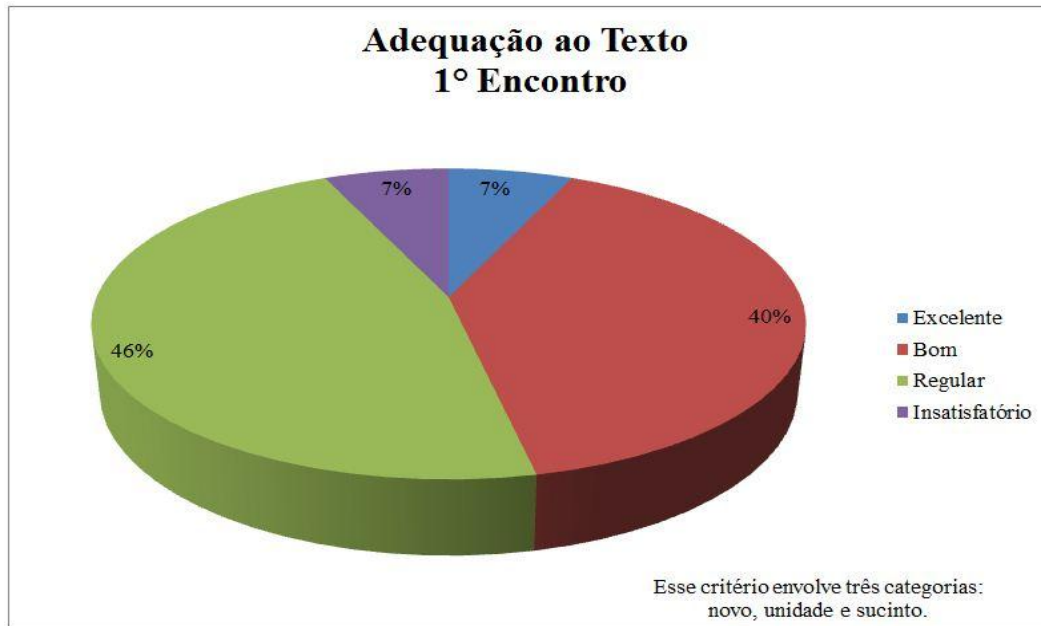
No intuito de evidenciarmos com maior clareza os dados apresentados, nesse primeiro encontro do Projeto de Intervenção, acerca da produção e da estrutura dos resumos e, conseqüentemente, acerca do nível de compreensão leitora dos alunos do Grupo de Intervenção (GI), mediante a utilização de estratégias metacognitivas de leitura, apresentamos os gráficos a seguir:

Gráfico 1: Desempenho na produção dos resumos no 1º encontro do Projeto de Intervenção



Fonte: Própria autora

Gráfico 2: Desempenho na estruturação dos resumos no 1º encontro do Projeto de Intervenção



Fonte: Própria autora

Analisando os dois gráficos, notamos que mais da metade dos alunos escreveram textos regulares após a leitura da carta de Padre Cícero, no que se refere ao critério que analisa a produção de um resumo. Já em relação à estrutura de um resumo, não obstante esse índice apresentar uma pequena redução em relação aos textos regulares no segundo gráfico, observamos que estes ainda se sobressaem em relação às outras classificações apresentadas.

Prosseguindo nossa análise, a partir da leitura dos gráficos, inferimos que os alunos do Grupo de Intervenção sentiram maiores dificuldades para produzir um resumo tido enquanto bom, mediante legenda apresentada, a realizar a estruturação deste nessa mesma classificação, visto que o percentual de resumos bons no critério de adequação ao texto é o dobro do alcançado no critério de adequação ao tema. Consideramos que tal dificuldade é decorrente da intrínseca ligação existente entre leitura e escrita, posto que não conseguimos escrever um resumo de um texto de forma coerente se não houve a compreensão adequada do que foi lido.

Nesse quadro, acreditamos que a prática da leitura desenvolvida pelos alunos, nesse primeiro encontro, embora tenha sido ancorada no uso de estratégias metacognitivas, a partir de um trabalho fundamentado no processo de andaimagem, ainda não proporcionou a todos os sujeitos, segundo Leffa (1996a), a eclosão de todos os acontecimentos que caracterizam o ato da leitura, haja vista que um número significativo de alunos demonstraram dificuldades em



entender as informações explícitas da carta lida, em realizar inferências acerca de alguns dados e em construir a compreensão do texto num todo coerente, apresentando-a através da produção do resumo.

Feita essa primeira análise, passamos agora as considerações dos resumos produzidos mediante a leitura da segunda carta de Padre Cícero.

## ENCONTRO 02

Acreditando que a leitura é um processo, como bem postula Marcuschi (2008), e que quanto mais lemos, mais aprimoramos a nossa capacidade de compreensão leitora, iniciamos nossas observações sobre os resumos produzidos, após o estudo da segunda carta<sup>41</sup> de Padre Cícero, destacando que tais textos remeteram a uma redução da cópia aleatória de fragmentos do texto epistolar, o que nos leva a inferir que, nessa etapa do Projeto de Intervenção, houve uma melhor utilização das estratégias metacognitivas de leitura e, conseqüentemente, uma compreensão mais ampla da carta estudada.

### Adequação ao tema

Ao lançarmos nosso olhar sobre os aspectos que envolvem a produção de um resumo, observamos que, na categoria seletivo, dos 15 (quinze) textos produzidos pelos alunos, 6 (seis) foram elaborados mediante a seleção das informações mais relevantes da carta de Padre Cícero. A título de exemplificação, destacamos o resumo elaborado pelo participante A12:

#### Excerto 5 – A12

Ha dias que cheguei em Roma, e por motivo de doença agora é que pude vir ate aqui.

Sou Padre Cicero Romão Baptista do Joaseiro, Suspenso desde 1892, e tenho consciencia de não ter cometido crime algum, pois sempre fui obediente aos meus superiores, todos que me conhecem são testemunhas.

<sup>41</sup> A carta estudada nesse encontro está disponível no anexo F desse trabalho.

A Santa Congregação do Santo Officio, ordenou-me que se eu quisesse reclamar destas penalidades viesse quanto antes a essa cidade. E como não sei falar italiano deixo esse papel nas maos de Vossa Eminência. Queria despedir com a brevidade possível esse negocio, pois estou sem reserva.

Sendo a sumarização um processo mental de escolhas que sempre ocorre durante a leitura de um texto (Machado et al, 2004), percebemos no resumo acima que o participante conseguiu realizar suas escolhas com muita eficiência. Seu texto reflete uma prática de leitura cuidadosa e intencional, buscando sempre estabelecer uma relação lógica entre as informações apresentadas no decorrer da carta e entre as ações de causa e efeito, como podemos observar, por exemplo, na última frase de seu resumo.

Embora não tenha ainda atentado para a noção de autoria do seu texto, podemos conceber, através da produção desse resumo, que este aluno soube utilizar a estratégia de apagamento com muita eficiência, distinguindo e selecionando as informações relevantes das secundárias para, em seu resumo, apresentar a intencionalidade do remetente ao escrever essa carta para o seu destinatário.

Diante desse fato, entendemos que, embora os índices relacionados a essa categoria apontem um tímido progresso, considerando os dados do primeiro encontro, destacamos que essa situação, a nosso ver, é muito significativa, visto que não tivemos uma redução ou estagnação em relação a esse aspecto e que os resumos produzidos, nesse segundo encontro, implicam em uma melhor utilização das estratégias metacognitivas de leitura para buscar compreender o texto.

Quanto à categoria neutro, tivemos dentre o total de resumos produzidos, somente 1 (um) texto não se enquadrou nas diretrizes pertinentes a referida categoria. Dito de outro modo, após a realização desse segundo encontro, aproximadamente 93% dos alunos que compõem o Grupo de Intervenção elaboraram seus resumos sem a ocorrência de inserções de novas informações ou de impressões subjetivas, as quais provocassem alguma alteração no conteúdo do texto original. Assim, dialogando com Solé (1998), percebemos que, de fato, o aluno só aprende a ler, lendo e só aprende a resumir, resumindo.

Prosseguindo nossa análise, passamos agora à categoria fiel. A respeito dessa última categoria que envolve o critério de adequação ao tema, constatamos que dentre os 15 (quinze)

resumos elaborados, 4 (quatro) foram produzidos remetendo à uma prática de leitura significativa e compreensão global da carta lida.

Com base nesses dados, não obstante considerarmos ser elevado o índice de alunos que ainda apresentam incongruências ao produzir o seu resumo, notamos que, nesse segundo encontro, durante a prática da leitura da carta de Padre Cícero, mais alunos conseguiram discorrer acerca da interpretação global da carta lida, destacar informações explícitas do texto para justificar suas colocações, realizar inferências sobre o que foi lido e identificar a ideia central de determinados parágrafos.

No quadro dessas observações, começamos a perceber os primeiros sinais de surgimento de um leitor ativo que busca, mediante o uso de estratégias metacognitivas de leitura, construir os possíveis sentidos do texto. Dentre essas estratégias, destacamos aqui a capacidade de realizar inferências, tendo em vista que, segundo Gonçalves (2008), a inferência permite ao leitor alcançar uma compreensão mais aprofundada do texto, isto é, refletir acerca do que se lê a partir do que sabe sobre o assunto. No intuito de ilustrarmos essa realidade, apresentamos o resumo produzido pelo participante A10 nesse encontro:

#### **Excerto 6 – A10**

Pe. Cícero falou para o cardeal que chegou há dias em roma e por motivo de doença só pode falar agora. Pe. Cícero se apresentou e falou que foi suspenso da igreja desde 1892, mas diz que tem consciencia que não cometeu crime algum. Disse que não tinha muito dinheiro para ficar em roma e que não sabia falar italiano, por isso pedia a ajuda do cardeal para falar logo com o papa.

Incidindo nosso olhar sobre esse resumo, notamos que o aluno conseguiu realizar importantes inferências durante a prática da leitura do texto epistolar, uma vez que ele deixa claro em seu resumo o objetivo da viagem realizada por Padre Cícero e a intencionalidade da correspondência escrita para o cardeal. Podemos ainda perceber, mediante a análise desse texto, que o aluno compreendeu que a necessidade de “despedir com a brevidade possível esse negócio” (fragmento escrito no texto original) era importante em decorrência de Padre Cícero estar “sem reserva” (expressão escrita no texto original). Desse modo, ele incorpora em seu resumo uma nova proposição expressando que por não ter “muito dinheiro para ficar em roma”, Padre Cícero “pedia a ajuda do cardeal para falar logo com o papa”.

Em vista disso, constatamos que embora a sumarização seja uma atividade onerosa em termos cognitivos, a prática de leitura ancorada no uso adequado de estratégias metacognitivas abre possibilidades para que o aluno realize um trabalho ativo e consciente de interpretação e compreensão do texto, permitindo que o ato de sumarizar seja realizado com mais facilidade e maior eficiência.

No entanto, é importante reiterarmos que o caso acima mencionado reflete os avanços alcançados por uma parcela dos alunos, haja vista que dentro desse universo ainda há quem apresenta dificuldades para construir a compreensão global do texto de forma adequada. Chegamos a tal conclusão, ao nos depararmos com alguns resumos que refletem incoerências e falhas na interpretação da carta estudada. Vejamos, por exemplo, o resumo abaixo, o qual foi escrito pelo participante A9:

#### **Excerto 7 – A9**

há dias que chegar Por motivor de doença ele foi Ser apresentado dizendo o Seu Nome e onde moravam e dizer que Foi Suspenso desde de 1982 e ele falou Para o cardeal que tenho consciencia Não ter cometido crime algum e eu estou aqui Séi Reserva e como eu Não Sei fala italiano vir Para a vossa ecelensa é eu Sendo uma Pessoa Pobre é eu despedir com a brevidade Possivel Negócio. E ele foi Muito agrabesindo Por ter Sendo muito legal e generozo com migo tumara que de Sento Vossa ecelensa e ele falo antes que Saiser o vosso humilde e obediente Servo.

Percebemos que o resumo, embora busque enfatizar as informações mais relevantes da carta de Padre Cícero, termina recorrendo à supressão de dados importantes do texto original e a inserção de impressões subjetivas do aluno, posto que ele incorpora em seu texto proposições que não condizem com as informações da carta e não podem ser dela inferidas. Além disso, por ser um grande aglomerado de frases soltas, seu resumo termina denotando grande oscilação em relação ao princípio de autoria do texto, perdendo a unidade lógica e não apresentado a coerência necessária para ser entendido por um leitor.

Na esteira dessa análise, no que se refere ao critério de adequação ao tema, temos então: 04 (quatro) textos que apresentaram todas as três categorias relacionadas à produção de um resumo, por tal motivo foram classificados enquanto excelentes; 02 (dois) textos que destacaram duas das categorias relacionadas à produção de um resumo, sendo, portanto,

classificados como bons; 08 (oito) textos que destacaram somente uma das categorias analisadas, sendo, por isso, classificados enquanto regulares; e, por fim, temos 01 (um) resumo que não apresentou nenhuma das características analisadas, sendo, assim, considerado insatisfatório.

### **Adequação ao texto**

Dando continuidade à análise do nosso *corpus*, passamos agora à categoria novo, a qual apresentou os seguintes dados: dos 15 (quinze) resumos entregues, 8 (oito) foram elaborados de acordo com as orientações referentes a tal categoria, ou seja, 53% dos alunos apresentaram resumos melhores, os quais deixaram de ser uma mera transcrição aleatória de fragmentos do texto original e passaram a refletir uma melhor compreensão. Para exemplificar o que aqui pontuamos, apresentamos o resumo abaixo produzido pelo participante A8:

#### **Excerto 8 – A8**

Padre Cicero fala na carta que ha dias que chegou em roma mais não se apresentou antes por que estava doente.

Padre Cicero faz sua apresentação dizendo seu nome completo, dizendo que foi suspenso desde de 92, fala que tinha consciência não ter cometido nenhum crime, que era inocente e que sempre foi um padre obediente e que deus e todos que conheciam ele eram testemunhas.

Fala também que ele estava com pouco dinheiro, sem reserva. Mais como ele não sabia falar italiano ele pediu para o Cardeal Parrochi que ajudasse ele a falar com o papa.

Ele (padre cicero) sendo pobre não tinha como ficar muito tempo na cidade, por que o dinheiro era pouco e pediu brevidade para resolver está situação.

Embora o aluno tenha sido redundante em seu resumo, enfatizando duas vezes o pouco dinheiro que o sacerdote dispunha, notamos avanços em sua escrita que implicam, a nosso ver, em uma melhor compreensão textual. Primeiramente, ele tenta criar um novo texto e, diferentemente do resumo elaborado no primeiro encontro, não incorpora aqui novas

informações e/ou impressões subjetivas que tenham sido utilizadas durante a prática da leitura para se chegar à compreensão da carta. Em segundo lugar, percebemos que ele, a partir do contexto apresentado na carta, realiza algumas importantes relações, tais como: “sem reserva” significa ter pouco dinheiro, “não cometer crime algum” significa ser inocente e “viajar para Roma” implica, nesse contexto, em falar com o papa e resolver a situação que o afligia. E, por fim, no último parágrafo, além de demonstrar preocupação em não gerar ambiguidade, visto que ele especifica o uso do pronome “ele” em seu resumo, o aluno estabelece ainda uma pertinente relação lógica de causa e efeito. Nesses termos, concebemos que esse processo de construção de sentidos, realizado durante a leitura da carta, abriu possibilidades para que ele buscasse escrever um novo texto e não uma cópia da carta lida.

Dito isto, chegamos à conclusão de que, após a prática da leitura da segunda carta de Padre Cícero, os resumos produzidos pelos alunos refletiram um avanço de 13%, nessa categoria, em relação ao primeiro encontro. Logo, podemos inferir que o aluno por conseguir construir com mais eficiência os sentidos do texto lido, não precisou recorrer à reprodução de proposições do texto original para produzir o seu resumo.

Mediante tal fato, depreendemos que os alunos começaram a perceber que a compreensão de um texto não se resume a retirar dali informações postas e acabadas, mas remete a, mediante uma ação colaborativa, construir os possíveis sentidos que o texto pode ter, estabelecendo, para tal fim, uma ponte com o cognitivo, o linguístico, o histórico e o social.

Considerando, a seguir, a categoria relacionada à unidade, observamos que do total de textos elaborados, 11 (onze) resumos foram produzidos apresentando algum problema de articulação. Atribuímos esse alto índice de textos sem unidade à tentativa de se produzir um novo texto, o qual não se constituísse uma cópia fiel da carta estudada. No intuito de exemplificar o que aqui pontuamos, apresentamos o resumo produzido pelo participante A13:

### **Excerto 9 – A13**

padre Cícero diz há dias chegou e por motivo de doença não pode ir até ao cardeal e quando ele chega lá ele se apresenta e diz que tem consciência de não ter cometido crime algum e que foi lá para reclamar dos castigos e que lá estava sem dinheiro e como não sabia

falar italiano e também sendo pobre pedi para o cardeal ajudar e para despedir com a brevidade possível o negócio.

Ao analisarmos o referido resumo no que se refere à categoria aqui discutida, notamos, de imediato, que o aluno recorre em demasia ao elemento coesivo “e”, buscando manter a ligação entre as orações do seu texto e estabelecer uma sequência lógica para as informações apresentadas em cada parágrafo da carta estudada.

Nesse caso, percebemos que na tentativa de construir o novo, mediante a utilização de estratégias de substituição/construção, *a priori*, as ideias nem sempre conseguem ser expressas de forma totalmente coerente (como podemos observar, por exemplo, no resumo acima), pois esse processo de construção de um novo texto é amplo, complexo e está estreitamente interligado ao domínio de outras habilidades, tais como: fazer omissões, selecionar informações importantes, fazer generalizações e substituir/integrar as informações através da elaboração de novas proposições.

No entanto, consideramos válidos os altos índices dessa categoria, nesse momento, uma vez que, a nosso ver, eles implicam em momentos de conflito, de descoberta e de aprendizado. Momentos de transição, nos quais a prática de leitura está deixando de ser um mero processo de decodificação de símbolos e tornando-se uma prática mais significativa; e os alunos estão deixando de ser meros *decifradores* de um código e começando a se tornar *leitores*.

Para complementar essa discussão, parece realmente oportuno nos reportarmos aqui ao pensamento de Silva (2011, p. 111) para quem a leitura “não pode ser confundida com decodificação de sinais” e “sempre envolve apreensão, apropriação e transformação de significados, a partir de um documento escrito. Leitura sem compreensão e sem recriação do significado é pseudoleitura, é um empreendimento meramente ôntico”.

Nessa perspectiva, concebemos que os resumos produzidos pelos alunos do Grupo de Intervenção, após a realização desse segundo encontro, refletem a busca pelo *aprender a ler*, pelo *compreender*. E, mediante a realização de tal prática, a tentativa de registrar através da produção de um texto o resultado desse processo de leitura e de compreensão.

Por fim, quanto à elaboração do resumo no que se refere à categoria sucinto, podemos observar que dos 15 (quinze) textos entregues para a composição do Portfólio de leituras, apenas 3 (três) resumos não refletiram as orientações de tal categoria.

Para que haja uma melhor compreensão do que destacamos, retomamos aqui o resumo elaborado pelo participante A8 nesse encontro, o qual já foi analisando no decorrer desse trabalho. Ao lê-lo, percebemos que o aluno, durante a etapa de elaboração, incorpora na estrutura do texto repetições desnecessárias de informações, deixando-o, dessa maneira, redundante e mais extenso sem necessidade.

Nessa perspectiva, no que se refere ao critério de adequação ao texto, podemos concluir que: 01 (um) texto apresentou todas as três categorias relacionadas à estrutura de um resumo, por tal motivo foi classificado enquanto excelente; 08 (oito) textos destacaram duas das categorias relacionadas à estrutura de um resumo, sendo, portanto, classificados como bons; 05 (cinco) textos destacaram somente uma das categorias analisadas, sendo, por isso, classificados enquanto regulares; e, por último, temos 01 (um) resumo que não apresentou nenhuma das características analisadas, sendo, assim, considerado insatisfatório.

Concluída essa segunda análise, passamos agora as considerações dos resumos produzidos a partir da leitura da terceira carta de Padre Cícero.

### **ENCONTRO 03**

Prosseguindo o nosso quadro de análise, versamos agora a respeito dos resumos produzidos nessa terceira fase do Projeto Intervenção. Por conseguinte, começamos destacando que, após a leitura da terceira carta<sup>42</sup> de Padre Cícero, os textos produzidos apresentaram como característica predominante um significativo avanço no que se refere à categoria de fiel, visto que os alunos começaram a perceber que a prática da leitura é um processo de construção compartilhada envolvendo, conforme destaca Cosson (2014), o leitor, o autor, o texto e o contexto, e que compreender um texto não se resume apenas a dele retirar as informações explícitas, mas inferir acerca do que está implícito nas suas tramas.

#### **Adequação ao tema**

Em relação à produção de um resumo, no tocante à categoria seletivo, tivemos dentre o total de resumos elaborados, 8 (oito) textos estruturados a partir das informações mais

---

<sup>42</sup> A carta estudada nesse encontro está disponível no anexo G desse trabalho.



relevantes da carta lida. Percebemos, diante desse dado, que à medida que os encontros vão acontecendo e que os alunos vão aprendendo a utilizar com mais eficiência as estratégias metacognitivas de leitura, eles começam a selecionar com maior facilidade as informações pertinentes da carta lida. Um exemplar que ilustra o que descrevemos em relação à categoria em foco é o resumo elaborado pelo participante A5:

#### **Excerto 10 – A5**

Nessa carta padre cicero fica surpreso pela resposta de Antonio Luiz recusando pela segunda vez o consentimento para tornar juazeiro uma cidade. As alegações que seu amigo fez não convenceu pe.cicero pois ele diz que não é bobo e fala que o pedido que ele fez na carta era uma prova de amizade e de consideração para desmentir todos os boatos que existiam. Ele diz também que Antonio Luis que dizia ser seu amigo não deveria deixar ele chateado arriscando a acabar com a amizade deles. Então ele termina a carta dizendo que a elevação de juazeiro a cidade é uma necessidade e que depois vai mandar um telegrama pra seu amigo com os limites de juazeiro e diz que espera que Antonio Luis ajude ele.

No quadro de análise desse resumo, notamos que o aluno foi capaz de selecionar as proposições mais importantes da correspondência de Padre Cícero e, mediante o processo realizado de construção de sentidos do texto, produziu seu resumo enfatizando o propósito comunicativo da carta lida e destacando as ideias principais dos parágrafos, as quais foram incorporadas em um todo coerente.

A esse respeito, parece-nos adequado recorrermos aqui às palavras de Solé (1998, p. 143) quando a autora esclarece que “a elaboração de resumos está estreitamente ligada às estratégias necessárias para estabelecer o tema do texto, para gerar ou identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários”. Destarte, acreditamos que os 8 (oito) resumos supracitados, nessa categoria, são reflexos da utilização adequada de estratégias metacognitivas, as quais permitem tornar a leitura uma prática mais compreensiva e eficaz.

Dito isto, passamos agora a categoria neutro, onde podemos constatar que dos 15 (quinze) resumos produzidos, 13 (treze) foram classificados como neutros, tendo em vista que os alunos não realizaram extrapolações infundadas e não incorporaram informações sem base textual durante a elaboração do seu resumo.

Nesse sentido, embora a leitura de um texto abra possibilidades para muitas compreensões, posto que o processo de compreender está intrinsicamente ligado ao conjunto de conhecimentos prévios que estão armazenados na memória de cada leitor, notamos, nesse terceiro encontro, que a maioria dos alunos passou a conceber que a compreensão de um texto não pode se apoiar em contradições com a verdade das proposições do texto original. Assim, a elaboração dos resumos nessa etapa revelou a realização de um processo cognitivo mais compatível com as informações presentes na carta lida.

No quesito relacionado à categoria fiel, tivemos um importante avanço, pois do total de resumos produzidos, 07 (sete) foram elaborados remetendo a uma prática de leitura significativa e compreensão global da carta lida, sem implicar em extrapolações e interpretações equivocadas do texto, conforme podemos observar, por exemplo, no resumo produzido pelo participante A15:

#### **Excerto 11 – A15**

Pe. Cicero ficou muito Surpreso, com a resposta do seu amigo (Antônio Luis) se negando de novo a concordar com a criação do Municipio do Juazeiro.

Ele ficou bravo, com as desculpas Que seu “amigo” deo já Que não era mais bobo, para acreditar. Nessa carta, ele falou Que a carta Que enviou para Antonio Luis foi um voto decidido de amizade e respeito assim, provando Que os boatos maldosos das pessoas eram mentira.

Ele disse também Que era uma necessidade Que Juazeiro virasse logo um município, e pareceu chateado pois seu “amigo” não concordava com isso.

Ao lermos esse resumo, observamos que o aluno realizou o processo de construção de sentidos do texto a partir do conjunto de informações disponíveis na própria carta e do estabelecimento da relação entre estas informações e os seus conhecimentos prévios. Em decorrência disso, ele consegue sumarizar o primeiro parágrafo construindo uma única frase-resumo e, em seguida, consegue estabelecer algumas significativas inferências. Vejamos aqui algumas delas: primeiramente, ele concebe que o destinatário da carta, o qual a todo tempo é chamado de amigo, não é tão amigo assim, visto que ele sempre usa aspas para a ele se referir em seu texto; em segundo lugar utiliza a expressão “não era mais bobo” sugerindo que em outra época o remetente já assim teria sido e estabelecendo ainda uma ponte com a

informação explícita da carta de que não era a primeira vez que o remetente fazia o referido pedido e este era negado; em terceiro lugar, ele infere que Padre Cícero ficou bravo e chateado com as desculpas dadas, haja vista que não era mais bobo; e, por último, mas não menos relevante, ele estabelece que, por se tratar de uma antiga necessidade, a elevação de Juazeiro era algo que precisava ocorrer logo.

Em face do exposto, detectamos que os resumos elaborados nesse encontro, no que se refere a essa categoria, são mais pertinentes e refletem uma melhor compreensão da carta lida. Sendo assim, pensamos que os alunos estão concebendo, como dito por Marcuschi (2008), que compreender um texto não é decodificar o que está escrito, mas, a partir das informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos, realizar inferências para se chegar à compreensão do que foi lido.

Com base nessas observações, no que se refere ao critério de adequação ao tema, temos então: 06 (seis) textos que apresentaram todas as três categorias relacionadas à produção de um resumo, por tal motivo foram classificados enquanto excelentes; 03 (três) textos que destacaram duas das categorias relacionadas à produção de um resumo, sendo, portanto, classificados como bons; 04 (quatro) textos que destacaram somente uma das categorias analisadas, sendo, por isso, classificados enquanto regulares; e, por fim, temos 02 (dois) resumos que não apresentaram nenhuma das características analisadas, sendo, assim, considerados insatisfatórios.

Com o propósito de evidenciarmos com maior clareza os dados apresentados até esse momento do nosso estudo acerca do critério de adequação ao tema, elaboramos o quadro a seguir:

Quadro 3: Panorama dos resumos produzidos quanto à adequação ao tema

<b>CRITÉRIO DE ADEQUAÇÃO AO TEMA</b>				
		<b>1º ENCONTRO</b>	<b>2º ENCONTRO</b>	<b>3º ENCONTRO</b>
<b>CATEGORIAS</b>	Seletivo	05 resumos	06 resumos	08 resumos
	Neutro	12 resumos	14 resumos	13 resumos
	Fiel	01 resumo	04 resumos	07 resumos

Fonte: Própria autora

Orientando-nos a partir da leitura desses dados, observamos que a categoria neutro é a que aponta o quantitativo mais expressivo até o momento. Contudo, se formos nos ater com mais detalhe aos resultados aqui alcançados, podemos perceber que a categoria fiel, relacionada literalmente à compreensão global do texto, é a que apresenta os melhores resultados, posto que no primeiro encontro somente 01 (um) resumo refletiu uma adequada compreensão global da carta de Padre Cícero e no terceiro encontro esse universo se amplia para 07 (sete) resumos. Melhor dito, no primeiro encontro, contabilizamos que 93% dos alunos não produziam resumos que apontassem uma compreensão adequada do texto lido e, nesse momento de nosso projeto, esse índice foi reduzido para 53% dos alunos.

Podemos convir, portanto, que o surgimento de um leitor ativo que busca, mediante o uso de estratégias metacognitivas de leitura, construir os possíveis sentidos do texto e realizar a prática da leitura de forma mais significativa começa a se tornar mais real em nosso Projeto de Intervenção.

### **Adequação ao texto**

Dando continuidade a nossa análise, passamos agora à categoria novo, onde observamos que dentre o total de resumos produzidos, 10 (dez) textos foram elaborados mediante a construção de novas proposições semânticas, as quais foram fundamentadas nas ideias principais da carta lida e nas inferências realizadas durante essa leitura. Para precisar o que aqui pontuamos, apresentamos o resumo abaixo elaborado pelo participante A3:

### **Excerto 12 – A3**

Padre Cicero ficou muito Surpreso porque Seu amigo não aceitou a Criação do municipio de Juazeiro. Ele falou que não era tolo e que era um homem Velho que merecia respeito.

Padre Cicero pensou que pela a amizade o Seu amigo realizaria o seu pedido. Ele disse que a elevação do municipio era uma necessidade de muitos anos e pelo o que aconteceu a amizade deles dois iam acabar se ele não aceitasse o Seu pedido.

Ele terminou a Carta falando que depois iria enviar um telegrama falando sobre isso.

Pautando-nos na análise desse resumo, percebemos que o aluno produziu um novo texto a partir da sua compreensão da carta lida, recorrendo à utilização de estratégias de apagamento e de substituição e da realização de inferências. Podemos verificar o uso de tais estratégias quando ele, em seu texto, utiliza a expressão “não era tolo” para fazer menção ao fragmento da carta “não sou uma criança”; quando ele infere que Padre Cícero pensava que seu amigo atenderia ao seu pedido por conta da amizade e, desse modo, cria uma unidade lógica entre esse pensamento e a palavra “surpreso”; quando ele estabelece em seu texto uma relação de causa e efeito, pontuando que se Padre Cícero não for atendido pelo amigo a amizade acabará; e, por último, quando infere que o assunto da carta (elevação de Juazeiro à cidade) será retomado em outra correspondência e ser escrita.

Mesmo demonstrando algumas falhas de unidade, conforme categoria aqui também analisada, observamos que o referido resumo reflete uma boa compreensão do que foi lido. Isso demonstra que o aluno, durante a prática da leitura, recorreu ao uso de estratégias metacognitivas, as quais permitiram que ele apagasse as informações triviais, selecionasse os dados relevantes da carta, realizasse inferências, generalizasse determinadas informações, construísse novas proposições semânticas, chegando, assim, à compreensão da carta estudada e atingindo o seu objetivo com a leitura.

No quadro das observações que envolvem essa categoria, cabe ressaltar que, nessa fase do Projeto de Intervenção, ainda há alunos que sentem dificuldades para discorrer com suas próprias palavras acerca da carta lida, tendo em vista que, de acordo com os dados esboçados, aproximadamente metade dos sujeitos do Grupo de Intervenção elaboram resumos mediante a transcrição de trechos da carta, o que, a nosso ver, não reflete uma compreensão global do texto lido. Mais adiante, quando apresentarmos o resumo para discorrer a respeito da próxima categoria, poderemos atentar também para o fato supracitado.

Quanto à estrutura do resumo no que se refere à categoria unidade, pontuamos que dos 15 (quinze) textos produzidos, 7 (sete) deles foram estruturados estabelecendo uma conexão coerente entre as partes que o compõem. A fim de exemplificar a realidade aqui descrita, apresentamos o resumo produzido pelo participante A12 nesse encontro:

**Excerto 13 – A12**

Padre Cicero teve uma grande surpresa quando o seu amigo, recusou a criação do município de Juazeiro. Padre Cicero alegou que não era tolo para acreditar em suas desculpas.

A carta que ele escreveu e o pedido que ele fez era uma prova de amizade e consideração e também era uma prova de desmentir todos os boatos maldosos. Ele também disse que a necessidade da elevação de Juazeiro já era imposta a muito tempo, e como amigo dele Antonio Luís deveria não o expor a desgostos, por que isso iria interromper a amizade deles, por isto ainda lhe ponderava. Ele também disse que sobre os limites enviaria um telegrama para que estes obstáculos fosse removidos.

Na linha de análise que envolve essa categoria, verificamos que embora o aluno tenha recorrido à transcrição de partes da carta lida para construir o seu resumo, ele demonstrou preocupação e eficiência em relacionar as principais ideias contidas no texto e estruturá-las em um todo coerente. Dessa forma, por ter estabelecido as relações textuais adequadas, conseguimos compreender com clareza o que foi escrito.

No entanto, se por um lado esse aluno compõe o grupo dos 07 (sete) sujeitos que estruturam o seu resumo com clareza e estabelecem os elos necessários para que este seja compreendido, por outro lado temos 08 (oito) alunos que não conseguiram ainda realizar tal prática com a mesma eficiência. A título de exemplificação, segue o resumo abaixo, o qual foi elaborado pelo participante A14:

**Excerto 14 – A14**

Na carta Padre Cicero fala fiquei surpreso com sua resposta. O amigo de Padre Cicero fala as suas desculpas e ele diz não sou homem bobo. Padre Cicero fala meu pedido foi gesto de amizade e de consideração. Padre Cicero queria que o lugar que ele morava virasse cidade e diz é uma vergonha o prefeito do crato não ter feito isto ainda. Como colegas Padre cicero fala você não devia me expor a brigas e mentiras.

Não obstante o aluno mencionar em seu resumo que o destinatário da carta era o prefeito da cidade de Crato – informação decorrente do trabalho de ativação dos conhecimentos prévios e da análise da linha do tempo, exposta em sala, e sempre observada durante a realização de cada encontro do Projeto Por entre Cartas – remetendo, a nosso ver, ao poder que este detinha para atender ao pedido de Padre Cícero, o seu texto não implica em um processo de compreensão global do texto epistolar lido e reflete uma estrutura textual sem unidade lógica, formada somente a partir de frases justapostas e sem uma conexão aparente entre si. À vista disso, quando com ele nos deparamos não conseguimos entender com clareza a mensagem expressa e não sentimos unidade entre as partes que o compõe.

Em última análise, discorremos agora acerca da categoria sucinto, à qual, pela primeira vez, apresentou dados que mostram que todos os resumos produzidos, nessa etapa do nosso Projeto de Intervenção, foram classificados enquanto sucintos, posto que todos os textos elaborados pelos alunos apresentaram menor número de palavras que o texto original.

Nesse quadro de análise, no que se refere ao critério de adequação ao texto, podemos concluir que: 05 (cinco) textos apresentaram todas as três categorias relacionadas à estrutura de um resumo, por tal motivo foram classificados enquanto excelentes; 07 (sete) textos destacaram duas das categorias relacionadas à estrutura de um resumo, sendo, portanto, classificados como bons; 03 (três) textos destacaram somente uma das categorias analisadas, sendo, por isso, classificados enquanto regulares; e, por último, nenhum resumo foi considerado, nesse encontro, insatisfatório, haja vista que todos os textos produzidos apresentaram pelo menos uma das categorias analisadas.

No intuito de facilitar a compreensão dos dados que expomos acerca do critério de adequação ao texto até esse momento do nosso estudo, apresentamos o quadro abaixo:

Quadro 4: Panorama dos resumos produzidos quanto à adequação ao texto

<b>CRITÉRIO DE ADEQUAÇÃO AO TEXTO</b>				
		1º ENCONTRO	2º ENCONTRO	3º ENCONTRO
<b>CATEGORIAS</b>	Novo	06 resumos	08 resumos	10 resumos
	Unidade	05 resumos	11 resumos	07 resumos
	Sucinto	11 resumos	12 resumos	15 resumos

Fonte: Própria autora

Incidindo nosso olhar sobre esses dados, notamos que a categoria sucinto sempre se manteve com altos índices, desde o primeiro encontro, o que denota que a maioria dos alunos compreende que o resumo deve ser constituído a partir de poucas palavras, tornando-se, dessa maneira, um texto menor que o texto epistolar estudado nos encontros. No entanto, o fato de ser somente sucinto aqui não é o suficiente, é preciso também que esse resumo seja conciso, preciso nas ideias apontadas e se caracterize enquanto um novo texto, apresentando assim as inferências realizadas durante a leitura e a compreensão do aluno acerca da carta estudada.

Aprofundando nossa análise, observamos os dados no que se refere à categoria novo, os quais apontam que paulatinamente (mas sempre de forma crescente) os alunos vêm elaborando resumos que refletem uma melhor compreensão do texto lido, visto que eles discorrem com maior propriedade a cada encontro sobre a carta lida.

No entanto, o mesmo não ocorre em relação à categoria unidade, pois, ao nos determos à leitura dos dados referentes a tal categoria, percebemos uma grande oscilação de resultados. Pensamos que essa oscilação é decorrente da mudança na concepção de autoria do texto, uma vez que, no primeiro encontro, 60% dos resumos produzidos representavam a cópia fiel do texto original e, a partir do segundo encontro, constatamos um declínio desse índice em virtude de os alunos começarem a discorrer com suas próprias palavras a respeito da carta lida. Por conseguinte, acreditamos que essa mudança de postura provocou maiores falhas na articulação do resumo e, conseqüentemente, essa variação dos índices na categoria de unidade.

Contudo, ao nos determos aos dados do terceiro encontro, começamos a notar um avanço significativo nos resultados apresentados, haja vista que somente 33% dos resumos elaborados remetem a cópia do texto epistolar lido e que 53% dos resumos não apresentam unidade lógica entres as partes e o todo.

Terminada essa análise, passamos agora as considerações dos resumos produzidos mediante a leitura da quarta carta de Padre Cícero.

## **ENCONTRO 04**

Iniciamos a apresentação e análise dos dados levantados, após o estudo da quarta carta<sup>43</sup> de Padre Cícero, enfatizando que, nessa etapa do Projeto Intervenção, começamos a retirar alguns dos “andaimés” que foram oferecidos aos alunos para a realização da prática da

---

<sup>43</sup> A carta estudada nesse encontro está disponível no anexo H desse trabalho.



leitura, conforme propõe Solé (1998), passando, então, a dar maior autonomia aos alunos para que estes comecem a selecionar e a usar as estratégias metacognitivas de leitura adequadas para facilitar o processo de compreensão textual.

### **Adequação ao tema**

No que se refere à elaboração do resumo na categoria seletivo, destacamos que dentre os 15 (quinze) textos produzidos pelos alunos, 9 (nove) foram elaborados segundo as orientações dessa categoria. Em meio a esse cenário, concebemos que mais da metade dos sujeitos do Grupo de Intervenção utilizam estratégias que permitem, durante a prática da leitura, o reconhecimento das informações mais relevantes da carta estudada.

Os bons índices também se configuram quando analisamos a categoria neutro, tendo em conta que todos os resumos elaborados, nessa etapa, não incorporaram em sua estrutura proposições semânticas que provocassem alguma alteração no conteúdo do texto original. Para ilustrar o que aqui destacamos, vejamos abaixo o resumo elaborado pelo participante A11 que denota os aspectos relacionados às duas categorias que, por ora, enfatizamos:

### **Excerto 15 – A11**

Nessa carta padre Cicero fala que ficou bastante triste porque o melhor amigo dele morreu e diz que vai guardar a ultima carta que seu amigo le escreveu como uma reliquia. Padre Cicero diz também pra familia fica horando o nome do falecido e que como prova de amizade vai rezar muitas missas por ele. E ele acaba a carta mandano um abraço de pezames pra familia e dizem que voltara a escrever.

Ao determo-nos na leitura desse resumo, percebemos que este não apresenta em sua estrutura subversão de ideias e que foi elaborado enfatizando a intencionalidade do texto epistolar e abordando todas as ideias principais que ele apresenta de forma bem sucinta. Para isso, observamos que o aluno, durante a produção do seu texto, manteve a apresentação de informações semelhante ao texto original e recorreu à utilização de estratégias de apagamento e de substituição, fazendo uso de generalizações, realizando algumas inferências e elaborando proposições-síntese acerca do que foi lido.

Diante desse quadro de análise, coadunamos com os pressupostos de Solé (1998, p. 147), sobre a produção de um resumo, quando a autora discorre que “o resumo exige a identificação das ideias principais e das relações que o leitor estabelece entre elas, de acordo com seus objetivos de leitura e conhecimentos prévios”. Nesses termos, podemos perceber que o referido resumo reflete o estabelecimento das relações supracitadas pela autora e implica, desse modo, em uma adequada compreensão do texto epistolar estudado.

Nessa sequência, passamos agora à categoria fiel, na qual dos 15 (quinze) resumos elaborados, 10 (dez) foram produzidos remetendo a uma prática de leitura significativa e a uma visão do global do conteúdo. Para precisar o que aqui pontuamos, utilizaremos, como exemplo, o resumo elaborado pelo participante A1:

#### **Excerto 16 – A1**

Na carta Padre Cícero fala abalado por ter perdido ha 20 dias um grande amigo. Ele diz que vai guardar a ultima carta que seu amigo lhe mandou antes de morrer como uma valiosa lembrança, por que eles tinham uma amizade verdadeira e unica. Padre Cícero diz ainda que a família deve continuar horrando o nome de Dr. Leandro, e que celebrou e sempre vai celebrar missas por ele. E termina mandando um abraço para a família e dizendo que logo mandara noticias.

Analisando esse resumo, é possível percebermos que o aluno conseguiu alocar maior atenção aos segmentos mais relevantes da carta e aplicou os procedimentos necessários para sanar as possíveis incongruências durante a prática da leitura, visto que seu resumo além de refletir a compreensão global do texto, denota claramente a mudança no conceito de autoria, uma vez que apresenta a inserção da voz do remetente e de suas ações.

Aprofundando um pouco mais nossa análise, notamos que o aluno conseguiu efetuar importantes inferências acerca do texto epistolar lido, considerando que ele estabeleceu uma pertinente relação de tempo ao incorporar em seu resumo a expressão “ha 20 dias”, fazendo menção ao período transcorrido entre o fato relatado e a escrita da carta, bem como estabeleceu relações de causa e efeito ao associar que “Padre Cícero fala abalado” em decorrência de “ter perdido ha 20 dias um grande amigo” e que “o ato de guardar a ultima carta que seu amigo lhe mandou” seria realizado em virtude dos dois terem construído “uma

amizade verdadeira e única”. Podemos ainda depreender, que este aluno utilizou com propriedade a estratégia metacognitiva da sumarização, dado que conseguiu selecionar as informações relevantes do texto epistolar e realizar adequadas substituições para produzir seu resumo. Essa prática torna-se perceptível ao observarmos que o fragmento do texto original “e assim o farei enquanto Deus conceder-me a vida” foi substituído pelo vocábulo “sempre” e que o mesmo ocorre em relação ao fragmento “Abraça por mim a cada uma de suas irmãs, ao seu mano Dr. João, aos filhinhos, bem como a sua virtuosa esposa e minha comadre”, o qual foi substituído pelo trecho “um abraço para a família”.

Diante dessas observações, consideramos que este aluno realizou um adequado processo de construção de sentidos do texto e, conseqüentemente, uma pertinente compreensão textual. Esse fato, a nosso ver, é um processo muito significativo, posto que esse mesmo aluno, no primeiro encontro, produziu o seguinte resumo:

#### **Excerto 17 – A1**

Recebi as cartas e as coisas que me mandaram. Pretendo na semana seguinte ir até lá, querendo Ds. Não estou gostando dessa peregrinação, que me obriga andar como vagabundo sem ter onde morar, e a maldade dos homens.

Desejo apressar minha viagem por Roma, se Ds. N. Senhor não fizer um milagre, não vou deixar satisfazer au SR. Bispo. Irei ao Juis de Direito que pediu ao governador de pernambuco uma passagem para Roma, entrego nas mãos de N. Senhora das Dores, que me dirija. Orem por mim Elle abençoë a todos e minha mãe me abeçoë.

Detendo-nos em um paralelo entre os dois textos por ele produzidos, percebemos que esse participante do Grupo de Intervenção está paulatinamente se tornando um leitor proficiente, haja vista que ele está sendo capaz de aprimorar a cada encontro o planejamento e a realização de atividades de natureza metacognitiva voltadas para seu objetivo primordial: a compreensão do texto.

Tomando como referência os dados aqui esboçados acerca do critério de adequação ao tema, podemos concluir que: 09 (nove) textos apresentaram todas as três categorias relacionadas à estrutura de um resumo, por tal motivo foram classificados enquanto

excelentes; 01 (um) texto destacou duas das categorias relacionadas à estrutura de um resumo, sendo, portanto, classificado como bom; 05 (cinco) textos destacaram somente uma das categorias analisadas, sendo, por isso, classificados enquanto regulares; e, por último, nenhum resumo foi considerado, nesse encontro, insatisfatório, tendo em vista que todos os textos produzidos apresentaram pelo menos uma das categorias analisadas.

### **Adequação ao texto**

Dando continuidade a nossa análise, passamos agora à categoria novο, na qual constatamos que de um total de 15 (quinze) resumos, 13 (treze) se enquadraram nas diretrizes pertinentes a dada categoria. Pontuamos ainda, quanto à estrutura desses resumos, que neles destacam-se a considerável redução de cópia aleatória de fragmentos da carta lida. Melhor dito, nesse momento do nosso Projeto de Intervenção, 87% dos alunos refletem compreender que um resumo precisa ser elaborado mediante a construção de novas proposições que representem a compreensão do que foi lido.

Considerando, a seguir, a categoria relacionada à unidade, observamos que do total de textos entregues, nesse quarto e penúltimo encontro, 09 (nove) resumos foram produzidos buscando estabelecer uma conexão lógica entre as ideias apresentadas e formar um todo coerente. Diante desse quadro, constatamos, então, que a preocupação em articular as informações selecionadas da carta lida foi uma das particularidades predominantes nos textos elaborados nessa etapa. Por tal motivo, houve uma considerável redução de resumos produzidos mediante o agrupamento de frases e/ou fragmentos soltos.

No entanto, julgamos importante ressaltar que, dentro desse universo de 09 (nove) textos, muitos foram produzidos recorrendo sobejamente à utilização do conectivo “e” para realizar a associação de ideias. Não obstante isso, considerarmos, por ora, válido o exercício de tal prática, visto que ela implica em um despertar para o uso de estratégias que ajudem o aluno a escrever um texto. Para ilustrar o que destacamos em relação às duas categorias supracitadas que envolvem o critério de adequação ao texto, vejamos, a seguir, o resumo elaborado pelo participante A6:

**Excerto 18 – A6**

Nesta carta Padre Cícero fala o quanto ele está triste por motivo da morte do pai de Dr. José Geraldo que era seu grande amigo e se chamava Dr. Leandro. Ele diz que o falecimento de seu grande amigo produziu uma grande tristeza, pois ele perdeu um dos seus amigos mais dedicados.

Padre Cícero diz que irá guardar a carta que recebeu dele como uma grande lembrança de uma grande amizade que existiu entre os dois. E depois pede com muito carinho para a importante família de Dr. José Geraldo continuar honrando o grande nome que ele deixou.

E fala que celebrou e que irá continuar celebrando missa para o bom Dr. Leandro até o dia que eles dois se encontrarem no céu. E ele depois se despede mandando um grande abraço para a importante família do seu compadre Dr. José Geraldo.

Podemos perceber nesse resumo que, embora sua estrutura apresente informações redundantes (no primeiro parágrafo) e repetições de vocábulos, o aluno buscou formular um novo texto mediante a leitura da carta e organizar as ideias que o compõem de modo coerente. Para tanto, ele inicialmente aponta que “a grande tristeza do remetente” deve-se ao fato “do falecimento de grande amigo” e, no intuito de dimensionar o tamanho da dor do missivista diante do ocorrido, utiliza o vocábulo “grande” sete vezes em seu resumo. Em seguida, o aluno qualifica de “importante” a família de Dr. José Geraldo, deixando transparecer a realização de um processo inferencial de que a existência de vários médicos em uma família a torna importante socialmente. E, por último, ele incorpora em seu texto o vocábulo “bom” ao se referir ao Dr. Leandro, reforçando assim a visão de Padre Cícero em relação ao seu amigo e remetendo a ideia de que somente as pessoas boas vão para o céu.

Além disso, podemos ainda precisar que, no tocante à coesão do texto, o aluno buscou uma estratégia de escrita – a utilização do conectivo “e” – para criar uma sequência lógica de informações e estabelecer os elos necessários entre as ideias apresentadas em seu resumo, objetivando, desse modo, que este se tornasse compreensivo.

Depois de realizarmos tal análise, para o exercício de uma breve analogia, consideramos oportuno apresentarmos aqui o resumo produzido por esse mesmo participante no primeiro encontro realizado, pois acreditamos que esse comparativo facilitará atentarmos com maior clareza para o processo de compreensão leitora que vem sendo construído com a

utilização de estratégias metacognitivas de leitura durante o Projeto de Intervenção. Vejamos o texto:

### **Excerto 19 – A6**

Recebi as cartas e as cousas que mandaram, e eu vou com saude graças a Ds. Estou achando tão desconforme esta peregrinação que me obriga andar como vagabundo sem eu graças a Ds. ter cometido crime nenhum, só pela maldade de homens sem consciencia.

Já desejo apressar minha viagem por Roma, não espero que deixem de satisfazer ao Sr. Bispo e me prestem atenção. Se Ds. quiser, irei ao Juiz de direito daqui, a quem mandou pedir ao Governador de Pernambuco uma passagem para Roma, Entrego nas mãos de nossa senhora das Dores, que me governe e dirije, esta viagem. Orem muito por mim e Elle mesmo a Abençoe, abençoe Angelica e todos dahi, e que todos orem por mim, minha mãe me abençoe.

P.S. Não digam a ninguém esta noticia, reserva, isto é, não digam o que vai escrito não lendo diante de quem possa fallar.

Pautando-nos em um breve paralelo entre esses dois resumos, concebemos que esse aluno denota avanços em relação à prática da leitura, haja vista que no primeiro resumo “elaborado” ele simplesmente transcreve longos trechos do texto epistolar lido. Em razão disso, seu resumo, nessa primeira etapa, não reflete um processo de construção de sentidos do texto, uma vez que ele não faz menção à realização de inferências e ao conhecimento advindo do estabelecimento de relações entre o conteúdo da carta e seus conhecimentos prévios. Melhor dito, o seu texto não remete a uma compreensão da carta lida, e sim a uma mera atividade de cópia do texto epistolar.

Nessa perspectiva, depreendemos que, após a realização dessa quarta etapa, a prática da leitura realizada por esse aluno vem se tornando mais significativa, posto que seu resumo aponta para uma boa compreensão da carta lida e nos dá um indicativo de que as dificuldades existentes para se chegar à compreensão textual vêm se tornando menores, à medida em que este detém um maior domínio das estratégias metacognitivas de leitura.

Concebemos ainda que tal domínio, nesse momento, torna-se mais aparente em virtude da paulatina retirada dos “andaimos” ofertados aos alunos durante o processo de compreensão textual, visto que, conforme Solé (1998), o professor, através de uma prática

guiada, deve proporcionar aos leitores principiantes os suportes necessários para que estes consigam dominar progressivamente as estratégias que facilitarão a compreensão do texto e, em um momento posterior, esses suportes devem ser retirados progressivamente até que o leitor possa controlar sua aprendizagem, utilizando a referidas estratégias com autonomia.

No que diz respeito à última categoria que envolve o critério de estruturação de um resumo, constatamos que dentre os 15 (quinze) textos elaborados, 13 (treze) foram produzidos de forma sucinta. A fim de exemplificar a realidade aqui, apresentamos o resumo abaixo elaborado pelo participante A4:

#### **Excerto 20 – A4**

Pe. cicero explica-se na carta pela enorme dor pela perda de seu grande amigo e avisa aos parentes ou seja a familia de Dr. leandro que ele ficara celebrando a suas missas. pedi que eles honrrem o nome de seu amigo e manda um abraço de pesames para a familia e fala que ficara entrando em contato com eles.

Incidindo nosso olhar para o exemplar acima que compõe o nosso *corpus* de análise, podemos perceber, no tocante à categoria aqui analisada, que o aluno, em uma tentativa de sintetizar ao extremo a carta lida, termina não desenvolvendo as informações abordadas em sua plenitude e construindo proposições de forma muito restrita, as quais dificultam um pouco a compreensão do seu resumo.

Nesse quadro de análise, no que se refere ao critério de adequação ao texto, podemos concluir que: 07 (sete) textos apresentaram todas as três categorias relacionadas à estrutura de um resumo, por tal motivo foram classificados enquanto excelentes; 06 (seis) textos destacaram duas das categorias relacionadas à estrutura de um resumo, sendo, portanto, classificados como bons; 02 (dois) textos destacaram somente uma das categorias analisadas, sendo, por isso, classificados enquanto regulares; e, por último, nenhum resumo foi considerado, nesse encontro, insatisfatório, uma vez que todos os textos produzidos apresentaram pelo menos uma das categorias analisadas.

Findas as considerações sobre os resumos produzidos nesse encontro, passamos agora à análise dos textos elaborados mediante a leitura da quinta carta de Padre Cícero.

## ENCONTRO 05

Concluindo o nosso quadro de análise do Portfólio de leituras, o qual foi construído a partir dos resumos produzidos em cinco encontros realizados para a leitura de cartas de Padre Cícero, passamos, nesse momento, a discorrer sobre os textos produzidos, nessa última fase do Projeto Intervenção, após a leitura da quinta carta<sup>44</sup> do nosso missivista.

No intuito de evidenciarmos com maior clareza os dados aqui apresentados acerca do nível de compreensão leitora dos alunos, mediante a utilização de estratégias metacognitivas de leitura, faremos também a leitura de alguns gráficos no decorrer de nossa análise.

### Adequação ao tema

Orientando-nos a partir dos aspectos que envolvem a produção de um resumo, observamos que, na categoria seletivo, dos 15 (quinze) textos produzidos pelos alunos, 10 (dez) foram escritos mediante as informações mais relevantes da carta de Padre Cícero. Diante desse resultado, podemos inferir que 67% dos alunos, nessa fase final do Projeto de Intervenção, conseguiram realizar uma prática de leitura centrada nas informações principais do texto epistolar e suprimindo as mais triviais.

Considerando que o processo metacognitivo envolve o planejamento de ações, as quais são realizadas mediante a seleção adequada de estratégias, inferimos que esses alunos tiveram uma atuação inteligente e planejada frente ao texto durante a prática da leitura, visto que conseguiram distinguir as informações principais das secundárias para compor o seu resumo.

Quanto à categoria neutro, percebemos que todos os resumos elaborados, nessa última etapa, atentaram para as orientações referentes à dada categoria. Por conseguinte, todos os textos produzidos foram concebidos enquanto neutro.

Não obstante ter sido a categoria, do critério de adequação ao tema, que apresentou os melhores resultados ao longo do Projeto de Intervenção, observamos que no primeiro encontro 3 (três) alunos incorporavam, durante a produção de seus resumos, ideias que não faziam parte do texto original. Essa ocorrência foi se estabilizando ao longo dos encontros e,

---

<sup>44</sup> A carta estudada nesse encontro está disponível no anexo I desse trabalho.



nessa etapa, podemos depreender que todos os alunos compreenderam que em um resumo não podemos subverter as ideias que foram apresentadas no texto original.

No tocante à categoria fiel, constatamos que dentre os 15 (quinze) resumos escritos pelos alunos, 10 (dez) foram produzidos remetendo à compreensão global da carta lida nesse encontro. Esse dado constituiu-se, a nosso ver, em salto qualitativo importante, pois na primeira fase do Projeto de Intervenção somente 1 (um) resumo foi elaborado não apontando incongruências na interpretação da carta lida e refletindo uma prática de leitura adequada do texto que havíamos estudado.

Objetivando precisar o que aqui destacamos em relação às três categorias supracitadas e ao nível de compreensão leitora dos alunos nessa etapa, apresentamos o resumo abaixo produzido pelo participante A4, o qual foi produzido atentando às orientações dessas três categorias:

#### **Excerto 21 – A4**

Pe. cicero escreve essa carta para Manoel e fala como ele ira pagar as quartas de feijão compradas. Diz que faz 2 dias que recebeu a carta do seu compadre e que esta mandando 100,000 Rs pela mesma pessoa que lhe entregou a carta e que depois mandara o restante. E tambem diz que esta mandando azeite e explica como seu amigo deve fazer a mistura para conservar as quarta de feijão. Ele logo se despedi pedindo para que a Virgem abençõe a todos.

Pautando-nos na análise do referido resumo, percebemos que o aluno enfatiza a intencionalidade da carta escrita e elabora, nessa etapa, um resumo mais compreensivo. A partir da realização de inferências durante a prática da leitura, do estabelecimento de relações lógicas entre as informações apresentadas e da utilização de estratégias de apagamento e de substituição, conforme destacam Machado (2007) e Therezo (2001), o aluno consegue demonstrar que compreendeu bem a mensagem da carta estudada.

Em contrapartida a essa realidade, apresentamos o resumo do participante A9, o qual também foi produzido nesse mesmo encontro e reflete incongruências em relação à compreensão da macroestrutura textual. Vejamos o que aqui abordamos:

**Excerto 22 – A9**

Na Carta Padre Cicero Já estava enfomado da compra de feijão feita Por Manoel Sendo quatoze Sacos Por 8 mil RS que da 157,000. Ai ele diz que Mandol uma Parte do dinheiro Para fazer o Pagamemto e o Restante ia depois. E ele Pedi Pedi Para Manoel Preparar e gardar Muito bem o feijão nas garrafa Pra ele não te Prejuizo.

Não obstante o aluno inferir sobre a preocupação do missivista em não ter prejuízo com a compra realizada e apontar que o referido pagamento seria efetuado em duas vezes, percebemos que seu resumo não reflete uma adequada compreensão global da carta lida. Tal afirmação encontra-se ancorada em algumas importantes pistas que o texto deste aluno nos revela. Primeiramente, a nosso ver, por envolver a leitura de dados matemáticos, o participante totaliza uma quantidade equivocada de sacos de feijão comprados, quando na realidade a carta informa outro quantitativo (vinte quartas); em segundo lugar, ao mencionar que o remetente pedi para seu compadre “gardar muito bem o feijão nas garrafa”, ele demonstra que não conseguiu compreender as informações presentes no último parágrafo da carta, posto que ele realiza uma equivocada inferência sobre o trecho “[...] junte umas quatro garrafas d’agua bem misturada com azeite que fique bem ensopado o feijão.”

Mesmo diante desse quadro de observações acerca desse último resumo, se formos estabelecer um paralelo entre este texto e a produção desse aluno nos dois primeiros encontros realizados, veremos que, mesmo diante das falhas aqui apontadas, houve progressão em relação à prática da leitura, dado que inicialmente o resumo<sup>45</sup> por ele produzido não apresentava unidade lógica entre as informações apresentadas, era elaborado a partir do acréscimo de impressões subjetivas e apontava uma inconsistente compreensão do texto.

Com base nos dados aqui levantados acerca do critério de adequação ao tema, temos então: 08 (oito) textos que apresentaram todas as três categorias relacionadas à produção de um resumo, por tal motivo foram classificados enquanto excelentes; 04 (quatro) textos que destacaram duas das categorias relacionadas à produção de um resumo, sendo, portanto, classificados como bons; 03 (três) textos que destacaram somente uma das categorias analisadas, sendo, por isso, classificados enquanto regulares; e, por último, nenhum resumo foi considerado, nesse encontro, insatisfatório, uma vez que todos os textos produzidos apresentaram pelo menos uma das categorias analisadas.

---

<sup>45</sup> Para melhor compreensão do que pontuamos, reveja o resumo desse participante na página 90 desse trabalho.

Sendo assim, podemos convir que a maioria dos alunos do Grupo de Intervenção conseguiu compreender o texto epistolar trabalhado, mediante o ensino de estratégias metacognitivas de leitura e, desse modo, produzir resumos excelentes, no tocante ao critério aqui analisado. Consideramos ainda que os alunos que não conseguiram avançar ao ponto de produzir resumos excelentes também progrediram, haja vista que seus textos apontam um salto qualitativo em detrimento aos produzidos anteriormente.

Face ao exposto, depreendemos que os alunos apresentaram progressos em relação à construção dos possíveis sentidos do texto e, conseqüentemente, em relação à compreensão leitora, visto que, segundo os resultados apresentados, mais da metade dos alunos produziram resumos excelentes, 27% deles elaboraram resumos bons, 20% resumos regulares e não tivemos, pela segunda vez consecutiva, o que a nosso ver é um dado relevante, percentual relativo a resumos insatisfatórios. Dito isso, passemos para a análise do próximo critério.

### **Adequação ao texto**

Dando seqüência à nossa análise, passamos agora à categoria novo, na qual dos 15 (quinze) resumos produzidos, 14 (quatorze) foram elaborados a partir de novas proposições, levando-nos a crer que os alunos compreenderam que, conforme postula Therezo (2001), a transcrição aleatória de algumas ideias básicas do texto ou o cômodo apagamento daquelas que eles não entendiam durante a leitura não são suficientes para produzir e estruturar um resumo. Isso implica em conceber que a maior incidência de resumos novos, nessa etapa, deve-se ao fato de que esses alunos começaram a refletir e a buscar os possíveis sentidos do texto lido, para que, assim, pudessem discorrer com propriedade acerca das informações disponíveis no texto. Para precisar o que mencionamos, recorreremos aqui às palavras<sup>46</sup> do participante A5 que nesse último encontro nos relevou:

Antes eu lia e só via letras, palavras e pontos. Tipo a professora pedia para mim ler tal texto e eu nem sabia sobre o que o texto estava falando, isso me atrapalhava para responder as questões que falava sobre ele. Agora ainda vejo as letras, mas tento interpretar as palavras, as frases, e pensar sobre o que elas estão me dizendo.

---

<sup>46</sup> Excerto retirado de uma carta escrita pelo participante A5 e entregue à pesquisadora no último dia de encontro do Projeto de Intervenção.

Diante desse relato, podemos depreender que esse aluno deixou de ler o texto de modo automático e procura agora portar-se diante deste de forma mais reflexiva, buscando construir os seus possíveis sentidos, mediante as pistas textuais disponíveis, e desvendar as suas tramas. Em outros termos, dialogando com as palavras de Solé (1998), este aluno, durante a prática da leitura, saiu do estado de “piloto automático” e entrou no “estado estratégico”.

Ainda percorrendo o quadro de análise dessa categoria, destacamos que o constante crescimento de seus índices, durante a realização do Projeto de Intervenção, implica em um consequente aumento da atividade de sumarização e em uma importante mudança no conceito de autoria, aspecto este foi totalmente negligenciado nos resumos produzidos no primeiro encontro. Entretanto, se antes ignorado, o conceito de autoria se faz presente nessa etapa em todos os resumos produzidos, tendo em vista que os alunos incorporaram em seus textos tanto o nome do remetente da carta como o pronome “ele” para sempre fazer referência ao autor do texto original (o missivista) e aos atos por ele realizados.

Considerando à categoria unidade, dentre o total de resumos elaborados, 10 (dez) foram escritos refletindo a preocupação de relacionar as ideias entre si de forma coerente. Diante desse resultado, podemos depreender que 67% dos alunos conseguiram elaborar resumos estruturando as informações do no texto original sem remeter a construção de frases desconexas e ideias fragmentadas.

Orientando-nos a partir do pressuposto de que escrever o resumo de um texto de forma coerente implica em compreendê-lo de forma adequada e analisando os dados da categoria em foco, chegamos à conclusão de que a maioria dos alunos, nessa fase final do Projeto de Intervenção, apresentou um melhor nível de compreensão leitora, posto que no primeiro encontro somente 5 (cinco) alunos escreviam resumos coerentes, sem apresentar problemas de articulação.

Em última análise, no que diz respeito à categoria de sucinto, observamos que nessa etapa todos os resumos produzidos foram sucintos, ou seja, todos os textos elaborados pelos alunos foram organizados a partir de proposições que apresentaram um menor número de palavras que o texto original.

No intuito de exemplificar o que destacamos em relação às três categorias supracitadas, apresentamos o resumo abaixo produzido pelo participante A7, o qual foi produzido atentando às orientações dessas três categorias:

**Excerto 23 – A7**

Pd. Cicero fala nesta Carta que a dois dias foi comunicado da compra dos sacos de feijão. Ele aceita o que seu compadre fez e fala que vai fazer o pagamento que deu 157,\$000 de duas vezes, sendo que a primeira parte ele já estava enviando com a carta. Depois ele tenta ensinar o seu compadre a corar cada saco de feijão comprado para ele não estragar.

De forma sucinta e coerente, o aluno conseguiu indicar a intencionalidade da carta escrita por Padre Cícero e relacionar as ideias apresentadas nesse texto epistolar. Ele estabelece a partir das pistas textuais o tempo transcorrido entre as duas correspondências e infere tanto que o remetente aceita a compra, em decorrência de ele concordar em efetuar o pagamento, como acerca do objetivo de corar as quartas de feijão compradas.

Entretanto, nessa fase final do Projeto de Intervenção, dentro do universo de sujeitos pesquisados, é importante salientar a existência de alunos que não conseguiram produzir resumos que refletissem uma completa compreensão do texto epistolar estudado, por tal motivo não estabeleceram uma adequada conexão entre as ideias apresentadas na carta. Um exemplar que ilustra o que descrevemos é o resumo elaborado pelo participante A14:

**Excerto 24 – A14**

Padre Cícero sabendo da compra de vinte quartas que resolveu mandar por seu amigo logo 100\$00. Ele diz pra Manoel que nessas quartas não deixasse criar gurgulho que iria servi muito.

Ao analisarmos o referido resumo, notamos, de imediato, que o aluno não conseguiu estabelecer os elos necessários para que o seu texto ficasse coerente e compreensivo. Por conseguinte, ele termina produzindo um resumo com problemas de articulação, pautado na elaboração de proposições que apresentam ideias fragmentadas, as quais evidenciam incongruências na compreensão do texto original.

Aprofundando nossas observações, no tocante à elaboração desse texto, percebemos que o aluno não especifica o produto que foi comprado, tampouco o valor total da compra ou como será efetuado esse pagamento. Além disso, não obstante inferir acerca da preocupação do remetente em conservar o produto, ele nada enfatiza sobre a realização desse

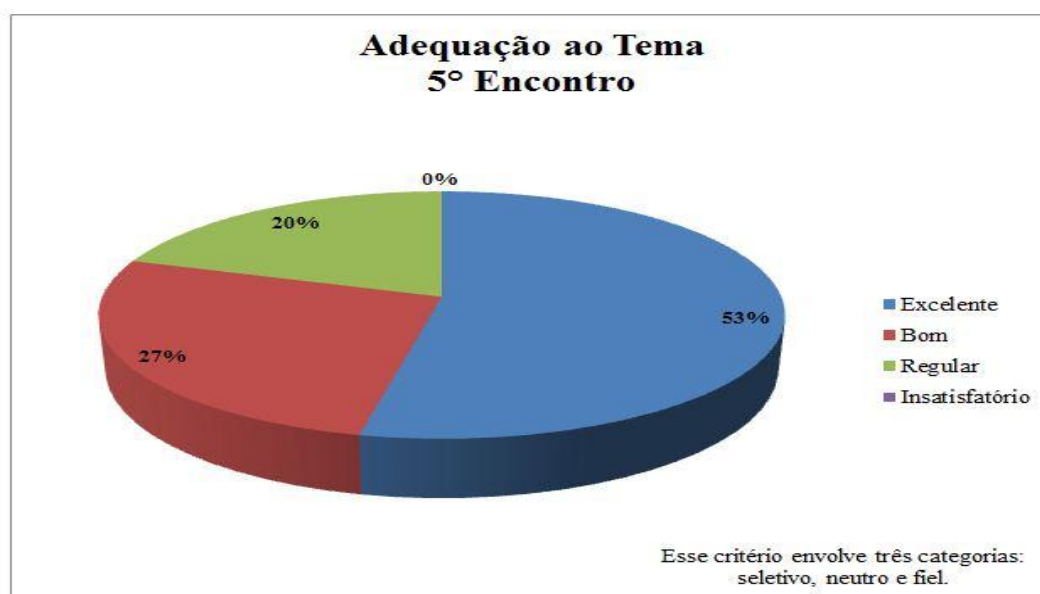
procedimento. Assunto este importante, a nosso ver, uma vez que compõe dois parágrafos do texto epistolar lido.

Nessa esteira de análise, no que se refere ao critério de adequação ao texto, podemos concluir que: 10 (dez) textos apresentaram todas as três categorias relacionadas à estrutura de um resumo, por tal motivo foram classificados enquanto excelentes; 04 (quatro) textos destacaram duas das categorias relacionadas à estrutura de um resumo, sendo, portanto, classificados como bons; 01 (um) texto destacou somente uma das categorias analisadas, sendo, por isso, classificado enquanto regular; e, por último, nenhum resumo foi considerado, nesse encontro, insatisfatório, visto que todos os textos produzidos apresentaram pelo menos uma das categorias analisadas.

Diante desse quadro, depreendemos que importantes avanços foram alcançados em relação à estrutura de um resumo, posto que, segundo os dados apresentados, os alunos que produziam resumos bons conseguiram, nessa etapa, elaborar resumos mais estruturados, fazendo que o número de textos excelentes fosse ampliado. Além disso, houve uma redução do número de alunos que produzem resumos regulares e não tivemos, pela terceira vez consecutiva, resumos classificados como insatisfatórios.

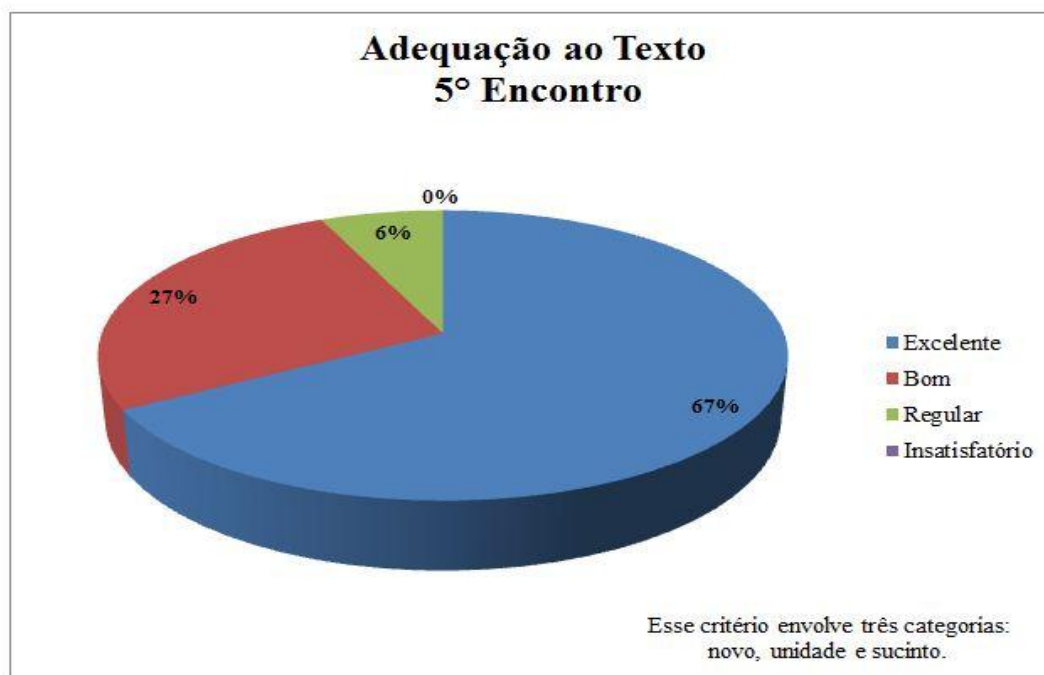
No intuito de evidenciarmos com maior clareza os dados apresentados, nesse quinto encontro do Projeto de Intervenção, sobre a produção e a estrutura dos resumos e, conseqüentemente, acerca do nível de compreensão leitora dos alunos do Grupo de Intervenção (GI), mediante a utilização de estratégias metacognitivas de leitura, apresentamos os gráficos a seguir:

Gráfico 3: Desempenho na produção dos resumos no 5º encontro do Projeto de Intervenção



Fonte: Própria autora

Gráfico 4: Desempenho na estruturação dos resumos no 5º encontro do Projeto de Intervenção



Fonte: Própria autora

Observando os dois gráficos, notamos que, em relação ao critério que analisa a produção de um resumo, mais da metade dos alunos passaram a escrever textos classificados como excelentes após a leitura da quinta carta de Padre Cícero, mediante a utilização de estratégias metacognitivas. Já no tocante ao critério que analisa a estrutura de um resumo, percebemos que os percentuais que se referem aos textos tidos como regulares diminuíram e que o índice de textos excelentes se sobressaiu em relação às outras classificações apresentadas no gráfico.

Prosseguindo a análise, observamos também que as dificuldades dos alunos na adequação ao tema (produção) continuam a ser mais acentuadas que na adequação ao texto (estrutura), visto que os índices de textos excelentes do segundo critério, sempre aparecem superiores em detrimento aos do primeiro.

Contrapondo esses gráficos com os elaborados no primeiro encontro do Projeto de Intervenção, os resultados aqui apresentados confirmam que houve um importante avanço em relação à produção e à estrutura de um resumo, haja vista que ocorreu a redução no percentual de textos regulares, o aumento de resumos excelentes, o crescimento na elaboração de resumos bons e a inexistência de percentual relativo a resumos insatisfatórios.

A análise dos resultados permite-nos, portanto, inferir que os alunos do Grupo de Intervenção, após a realização dos encontros para a leitura de cartas de Padre Cícero, mediada

pelo uso de estratégias metacognitivas, tiveram uma melhora significativa no desempenho da compreensão leitora. Chegamos a tal entendimento, em virtude de os resumos elaborados refletirem uma postura mais ativa e consciente dos alunos perante o texto, uma vez que estes passaram a realizar inferências a partir de seus conhecimentos prévios, a estabelecer relações entre as partes que compõem o texto e a identificar pistas textuais, as quais auxiliam na construção dos sentidos do texto e, segundo Leffa (1996b), corroboram para ampliar o nível de compreensão do texto.

Terminadas as considerações acerca dos resumos que constituíram o Portfólio de leituras, o caminho que agora passamos a percorrer é aquele que nos leva a análise das estratégias metacognitivas de leitura utilizadas pelos alunos do Grupo de Intervenção (GI) para compreender o texto. Sigamos, então, analisando os dados “colhidos” nessa caminhada.

## **6.2. Análise dos dados coletados a partir da Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura (EMeL–FII)**

Dando continuidade à nossa análise, direcionaremos agora o nosso olhar para os dados coletados a partir da aplicação da Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura (EMeL– FII), a qual nos permitirá investigar a prática da leitura dos sujeitos de nossa pesquisa.

Conforme a linha metodológica adotada, nossa análise estará pautada na somatória da pontuação das estratégias metacognitivas por momento de leitura (antes, durante e após a leitura do texto), bem como no tipo e na frequência com que elas são utilizadas pelos alunos do Grupo de Intervenção (GI) para compreender o texto e, por conseguinte, ampliar a prática da leitura.

Orientando-nos a partir da hipótese de que os alunos apresentam dificuldades para compreender um texto porque não conhecem e/ou não utilizam as referidas estratégias durante o ato da leitura, acreditamos que a análise dos dados obtidos com a aplicação desse instrumento de pesquisa nos ajudará a perceber como a prática da leitura estava/vem sendo realizada pelos alunos do Grupo de Intervenção (GI).

A composição do *corpus* contou com um total de 30 (trinta) escalas, devidamente preenchidas pelos sujeitos pesquisados, posto que nenhum dos 15 (quinze) alunos faltou nos



dias de aplicação desse instrumento de coleta de dados e que o referido instrumento foi aplicado duas vezes: antes e após a realização do Projeto de Intervenção.

### 6.2.1. Antes da realização do Projeto de Intervenção

Iniciamos nossas observações acerca dos dados coletados antes do Projeto de Intervenção, pontuando que, no momento antes da leitura do texto, ou seja, na etapa de planejamento, muitas estratégias que poderiam facilitar o processo de compreensão textual são negligenciadas pelos alunos. Segundo os dados, 80% dos alunos apontaram que ao ler um texto nunca têm um objetivo para a realização de tal prática e 67% não veem como sua sequência apresenta-se estruturada. Além disso, mais da metade dos alunos destacaram que nunca se questionam acerca do texto que será lido; e apenas um aluno, algumas vezes, organiza um roteiro para realizar a leitura.

Prosseguindo o nosso quadro de análise, observamos ainda que, dentre os 15 (quinze) alunos pesquisados, 13 (treze) afirmaram que somente algumas vezes, antes de começar a leitura de um texto, imaginam como será a história a partir do seu título, deixando evidente que, assim como as demais estratégias metacognitivas supracitadas, esse procedimento também não se caracteriza enquanto uma prática contumaz entre esses alunos.

Dentro desse universo, outro ponto que julgamos imprescindível aqui salientar refere-se ao fato de que, embora seja tido como um procedimento muito importante no processo de construção de sentidos do texto, somente 2 (dois) alunos reportaram que sempre recorrem aos seus conhecimentos prévios antes de iniciar a leitura.

A esse respeito, convém ressaltarmos, com Kleiman (2007), que a ativação dos conhecimentos prévios do leitor é essencial à compreensão de um texto, pois é mediante esses conhecimentos que o leitor terá possibilidades fazer as inferências necessárias e estabelecer significativas relações entre diferentes partes do texto num todo coerente, chegando, dessa maneira, a uma adequada compreensão global do texto lido.

Diante do exposto, podemos depreender que o momento antes da leitura não é uma etapa considerada importante, tampouco desenvolvida com eficiência, por esses alunos. Muitos leem sem objetivo, não levantam hipóteses acerca do texto e, por vezes, chegam até a desconsiderar seus conhecimentos prévios. Por conseguinte, inferimos que a prática da leitura

realizada por esses alunos é meramente uma atividade mecânica, a qual se encontra ainda ancorada em automatismos e na decifração de letras e/ou palavras.

No que se refere às estratégias metacognitivas utilizadas no momento durante a leitura do texto, ou seja, na etapa de monitoramento, pontuamos que a maioria dos alunos indica sentir muitas dificuldades para construir os possíveis sentidos do texto e para monitorar o processo de compreensão textual.

Nesses termos, destacamos que 93% dos alunos apontaram que nunca fazem anotações ao lado do texto, que não conseguem ler as informações mais relevantes com atenção e as mais triviais superficialmente e tampouco conseguem se questionar acerca do texto durante a leitura para entendê-lo melhor.

A grande maioria dos alunos salientou ainda que algumas vezes chega a parar a leitura no intuito de verificar se está entendendo o que o texto comunica e, desse modo, tentar estabelecer uma ponte entre este e as ilustrações que ele traz, no entanto não consegue, mesmo assim, compreendê-lo e tampouco consegue destacar as informações mais importantes que ele possui.

Nesse quadro de análise, percebemos também que, não obstante muitos alunos afirmarem que sempre tentam se concentrar na leitura quando estão diante de um texto difícil e que buscam ler com mais atenção e devagar para perceber se estão entendendo, 87% dos alunos reportaram que nunca conseguem estabelecer relações e analisar se as informações contidas no texto são lógicas e fazem sentido. Consideramos que tal dificuldade é decorrente do trabalho fragmentado de predições no momento antes da leitura, visto que dificilmente um aluno conseguirá construir os possíveis sentidos de um texto adequadamente sem ter um objetivo claro para dar significado à atividade de leitura, sem formular perguntas pertinentes sobre o que será lido e sem recorrer ao acionamento de seus conhecimentos prévios.

Aprofundando nossa análise em relação a esse momento de leitura, destacamos que, dentre os 15 (quinze) alunos pesquisados, 13 (treze) indicaram que nunca criticam o texto e 9 (nove), algumas vezes, durante a leitura manifestam opiniões sobre o que está sendo lido. Nesse universo, apontamos ainda que 9 (nove) alunos informaram que nunca pensam se o que imaginaram acerca da história estava certo ou errado. Em outros termos, mais da metade dos alunos não costumam checar as hipóteses levantadas acerca do texto, quando esse procedimento é realizado por eles antes da leitura.

Coadunamos com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1998) e refletindo sobre esses índices, constatamos que a prática da leitura realizada por

esses alunos é atividade que reflete muitas fragilidades e que muitas vezes não implica em compreensão, haja vista que tal prática não se caracteriza a partir de um trabalho ativo do leitor e que este desconsidera o uso de muitas estratégias metacognitivas durante a leitura, denotando não ter consciência do como proceder diante das incongruências de compreensão do texto.

Quanto ao momento após a leitura do texto, ou seja, na etapa de avaliação, a maioria dos alunos destacou que, algumas vezes, conversa com seus colegas para relembrar as informações do texto e verificar se entendeu ou não o que foi lido. No entanto, nenhum deles costuma elaborar um esquema para relacionar essas informações e apenas aproximadamente a metade dos alunos, algumas vezes, tenta sumarizar (quando solicitado pela professora) o texto estudado. Pontuamos ainda que 87% dos alunos também afirmaram que nunca verificam se o objetivo proposto para a leitura foi atingindo, posto que na grande maioria das vezes esse objetivo nem mesmo é traçado e, as poucas vezes em que isso ocorre, ele geralmente não é verificado.

Nessa perspectiva, sobre esse momento de análise, inferimos que a maioria dos alunos selecionados para os encontros do Grupo de Intervenção apresentam uma prática de leitura bastante limitada, a qual se encontra pautada no uso de poucas estratégias metacognitivas. Nesse entendimento, dialogando com Leffa (1996a), concebemos que, em virtude da estreita correlação entre a metacognição e a proficiência em leitura, esses alunos não realizam uma adequada compreensão global dos textos com os quais eles se deparam no cotidiano.

A fim de validar o que aqui pontuamos, consideramos oportuno destacar que, segundo os dados coletados, os itens 20 (Concentrar-me na leitura quando o texto é difícil) e 22 (Ler com atenção e devagar para ter certeza de que estou entendendo o texto) da Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura (EMeL-FII), apresentaram o maior número de respostas, tornando-se, assim, as estratégias mais utilizadas por esses alunos durante a prática da leitura.

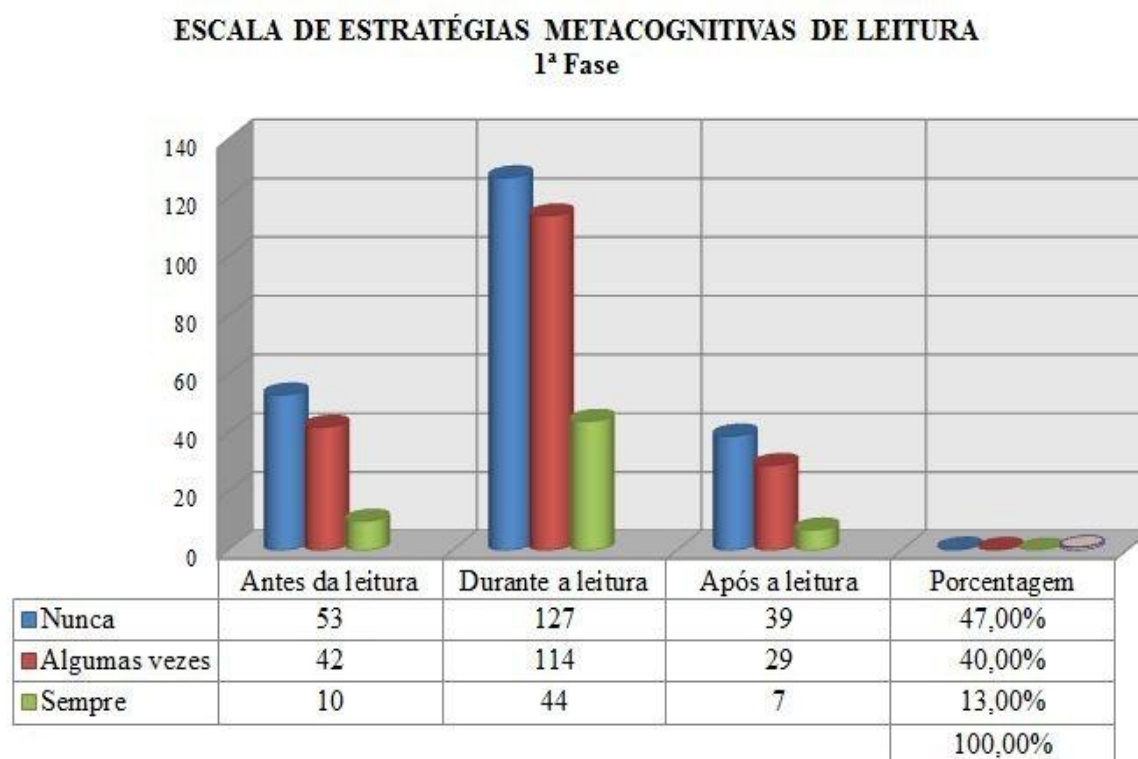
Em contrapartida, destaque aqui damos para os itens 3 (Ter um objetivo para a leitura), 4 (Fazer perguntas sobre a história), 7 (Organizar um roteiro para ler), 9 (Criticar a história), 14 (Ver se o que pensei sobre a história antes de ler estava certo ou errado), 15 (Destacar as informações que acho importantes), 16 (Consultar o dicionário), 17 (Fazer anotações ao lado do texto), 21 (Analisar se as informações são lógicas e fazem sentido), 23 (Ler as informações importantes com atenção e as outras superficialmente), 24 (Fazer perguntas para a história para entendê-la melhor), 29 (Fazer um esquema do texto para

relacionar as informações importantes) e 31 (Verificar se atingi o objetivo proposto com a leitura) da referida escala, os quais foram apontados pelos alunos como as estratégias menos utilizadas, nos momentos antes, durante e após a leitura do texto, respectivamente, de acordo com a amostra pesquisada.

Esses dados revelam, a nosso ver, a existência de falhas no ensino da leitura que vem sendo desenvolvido em sala de aula, levando-nos a crer que o uso e modelagem de estratégias metacognitivas de leitura não são fomentados pelo professor, enquanto leitor mais experiente, durante as aulas de Língua Portuguesa.

No intuito de evidenciarmos com maior clareza os dados aqui apresentados acerca da frequência de utilização de estratégias metacognitivas de leitura pelos alunos, expomos o gráfico a seguir:

Gráfico 5: Utilização de estratégias metacognitivas de leitura na primeira fase da pesquisa



Fonte: Própria autora

A respeito do gráfico apresentado e dos resultados obtidos, podemos fazer algumas considerações. Primeiramente, atribuímos que uma das possíveis causas da dificuldade de compreender o texto e aprender mediante a prática da leitura seja a não ou pouca utilização de

estratégias metacognitivas. Isso foi corroborado pelas respostas dadas, as quais fizeram que os índices relacionados ao item nunca utilizar as estratégias metacognitivas fossem os mais elevados em todos os momentos de leitura em oposição aos resultados do item sempre utilizar as referidas estratégias que, conseqüentemente, foram os mais baixos. Em segundo lugar, observando os dados relacionados ao momento durante a leitura, percebemos que a maior incidência de respostas dadas se localiza no item relacionado a nunca utilizar as estratégias metacognitivas. Esse resultado chama-nos atenção, em particular, em virtude de esse momento de leitura está intrinsecamente relacionado à maior parte da atividade compreensiva de um texto. Sendo assim, podemos depreender que esse dado evidencia a dificuldade que esses alunos sentem diante de um texto para compreendê-lo.

Feita essa primeira análise no tocante à utilização de estratégias metacognitivas antes da realização do Projeto de Intervenção, passamos agora às considerações sobre o uso das referidas estratégias pelos alunos após o término deste.

#### 6.2.2. Após a realização do Projeto de Intervenção

Iniciamos as considerações acerca dos dados coletados, pontuando que, antes da leitura do texto, ou seja, na etapa de planejamento, os alunos passaram a utilizar com maior frequência as estratégias metacognitivas para construir os possíveis sentidos do texto e, assim, chegar à compreensão. Concebemos tal fato, em decorrência de observarmos que, após a realização de todos os encontros para a leitura e estudo de cartas de Padre Cícero, 47% dos alunos indicaram que sempre realizam a prática da leitura a partir de um objetivo e 33% observam agora como a sequência do texto apresenta-se estruturada.

Nesse quadro de análise, destacamos ainda que 10 (dez) alunos apontaram que se questionam sobre o texto que será lido e que 8 (oito), algumas vezes, organizam um roteiro para realizar a leitura. Além disso, nenhum dos alunos negligencia a estratégia voltada para imaginar a história a partir do título do texto.

Lançando nosso olhar sobre a estratégia voltada à ativação dos conhecimentos prévios, percebemos que esta apresentou, nesse momento de leitura, os melhores resultados, uma vez que 10 (dez) alunos informaram que agora sempre utilizam tal estratégia antes de iniciar uma leitura de um texto.

Nessa perspectiva, consideramos que os dados aqui apresentados implicam em um considerável progresso, no tocante aos procedimentos que envolvem a predição de um texto, tendo em vista que quanto maior a utilização e o domínio das estratégias metacognitivas por parte desses alunos, melhor será a sua prática da leitura e o seu nível de compreensão leitora.

Dando continuidade à análise do *corpus* de nossa pesquisa, passamos agora ao momento durante a leitura do texto, ou seja, na etapa de monitoramento, o qual refletiu que algumas dificuldades começaram a ser sanadas. Por conseguinte, destacamos que 53% dos alunos começaram a fazer anotações ao lado do texto, 80% passaram a realizar indagações acerca do texto lido para entendê-lo melhor, e que apenas 7% continuaram sem nunca parar a leitura para ver se estavam entendendo o que o texto comunicava e sem nunca ler as informações mais relevantes com atenção e as demais superficialmente.

Ressaltamos ainda que os índices apontaram que a maioria dos alunos passou a se concentrar mais na leitura do texto, principalmente quando este é considerado difícil, e a realizá-la pausadamente e com mais atenção, objetivando verificar o seu nível de entendimento. Nesses termos, aproximadamente 67% dos alunos reportaram que opinam e criticam frequentemente o texto, bem como checam se as hipóteses levantadas acerca da história se confirmam ou não.

Relacionando esses dados à produção dos resumos, que constituíram o Portfólio de leituras, percebemos claramente porque estes foram se aprimorando ao longo da realização dos encontros, visto que na medida em que os alunos passaram a dominar mais as estratégias metacognitivas supracitadas, eles passaram a sumarizar o texto epistolar com maior eficiência, pois, como dito por Cosson (2014), o uso das referidas estratégias levam o leitor, principalmente os de Ensino Fundamental, a refletir sobre a prática da leitura e a monitorar a compreensão do texto.

Prosseguindo nossa análise, percebemos que os alunos ficaram mais atentos às pistas textuais, posto que 10 (dez) alunos indicaram que sempre prestam atenção a nomes, datas, épocas e/ou locais que aparecem no texto e que 11 (onze) salientaram que sempre recorrem às ilustrações do texto para entender melhor a história. Além disso, 8 (oito) alunos informaram que sempre relacionam o que já conhecem acerca da temática do texto com as informações nele contidas e 7 (sete) estabelecem essa relação algumas vezes durante a leitura.

Não obstante os avanços que destacamos, devemos esclarecer que, durante a leitura do texto, alguns alunos ainda não dominam determinadas estratégias metacognitivas. Nesse delineamento, salientamos que 3 (três) alunos afirmaram que nunca conseguem estabelecer

relações e analisar se as informações contidas no texto são lógicas e fazem sentido, nunca fazem perguntas durante a leitura para entender melhor o texto e sentem dificuldades em criticar o texto.

No entanto, se formos aqui estabelecer um comparativo entre os dados anteriores e os aqui apresentados, perceberemos que houve um pertinente aumento nos índices relacionados à utilização de referidas estratégias metacognitivas. Diante de tal fato, depreendemos então que a maioria dos alunos conseguiu ampliar a sua capacidade de monitorar o processo de compreensão textual durante esse momento de leitura.

Com referência ao momento após a leitura do texto, ou seja, na etapa de avaliação, destacamos que 80% dos alunos reportaram que sempre buscam relembrar os principais pontos da história para verificar o entendimento do texto e 73% evidenciaram que recorrem, algumas vezes, ao diálogo com seus colegas para averiguar se entenderam o texto lido.

Sendo a sumarização uma importante estratégia metacognitiva de leitura, a qual pode ser ensinada por meio de anotações nas margens do texto ou destacando as palavras ou conceitos-chave fundamentais para o seu entendimento (Cosson, 2014), percebemos que, após a realização do Projeto de Intervenção, os alunos passaram a recorrer com maior incidência a tal estratégia, haja vista que 5 (cinco) alunos indicaram que agora sempre utilizam esse procedimento para organizar as informações do texto e, dessa maneira, compreendê-lo melhor e 10 (dez) alunos ressaltaram que frequentemente o realizam.

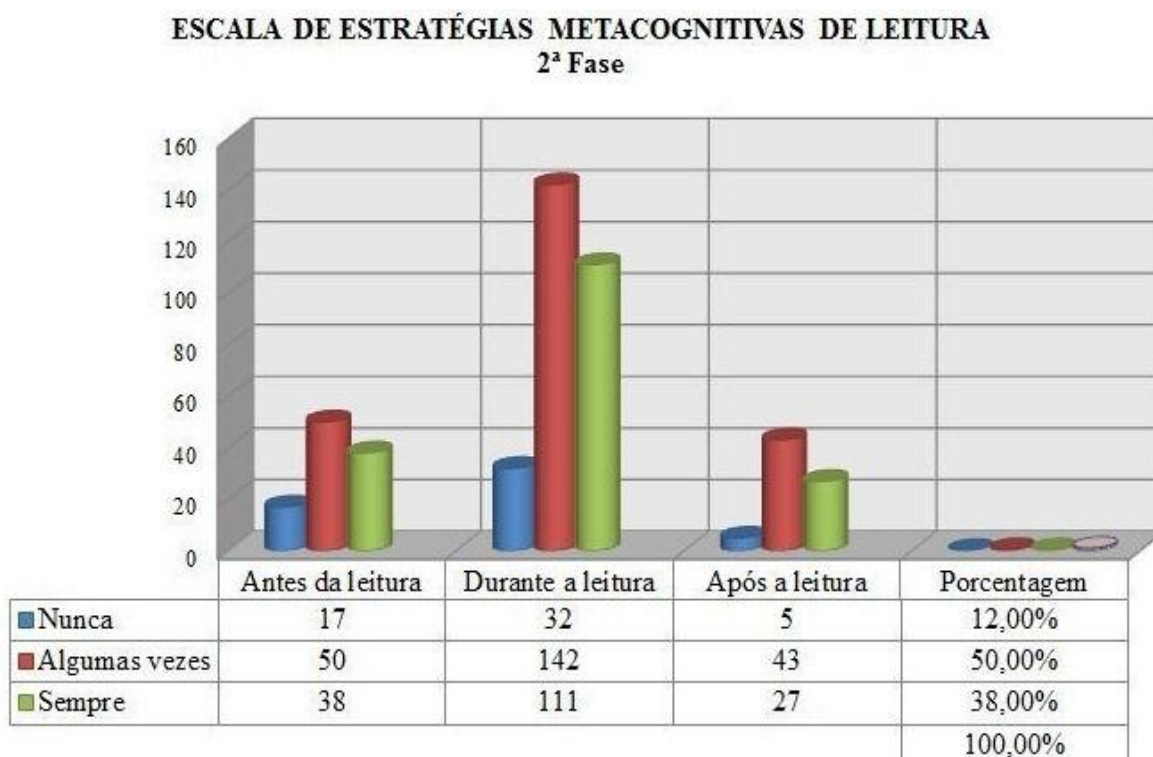
Considerando, a seguir, os dados relacionados à elaboração de um esquema após a leitura do texto e à verificação do objetivo proposto para a leitura, observamos que 11 (onze) alunos passaram a elaborar frequentemente um esquema do texto lido e que 1 (um) continua a realizar a prática da leitura sem nunca verificar se o seu objetivo foi alcançado.

Em relação às estratégias mais utilizadas por esses alunos, nos momentos antes, durante e após a leitura do texto, destaque aqui damos para os itens 6 (Lembrar o que já conheço sobre o assunto da história), 11 (Ler novamente partes da história quando não entendo), 12 (Observar as figuras da história para entender melhor), 13 (Voltar a ler alguns parágrafos já lidos quando me distraio), 20 (Concentrar-me na leitura quando o texto é difícil), 22 (Ler com atenção e devagar para ter certeza de que estou entendendo o texto), 25 (Ficar atento a nomes, datas, épocas, local que aparecem na história) e 28 (Relembrar os principais pontos da história para verificar se entendi) da Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura (EMeL-FII), por serem as estratégias mais frequentemente utilizadas, de acordo com a amostra pesquisada.

Em contrapartida, as estratégias relacionadas aos itens 7 (Organizar um roteiro para ler), 16 (Consultar o dicionário) e 17 (Fazer anotações ao lado do texto) da referida escala, apesar de apresentarem uma relativa melhora em relação ao número de respostas dadas, ainda são tidas como as estratégias menos utilizadas por esses alunos nos momentos antes e durante a leitura do texto, respectivamente.

A fim de facilitar a compreensão dos dados que expomos acerca da utilização de estratégias metacognitivas nos três momentos de leitura aqui destacados, apresentamos o gráfico abaixo:

Gráfico 6: Utilização de estratégias metacognitivas de leitura na segunda fase da pesquisa



Fonte: Própria autora

Orientando-nos a partir dos resultados apresentados nesse gráfico, observamos, inicialmente, que em todos os momentos de leitura houve uma ascensão no quantitativo de respostas dadas no item relacionado a sempre utilizar as estratégias metacognitivas, em contrapartida, há um declínio no quantitativo de respostas dadas no item que se refere a nunca



fazer uso de tais estratégias. Percebemos ainda que esse fato torna-se mais expressivo quando analisamos, em rigor, os dados relacionados ao momento durante a leitura de um texto.

Refinando nossas observações, constatamos também que embora o maior percentual de respostas se localize, de imediato, no item relacionado a algumas vezes utilizar as estratégias metacognitivas, destacamos que o maior avanço ocorreu no item relacionado a nunca utilizar tais estratégias, posto que analisando os dois gráficos (o gráfico 5 e o gráfico 6) percebemos que o percentual relacionado ao item nunca caiu 35%, o relacionado a algumas vezes subiu 10% e o relacionado a sempre elevou 25%.

Detendo-nos ainda na análise das médias obtidas a partir da somatória de pontos em cada momento de leitura (antes, durante e após a leitura do texto) e contrapondo esses dados, percebemos que a pontuação apresentou números mais expressivos depois da intervenção, conforme evidenciamos na tabela abaixo:

Tabela 1: Média da somatória de pontos por momento de leitura

	ANTES DA INTERVENÇÃO (1ª fase)		DEPOIS DA INTERVENÇÃO (2ª fase)	
	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	MÉDIA	DESVIO PADRÃO
Antes da leitura	4,13	1,49	8,4	1,66
Durante a leitura	13,4	3,22	24,26	4,13
Após a leitura	2,86	1,14	6,46	1,4

Fonte: Própria autora

Nessa linha, pontuamos que, em razão do grande quantitativo de respostas dadas no item nunca (conforme demonstramos no gráfico 5), as médias antes da intervenção são baixas em todos os três momentos de leitura. Já, após a realização do Projeto de Intervenção, como o índice de respostas nesse item foi reduzido (conforme demonstramos no gráfico 6), as médias apresentaram uma considerável elevação, denotando, a nosso ver, uma mudança em relação à prática da leitura que é realizada pelos alunos

No delineamento dessa análise, destacamos, em primeiro lugar, que, em decorrência de os alunos passarem a utilizar com maior frequência as estratégias metacognitivas antes e após a leitura do texto, a média, nesses respectivos momentos, ultrapassou o dobro de pontos

da primeira fase. Em segundo lugar, incidindo o nosso olhar para a média relacionada ao momento durante a leitura do texto, percebemos que esta também reflete avanços, visto que o quantitativo de respostas dadas nos itens algumas vezes e sempre teve uma ascensão (conforme demonstramos no gráfico 6), implicando em um aumento de mais de 10 (dez) pontos em sua respectiva média. Sobre tal aumento, cabe observar que este é resultado, principalmente, de uma maior utilização de estratégias metacognitivas de leitura de solução de problemas, tendo em conta que esses alunos evidenciaram que agora buscam fazer um trabalho mais eficiente de monitoramento da compreensão do texto, utilizando as referidas estratégias mais frequentemente.

Em meio a esse cenário, podemos conceber que esses dados sinalizam o surgimento de um leitor mais ativo e consciente, o qual busca dialogar com o texto e sanar as incongruências existentes na atividade de leitura mediante o uso de estratégias metacognitivas que ampliem o seu nível de compreensão e possibilitem, assim, que este realize a prática da leitura de forma mais significativa.

Correlacionando os dados aqui apresentados à elaboração dos resumos, que constituíram o Portfólio de leituras, consideramos que a utilização e o domínio progressivo das estratégias metacognitivas favoreceram a ampliação da compreensão leitora dos alunos e permitiram que estes tivessem, a cada encontro, uma maior capacidade de discorrer acerca do texto epistolar estudado, produzindo, assim, resumos melhores.

A partir dessa análise, depreendemos que esses resultados além de evidenciarem que, após a realização do Projeto de Intervenção, muitos alunos passaram a portar-se diante do texto de maneira diferenciada, confirmam, também, a hipótese de que esses alunos não conseguiam ampliar o nível de compreensão leitora por não conhecerem e não utilizarem as estratégias metacognitivas durante a prática da leitura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo que já tenha feito uma longa caminhada,  
sempre haverá mais um caminho a percorrer.  
Santo Agostinho

Chegamos a esse ponto de nossa caminhada, tendo a certeza de que não podemos parar. Existem ainda muitos caminhos a percorrer, portanto, é preciso seguir adiante. Só caminhando é que conseguimos fazer novas descobertas, refletir sobre o percurso realizado e aprender a partir das experiências vivenciadas durante o trajeto. Somente quando nos dispomos a caminhar é que passamos a construir o nosso próprio caminho, é que passamos a construir o nosso aprendizado.

Pautados nessa concepção, chegamos à fase final de nossa pesquisa, convictos de que é necessário refletir sobre o percurso realizado e o aprendizado construído. Assim, incidimos o nosso olhar sobre os objetivos desse estudo e os resultados obtidos e esboçamos, nesse momento, algumas considerações.

Partindo do pressuposto de que um resumo pode ser considerado um dos parâmetros para avaliar o nível de compreensão leitora de um aluno, realizamos essa pesquisa com o objetivo de investigar o ensino de estratégias metacognitivas de leitura com base no gênero epistolar – cartas de Padre Cícero – para ampliar a prática da leitura e o nível de compreensão leitora dos alunos, bem como para identificar o tipo e a frequência de utilização de estratégias metacognitivas antes, durante e após a leitura de um texto.

Orientando-nos em princípios teóricos e metodológicos advindos, principalmente, do campo da Psicolinguística, com interface na Linguística Textual, esse estudo construiu um percurso metodológico que compreende uma articulação entre os resumos elaborados durante a realização do Projeto de Intervenção e os resultados obtidos com a aplicação da Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura (EMeL–FII) para o levantamento do tipo e da frequência de utilização das referidas estratégias durante a prática da leitura.

Sob a luz desse percurso metodológico, o trabalho analítico desenvolvido a partir da exploração do nosso *corpus*, revelou, em primeiro lugar, conforme a hipótese formulada, que a cada encontro realizado os resumos produzidos pelos sujeitos do Projeto de Intervenção apresentavam um melhor nível de compreensão textual, visto que os alunos foram evidenciando, mediante a *participação guiada* e a escrita, uma postura mais reflexiva e

deliberada perante o texto lido, indo além de sua simples decodificação e passando a realizar uma leitura mais significativa, mais proficiente.

Aprofundando nossas considerações acerca dessa realidade, constatamos que a maioria dos alunos refletiu uma mudança de atitude frente à prática da leitura o que implicou, conseqüentemente, em uma mudança qualitativa na produção dos resumos, os quais passaram a apresentar em sua estrutura a construção de novas proposições, a elaboração de paráfrases, a realização de inferências, o estabelecimento de relações entre os conhecimentos prévios e as informações do texto e a menção do autor e de suas ações no texto original. Dito de outro modo, os resumos passaram a evidenciar a compreensão global das cartas de Padre Cícero, mostrando uma correlação positiva entre o uso de estratégias metacognitivas e o desempenho na compreensão leitora.

Diante desse contexto, depreendemos, portanto, que à medida que os alunos apresentavam maior domínio e utilizavam adequadamente as estratégias metacognitivas, nos três momentos de leitura aqui destacados, eles conseguiam compreender melhor o texto epistolar estudado e, por conseguinte, conseguiam utilizar com maior eficiência as estratégias de apagamento e de substituição necessárias para realizar a atividade de sumarização das cartas lidas.

Chegamos a tal conclusão, ao verificarmos que no levantamento inicial de dados, no tocante à utilização de estratégias metacognitivas de leitura, a maioria dos alunos evidenciou que sentia muita dificuldade para compreender o texto, haja vista que nunca utilizava as estratégias supracitadas para fazer um trabalho consistente de planejamento da leitura, tampouco recorria à realização de tais procedimentos para avaliar a leitura ao concluí-la. Ademais, poucas vezes utilizava algumas estratégias metacognitivas na etapa durante a leitura, evidenciando que o trabalho de monitoramento da compreensão textual era um processo falho, que não possibilitava construir o sentido global do texto lido.

Após a realização do Projeto de Intervenção, os dados obtidos com preenchimento da Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura (EMeL–FII) indicaram relevantes avanços no que se refere à utilização das referidas estratégias, posto que os alunos evidenciaram que passaram a utilizar com maior frequência tais estratégias, tanto para fazer a predição do texto, demonstrando que agora realizam um trabalho mais eficaz de planejamento da prática da leitura, quanto para fazer a avaliação do texto lido, retomando as suas informações mais importantes e fazendo sua análise crítica, bem como verificando se o seu objetivo com a prática da leitura foi alcançado. Além disso, segundo os dados coletados, observamos ainda

que eles passaram a utilizar mais as estratégias metacognitivas de solução de problemas durante a prática da leitura, o que nos leva a crer que esses alunos estão agora realizando um trabalho de monitoramento do texto para verificar o nível de compreensão leitora e, diante disso, sanar as incongruências observadas durante o processo.

Esses resultados comprovam que o problema de leitura no Ensino Fundamental, na faixa etária de 13 a 14 anos, não se encontra somente no aluno que não é cognoscente, mas, também, nas situações de aprendizagem que a estes são oferecidas dentro da escola, as quais, muitas vezes, se baseiam apenas na mera decifração do código, não levando em consideração que, como bem diz Foucambert (1994), o aprendizado da leitura vai além desse âmbito, construindo-se a partir da interação entre os seres sociais de uma dada cultura, sendo o professor, neste caso, um importante mediador nesse processo.

Nesse quadro, convém aqui destacarmos que o trabalho de andaimagem, desenvolvido no decorrer dos encontros do Projeto de Intervenção, mostrou-se uma eficiente e relevante metodologia de trabalho para facilitar a compreensão textual durante a prática da leitura, uma vez que os alunos demonstraram maior segurança e tranquilidade para se aventurar pelos caminhos da construção dos sentidos do texto epistolar, mediante o uso adequado das estratégias metacognitivas, buscando, assim, ampliar o seu nível de compreensão leitora. Em decorrência de tal fato, ressaltamos o quão importante é que o professor tenha conhecimento acerca das referidas estratégias, fomentando a sua utilização durante a prática da leitura e auxiliando o aluno a dominar adequadamente tais procedimentos, oferecendo, para isso, o suporte necessário no intuito de que este, paulatinamente, torne-se um leitor proficiente.

Consideramos ainda que a temática dos textos selecionados para a pesquisa influenciou positivamente no interesse dos alunos do Grupo de Intervenção, tendo em conta que estes demonstraram disposição em ler e tentar compreender as cartas de Padre Cícero, participando das discussões e fazendo perguntas sobre o conteúdo desses textos epistolares. Nesses termos, acreditamos que a escolha tanto do gênero, quanto do missivista, os motivou para a prática da leitura, pois, conforme enfatiza Solé (1998), a atividade de leitura será motivadora para o leitor se o conteúdo desta estiver ligado aos seus interesses e, naturalmente, se a tarefa em si corresponder a um objetivo. Sob essa ótica, concluímos que apenas o ensino por si só não garante totalmente o aprendizado da leitura e o uso de suas estratégias metacognitivas. É preciso que este aluno esteja envolvido, pessoal e cognitivamente, com a atividade da leitura para que ele se engaje de forma significativa na realização de tal tarefa.

Não obstante os avanços aqui apontados, julgamos pertinente destacar que, dentro desse processo de ensino-aprendizagem, os sujeitos pesquisados apresentaram certa disparidade quanto ao nível de compreensão leitora. Tal fato é decorrente, a nosso ver, de um processo no qual cada aluno passou a utilizar as estratégias metacognitivas de leitura, ao seu ritmo, haja vista que cada leitor tem suas próprias características para processar a leitura. Desse modo, ao final dos encontros do Projeto de Intervenção, percebemos que um pequeno grupo de alunos ainda evidenciava a necessidade de um trabalho de andaimagem mais extensivo para que as suas dificuldades de compreender o texto e de resumá-lo, adequadamente, fossem totalmente sanadas. Mesmo diante desse quadro, não podemos desconsiderar que tais alunos também avançaram durante esse processo, posto que o seu nível de compreensão leitora foi ampliado em comparação ao da fase inicial do Projeto de Intervenção.

Logo, podemos, então, conceber que a falta de conhecimento e de utilização das estratégias metacognitivas de leitura é uma das causas do baixo desempenho dos alunos em compreensão leitora nas avaliações internas e externas, as quais estes são submetidos, bem como do grande quantitativo de alunos que concluem o Ensino Fundamental sem, como bem diz Solé (1998), *aprender a ler e ler para aprender*. Em outras palavras, sem conseguir ir além da leitura, pois, durante todos esses anos de escolarização, aprenderam apenas a decodificar o texto e não sabem, de fato, lê-lo, mergulhar em suas tramas de significado.

Nesse bojo de considerações, concebemos que o ensino de estratégias metacognitivas no Ensino Fundamental auxilia o aluno a superar as suas dificuldades de leitura, principalmente àquelas que se caracterizam na etapa durante a leitura do texto, visto que é nesse momento que o leitor realiza o maior esforço cognitivo para se chegar à compreensão textual. Enfatizamos ainda que, mesmo demandando certo tempo para a sua realização, esse ensino se caracteriza enquanto uma prática muito importante dentro da sala de aula, em virtude de possibilitar ao aluno ler de forma significativa.

Com base nos resultados obtidos na pesquisa, esboçamos uma conclusão geral que consideramos adequada para resumir esse quadro, a qual pode ser assim resumida: o ensino de estratégias metacognitivas de leitura é fundamental para facilitar o processo de construção dos sentidos do texto e para ampliar consideravelmente o nível de compreensão leitora dos alunos no Ensino Fundamental. Convencidos disso, podemos dizer que as estratégias supracitadas podem e devem ser utilizadas na escola antes, durante e após a leitura de um texto, dado que estas permitem ao aluno adentrar nas tramas do texto e dialogar com o autor,

portando-se, diante deste, de maneira planejada e reflexiva para compreender as informações explícitas nele apresentadas e inferir outras, além de integrá-las em um todo coerente.

Devemos aqui lembrar que, conforme as nossas convicções, quando se trabalha com a leitura como objeto de investigação parece que estamos sempre diante de um iceberg. Fazemos tal analogia, considerando que quando enfocamos alguns aspectos da prática da leitura, corre-se o risco de ter deixado outros à margem do caminho. Assim, chegamos à conclusão desse trabalho, convictos de que quanto mais estudamos sobre essa temática, mais descobrimos que há novos estudos e pesquisas a se realizar.

Por conseguinte, acreditando que ainda há caminhos pouco explorados em torno das questões que envolvem a prática da leitura na escola, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para o surgimento de novas discussões em torno dessa prática e do uso e modelagem das estratégias metacognitivas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, bem como oferecer subsídios para que a escola consiga ampliar o nível de compreensão leitora dos alunos, possibilitando que estes desenvolvam uma aprendizagem significativa a partir da prática da leitura.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Mário de. **Cartas a Manuel Bandeira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, Luitgarde Oliveira Cavalcanti (Org.). **Padre Cícero Romão Baptista e os fatos de Juazeiro: autonomia política – administrativa**. Fortaleza: Editora SENAC Ceará, 2012.

BEZERRA, Maria. A. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: DIONISIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 208-216.

BORTONI-RICARDO, S. M.; FERNANDES DE SOUSA, M. A. **Andaimes e pistas de contextualização: um estudo do processo internacional em uma sala de alfabetização**. Disponível em: <<http://www.stellabortoni.com.br/index.php/projetos/projeto-lef/category/11-artigos?download=81:andaimes-e-pistas-de-contextualizao-bortoni-ricardo-sm-e-souza-maria-alice-f.-in.-tacca-maria-carmen-org-2006>>. Acesso em: 29/11/2014.

BRAATZ, Simara Cristiane. **Uso de estratégias metacognitivas de leitura em alunos da disciplina de inglês instrumental**. Dissertação (Mestrado em Educação) apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA, Curitiba, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, 1998.

CANTALICE, L. M.; OLIVEIRA, K. L. Estratégias de leitura e compreensão textual em universitários. **ABRAPEE**. Campinas, v. 13, n. 2, 2009, p. 227-234.

CASIMIRO, (Antonio) Renato (Soares de) (Org.). **Padre Cícero Romão Baptista e os fatos de Juazeiro: a questão religiosa**. Fortaleza: Editora SENAC Ceará, 2012.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. **Entre la pluma y la pared: una historia social de la escritura em los siglos de oro**. Madrid, Ediciones Akal, 2006.



COSENZA RODRIGUES, M.; PONTES ALVES, M. A.; DUQUE DE ALMEIDA, R.; MIGUEL DA SILVA, R. L. Intervenção em habilidades cognitivas e metacognitivas de leitura em alunos do Programa de Educação Tutorial – PET. **Psicologia: teoria e prática**. São Paulo, vol. 16, n. 1, 2014, p. 181-190.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

DELLA CAVA, Ralph. **Milagre em Joazeiro**. Tradução Maria Yedda Linhares. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

GERHARDT, A. F. L. M.; BOTELHO, P. F.; AMANTES, A. M. Metacognição, objetivos de leitura e atividades didáticas de língua portuguesa. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, vol. 15, n. 1, 2015, p. 180-208.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Susana. Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino. **Revista Ibero-Americana de Educação**, n. 46, janeiro-abril, 2008, p. 135-151.

GUIMARÃES, Therezinha Stella; DUMOULIN, Anne. **O Padre Cícero por ele mesmo**. Petrópolis: Vozes, 1983.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – **INEP**. Desempenho dos estudantes das séries finais do Ensino Fundamental. Disponível em: <<http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/resultados/>>. Acesso em: 29/04/2014.

JOLY, M. C. R. A. Escala de estratégias de leitura para etapa inicial do Ensino Fundamental. In: **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 23, n. 3, 2006, p. 271-278.

\_\_\_\_\_. Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura – Ensino Fundamental II. **Rel. Tec. Nº 1**. Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Brasília – DF: 2008.

JOLY, M. C. R. A.; DIAS, A. S. Metacompreensão e inteligência: um estudo correlacional como estudantes do ensino fundamental. In: **Estudos de Psicologia**. Natal, v. 17, n. 1, 2012, p. 43-52.

JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, L. M.; MARINI, J. A. S. Uso de estratégias de leitura por alunos do Ensino Médio. In: **Paidéia**. Ribeirão Preto, v.16, n.34, 2006, p. 205-212. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a08.pdf>>. Acesso em: 30/06/2014.

JORNAL **O Rebate**. Juazeiro do Norte: Ano II, n. LIX, set., 1910.

KATO, Mary A. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 10. ed. Campinas: Pontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Leitura: ensino e pesquisa**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 14. ed. Campinas: Pontes, 2012.

KOPCKE FILHO, H. Repertório de estratégias de compreensão da leitura e conhecimentos metacognitivos de professores de Língua Portuguesa. **Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas, v.6, n.1, p. 68-80, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572002000100008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572002000100008&script=sci_arttext)>. Acesso em: 04/02/2015.

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

\_\_\_\_\_. Fatores da compreensão na leitura. **Cadernos do IL**. Porto Alegre, v. 15, n. 15, p. 143-159, 1996b. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/fatores.pdf>>. Acesso em: 04/12/2013.

MACHADO, Anna R. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONISIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 138-150.

MACHADO, Anna R. (Coord.); LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília S. **Resumo**. 6. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

MARCURSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 19-36.

\_\_\_\_\_. **Gêneros Textuais: o que são e como se constituem**. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – UFPE, 2000.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARINI, J. A. S. M.; JOLY, M. C. R. A. A leitura no ensino médio e o uso das estratégias metacognitivas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, 2008, p. 505-522.

MARTINS, Ronaldo T. **Grade de avaliação dos resumos**. São Paulo, [2006]. Disponível em: <<http://ronaldomartins.pro.br/materiais/propostas/GradeResumo.pdf>>. Acesso em: 02/04/2014.

MELLO, J. M.; OLIVEIRA, A. P. O papel das estratégias metacognitivas de leitura na aprendizagem de espanhol na modalidade de ensino à distância. In: **CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO IFRN**, 9., 2013, Currais Novos. Anais... Natal: IFRN, 2013. p. 145-152.

MIRANDA, Tiago C. P. dos Reis. A arte de escrever cartas: para a história da epistolografia portuguesa no século XVIII. In: GALVÃO, Walnice Nogueira; GOTLIB, Nádia Battella (Orgs.). **Prezado senhor, prezada senhora: estudos sobre cartas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

NETO, Lira. **Padre Cícero: poder, fé e guerra no sertão**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

OLIVEIRA, Amália Xavier de. **O Padre Cícero que eu conheci: verdadeira história de Juazeiro do Norte**. Rio de Janeiro: [s.n], 1969.

PIOVEZAN, N. M.; CASTRO, N. R. Compreensão e estratégias de leitura no ensino fundamental. **Revista da Vetor Editora**. São Paulo, v. 9, n. 1, 2008, p. 53-62.

PULLIN, E. M. M. P. Estratégias de leitura usadas por alunos de Graduação e Mestrado de Educação. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 11, n. 34, 2011, p. 971-996.

RAMOS, Francisco Régis L. **Papel Passado: cartas entre os devotos e o Padre Cícero**. Fortaleza: Instituto Frei Tito de Alencar, 2011.

SARAMAGO, José. **A caverna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Antenor de A. **Cartas do Padre Cícero: dos originais manuscritos**. Salvador: Escolas Profissionais Salesianas, 1982.

\_\_\_\_\_. **Os arquivos do Padre Cícero**. Juazeiro do Norte: Empresa Gráfica Ltda, 1977.

\_\_\_\_\_. **Padre Cícero: mais documentos para sua história**. Salvador: Escolas Profissionais Salesianas, 1989.

\_\_\_\_\_. **Padre Cícero: sacerdote, médico e conselheiro**. Salvador: Escolas Profissionais Salesianas, 1992.

SILVA, Ezequiel T. da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

\_\_\_\_\_. Ler, leitura, compreensão: sempre falamos da mesma coisa? In: TEBEROSKY, Ana et al. **Compreensão de leitura**: a língua como procedimento. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.17-34.

SOTO, Ucy. **Variação e Mudança do pronome de tratamento alocutivo**: uma análise enunciativa em cartas brasileiras. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da UNESP, Araraquara, 2001.

SOUZA, Karine Monteiro de. **Predição leitora e coesão lexical na fábula**: ensino da língua inglesa. Dissertação (Mestrado em Letras) apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da PUCRS, Porto Alegre, 2013.

THEREZO, Graciema Pires. O resumo como prática de leitura e produção de texto. **Revista de Letras**. Campinas: PUC, v. 20, n. 1/2, dez., 2001, p. 20-43.

VAN DIJK, T. A. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 2004.

VIOLI, P. Cartas. In: VAN DIJK, T. A. **Discurso y literature**. Madri: Visor, 1999, p. 181-203.

VIVES, L. **Epistolário**. Madri: Editora Nacional, 1978.

**ANEXOS**

## ANEXO A

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Este é um convite para seu(a) filho(a) participar da pesquisa intitulada “**O ensino de estratégias metacognitivas de leitura a partir do gênero epistolar: as cartas de Padre Cícero**” realizada pela mestranda da UERN/CAMEAM Diana de Meneses Lima, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria do Socorro Maia F. Barbosa e que segue as recomendações da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares.

A referida pesquisa tem por objetivo investigar o ensino de estratégias metacognitivas de leitura com base no gênero epistolar – cartas de Padre Cícero – para ampliar a prática da leitura e o desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

Caso permita seu(a) filho(a) participar dessa pesquisa, ele(a) será avaliado(a) pela pesquisadora responsável e será submetido(a) ao(s) seguinte(s) procedimento(s): preenchimento de duas tabelas de avaliação de utilização de estratégias metacognitivas de leitura e, se selecionado(a), participará de cinco encontros para leitura e estudo de cartas de Padre Cícero. Esses encontros ocorrerão na própria escola, durante o período da manhã, e em horários previamente combinados com a professora de modo que não prejudique o aproveitamento do(a)seu(a) filho(a).

Participando dessa pesquisa, seu(a) filho(a) terá a possibilidade de ampliar o conhecimento acerca da história de Padre Cícero e da cidade de Juazeiro do Norte, bem como de desenvolver a competência leitora a partir do uso das estratégias metacognitivas de leitura.

A participação do(a) seu(a) filho(a) é voluntária, o que significa que ele(a) poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento ou recusando-se a participar da pesquisa, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Todas as informações obtidas com a pesquisa serão sigilosas e o nome do(a) seu(a) filho(a) não será identificado em nenhuma fase/etapa desta pesquisa. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários. Além disso, os dados obtidos não serão utilizados para outros fins além dos previstos neste termo.

Você ficará com uma via deste Termo, que deverá ser rubricada e assinada e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a pesquisadora, Diana de Meneses Lima, na própria escola, ou pelo telefone (88) 8802-8615.

Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da UERN/CAMEAM no endereço BR 405, KM 3, Arizona 59900-000 – Pau dos Ferros – RN ou pelo telefone (84) 3351-2560.

### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Estou de acordo com a participação de meu(minha) filho(a) no estudo descrito acima, visto que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos da pesquisa, ao(s) procedimento(s) ao(s) qual(is) ele(a) será submetido(a).

Foram-me garantidos esclarecimentos que eu venha a solicitar durante o desenvolvimento da pesquisa e o direito de meu(minha) filho(a) desistir da participação em qualquer momento, sem que a sua desistência implique em qualquer prejuízo à sua pessoa ou de minha família.

Autorizo, assim, a participação e a publicação dos dados desta pesquisa sendo garantido ao meu(minha) filho(a) anonimato e o sigilo dos dados referentes à sua identificação.

---

Assinatura dos Pais ou responsável legal

---

Assinatura da Pesquisadora responsável

Juazeiro do Norte, \_\_\_\_\_ de agosto de 2014.



## ANEXO B

<b>ESCALA DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA (EMeL–FII)</b>				
<b>ALUNO:</b>				
<b>Antes de ler um texto, eu costumo:</b>				
		<b>Nunca</b>	<b>Algumas Vezes</b>	<b>Sempre</b>
1	Imaginar como será a história lendo o título.			
2	Dar uma olhada na quantidade de páginas da história.			
3	Ter um objetivo para a leitura daquela história.			
4	Fazer perguntas sobre a história.			
5	Ver como é a sequência da história.			
6	Lembrar o que já conheço sobre o assunto da história.			
7	Organizar um roteiro para ler.			
<b>SUBTOTAL</b>				
<b>Durante a leitura do texto, eu gosto de:</b>				
		<b>Nunca</b>	<b>Algumas Vezes</b>	<b>Sempre</b>
8	Opinar sobre a história.			
9	Criticar a história.			
10	Parar de ler para ver se estou entendendo.			
11	Ler novamente partes da história quando não entendo.			
12	Observar as figuras da história para entender melhor.			
13	Voltar a ler alguns parágrafos já lidos quando me distraio.			
14	Ver se o que pensei sobre a história antes de ler estava certo ou errado.			
15	Destacar as informações que acho importantes.			
16	Consultar o dicionário.			
17	Fazer anotações ao lado do texto.			
18	Lembrar dos principais trechos da história para ver se estou entendendo.			
19	Ler em voz alta quando o texto é difícil.			
20	Concentrar-me na leitura quando o texto é difícil.			
21	Analisar se as informações são lógicas e fazem sentido.			
22	Ler com atenção e devagar para ter certeza de que estou entendendo o texto.			
23	Ler as informações importantes com atenção e as outras superficialmente.			
24	Fazer perguntas para a história para entendê-la melhor.			
25	Ficar atento a nomes, datas, épocas, local que aparecem na história.			
26	Relacionar o assunto da história com o que eu já sabia.			
<b>SUBTOTAL</b>				

<b>Após a leitura de um texto, é comum eu:</b>				
		<b>Nunca</b>	<b>Algumas Vezes</b>	<b>Sempre</b>
27	Conversar com meus colegas sobre a história para ver se entendi.			
28	Relembrar os principais pontos da história para verificar se entendi.			
29	Fazer um esquema do texto para relacionar as informações importantes.			
30	Fazer um resumo do texto para organizar as informações mais importantes.			
31	Verificar se atingi o objetivo proposto com a leitura.			
<b>SUBTOTAL</b>				
<b>TOTAL</b>				

Em que: Nunca = ( 0 ) Algumas vezes = ( 1 ) Sempre = ( 2 )

<b>ESCALA DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA (EMeL–FII)</b>			
<b>MOMENTOS DE LEITURA</b>	<b>ITENS</b>		<b>CLASSIFICAÇÃO</b>
			<b>FATOR</b>
<b>ANTES</b>	1	Imaginar como será a história lendo o título.	Suporte
	2	Dar uma olhada na quantidade de páginas da história.	Global
	3	Ter um objetivo para a leitura daquela história.	Global
	4	Fazer perguntas sobre a história.	Global
	5	Ver como é a sequência da história.	Global
	6	Lembrar o que já conheço sobre o assunto da história.	Global
	7	Organizar um roteiro para ler.	Global
<b>DURANTE</b>	8	Opinar sobre a história.	Global
	9	Criticar a história.	Global
	10	Parar de ler para ver se estou entendendo.	Solução de problema
	11	Ler novamente partes da história quando não entendo.	Solução de problema
	12	Observar as figuras da história para entender melhor.	Global
	13	Voltar a ler alguns parágrafos já lidos quando me distraio.	Solução de problema
	14	Ver se o que pensei sobre a história antes de ler estava certo ou errado.	Solução de problema
	15	Destacar as informações que acho importantes.	Suporte
	16	Consultar o dicionário.	Solução de problema
	17	Fazer anotações ao lado do texto.	Suporte
	18	Lembrar dos principais trechos da história para ver se estou entendendo.	Solução de problema
	19	Ler em voz alta quando o texto é difícil.	Solução de problema
	20	Concentrar-me na leitura quando o texto é difícil.	Solução de problema
	21	Analisar se as informações são lógicas e fazem sentido.	Solução de problema
	22	Ler com atenção e devagar para ter certeza de que estou entendendo o texto.	Global
	23	Ler as informações importantes com atenção e as outras superficialmente.	Solução de problema
	24	Fazer perguntas para a história para entendê-la melhor.	Global
	25	Ficar atento a nomes, datas, épocas, local que aparecem na história.	Solução de problema
	26	Relacionar o assunto da história com o que eu já sabia.	Global
<b>APÓS</b>	27	Conversar com meus colegas sobre a história para ver se entendi.	Suporte
	28	Relembrar os principais pontos da história para verificar se entendi.	Solução de problema
	29	Fazer um esquema do texto para relacionar as informações importantes.	Suporte
	30	Fazer um resumo do texto para organizar as informações mais importantes.	Suporte
	31	Verificar se atingi o objetivo proposto com a leitura.	Solução de problema

## ANEXO C

GRADE DE AVALIAÇÃO DE RESUMOS					
CRITÉRIOS	DESDOBRAMENTOS	CONCEITO			
		I	R	B	E
<b>ADEQUAÇÃO AO TEMA</b>	<p>O pesquisador avaliará em que medida o texto apresentado pelo aluno respeita as diretrizes fornecidas em relação à produção de um resumo, principalmente as de que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O resumo deve ser <b>SELETIVO</b>, ou seja, deve incorporar as informações mais relevantes e omitir as informações menos relevantes do texto original;</li> <li>➤ O resumo deve ser <b>NEUTRO</b>, ou seja, não deve acrescentar (novas) informações ou impressões subjetivas ao texto original;</li> <li>➤ O resumo deve ser <b>FIEL</b> ao original, ou seja, deve resultar de uma prática de leitura adequada do texto, sem incorrerem incoerências e problemas de interpretação.</li> </ul> <p>Será considerado <i>excelente</i> (E) o resumo que apresentar todas as três categorias indicadas acima; <i>bom</i> (B) o resumo que apresentar apenas duas das categorias acima; <i>regular</i> (R) o que apresentar apenas uma dessas categorias e <i>insatisfatório</i> (I) o resumo que não apresentar nenhuma das categorias indicadas acima.</p>	0	1	2	3
<b>ADEQUAÇÃO AO TEXTO</b>	<p>O pesquisador avaliará em que medida o texto apresentado pelo aluno respeita as diretrizes fornecidas em relação à estrutura de um resumo, principalmente as de que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O resumo deve constituir um <b>NOVO</b> texto, e não uma colagem ou cópia de fragmentos do texto original;</li> <li>➤ O resumo deve constituir uma <b>UNIDADE</b>, e não um amontoado de frases sem conexão entre si ou com problemas de articulação;</li> <li>➤ O resumo deve ser <b>SUCINTO</b>, ou seja, não deve ultrapassar ou conter o mesmo número de palavras do texto original.</li> </ul> <p>Será considerado <i>excelente</i> (E) o resumo que apresentar todas as três categorias indicadas acima; <i>bom</i> (B) o resumo que apresentar apenas duas das categorias acima; <i>regular</i> (R) o que apresentar apenas uma dessas categorias e <i>insatisfatório</i> (I) o resumo que não apresentar nenhuma das categorias indicadas acima.</p>	0	1	2	3

Em que: ( I ) = Insatisfatório, ( R ) = Regular, ( B ) = Bom e ( E ) = Excelente

**ANEXO D**

**PROJETO DE INTERVENÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

**POR ENTRE CARTAS: O ENSINO DE LEITURA MEDIANTE O USO E  
MODELAGEM DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS**

Diana de Meneses Lima

JUAZEIRO DO NORTE  
2014

### **Denominação do Projeto**

Projeto de intervenção pedagógica sobre o ensino de leitura, mediante a utilização de estratégias metacognitivas, para alunos da Escola Municipal Mário da Silva Bem, da cidade de Juazeiro do Norte, que estão matriculados no “7º ano D” do Ensino Fundamental.

### **Justificativa**

A prática da leitura, para todos nós que vivemos em sociedade grafocêntrica, tem se tornado cada vez mais necessária, visto que as informações são veiculadas em grande quantidade e, em virtude dos avanços tecnológicos, com muita rapidez nos mais diversificados ambientes. No entanto, os alunos estão concluindo o Ensino Fundamental sem aprenderem a ler efetivamente e sem utilizarem a leitura para aprender.

Os resultados insatisfatórios dos alunos nas avaliações externas de desempenho em leitura (SAEB, PISA, SPAECE etc.) têm levantado muitas indagações e reflexões sobre o ensino de leitura nas escolas. Fala-se em problemas no ensino, em concepções equivocadas acerca da prática de leitura, em materiais didáticos inapropriados, em desinteresse dos alunos em metodologias inadequadas, em despreparo dos professores, enfim, apontam-se muitas incongruências que afetariam esse processo de ensino e aprendizagem.

Essa problemática nos levou não apenas a desenvolver uma reflexão sobre o ensino de leitura na escola, mas a buscar caminhos que promovessem mudanças. Por conseguinte, pretendemos no presente Projeto de Intervenção desenvolver um ensino de leitura, a partir do gênero carta, fundamentado no uso e modelagem de estratégias metacognitivas de leitura que permita ao aluno construir os sentidos do texto e desenvolver sua competência leitora.

Nesses termos, selecionamos para a realização dessa intervenção algumas cartas pessoais escritas por Padre Cícero, por assim concebermos que esses textos epistolares são significativos para a prática da leitura dos alunos que participarão desse projeto.

### **Objetivo Geral**

Desenvolver uma prática da leitura, a partir do gênero carta, fundamentada na utilização de estratégias metacognitivas, que permita ao aluno construir os sentidos do texto e desenvolver sua competência leitora.

### Objetivos Específicos

- Reconhecer as marcas textuais e as peculiaridades que caracterizam o gênero carta;
- Refletir sobre a intencionalidade e a funcionalidade de uma carta pessoal;
- Utilizar as estratégias metacognitivas de leitura antes, durante e após a leitura do texto para compreender a mensagem;
- Escrever um novo texto (resumo), coeso e coerente, com a mensagem da carta estudada.

### Metodologia

As atividades que serão desenvolvidas nesse projeto estão fundamentadas em estudos acerca da prática da leitura, mediante a utilização de estratégias metacognitivas, conforme é proposto por alguns autores, entre eles: Leffa (1996), Solé (1998) e Kleiman (2007; 2012).

Antes de iniciarmos a realização dessas atividades, aplicaremos um instrumento de coleta de dados<sup>47</sup>, de forma coletiva, com todos os alunos do “7º ano D”, no intuito de termos um diagnóstico inicial dos sujeitos pesquisados acerca da utilização das estratégias supracitadas. Em seguida, realizaremos cinco encontros<sup>48</sup> com os alunos selecionados, mediante sorteio<sup>49</sup>, para fazermos a leitura e o estudo de cartas de Padre Cícero, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1: Cartas selecionadas para os encontros do Projeto de Intervenção

CARTA	DESTINATÁRIO (A)	ANO DA CARTA	CATEGORIA	CRONOGRAMA DE ENCONTROS
01	Dona Quino e Angelica	1897	Filho/Irmão	03/10/2014
02	Cardeal Parrochi	1898	Sacerdote	17/10/2014
03	Cel. Antônio Luís	1910	Político	31/10/2014
04	Dr. José Geraldo	1912	Amigo	14/11/2014
05	Manoel Furtado de Oliveira	1916	Comerciante	28/11/2014

Fonte: Própria autora

<sup>47</sup> A Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura (EMeL–FII).

<sup>48</sup> A realização desses encontros só ocorrerá após a autorização dos pais ou responsáveis dos alunos participantes desse projeto.

<sup>49</sup> Os alunos selecionados nesse sorteio irão compor um grupo, aqui denominado de Grupo de Intervenção (GI).

Inicialmente, apresentaremos uma linha do tempo destacando os principais fatos ocorridos ao longo da vida de Padre Cícero e, conseqüentemente, na história da cidade de Juazeiro do Norte, haja vista que a história do município se funde com a história de vida desse sacerdote. Além disso, exporemos um painel com fotografias e algumas informações relevantes acerca de cada destinatário (a) das respectivas cartas.

Em cada encontro, enquanto leitores mais experientes, acompanharemos a leitura da carta de Padre Cícero e, mediante um trabalho de andaimagem<sup>50</sup>, oferecemos todo o suporte necessário para que os alunos utilizem as estratégias metacognitivas de leitura adequadas para facilitar o processo de construção dos possíveis sentidos do texto e, assim, ampliar a sua compreensão leitora.

Desse modo, cada um dos referidos encontros terá duração, aproximadamente, de duas horas-aulas e ocorrerá a partir de três etapas (antes, durante e após a leitura do texto), as quais não se constituem aqui enquanto uma sequência rígida que não admita flexibilizações, visto que concebemos o aluno enquanto um sujeito ativo e protagonista do processo de construção de significados e compreensão textual.

Nessa perspectiva de trabalho, apresentamos abaixo um modelo da metodologia que utilizaremos para a prática da leitura em cada encontro. Por conseguinte, temos:

### **PRIMEIRO ENCONTRO DO GRUPO DE INTERVENÇÃO (GI)**

CARTA Nº 01: Datada de 1897

DESTINATÁRIOS: D. Quino e Angelica

DURAÇÃO: 2 h/a

### **1ª ETAPA: PLANEJAMENTO (Antes da leitura)**

Primeiramente, será apresentada aos alunos a correspondência supracitada de Padre Cícero e será explicado o objetivo da leitura dessa carta e o que se espera atingir com essa prática. Na sequência, será iniciado um diálogo dirigido sobre as características desse tipo de texto e a possível mensagem (conteúdo) que ele trará. Lembramos que outras considerações poderão

<sup>50</sup> O termo andaimagem, derivado da palavra andaime, na perspectiva desse estudo, é um conceito metafórico que se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz. O trabalho de andaimagem com é analisado com maior frequência como uma estratégia instrucional no domínio da escola; contudo, essa prática pode ocorrer em qualquer ambiente social onde tenham lugar processos de socialização. (BORTONI-RICARDO; FERNANDES DE SOUSA, 2006).



aqui ser adicionadas, visto que concebemos o aluno enquanto um sujeito ativo e protagonista desse processo.

### **1. Antecipar informações e ativar conhecimentos prévios sobre o texto**

Vamos ler uma correspondência datada de 1897 que foi escrita por Padre Cícero para sua mãe, D. Quino, e sua irmã, Angelica.

- ✓ Para vocês, quem foi Padre Cícero?
- ✓ Vocês sabem alguma coisa sobre a mãe ou a irmã dele? Já ouviram falar algo sobre elas?
- ✓ Como vocês imaginam que era a relação entre Padre Cícero e sua família?
- ✓ Por que Padre Cícero é considerado tão importante para a nossa cidade?
- ✓ Vocês já ouviram falar acerca de algum fato importante que aconteceu em nossa cidade aproximadamente no período em que essa carta foi escrita?
- ✓ Vocês acham que há alguma relação entre o envio dessa correspondência e esse(s) fato(s)? Qual?
- ✓ Por que vocês acham que Padre Cícero escreveu essa carta?
- ✓ Que mensagem (conteúdo) vocês acham que essa carta trará?
- ✓ O que vocês entendem por uma carta?
- ✓ Quem já leu ou escreveu uma carta?
- ✓ Quais as características da carta que vocês conhecem?
- ✓ Ainda hoje elas são escritas com tanta frequência como antigamente? Por quê?
- ✓ Vocês sabem que existem vários tipos de carta?
- ✓ Que tipo de carta vocês acham que será esta que iremos ler?

Depois do diálogo dirigido, considerando as provocações propostas, se houver necessidade, será explicado o que é uma carta.

### **2ª ETAPA: MONITORAMENTO (Durante a leitura)**

Será distribuída a cópia da carta aos alunos e proposto que eles façam uma leitura silenciosa. Durante esse momento, será realizada uma observação acerca do comportamento dos alunos em relação à prática da leitura: se realizam uma ação subvocalica; se sublinham o texto; se solicitam mais tempo para concluir a leitura; se releem o texto etc. Terminada a leitura silenciosa, será proposto aos alunos que acompanhem a leitura da carta feita pela pesquisadora em voz alta.

## 1. Apresentação do texto e leitura

Salgueiro, 20 de outubro de 1897.

Minha Mãe e Angelica

Recebi as cartas e mais cousas que mandaram, as imagens vieram boas e em paz; e eu ainda vou com saúde graças a Ds. Pretendo na semana seguinte ir até lá, querendo Ds., e estou achando tão desconforme esta peregrinação que me obriga andar como vagabundo sem eu graças a Ds. ter cometido crime, sem casa, sem terra, atoa, só pela maldade e despotismo de homens sem consciência que não sei até onde irá tamanha opressão.

Já desejo apressar minha viagem por Roma para ver em que fica isto, ainda que estou tão descrente das cousas do mundo e dos homens que se Ds. N. Senhor não fizer um milagre, não espero que deixem de satisfazer ao Sr. Bispo e me prestem atenção. Se Ds. quiser, irei ao Juiz de Direito daqui a quem com muita gratidão, mandou pedir ao Governador de Pernambuco com quem tem muita amizade uma passagem para Roma é possível que alcance e querendo Deus irei. Entrego nas mãos de N. Senhora das Dores, que ela me governe e me dirija, esta viagem e todo este negócio. Orem muito a ela por mim e Elle mesmo a Abençoe, abençoe Angelica, Teresa, Gina, Jeronima, Joanna, Isabel, Anna e todos dahi, e que todos orem por mim, e minha mãe me abençoe.

Pe. Cícero Romão Baptista.

P.S. Não digam a ninguém esta notícia que o Juiz de Direito daqui mandou pedir uma passagem para mim. Reserva, isto é, não digam o que vai escrito não lendo adiante de quem possa fallar.

Fonte: SILVA, A. de Andrade. **Cartas do Padre Cícero**: dos originais manuscritos. Salvador: Escolas Profissionais Salesianas, 1982.

Terminada a leitura em voz alta, a pesquisadora, enquanto leitora mais experiente, provocará e mediará a discussão com os alunos, dando oportunidade para que todos se expressem sobre a carta lida e compartilhem suas impressões. Nesse momento, as atividades estarão pautadas no trabalho de andaimagem, na participação guiada e na construção coletiva do conhecimento.

## 2. Localizar informações explícitas no texto

- ✓ Sobre o que fala a carta?
- ✓ Em que cidade Padre Cícero se encontrava quando escreveu esta correspondência?
- ✓ Ele achava viável estar distante de Juazeiro? Que elementos da carta comprovam isso?
- ✓ Para que lugar Padre Cícero estava planejando realizar uma viagem?
- ✓ Como ele conseguiria essa passagem?
- ✓ Ele estava confiante quanto ao sucesso dessa viagem?
- ✓ Nessa carta, Padre Cícero faz alguma recomendação? Qual (is)?

### 3. Levantar e checar hipóteses

- ✓ O texto confirmou as nossas hipóteses sobre a mensagem contida na carta de Padre Cícero? Comente.
- ✓ A intenção de Padre Cícero em escrever a carta foi realmente a que nós pensávamos? Por quê?
- ✓ A relação entre o envio dessa correspondência e os fatos relatados foi confirmada?
- ✓ O texto confirmou as nossas hipóteses sobre o tipo de carta que iríamos ler?
- ✓ A relação que imaginamos existir entre Padre Cícero e sua família foi confirmada depois de lermos a carta? Explique.
- ✓ Se vocês fossem questionados hoje, como definiriam Padre Cícero na categoria de filho/irmão? Por quê?
- ✓ Depois da leitura dessa carta, a visão que vocês tinham acerca da figura de Padre Cícero é a mesma de antes? Explique.

### 4. Inferir e extrapolar o texto

- ✓ Vocês conhecem ou já ouviram falar sobre a cidade de Salgueiro?
- ✓ Por que vocês acham que Padre Cícero estava morando em Salgueiro nessa época?
- ✓ Por que Padre Cícero se dizia tão oprimido?
- ✓ Vocês sabem em que continente fica a cidade de Roma? Ela é a capital de qual país?
- ✓ Por que vocês acham que Padre Cícero estava querendo tanto viajar pra lá?
- ✓ Segundo a carta, Padre Cícero sentia-se descrente das “coisas do mundo” e dos homens. Por que vocês acham que ele se sentia assim?
- ✓ Qual seria o motivo para Padre Cícero ter recomendado tanto sigilo a respeito da forma como a passagem seria conseguida?
- ✓ O que vocês entendem por peregrinação?
- ✓ Esse sentido da palavra peregrinação é o mesmo empregado por Padre Cícero em sua carta?
- ✓ Que situações da vida levam as pessoas a realizarem peregrinações?
- ✓ Podemos considerar que a nossa cidade é um lugar de peregrinação? Por quê?
- ✓ No texto há palavras que vocês desconhecem o significado? Quais? Dentro do contexto apresentado, é possível inferir acerca do significado dessa(s) palavra(s)?

### 5. Perceber as implicações da escolha do gênero textual e do suporte<sup>51</sup>

- ✓ Quais as partes que compõem uma carta?
- ✓ A correspondência que acabamos de ler é classificada como carta pessoal. Quais as características desse tipo de texto?
- ✓ Quais são as informações que vocês consideram essenciais para que uma carta possa ser enviada para alguém?
- ✓ O que vocês acham que significa o P.S. que aparece no final da correspondência de Padre Cícero? Quando essa sigla é utilizada?
- ✓ Essa carta foi retirada de um livro? Qual o nome dele?

---

<sup>51</sup> Suporte aqui é concebido enquanto portador do gênero textual.

Se necessário, será enfatizado que a carta pessoal é um tipo tradicional de correspondência entre pessoas que possuem certo grau de intimidade. Através desse tipo de contato, diversos atos de fala são veiculados, como: dar e/ou pedir notícias sobre alguém ou algo; dar e/ou pedir conselhos; relatar sentimentos e pensamentos “sigilosos”; relatar acontecimentos e experiências pessoais; entre outros. Sob essa perspectiva, podemos considerar que através de uma carta pessoal temos a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre o íntimo de alguém.

### 3ª ETAPA: AVALIAÇÃO (Após a leitura)

Os alunos serão orientados nessa etapa a fazerem uma revisão dos fatos e uma análise mais crítica do texto. Em seguida, será proposta uma atividade escrita (resumo)<sup>52</sup> acerca da leitura da referida carta.

#### 1. Relembrar os fatos do texto

- ✓ Quais os assuntos abordados nessa carta?
- ✓ Qual seria a mensagem principal que Padre Cícero queria transmitir?

#### 2. Extrapolar e apreciar criticamente o texto

- ✓ Hoje, as cartas não são mais escritas com tanta frequência como antigamente. Em 1990, com o surgimento do correio eletrônico, as cartas passaram aos poucos a serem substituídas pelos *e-mails*. Qual a opinião de vocês sobre isso?
- ✓ Segundo a carta escrita por Padre Cícero, ele era vítima de opressão. Vocês concordam com isso? Explique.
- ✓ Vocês conhecem algum fato ocorrido no Cariri em que alguém foi vítima de opressão? Qual?
- ✓ Segundo o relato da carta, Padre Cícero andava descrente das “coisas do mundo” e dos homens. Vocês já se sentiram assim em algum momento da vida? Explique.
- ✓ Padre Cícero temia não ter sucesso em sua viagem a Roma, devido à hierarquia da Igreja. Em nossa sociedade, geralmente as pessoas que possuem cargos elevados são tratadas com mais prestígio e conseguem “favores” com maior facilidade. O que vocês pensam sobre isso?
- ✓ A cidade de Juazeiro do Norte hoje é o segundo maior centro de peregrinação do Brasil, perdendo apenas para Aparecida, em São Paulo. Por tal motivo, nossa cidade é denominada por muitos como a “Meca nordestina”. O que vocês pensam sobre isso?
- ✓ Vocês consideram a leitura dessa carta importante para a sua formação e para a compreensão da história de nossa cidade? Por quê?
- ✓ Vocês consideram que o objetivo proposto para essa leitura foi alcançado? Por quê?

<sup>52</sup> Essa atividade será iniciada em sala, mas, talvez, em algum encontro, ela termine sendo concluída em casa.

### 3. Utilização do registro escrito para melhor compreensão

A carta que lemos apresenta um breve relato acerca dos acontecimentos ocorridos na vida de Padre Cícero, em outubro de 1897, e dos seus planos para o futuro. Baseado nessa constatação, escreva um resumo do texto lido para ser entregue no nosso próximo encontro e compor o seu Portfólio de leituras<sup>53</sup>.

A avaliação do encontro ocorrerá a partir de observações e das colocações que os alunos fizerem durante as discussões sobre o estudo do texto (carta) e mediante os resumos elaborados pelos alunos.

Depois de apresentarmos o modelo da metodologia de trabalho que fundamentará os nossos encontros, acreditamos ser pertinente ainda destacar que, em alguns momentos desse Projeto de Intervenção, faremos uso de determinados recursos tecnológicos (notebook, vídeo, datashow etc.) na primeira etapa da prática da leitura (a do planejamento), no intuito de facilitar a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos.

Por fim, duas semanas após a realização do último encontro, aplicaremos novamente, de forma coletiva, a Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura (EMeL–FII) com todos os sujeitos do “7º ano D”, do Ensino Fundamental II, para que possamos, juntamente com a análise dos resumos que compõem o Portfólio de leituras, avaliar os resultados alcançados.

#### Cronograma

O projeto, que tem a duração de 26 h, realizar-se-á, quinzenalmente, durante os meses de outubro e novembro, sempre às sextas-feiras.

#### Referências Bibliográficas

JOLY, M. C. R. A. Escala de estratégias de leitura para etapa inicial do Ensino Fundamental. In: **Estudos de Psicologia**, v. 23, n. 3, 2006, p. 271-278.

\_\_\_\_\_. Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura – Ensino Fundamental II. **Rel. Tec. Nº 1**. Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Brasília – DF: 2008.

<sup>53</sup> Ao final de cada encontro, o aluno deverá escrever um resumo da carta lida e guardá-lo na sua respectiva pasta, construindo o seu Portfólio de leituras.

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

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: Aspectos cognitivos da leitura. 10. ed. Campinas: Pontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 14. ed. Campinas: Pontes, 2012.

SILVA, A. de Andrade. **Cartas do Padre Cícero**: dos originais manuscritos. Salvador: Escolas Profissionais Salesianas, 1982.

\_\_\_\_\_. **Os arquivos do Padre Cícero**. Juazeiro do Norte: Empresa Gráfica Ltda, 1977.

\_\_\_\_\_. **Padre Cícero**: Sacerdote, médico e conselheiro. Salvador: Escolas Profissionais Salesianas, 1992.

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

## ANEXO E

## PROJETO POR ENTRE CARTAS

## CARTA 01

Salgueiro, 20 de outubro de 1897

Minha Mãe e Angelica

Recebi as cartas e mais cousas que mandaram, as imagens vieram boas e em paz; e eu ainda vou com saúde graças a Ds. Pretendo na semana seguinte ir até lá, querendo Ds., e estou achando tão desconforme esta peregrinação que me obriga andar como vagabundo sem eu graças a Ds. ter cometido crime, sem casa, sem terra, atoa, só pela maldade e despotismo de homens sem consciência que não sei até onde irá tamanha opressão

Já desejo apressar minha viagem por Roma para ver em que fica isto, ainda que estou tão descrente das cousas do mundo e dos homens que se Ds. N. Senhor não fizer um milagre, não espero que deixem de satisfazer ao Sr. Bispo e me prestem atenção. Se Ds. quiser, irei ao Juiz de Direito daqui a quem com muita gratidão, mandou pedir ao Governador de Pernambuco com quem tem muita amizade uma passagem para Roma é possível que alcance e querendo Deus irei. Entrego nas mãos de N. Senhora das Dores, que ela me governe e me dirija, esta viagem e todo este negócio. Orem muito a ela por mim e Elle mesmo a Abençoe, abençoe Angelica, Teresa, Gina, Jeronima, Joanna, Isabel, Anna e todos dahi, e que todos orem por mim, e minha mãe me abençoe.

Pe. Cícero Romão Baptista.

P.S. Não digam a ninguém esta notícia que o Juiz de Direito daqui mandou pedir uma passagem para mim. Reserva, isto é, não digam o que vai escrito não lendo adiante de quem possa fallar.

Fonte: SILVA, A. de Andrade. **Cartas do Padre Cícero**: dos originais manuscritos. Salvador: Escolas Profissionais Salesianas, 1982.

## ANEXO F

## PROJETO POR ENTRE CARTAS

## CARTA 02

Roma 23 de abril de 1898

Eminentíssimo e Reverendíssimo Senhor  
Cardeal Parrochi

Há dias que cheguei nesta Cidade e por motivo de doença, agora é que pude vir a presença de Vossa Eminência.

Sou o padre Cícero Romão Baptista do Joaseiro do Ceará, Brasil, suspenso desde 1892, e afinal até de confessar-me e comungar, desterrado para longe de uma mãe e irmã ambas em um leito de morte e pobres, de quem eu sou o único arrimo.

Graças a Deus, tenho consciência não ter cometido crime algum e tenho sido sempre obediente aos meus superiores, como Deus e todos que me conhecem, são testemunhas.

E como a Santa Congregação do Santo Offício ordenou-me que, se eu quisesse reclamar destas penalidades viesse em quanto antes a Roma, aqui vim obedecer, e prompto para o que Vossa Eminência determinar, e supplicando somente não sacrificar a consciência, o que nem V. Eminência nem a Santa Igreja o consentirá, aqui estou sem reserva.

E como um filho se socorre a seu pai, eu peço a Vossa Eminência que me diga o que devo fazer que obedientemente cumprirei.

E como não sei fallar italiano deixo esse papel nas mãos de Vossa Eminência.

Sendo eu pobre e vindo da América, e tendo de voltar para lá humildemente também peço a Vossa Eminência queria despedir com a brevidade possível este negócio.

Meu domicílio é no Albergo dell'Orso. Via Monte Briano nº 94.

O vosso humilde e obediente servo.

Pe. Cícero R.B.

Fonte: SILVA, A. de Andrade. **Cartas do Padre Cícero**: dos originais manuscritos. Salvador: Escolas Profissionais Salesianas, 1982.



## ANEXO G

## PROJETO POR ENTRE CARTAS

## CARTA 03

Joaseiro, 16 de agosto de 1910

Amigo Antônio Luís.

Cordiais saudações.

[...] Foi para mim grande surpresa a sua resposta, recusando o consentimento para a criação do Município de Juazeiro, depois da carta que lhe escrevi. Sempre pensei que V. refletindo sobre o que eu dizia-lhe ajudasse a suavizar todas as dificuldades, consentindo e se empenhando; entretanto V. deixando o capricho lhe sufocar, respondeu-me de um modo desatencioso, negando-se pela segunda vez a me satisfazer.

Não poderá desconhecer que as alegações que V. fez no telegrama de ontem, têm por fim não somente colocar-me em um plano a que nunca fiz jus e muito menos hoje que não sou uma criança, que sou um homem velho que me respeito, como também lançar-me positivamente uma ameaça, sem perceber que a minha dignidade, apesar de ser seu amigo, não permitia, nem permite que com ela me conformasse.

Na carta que lhe escrevi, bem como no pedido que o povo lhe fez, o qual também eu assinei, dei-lhe uma prova decidida de amizade e consideração; provei, com franqueza, o meu desejo de vê-lo triunfar sobre seus desafetos, desmentindo todos os boatos de indisposição minha contra si, boatos que só a maledicência podia agravar.

A elevação de Juazeiro a município é um necessidade que se impõe há muito tempo, e para a qual V. já deveria ter-se esforçado para consegui-lo. Esta localidade não pode mais continuar a ser reduzida à humilhante condição de povoação. V., como amigo meu, que diz ser, não devia me expor a choques e desgostos, concorrendo para interromper a nossa amizade que não devia ser estremecida, tal é a antigüidade e a sua origem. Por isto, ainda lhe pondero sobre a necessidade da elevação do Juazeiro como povoação. Quanto aos limites, lhe enviarei com brevidade por telegrama, a fim de que este obstáculo seja removido. Ainda é tempo de V. me ajudar.

Disponha sempre de seu amigo,

Pe. Cícero.

Fonte: Jornal **O Rebate**, ano II, n. LIX, domingo, 4 de setembro de 1910.

## ANEXO H

## PROJETO POR ENTRE CARTAS

## CARTA 04

Joaseiro, 25 de janeiro de 1912

Meu prezado parente, Compadre e bom amigo

Dr. José Geraldo

A paz de Deus o guarde.

Recebi sua carta de 5 do corrente explicando-me minuciosamente as despedidas da vida do seu honrado pai, meu parente e meu íntimo amigo Dr. Leandro.

Tanto quanto em você e em toda família, a morte dele produziu em mim um grande abalo, porque d'entre os poucos amigos sinceros da minha mocidade, ainda existentes perdi o mais dedicado. [...]

A sua vida era um consolo para os meus velhos dias, porque nele encontrava o amigo verdadeiro que guiado pela pureza de consciência saberia interpretar as minhas intenções, compreendendo-as com segurança e proclamando-as com interesse inigualável. [...]

A última carta que elle escreveu antes de morrer, sendo a última a mim endereçada, lia e relia ao peso da dor intensa, e a guardarei, como todas que me dirigiu, como a mais pura relíquia de amizade, e que há de produzir em minha alma, sempre que relê-la, a doce recordação de um verdadeiro amigo que não poderei mais ver neste mundo, mas que tenho Fé, nos veremos e nos reconheceremos no Céu.

Agora porem que dele só nos resta a lembrança, tão somente cumpre a você e aos seus manos, como filhos que sempre sonharam seguir os exemplos de honestidade e virtudes, consolarem-se e rogam, como eu, a Deus que lhes ajude a continuar honrando o nome que elle deixou.

No dia imediato ao da recepção do telegrama, bem como no sétimo dia da morte dele celebrei por elle o santo sacrifício da missa, e assim o farei enquanto Deus conceder-me a vida.

Aqui termino pois os velhos não podem dizer tudo quanto sentem, entretanto você bem poderá avaliar quanto de sinceridade tem as minhas palavras. Em outra carta tratarei do mais que me falou. Abrace por mim a cada uma de suas irmãs, ao seu mano Dr. João, aos filhinhos, bem como a sua virtuosa esposa e minha comadre, e aceite um sincero abraço meu, como sinal de real identificação nos mesmos sentimentos de dor que nos pungem a alma, que eu aqui ficarei rogando a Santíssima Virgem das Dores pela felicidade de todos vocês. Disponha sempre

De seu amigo, parente e compadre

Pe. Cícero Romão Baptista.

Fonte: SILVA, A. de Andrade. **Cartas do Padre Cícero**: dos originais manuscritos. Salvador: Escolas Profissionais Salesianas, 1982.

## ANEXO I

## PROJETO POR ENTRE CARTAS

## CARTA 05

Joaseiro, 5 de julho de 1916

Compadre Manoel Furtado de Oliveira  
A paz de Deus lhe guarde

Recebi sua amável carta de 3 de julho corrente comunicando-me que comprou as vinte quartas de feijão sendo quatorze quartas a oito mil rs. (8.000) e seis quartas a sete mil e quinhentos (7.500) que emporta em 157\$000. Remeto-lhe incluso pelo mesmo portador cem mil rs. (100\$000) e o outro restante cinquenta e sete mil rs. (57\$000) irá por Antônio Fernandes quando for para trazer-me.

Tenha a bondade de corar, cada quarta – uma oitava de mercurio, vá quando quarta por quarta, e espalhe feijão para não arder, ou esquentar.

Vai um pouco de azeite para botar, no mercurio e bem medido com óleo – junte umas quatro garrafas d'água bem misturada com azeite que fique bem ensopado o feijão. A SS. Virgem lhe abençoe e aos seus.

Do seu amigo e compadre,  
Pe. Cícero Romão Baptista

Fonte: SILVA, A. de Andrade. **Cartas do Padre Cícero**: dos originais manuscritos. Salvador: Escolas Profissionais Salesianas, 1982.