



Universidade de Pernambuco
Campus Mata Norte
Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras



IZABEL CRISTINA BARBOSA DE OLIVEIRA

**REPRESENTAÇÃO DO NÍVEL DE LEITURA DA PROVA BRASIL:
UM ESTUDO DO RENDIMENTO DE ESCOLAS ESTADUAIS DE
PERNAMBUCO**

NAZARÉ DA MATA - PE

2016

IZABEL CRISTINA BARBOSA DE OLIVEIRA

**REPRESENTAÇÃO DO NÍVEL DE
LEITURA DA PROVA BRASIL:
UM ESTUDO DO RENDIMENTO DE ESCOLAS
ESTADUAIS DE PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do Campus Mata Norte da Universidade de Pernambuco, na área de concentração Linguagens e Letramentos, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Anahy Samara Zamblano de Oliveira

NAZARÉ DA MATA – PE

NOVEMBRO/2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Campus Mata Norte CMN/UPE
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa

O48r

Oliveira, Izabel Cristina Barbosa de.

Representação do nível de leitura da Prova Brasil/
um estudo do rendimento de escolas estaduais de
Pernambuco/ Izabel Cristina Barbosa de Oliveira. –
Nazaré da Mata: o autor, 2016.

103p. ; Il.

Orientador: Dr^a. Anahí Samara Zamblano de
Oliveira .

Dissertação (Mestrado) – Universidade de
Pernambuco. Campus Mata Norte. Mestrado
Profissional em Letras-PROFLETRAS, 2016.

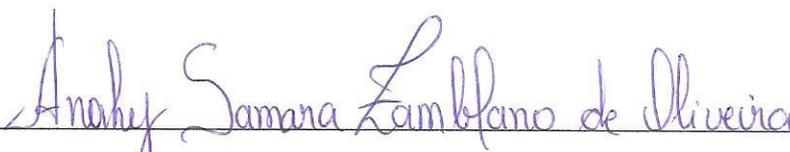
1. Língua portuguesa. 2. Leitura- compreensão. 3. Prova
Brasil. I. Título. II. Oliveira, Anahí Samara
Zamblano de. (orient.).

CDD 23th ed. – 372.4
Rosa Cristina - CRB4/1841

IZABEL CRISTINA BARBOSA DE OLIVEIRA.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco – UPE, *Campus* Mata Norte, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras, em 22/11/2016.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA



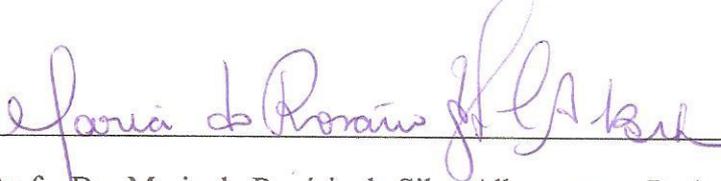
Profª. Dra. Anahy Samara Zamblano de Oliveira

Orientadora – UPE



Profª. Dra. Mônica Maria Gadêlha de Sousa Gaspar

Examinadora Externa – UPE



Profª. Dra Maria do Rosária da Silva Albuquerque Barbosa

Examinadora Interna – UPE

Nazaré da Mata – PE

2016

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho àqueles que sempre servirão de referência em minha vida Ivanise Matos Barbosa de Lima (*in memoriam*) e Benedito Matos Barbosa de Lima Filho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a D'us por todos os milagres que fez em minha vida, principalmente de ter, em sua imensa benevolência, permitido que eu nascesse.

Agradeço a minha família, pela paciência nos meus momentos de ausência, especialmente a minha AMADA mãe-avó, Ivanise Matos Barbosa de Lima (*in memoriam*) que sempre será minha fonte de ética, humanidade e inspiração.

Agradeço a meu tio/pai/irmão Benedito Barros de Lima Filho por ter sido o pioneiro na família a buscar níveis mais altos de estudo e me abrir as portas para um mundo cheio de fascinação e descobrimentos, o mundo do conhecimento.

Agradeço a meu companheiro, por compreender minhas duas grandes paixões, meus estudos e meu trabalho.

Agradeço a CAPES pelo financiamento e pela bolsa que me proporcionou apresentar vários trabalhos, frutos de minhas inquietações e pesquisas em sala de aula.

Agradeço a todos os professores do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) pelos ensinamentos.

Agradeço especialmente as professoras Maria do Rosário Barbosa e Amara Cristina Botelho pelos aconselhamentos, orientações e infinita compreensão.

Agradeço a minha orientadora Anahy Zamblano, pois sem ela este trabalho não seria possível. Profissional admirável e ser humano sensível aos problemas alheios.

Agradeço a Breno de Vasconcelos pela disponibilidade, amabilidade, presteza, simpatia e bom humor. Sempre disposto a ajudar no que for preciso.

Agradeço aos meus colegas, companheiros e amigos do Mestrado pelo apoio, pelo trabalho em equipe, pela humanidade e carinho ao longo destes 2 anos.

Agradeço especialmente a Adriana Barbosa do Nascimento e a Patrícia Tavares pelos conselhos, apoio, caronas e parcerias nos trabalhos apresentados em sala e nos eventos científicos.

Agradeço a doutor Alberto Pontos e sua esposa Daura, por todo o tratamento e acompanhamento psiquiátrico durante o momento mais difícil de minha vida. Principalmente nas horas que eu pensei em desistir de tudo.

Agradeço a todos os meus professores que serviram de fonte de inspiração e espelho para minha vida docente Mirtes Coscodai, Paulo Bispo, Luis Couto, Eduardo

Sotero, Livia Suassuna, Ângela Dionísio, Yaracylda Coimet, Vicente Masip, Margaret Shippey, Maureen O'Hara, Patricia Nation, Dulce Porto, Ruben Dario Ávalos e tantos outros que deixaram em minh'alma marcas tão profundas de profissionalismo, comprometimento e dedicação.

Agradeço a todos os meus alunos que sempre compreenderam minhas ausências por estar em busca de meu aprimoramento, profissional e pessoal e em busca de uma educação de qualidade que os beneficiem a crescerem e se desenvolverem ainda mais como estudantes.

Agradeço a todos que, de certa forma, direta ou indiretamente contribuíram para que eu concluísse mais esta etapa de minha vida/carreira acadêmica.

Comece fazendo o que é necessário, depois o que é possível, e de repente você estará fazendo o impossível.

São Francisco de Assis

RESUMO

Intitulada *O Nível de Leitura em Questão: o caso da Prova Brasil no ensino fundamental II*, nossa dissertação se debruça sobre o tema da compreensão de leitura dos estudantes do Ensino Fundamental II, que participaram da Prova Brasil de Língua Portuguesa em 2013 a fim de constatar o nível de leitura desses alunos, especificamente no 9º ano. Nossa hipótese é a de que o ensino de leitura proposto pelos PCN's não tem sido ministrado com eficiência. À luz de vários teóricos da leitura, Solé (1998, 2003), Koch e Elias (2013), Kleiman (2013), Colomer e Camps (2002), nosso corpus foi coletado no site do Inep, disponível na web. Sendo assim, a pesquisa tem por objetivo geral *investigar o nível de compreensão da leitura de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de 8 escolas do Recife* e por objetivos específicos, primeiro identificar os níveis de compreensão leitura dos alunos; segundo, refletir sobre quais competências necessitam ser consolidadas; terceiro, esquematizar os resultados obtidos; e, por último objetivo, propor um trabalho de intervenção por meio de sequências didáticas para minimizar o problema da compreensão frente às demandas dos alunos. Nosso enfoque metodológico utiliza elementos da pesquisa-ação, de cunho descritivo e documental. Os resultados comprovam que a maior parte dos alunos ainda se encontram nos níveis mais baixos de compreensão leitura e que nenhum está classificado no nível mais elevado. Essa situação pode ser mudada a partir da qualificação do profissional e, por conseguinte, sua mudança metodológica, e do uso da sequência didática como auxílio para o ensino dos gêneros textuais e, conseqüentemente, o desenvolvimento e aprofundamento da compreensão da leitura por parte dos estudantes.

Palavras-chave: Compreensão leitora. Prova Brasil. Língua portuguesa.

ABSTRACT

Called as *The level's Reading in Concerned: the case of Prova Brasil during the elementary school*, our work is about the reading comprehension of the elementary school students, who did the Prova Brasil of Portuguese in 2013 in order to find their level of reading, specially who are at the 9th grade. Our hypothesis is that the teaching of reading suggested by PCNs is not worked as it should be, in a efficient way. According to lots of reading theoreticians, Solé (1998, 2003), Koch and Elias (2013), Kleiman (2013), Colomer and Camps (2002), our corpus was collected at Inep site, available at web. The goal of this research is *to search the students' reading level of the elementary school (9^o grade) from 8 schools in Recife* and our specifics goals are, first is to identify students' reading level; the second is to reflect about which competences should be consolidated; third, to diagram the results found; and the last one is suggest an intervention work using didactic sequences to minimize the comprehension's problem according to the students' needs. Our methodological focus on research-action, descriptive and documental. The results show that the major part of students is still found in the basic levels of reading comprehension and none is classified in the most high level. This situation can be changed with a professional qualification process and, consequently, his/her methodological changing, and the use of didactic sequence as a tool to teach textual genre, therefore, the development and further deepening of students' reading comprehension.

Key words: Reading Comprehension. Prova Brasil. Portuguese Language.

RESUMEN

Llamada *El nivel de lectura en cuestión: el caso de la Prova Brasil en el ensino fundamental II*, nuestra disertación habla sobre el tema de la comprensión lectora de los estudiantes del ensino fundamental II, que participaron de la Prova Brasil de Lengua Portuguesa en 2013 para la constatación del nivel de lectura de estos alumnos, especialmente del 9º año. Nuestra hipótesis es que el enseñanza de lectura propuesto por los PCNs no es ministrado de manera eficiente. A la luz de varios teóricos de la lectura, Solé (1998, 2003), Koch y Elias (2013), Kleiman (2013), Colomer y Camps (2002), nuestro corpus fue colectado en el sitio del Inep, disponible en la web. De esta manera, la investigación tiene por objetivo general *averiguar el nivel de comprensión de la lectura de los alumnos del 9º año del Ensino fundamental de 8 escuelas de Recife* y por objetivos específicos, primero haremos una identificación sobre los niveles de comprensión lectora de los alumnos; en segundo lugar, reflexionar sobre cuáles son las competencias que necesitan ser consolidadas; en el tercer momento, hacer un esquema de los resultados obtenidos; por último objetivo, proponer un trabajo de intervención por medio de secuencias didácticas para disminuir el problema de la comprensión delante de las demandas de los alumnos. Nuestro enfoque metodológico está basada en la investigación acción, de naturaleza descriptiva y documental. Los resultados comprueban que la más grande parte de los alumnos aún se encuentran en los niveles más bajos de comprensión lectora y que ninguno de ellos está clasificado en el nivel más elevado. Esta situación puede cambiar a partir de la calificación del profesional y, consecuentemente, su cambio metodológico, y el uso de la secuencia didáctica como ayuda para el ensino de los géneros textuales y, por consiguiente, el desarrollo y profundización de la comprensión de la lectura por parte de los estudiantes.

Palabras claves: Comprensión Lectora. Prova Brasil. Lengua Portuguesa.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

PCNs -	Parâmetros Curriculares Nacionais
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PB -	Prova Brasil
MEC -	Ministério da Educação e Cultura
IDEB -	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
PDE -	Plano de Desenvolvimento da Educação
SAEB -	Sistema de Avaliação da Educação Básica
ANEB -	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANA -	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANRESC -	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
PISA -	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
LP -	Língua Portuguesa
HQ -	História em quadrinhos
LD -	Livro Didático
D -	Descritores

LISTA DE IMAGEM

Imagem 1 - Sistema de Avaliação Básica	26
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Escala de proficiência em Língua Portuguesa	19
Quadro 2 - Semelhanças e diferenças entre a Prova Brasil e o Saeb	27
Quadro 3 - Sequência didática	63
Quadro 4 - Matriz de referência do 9º ano de Língua Portuguesa	72

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 - Estratégia de leitura/professor	51
Esquema 2 - Esquema de sequência didática	60
Esquema 3 - Esquema de sequência didática para o projeto de intervenção	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Porcentagem de alunos por nível de proficiência em Língua Portuguesa	18
Tabela 2 - Roteiro de observação da compreensão leitora.	45
Tabela 3 - Porcentagem dos gêneros textuais	57

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Alunos abaixo do nível 1 de compreensão leitora da PB de 2013	80
Gráfico 2 - Alunos no nível 7 de compreensão leitora da PB de 2013	80
Gráfico 3 - Comparação entre os níveis de compreensão leitora da PB de 2013 das instituições	81

SUMÁRIO

1. Introdução	15
2. Fundamentação Teórica	24
2.1 Sistemas de avaliação nacional	24
2.2 O lugar da leitura na escola	29
2.3 A importância da leitura e algumas estratégias para sua compreensão	36
2.4 Língua, linguagem, compreensão e interpretação	37
2.5 O que é compreensão leitora	40
2.6 Habilidades básicas de leitura e compreensão leitora	43
2.7 A metacognição no processo de compreensão leitora	46
2.8 Gêneros textuais e os gêneros presentes na Prova Brasil	54
2.9 O uso da sequência didática para o ensino dos gêneros e da compreensão leitora	59
3. Metodologia	65
3.1 Abordagem de pesquisa a ser utilizada	65
3.2 Objetivo Geral	66
3.3 Objetivos Específicos	66
3.4 Hipóteses	66
3.5 Prova Brasil: caracterização	68
3.6 Prova Brasil: questionamentos	70
4. Análise e Discussão dos dados coletados	75
5. Proposta de Intervenção Didática	82
5.1 Sequência didática	83
Considerações Finais	86
Referências	89
Anexos	96

1. Introdução

A definição de leitura pode ser observada sob diferentes enfoques, dentre eles: psicológico, linguístico e social. De acordo com Solé (1998, 2003), a leitura é uma forma de interação entre o leitor e o texto e a interpretação ocorre dependendo, em grande parte, dos objetivos que são traçados para essa leitura.

Na visão de Kleiman (2013), a leitura é compreendida como uma atribuição de significado ao texto; outros teóricos explicam que a leitura é extração do significado do texto. Para Koch e Elias (2013, p.10), a leitura "é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a intervenção autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente".

Também acrescentamos a perspectiva de Antunes (2003, p.66) que explica que "a leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidos pelo autor".

Dentre as possíveis compreensões sobre leitura, assumimos aquela defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998, p.69), para 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".

Percebemos que a leitura não é uma ação isolada, na verdade, é um processo de interação e também não é uma ação simples. Para que haja compreensão, existem vários fatores relacionados, tais como: "pré-leitura, identificação de informações, articulação de informações internas e externas ao texto, realização e validação de inferências e antecipações, apropriação das características do gênero" (BRASIL, 1998, p.38). Ações que são operadas na relação do leitor com o texto.

Um dos principais desafios da escola é o de fazer com que o aluno aprenda a ler, ou seja, assimile a modalidade mais abstrata da representação verbal, a língua escrita (COLOMER e CAMPS, 2002). Dada à dificuldade, por parte dos alunos, de se apoderar desse sistema de representação é que ainda convivemos com "um grande número de alunos com dificuldade de entender o que leem, mesmo quando já estão em

etapas mais avançadas de apropriação do sistema de escrita alfabético” (BRANDÃO e ROSA, 2010, p.72).

A pessoa que não lê, acaba por limitar-se ao mundo da oralidade, isolando-se e perdendo oportunidades que estão disponíveis apenas aos indivíduos que dominam este processo. Silva (1998, p.47-48) explica que

O analfabeto (o não leitor da palavra escrita), devido às injustiças presentes na sociedade e à não democratização do fator educacional, é como que forçado a permanecer no mundo da oralidade. Assim, dizer que uma pessoa não lê por falta de vontade, de dom e/ou mesmo por preguiça mental é perder de vista a estrutura da sociedade na qual todos nós estamos inserido.

Nesta perspectiva Silva (1998, p.56) continua explicando que "em certo sentido, a leitura de textos se coloca como uma janela para o mundo. Por isso, mesmo, é importante que essa janela fique sempre aberta, possibilitando desafios cada vez maiores para a compreensão e decisões do leitor". Bortoni-Ricardo (2012, p.13) acrescenta que

Conforme a sociolinguística e disciplinas afins têm demonstrado desde meados do século passado, os estudantes provenientes de grupos minoritários ou socialmente em desvantagem enfrentam grandes dificuldades para acompanhar com êxito os currículos escolares, em cuja base estão os conhecimentos próprios da cultura letrada.

A leitura é um tema muito trabalhado por vários pesquisadores, mesmo com todos os acessos ao universo letrado e com os investimentos, ainda que poucos, na educação, houve uma melhora na aquisição de livros didáticos e materiais para promover atividades de leitura na escola. Esta tem como uma de suas principais funções promover o contato do aprendiz ao universo letrado e cabe ao professor fazer esta mediação. Como afirmam Moura, Martins e Caxangá (2010, p.1)

a leitura é tema recorrente em contextos que demandam a construção de novos conceitos, por isso requer uma participação ativa dos sujeitos na vida social, considerando que vivemos em uma sociedade letrada e necessitamos a todo o momento de informações que nos ajudem a desempenhar bem nossas atividades. E a escola como instância legitimadora de promoção do desenvolvimento deste ensino com vistas à inserção do indivíduo na sociedade atual, tem encontrado dificuldades em assumir a leitura como uma atividade de primeira ordem na dinâmica do ensino, visto que esta prática exige do professor não somente atuação mais eficaz em sala de aula, mas conhecimento sistematizado de um conjunto de fundamentos que constituem a prática pedagógica do ensino da leitura, isto é, procedimentos didáticos e metodológicos que se harmonizem em prol do desenvolvimento da leitura, delimitando assim o papel do professor como o de mediador dessa prática

Pelo fato de a leitura ser muito prestigiada e ocupar um lugar de grande destaque no ambiente escolar (SILVA, 1998), os professores precisam criar estratégias de desenvolver a compreensão leitura dos estudantes os resultados que aparecem na Prova Brasil podem auxiliá-los a observar as principais habilidades que precisam ser melhoradas, em que ponto os estudantes possuem deficiência e quais as principais dificuldades.

Como forma de avaliar estes níveis de compreensão leitora dos estudantes, o Brasil iniciou em 2005 a aplicação de avaliações de larga escala. Almeida (2013, p.475) explica que

para verificar se as escolas estão desenvolvendo um trabalho voltado ao ensino da língua que privilegie o uso social, o desenvolvimento das capacidades de leitura, compreensão e produção textual possibilitando a inserção do indivíduo na sociedade letrada, o governo federal implantou as avaliações institucionais com objetivo de averiguar se os alunos estão adquirindo a competência leitora que os habilitem a desempenhar um papel autônomo e crítico na sociedade.

Por isso, que, no Brasil, avaliações em larga escala são preparadas com a função de avaliar os níveis de leitura do aluno, não apenas em Língua Portuguesa, mas também em Matemática. Na Prova Brasil (doravante PB), por exemplo, é utilizada uma escala com níveis para indicar em que nível de proficiência, em Língua Portuguesa, encontra-se o aluno, o que ele é capaz de ler, o que ele já aprendeu e o que ainda precisa ser consolidado em seu processo de leitura. Além de acompanhar, com uma pontuação, o quanto a escola, o Município e o Estado de todo o Brasil evoluíram nesses aspectos (ou não).

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) revelam que em Pernambuco a maior quantidade de alunos encontram-se no nível 4 (19,23%) em proficiência leitora (BRASIL, 2011). Competência que corresponde as habilidades de:

- Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas;
- Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos.
- Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes.
- Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens.
- Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances.
- Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos.

- Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em *charges* e história em quadrinhos.
- Inferir informações em fragmentos de romance.
- Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos. (BRASIL, 2013, p.18)

Com os resultados obtidos nas provas e que são disponibilizados no site do Inep, seria possível desenvolver estratégias para focar nas reais necessidades dos estudantes. Kusiak (2012, p.3) afirma que "para o MEC os resultados [...] mostram com maior clareza e objetividade, o desempenho dos alunos do ensino fundamental, o que permite uma análise destes resultados e então possíveis mudanças das políticas públicas sobre a educação básica brasileira".

Vejamos a tabela abaixo:

Tabela 1 - Porcentagem de alunos por nível de proficiência em Língua Portuguesa

Tabela 9 - Porcentagem de Alunos por Nível de Proficiência em Língua Portuguesa dos alunos de 8ª Série / 9º Ano do Ensino Fundamental, segundo Brasil, Região e UF - Total

UF	Nível de Proficiência									
	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 9
BRASIL	0,32	2,40	6,23	11,20	16,16	18,87	17,86	13,90	8,41	4,64
NORTE	0,31	2,63	7,14	14,08	19,93	20,85	16,84	10,53	5,33	2,37
Rondônia	0,18	1,94	4,99	11,44	18,70	21,07	19,50	13,22	5,99	2,96
Acre	0,21	2,49	7,00	12,51	20,12	21,79	16,64	11,40	5,72	2,10
Amazonas	0,27	2,83	7,09	13,87	19,76	20,45	17,01	10,43	5,60	2,69
Roraima	0,53	3,42	9,36	14,88	20,67	19,30	14,94	9,55	5,11	2,23
Pará	0,37	2,72	7,51	14,96	20,33	21,24	16,39	9,73	4,82	1,92
Amapá	0,27	3,12	7,98	15,65	21,56	20,48	15,37	9,00	4,72	1,86
Tocantins	0,26	2,05	6,83	13,34	18,89	20,25	16,93	11,96	6,23	3,28
NORDESTE	0,47	3,46	8,98	15,22	19,62	19,55	15,17	9,89	5,14	2,50
Maranhão	0,63	4,30	11,41	17,48	21,18	18,76	13,06	8,09	3,53	1,56
Piauí	0,20	3,03	8,28	12,69	19,28	20,56	15,89	10,19	6,09	3,79
Ceará	0,22	2,38	6,78	12,96	18,51	20,55	17,25	11,92	6,29	3,14
Rio Grande do Norte	0,45	2,95	7,86	14,68	19,04	19,46	15,62	11,13	5,65	3,15
Paraíba	0,41	3,33	8,71	15,42	19,59	19,47	14,99	10,18	5,55	2,34
Pernambuco	0,48	3,62	9,26	15,52	19,23	19,14	15,35	9,86	5,23	2,30
Alagoas	0,68	5,08	11,70	17,83	20,90	18,59	12,84	7,43	3,62	1,33
Sergipe	0,22	3,02	7,74	14,14	19,91	20,83	15,73	10,75	5,13	2,52
Bahia	0,62	3,52	8,95	15,46	19,66	19,44	15,05	9,59	5,11	2,62

Fonte: Inep (2011)

Cada nível na tabela corresponde a um conjunto de capacidade que o aluno deverá dominar no ano escolar correspondente e, supostamente, já desenvolveu as habilidades exigidas dos níveis anteriores. Vejamos:

Quadro 1 - Escala de proficiência em Língua Portuguesa

LÍNGUA PORTUGUESA – 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Nível*	Descrição do nível – O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 1: 200-225	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística, etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.
Nível 2: 225-250	<ul style="list-style-type: none"> Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. Identificar tema e assunto em poemas e <i>charges</i>, relacionando elementos verbais e não verbais. Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, <i>charges</i> e fragmentos de romances. Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.
Nível 3: 250-275	<ul style="list-style-type: none"> Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.
Nível 4: 275-300	<ul style="list-style-type: none"> Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em <i>charges</i> e história em quadrinhos. Inferir informações em fragmentos de romance. Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos.
Nível 5: 300-325	<ul style="list-style-type: none"> Localizar a informação principal em reportagens. Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística, etc.) em reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em crônicas. Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. Inferir informação em contos, crônicas, notícias e <i>charges</i>. Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em <i>charges</i>, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances.

continuação

<p>Nível 6: 325-350</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas. • Identificar argumento em reportagens e crônicas. • Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances. • Reconhecer a relação de causa e consequência em contos. • Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema. • Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis. • Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos. • Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances. • Diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens. • Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
<p>Nível 7: 350-375</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião. • Identificar variantes linguísticas em letras de música. • Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas.
<p>Nível 8: 375-400</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses. • Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas. • Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias. • Inferir o sentido de palavras em poemas.

* O intervalo do nível inclui o primeiro ponto e exclui o último.

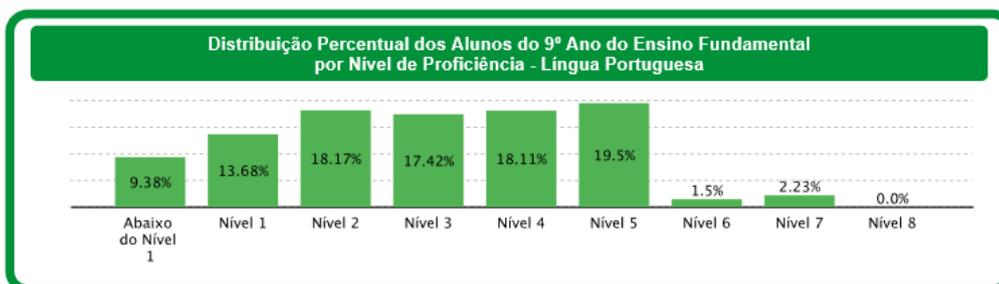
Fonte: Brasil (2013, p.25-27)

É importante observar a descrição de cada nível e, assim, perceber o que cada estudante deveria ser capaz de reconhecer em cada um deles. Lembrando-se de que, quando um estudante está classificado em um nível, indica também que ele já possui, ou supostamente deveria ter, os conhecimentos dos níveis anteriores, sendo um processo cumulativo.

Os resultados obtidos pelas provas dos alunos fornece o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que norteia quais políticas devem ser tomadas para a melhoria da educação e, conseqüentemente, sua qualidade.

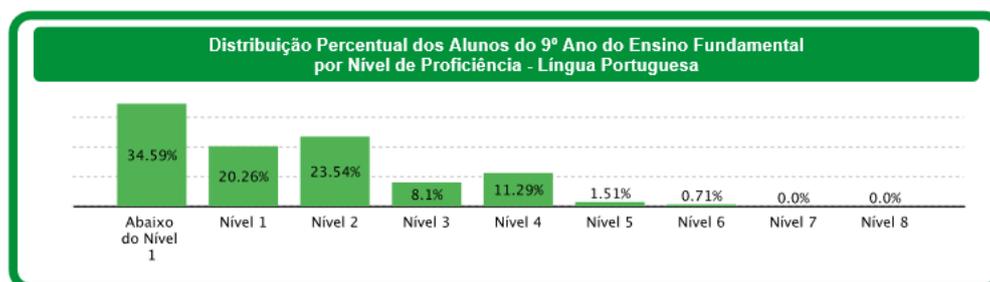
Escolhemos alguns índices, que estavam disponíveis no site do Inep para indicar o índice de compreensão da leitura dos estudantes que fizeram a PB de 2013 e estabelecermos uma comparação entre esses índices. São índices de escolas públicas estaduais distintas na cidade do Recife, Pernambuco. Cada escola foi classificada por uma letra do alfabeto para garantir sua privacidade.

Escola A



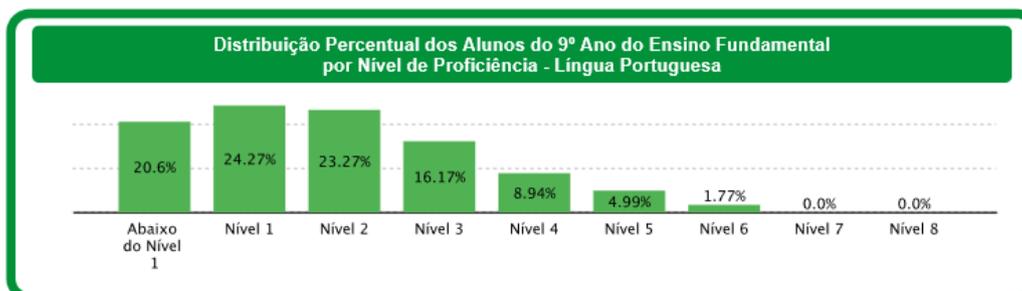
Fonte: Inep (2013)

Escola B



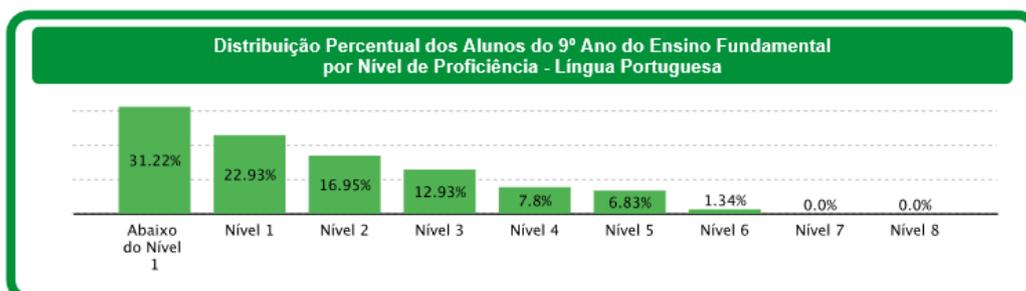
Fonte: Inep (2013)

Escola C



Fonte: Inep (2013)

Escola D



Fonte: Inep (2013)

Podemos perceber que os alunos das escolas, cujos dados apresentamos na página anterior, estão situados abaixo do nível 1, enquanto que, em nenhuma das tabelas apresentadas, observamos percentuais significativos de alunos no nível 8. Isto parece que em sua maior parte, os alunos se apresentam abaixo do nível de compreensão leitura esperado para o ano escolar indicado.

Como professora da rede Pública Estadual de Pernambuco, há mais de 10 anos, em atuação nas turmas do 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental II, foi possível perceber dificuldades relacionadas ao eixo de ensino de leitura que alguns alunos apresentam. Por vezes é comum nos depararmos com casos que os alunos não sabem explicar o que leem, ou mesmo, não sabem responder questões de interpretação textual.

A partir deste contexto, questionamo-nos sobre o porquê de após 4 anos de estudos no Ensino Fundamental II os alunos ainda não dominam de maneira adequada a leitura de vários gêneros textuais a ponto de compreender o que leem. Quais seriam as estratégias que poderíamos desenvolver para mudar esta situação? Como a atuação do docente influencia no processo de aprendizagem e desenvolvimento da leitura do aluno? Como podemos utilizar os resultados obtidos na Prova Brasil para nos auxiliar em nosso trabalho em sala de aula?

É possível presenciar alunos que, após a aplicação da Prova Brasil comentavam que não sabiam o que as questões pediam, tampouco sabiam falar sobre o que o texto abordava. Este cenário é inquietante e não se restringe apenas a opinião de uma professora, a percepção sobre o desafio enfrentado pelos alunos, em conversas com outros profissionais de Língua Portuguesa, constatamos a mesma situação presente em suas falas.

A realidade acima descrita alimentou em nós os seguintes objetivos para essa pesquisa:

Objetivo Geral

Investigar o nível de compreensão leitora de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de 8 escolas a partir dos resultados disponíveis, frente às demandas da Prova Brasil, bem como propor um trabalho de intervenção frente a realidade dos educandos.

Específicos

1. Diagnosticar os níveis de compreensão leitora dos alunos;
2. Refletir sobre quais competências leitoras necessitam ser consolidadas;
3. Comparar os resultados obtidos;
4. Propor um trabalho de intervenção frente às demandas dos alunos.

E nos levou a uma pergunta de partida: até que ponto a escola e o professor de Língua Portuguesa está realmente desenvolvendo habilidades de compreensão leitora de seus estudantes frente às demandas da Prova Brasil? Em busca de uma resposta e para alcançarmos os objetivos citados, trataremos os dados de modo qualitativo e quantitativo e utilizaremos elementos da pesquisa-ação em busca de compreender o objeto estudado.

Esperamos com essa pesquisa promover a reflexão sobre a compreensão de leitura na PB, sobre a realidade de um grupo de alunos, a ela submetidos, bem como conhecer as estratégias docentes para superar os desafios que se apresentam para os alunos no âmbito da compreensão da leitura. Como profissional da área de Linguagem/educação é um desafio refletir sobre o cenário da educação básica, em especial dos alunos do 9º ano do ensino fundamental e contribuir para o desenvolvimento do cidadão reflexivo e autônomo, capaz de apreender a aprender.

No âmbito do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) nossa pesquisa pode contribuir para a reflexão sobre a formação e a prática de professores atuantes em instituições públicas de ensino. Dialoga, portanto, com o objetivo do referido mestrado, para a formação de profissionais mais conscientes, colabora com as mudanças das práticas educacionais e a melhoria da educação brasileira.

Nosso trabalho está organizado em 5 (cinco) capítulos. O primeiro, que é a fundamentação teórica, está dividido em 10 partes que abordam: como são os sistemas de avaliação nacional; o lugar da leitura na escola; a importância da leitura e algumas estratégias para sua compreensão; língua, linguagem, compreensão e interpretação; o que é a compreensão leitora; habilidades básicas de leitura e de compreensão leitora; a metacognição no processo de compreensão leitora; os gêneros textuais e os gêneros presentes na Prova Brasil; o livro didático (LD) de Língua Portuguesa do 9º ano e sua proposta de trabalho; e o uso da sequência didática para o ensino dos gêneros e da compreensão leitora.

Já no segundo capítulo, apresentamos a fundamentação teórica no terceiro a metodologia utilizada em nossa investigação, com vista a atender aos objetivos traçados. No quarto abordamos a análise e discussão dos dados coletados, e no quinto, a proposta de intervenção didática e por fim tecemos as considerações finais.

É preciso salientar que inicialmente este trabalho foi orientado por outra professora, a qual tinha pensado na aplicação de uma Prova Brasil em dois momentos, antes e após o projeto de intervenção, e, posteriormente a análise e comparação dos resultados obtidos. Mas, por motivos de ordem maior, nos últimos 6 meses de desenvolvimento desta dissertação, a mestranda envolvida neste trabalho necessitou mudar de orientadora, tendo que redirecionar o foco da pesquisa apenas para a análise dos resultados obtidos na Prova Brasil disponibilizados no site do INEP, desta forma, não chegando a aplicar em sala de aula com os alunos nem a Prova Brasil, nem a proposta didática sugerida.

2. Fundamentação Teórica

2.1 Os sistemas de avaliação nacional

Não é de hoje que o Brasil apresenta preocupações com os índices de aprendizagem dos estudantes brasileiros, esta inquietude existe desde os anos 80. Inicialmente apenas a educação básica passava por provas avaliativas, mas atualmente, todas as etapas e níveis de ensino possuem uma avaliação padronizada. De acordo com Horta (2007, p.2) "a primeira experiência de avaliação na educação aconteceu por iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior, CAPES, órgão ligado ao MEC. Em 1976, ela inicia a avaliação dos programas de pós-graduação existentes no país".

A necessidade de avaliar o nível de educação não foi algo local, apenas no Brasil, mas sim, um processo que se iniciou desde os anos 60, nos Estados Unidos e englobou vários países ao redor do mundo ao longo do tempo. Horta (2007, p.5) explica que

na década dos 90, em praticamente quase todos os países da América Latina, são criados sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem. Este movimento que começa nos Estados Unidos em fins da década dos 60, se expande para a Europa na década dos 70 e nos anos 80 atinge a Ásia e a Oceania.

Porém, com a necessidade se avaliar os outros níveis da educação brasileira, foram criadas avaliações que abrangessem desde a educação básica até a superior a partir dos anos 90. Rigotto e Souza (2003, p.349) expõem que

a partir de 1995 foram criados mecanismos para avaliar a qualidade de ensino no Brasil, um destes mecanismos são os testes do SAEB, realizados a cada dois anos. Trata-se de uma avaliação feita com aplicação de testes e questionários a estudantes das 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio. As disciplinas avaliadas são Português e Matemática. Em Língua Portuguesa avalia-se a proficiência em leitura e interpretação de texto; em Matemática, verifica-se a capacidade do aluno em resolver problemas usando aritmética, geometria, noções estatísticas, conforme o grau de cada série. A avaliação do ensino médio é feita também pelo desempenho dos alunos nos quesitos redação e prova de conhecimentos gerais (objetiva), realizado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O SAEB ocorre a cada dois anos, enquanto o ENEM é anual.

Foram desenvolvidas avaliações tanto de Língua Portuguesa, quanto de Matemática para avaliar a proficiência dos estudantes nas duas áreas. Essas avaliações foram pensadas diante de indicadores que apontavam baixos índices da educação brasileira, o Governo Federal junto ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) têm desenvolvido políticas públicas voltadas à educação a fim de melhorar o nível e a qualidade de ensino oferecido nas instituições e, com os resultados, desenvolver políticas que possam aprimorar o ensino. Dantas (2012, p.3) acrescenta que

nos últimos anos, diante do panorama negativo dos indicadores gerais da educação brasileira, o Governo Federal, através do Ministério da Educação, tem desenvolvido diferentes políticas públicas a fim de melhorar a educação ofertada às crianças e jovens do país e, dentre essas iniciativas, enquadra-se o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que, ao ser lançado em 2007 propunha sistematizar ações que contemplassem os diferentes níveis de escolaridade.

Cada nível de escolaridade tem uma prova para se avaliar o nível do estudante brasileiro, a fim de melhorar os índices de desenvolvimento foi criado o PDE, e para que houvesse uma verdadeira adesão, conscientização e incentivo da sociedade e das instituições ao PDE e seu devido cumprimento,

nesse mesmo ano [2007] o governo implementou através do Decreto nº 6.094, o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, que estabelece 28 diretrizes e um conjunto de metas para serem alcançadas por cada escola, município e Estado, pautadas em resultados de avaliação de qualidade e rendimento dos estudantes. (DANTAS, 2012, p.3)

Nesta conjuntura, o Brasil apresenta, atualmente, uma das mais abrangentes políticas de avaliação do mundo, englobando praticamente todos os níveis de ensino,

desde o básico ao superior. De acordo com Castro (2009, p.5) a avaliação em larga escala no Brasil é

considerada hoje uma das mais abrangentes e eficientes do mundo, a política de avaliação engloba diferentes programas, tais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb, o Exame Nacional do Ensino Médio - Enem, o Exame Nacional de Cursos - ENC, conhecido como Provão e, posteriormente, substituído pelo Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior - Enade, o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos - Enceja, o Sistema nacional de Avaliação do Ensino Superior - Sinac, a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb. Em conjunto, estes sistemas, ao lado da Avaliação da Pós-Graduação da Capes - o mais antigo sistema de avaliação do país no setor educação -, configuram um macrossistema de avaliação da qualidade da educação brasileira.

Todas essas avaliações têm por intuito conhecer de maneira aprofundada as dinâmicas dos processos e os resultados referentes à educação no país. Cada avaliação busca informações a fim de melhorar o nível da qualidade de ensino e a implantação e ajustes nas políticas educacionais. Na perspectiva de Castro (2009, p.7-8)

Em pouco mais de uma década foi consolidado, no país, um complexo e abrangente sistema de avaliação educacional, que cobre todos os níveis da educação e produz informações que orientam as políticas educacionais em todos os níveis de ensino. Com esse objetivo geral comum, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb, o Exame Nacional do Ensino Médio - Enem e mais recentemente a Prova Brasil apresentam distintas características e possibilidades de usos de seus resultados para que as informações avaliativas sirvam também para o próprio processo de formulação, implementação e ajuste de políticas educacionais.

No início, a aplicação das provas nacionais eram por amostragem e a cada três anos, no que se refere à educação básica, mas hoje, algumas avaliações são de larga escala e bianuais, que é o caso da Prova Brasil, isto ocorreu devido à mobilização do MEC, que visava a um aprimoramento no sistema de avaliação, como explica Silva (2010, p.429)

o sistema de avaliação brasileiro foi se ampliando e se complexificando desde o fim da década de 1980 até o atual contexto. [...] a partir de 1990, com a viabilização do primeiro ciclo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Na sequência, os ciclos de avaliação se davam por amostragem, trianualmente. A partir de 2001, ocorre uma mobilização do MEC no sentido de empreender um rigoroso planejamento no funcionamento do Saeb, sendo repaginado e aprimorado. Em, 2005, é novamente aperfeiçoado, ampliando-se com a inclusão da Prova Brasil, tendo, entre outras mudanças, uma avaliação em larga escala de caráter universal com aplicação bianual. Atualmente, todas as etapas e níveis de ensino, exceto a educação infantil, sofrem avaliação padronizada, organizada e centralizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) órgão ligado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). O destaque premente nos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é o índice de Desenvolvimento da Educação básica (Ideb) que, por meio de acordos e convênios intergovernamentais, têm instigado a

curiosidade de pesquisadores da área acerca do funcionamento, mecanismos, relevâncias e implicações na política educacional brasileira.

O Saeb tem por objetivo avaliar a educação básica brasileira, contribuindo para sua melhoria. Ela é composta por 3 (três) avaliações, como podemos observar na imagem abaixo.

Imagem 1 - Sistema de Avaliação Básica



Fonte: site do Inep

Em 2005, o SAEB foi reestruturado passando a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (Ana) foi incorporada ao Saeb em 2013. Apesar de serem semelhantes, a prova do Saeb (Aneb) e a Prova Brasil possuem distinções.

A prova do Saeb (Aneb) possui abrangência amostral. Segundo o MEC/Inep, alguns alunos são selecionados estatisticamente de 4ª e de 8ª série do ensino fundamental, das redes particulares e rural, e de 3º ano do ensino médio, das redes públicas e particular, de área urbana. [...] A Prova Brasil (ANRESC) - iniciada em 2005 - é censitária e aplicada bianualmente na zona urbana e rural de escolas públicas para alunos matriculados na 4ª e 8ª séries do ensino fundamental. Oferece dados a cada unidade da Federação, aos municípios e escolas participantes. A Prova Brasil avalia quase todos os estudantes da rede pública urbana de ensino, de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, exceto escolas com menos de 20 alunos matriculados nas séries avaliadas. (SILVA, 2010, p.430-431)

Observe o quadro abaixo para comparar as diferenças entre as provas do Saeb (Aneb) e a Prova Brasil.

Quadro 2 - Semelhanças e diferenças entre a Prova Brasil e o Saeb (Aneb)

Prova Brasil	Saeb
Foi criada em 2005.	A primeira aplicação ocorreu em 1990.
Alunos fazem prova de Língua Portuguesa e Matemática.	Alunos fazem prova de Língua Portuguesa e Matemática.
Avalia apenas estudantes de ensino fundamental, de 4ª e 8ª séries.	Avalia estudantes de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e estudantes do 3º ano do ensino médio.
Avalia as escolas públicas localizadas em área urbana.	Avalia alunos da rede pública e da rede privada, de escolas localizadas nas áreas urbana e rural.
A avaliação é quase universal: todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas do Brasil com mais de 20 alunos na série, realizam a prova.	A avaliação é amostral, ou seja, parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participam da prova.
Fornecer as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes.	Oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação.

Fonte: Silva (2010, p.431)

É possível perceber que o Saeb é uma avaliação bem mais antiga que a Prova Brasil, ambas avaliam o nível dos alunos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. A PB é aplicada nos anos finais, como o 5º ano do fundamental I, 9º ano do fundamental II e no 3º ano do ensino médio. O Saeb é uma avaliação amostral, enquanto que a PB é quase universal. Bridon e Neitzel (2014, p.441) explicam que

a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil [...] é a avaliação da qualidade proporcionada pelas escolas, recebendo o Brasil, cada região, cada estado, cada município e cada unidade escolar seu resultado global, procurando, assim, estimular tanto a qualidade quanto a equidade da educação básica.

Já a com relação ao Saeb (Aneb) suas avaliações "concentram-se em avaliar a proficiência do leitor por meio de questões focadas no que o leitor é capaz de fazer com o texto", de acordo com Bridon e Neitzel (2014, p.455).

Além destas avaliações nacionais, ainda existem as internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Como afirma Silva (2010, p.438)

sofremos ainda avaliações internacionais realizada pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE): o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) é um exame realizado de três em três anos nos países da comunidade europeia e nos países convidados, aplicados por amostragem, em estudantes de 15 anos, tendo como conteúdo

de avaliação linguagem, matemática e ciências. No Brasil, o PISA foi implantado em 2000, por meio de um consórcio internacional, e é coordenado pelo Inep que traduz as questões.

Apesar de todas estas avaliações e a identificação e classificação dos níveis de compreensão leitora de uma grande parte dos estudantes da educação básica no Brasil, é de suma importância refletir o porquê de os estudantes não evoluírem em seus níveis de leitura de maneira significativa. Bridon e Neitzel (2014, p.451-452) nos informam que

[...] é importante atentar, aqui, para a importância da leitura na vida do sujeito dentro e fora da escola, por isso é nesta que os alunos necessitam adquirir as competências leitoras para que possam recorrer à leitura em suas diferentes manifestações. [...] Os alunos do 9º ano encontram-se nas portas do Ensino médio, e, ainda, faltam, a muitos deles, desenvolver competências em leitura importantes para seguir a caminhada, a saber: estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; inferir informações; distinguir fato de opinião; diferenciar partes principais de secundárias; localizar a informação principal do texto; identificar efeito de sentido; identificar tese e argumentos presentes em um texto. reconhecer posições distintas em relação a um tema; comparar textos que tratem do mesmo tema.

Diante desta realidade, é necessário desenvolver estratégias de como atuar/agir diante do ensino da leitura na escola, para que se possa mudar esta situação e oferecer aos estudantes um verdadeiro ensino embasado na qualidade, proporcionando a equidade de oportunidades entre as pessoas.

2.2 O lugar da leitura na escola

A escola é a instituição responsável por ensinar tanto à escrita quanto a leitura ao aluno a fim de desenvolver seu conhecimento. "A aprendizagem da leitura e da escrita requer ensino" (BRESSION, 2009, p.26). As pessoas não aprendem a ler e escrever naturalmente e a partir da leitura, também se adquire conhecimento. Na visão de Silva (1998, p.1) "é muito difícil, senão impossível, refletir sobre as diferentes vertentes do trabalho escolar sem considerar o processo de busca e produção do conhecimento". Conhecimento este que está ligado ao processo de compreensão leitora do indivíduo.

Na visão de Geraldi (2010, p.103)

ler não é apenas reconhecer o signo com suas significações do passado. Ler é construir uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto - que incluem também as contrapalavras do leitor - para permitir a emergência de um sentido concreto, específico e único, produto da leitura que se está realizando. Neste

sentido, a leitura é também co-produção do texto, uma atividade orientada por este, mas que lhe ultrapassa. O reconhecimento do que já é conhecido é uma condição necessária para que se dê a leitura, mas não é condição suficiente. É preciso ultrapassar o já sabido e reconhecido para construir uma compreensão do que se lê (e do que se ouve).

Rojo (2009, p.1), explica que "um dos papéis importantes da escola no mundo contemporâneo é o de estabelecer relação, a permeabilidade entre as culturas e letramentos locais/globais dos alunos e a cultura valorizada que nela circula ou pode vir a circular". A leitura promove a interação dos valores, das culturas que nos circulam diversos ambientes e suas formas de ler o mundo. Hébrard (2009, p.35-37) acrescenta

que o ensino da leitura é um meio de transformar os valores e os hábitos dos grupos sociais que não o seu alvo. [...] ensinar a ler um grupo social até então analfabeto é apresentá-los ao poder, com direito infinito, do livro. [...] na escola, não é a leitura que se adquire, mas são maneiras de ler que aí se revelam. Ao aprender a ler, a criança contentar-se-ia em reinvestir no domínio do escrito as práticas culturais mais gerais do seu meio imediato.

Na visão de Chartier (1999, p.77) "a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados". Nesta perspectiva, o estudante deve ser capaz de, ao ler, se apropriar da mensagem, interagir com o autor e produzir significados ao relacionar seus conhecimentos prévios ao que está lendo, aos novos conhecimentos que está adquirindo.

Bridon e Neitzel (2014, p.440) explica que

a convivência do aluno com a leitura no contexto escolar deve dar-se de forma a possibilitar que este atinja todos os níveis de compreensão leitora, para que o aluno leitor vá muito além de perceber o texto na sua superficialidade. [...] O professor, assim, precisa provocar o leitor em formação, convidando o aluno a leituras que não esgotam seu sentido. Cabe ao docente propor questionamentos, chamar o aluno para a leitura ativa, abrir caminhos para que seu aluno torne-se um fruidor, um leitor que renove uma obra literária, por exemplo, a partir das reações que esta possa provocar-lhe.

Neste processo de envolvimento com a leitura o que importa não é a quantidade de leitura que alguém faz, mas sim a sua qualidade. Para a garantia da qualidade da leitura é necessário promover condições para se desenvolver atividades que estimulem os alunos não apenas a ler, mas a gostar de ler, interagir com o texto e debater sobre ele. De acordo com Silva (1998, p.3), "a dimensão quantitativa (mais leitura ou menos leitura) e a dimensão qualitativa (boa leitura ou má leitura) do processo dependem da existência de condições escolares concretas para a sua produção".

Teberosky (2003, p.30) explica que

[...] o objetivo geral do ensino - também da leitura - consiste em ajudar os alunos a alcançarem as cotas mais elevadas de autonomia, que lhes permitam

dirigir e regular a própria aprendizagem sem a presença necessária de tutores. [...] A leitura na escola precisa ser urgentemente repensada, pelo menos, em uma tripla dimensão: como objeto de conhecimento em si mesma; como um instrumento de conhecimento; e como um meio para o prazer, para o desfrute e para a distração.

Compartilhamos com Silva (2006, p.515) a ideia de que

O papel da escola é o de formar leitores críticos e autônomos capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo. Contudo, na prática, essa noção ainda parece perder-se diante de outras concepções de leitura que ainda orientam as práticas escolares. Na escola, a leitura é praticada tendo em vista o consumo rápido de textos, ao passo que a troca de experiências, as discussões sobre os textos, a valorização das interpretações dos alunos tornam-se atividades relegadas a segundo plano. A quantidade de textos “lidos” (será que de fato são “lidos” pelos alunos?) é supervalorizada em detrimento da seleção qualitativa do material a ser trabalhado com os alunos

O papel de introduzir o estudante no universo letrado também é do professor. A leitura não começa apenas com a decodificação das palavras, ela começa com uma preparação para uma leitura mais aprofundada, este momento pode ser através da observação do suporte do texto (seja a capa do livro, da revista ou a primeira página do jornal), do título e subtítulos, de imagens presentes, das cores e por questionamentos levantados pelo próprio professor. Bortoni-Ricardo (2012, p.51) explica que "a essa preparação, chamamos de contextualização. Na contextualização, o professor pode instigar o aluno a falar sobre o tema a ser lido e verificar o que ele sabe sobre o tema".

O estímulo à leitura passou por um processo de empobrecimento e, conseqüentemente, o ensino acompanhou este declínio desde a época da ditadura militar no Brasil, Silva (1998, p.16) explica que "o empobrecimento das possibilidades de leitura dos professores e, por consequência, do alunado, como ocorreu mais incisivamente no período de ditadura e arbítrio, significou, antes de mais nada, o empobrecimento do próprio ensino".

Antunes (2003, p.27-28) explica que a atividade referente ao ensino de leitura ainda se caracterizam por

- * uma atividade de leitura centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal [...];
- * uma atividade de leitura sem interesse, sem função, pois aparece inteiramente desvinculada dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente;
- * uma atividade de leitura puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em momentos de treino, de avaliação ou em oportunidade para futuras "cobranças"; leitura que é assim, reduzida a momentos de exercícios [...];

- * uma atividade de leitura cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto. Quase sempre esses elementos privilegiam aspectos pontuais do textos (alguma informação localizada num ponto qualquer), deixando de lado os elementos de fato relevantes para sua compreensão global (como seriam todos aqueles relativos à ideia centra, ao argumento principal defendido, à finalidade global do texto, ao reconhecimento do conflito que provocou o enredo da narrativa, entre outros);
- * uma atividade incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura (muitas vezes, o que se lê na escola não coincide com o que se precisa ler fora dela);
- * enfim, uma escola "sem tempo para a leitura", porque, como declaram os alunos [...].

Com este tipo de trabalho na escola, ou melhor, com a falta de um trabalho adequado com a leitura não se forma leitores, pelo contrário, acabamos por perder futuros leitores que não encontram o gosto, nem o prazer e nem mesmo compreendem a necessidade nem a importância de se ler. O ambiente escolar aparenta, em alguns casos, trabalhar contra o incentivo à leitura, Silva (2006, p. 516) explica que "a escola parece não estimular a função interativa das práticas de leitura, ao privilegiar atividades que desmotivam o aluno e provocam a aversão dos educandos ao mundo dos livros".

É preciso mudar esta postura, é necessário criar um ambiente para uma pedagogia da leitura, um ambiente que favoreça o desenvolvimento do sujeito leitor, e o professor deve criar esta situação.

[...] um primeiro princípio para a construção de uma nova pedagogia da leitura diz respeito ao conhecimento, pelo professor, das circunstâncias de vida dos alunos e à recuperação, como ponto de partida, das suas experiências vividas. [...] Um segundo princípio voltado ao delineamento de uma nova pedagogia da leitura diz respeito às orientações de sua prática em sala de aula. (SILVA, 1998, p.26-27)

Para se formar leitores, há a necessidade de se ter um ambiente adequado não é algo que pode ser desenvolvido em qualquer lugar ou de qualquer maneira, de acordo com Pereira (2007, p.146-147)

formar leitores é algo que requer, portanto, condições favoráveis para a prática de leitura - que não se restringem apenas aos recursos materiais disponíveis [...] o papel do educador junto à escola é o de formar leitores críticos e autônomos. A leitura além de ser algo importante nos proporciona, como "leitores", novas estruturas para uma percepção do mundo e para a organização da experiência de vida.

A leitura não é uma atividade que possa ser descartada, não é algo a mais, é um processo essencial para a aprendizagem e a formação do cidadão crítico e reflexivo, é um processo inerente à educação que auxiliar no desenvolvimento contínuo do

indivíduo. "[...] professores e alunos precisam ler porque a leitura é um componente da educação e a educação, sendo um processo, aponta para a necessidade de buscas constantes de conhecimento" (SILVA, p.1998, p.19).

A leitura possibilita a participação ativa do sujeito na sociedade de maneira consciente, leva-o a compreender os acontecimentos passados, a construir sua identidade, a buscar sua transformação sociocultural, sua libertação e suas possibilidades de mudanças.

Em essência, a leitura caracteriza-se como um dos processos que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado e em termos de possibilidade de transformação sociocultural futura. [...] uma concepção de leitura não pode deixar de incluir movimentos da consciência, voltados ao questionamento, à conscientização e à libertação. (SILVA, 1998, p.24)

Não só o profissional envolvido em sala de aula tem esta responsabilidade de estimular os alunos a lerem, a escola também deve instigar o estudante a utilizar a biblioteca, a diversificar o tipo de leitura, expô-lo a diversos gêneros textuais que circulam na sociedade. Cabe à escola "promover o desenvolvimento do aluno, da capacidade de produzir e compreender textos de diferentes gêneros e em diferentes situações comunicativas, tanto através da oralidade quanto na escrita" (KUSIAK, 2012, p.8).

Escola e professor devem desenvolver uma sintonia para que o trabalho com a leitura seja desenvolvido de maneira significativa. Bortoni-Ricardo (2012, p.24) expõe que "o papel da escola está diretamente ligado ao papel do professor como mediador do processo de aquisição de uma cultura letrada pelos alunos, que vai desde sua alfabetização ao seu conhecimento de mundo".

Maria (2008, p.48) acrescenta que

deve a escola dimensionar o verdadeiro sentido da leitura e da formação de leitores no mundo moderno. Se vivemos numa sociedade letrada, o acesso à informação escrita é condição indispensável à própria participação social. Pessoas afeitas à leitura, aptas a penetrar nos horizontes veiculados em textos mais críticos, são pessoas capazes de colher subsídios que as instrumentem frente aos problemas sociais. São pessoas capazes de atualizar, numa forma autônoma e autodidata, em qualquer época, os conhecimentos adquiridos no processo de educação formal, na escola.

Formar leitores e inserir os estudantes a uma cultura letrada é um trabalho que deve ser desenvolvido ao longo dos anos, e não apenas em uma série específica, a leitura também deve ir aumentando de nível, de acordo com a idade e o

desenvolvimento dos estudantes, da mesma forma que os assuntos nas séries são aumentando o nível de complexidade. É algo gradual e não estático, à medida que se aprimora a leitura, o conhecimento se desenvolve.

De acordo com Silva (1998, p.27-28)

O ensino crítico da leitura deve mostrar que os livros nada mais são do que a expressão de pensamentos sujeitos a erros, passíveis de serem aprofundados e questionados. [...] deve existir [...] a abertura de espaço para a discussão daquilo que foi lido de modo que seja efetivamente construído um circuito de comunicação e partilha em torno desses textos.

Desta maneira, discutindo, compartilhando, refletindo é que o estudante acaba adquirindo o interesse pelo que lê e o hábito pela leitura. Não se formam leitores com rodas esporádicas de leitura, nem com fragmentos de textos. Silva (1998, p.21) afirma que

não se forma um leitor com uma ou duas cirandas e nem com uma ou duas sacolas de livros, se as condições sociais e escolares, subjacentes à leitura, não forem consideradas e transformadas. [...] Daí a necessidade de se pensar uma política de leitura para o povo brasileiro e para a escola, levando em consideração as reais condições para a produção da leitura.

Também compartilhamos com Maria (2008, p.66) quando explica que

não se formam leitores com fragmentos de texto, com leituras esporádicas, com a simples adição de mais uma atividade escolar. Não se formam leitores em programas de leituras onde haja espaço para a escolha individual, par ao interesse próprio, para a busca pessoa de respostas.

Didaticamente falando, a leitura deve fazer parte de uma prática social, orientando os estudantes a levar esta prática para a vida, não há leitura sem um propósito nem um objetivo indefinido. Bortoni-Ricardo (2012, p.41) explica que

no ensino da leitura, um propósito didático muito importante deve fazer parte das reflexões do professor: a leitura como uma prática social, cujo objetivo é levar os alunos a utilizar essa habilidade para a vida. Tal postura leva o professor a articular os propósitos escolares e sociais da leitura

É fundamental, para a compreensão leitora, saber o porquê da leitura, quais objetivos serão alcançados com a leitura deste texto, faça a referência com conhecimentos já adquiridos e experiências vivenciadas e compartilhar as opiniões, frutos da leitura.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2012, p.51) "para ler, é necessário que o leitor aporte aos textos certos objetivos, ideias e experiências prévias". Estabelecer objetivos já indica uma atividade cognitiva e um nível de conhecimento sobre os

próprios conhecimentos, como explica Kleiman (2013, p.37) "a capacidade de estabelecer objetivos na leitura é considerada uma *estratégia metacognitiva*, isto é uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento. [...] a estratégia metacognitiva implica uma reflexão sobre o próprio conhecimento".

Na visão de Koch e Elias (2013, p.19), diante dos estabelecimentos dos objetivos da leitura

de modo geral, podemos dizer que há textos que lemos porque queremos nos manter informados (jornais e revistas); há outros textos que lemos para realizar trabalhos acadêmicos (dissertações, teses, livros, periódicos científicos); há, ainda, outros textos cuja leitura é realizada por prazer, puro deleite (poemas, contos, romances); e, nessa lista, não podemos nos esquecer dos textos que elmos para consulta (dicionários, catálogos), dos que somos "obrigados" a ler de vez em quando (manuais, bulas), dos que nos caem em mãos (panfletos) ou nos são apresentados aos olhos (outdoors, cartazes, faixas). São, pois, os objetivos do leitor que norteiam o modo de leitura, em mais tempo ou em menos tempo; com mais atenção ou com menos atenção; com mais interação ou menos interação, enfim.

À proporção que o leitor for associando a leitura a seus conhecimentos ele começará a dar sentido ao que lê. A leitura não pode ser desprovida de sentido, a compreensão proporciona mudanças na forma de pensar do sujeito leitor, que vai desde a ideia geral até o conhecimento mais aprofundado do assunto. Caso isto não aconteça, a leitura perderá sua função, a de formar o indivíduo em um ser crítico, dialogando com seus conhecimentos e experiências.

se um texto, quando trabalhado, não proporcionar o salto do leitor para o seu contexto (isto é, para a intencionalidade social que determinou o objetivo, o conteúdo e o modo de construção do texto), e mais, se o contexto do texto lido não proporcionar uma compreensão mais profunda do contexto em que o sujeito-leitor se situa ou busca se situar, então a leitura perde a sua validade. Perde a sua validade porque as palavras do escritor ficam como que magicamente fechadas em si mesmas, sem que os elementos do real, indicados ou evocados pelas palavras, sejam efetivamente colocados em sua relação direta com a história e experiências do leitor. Dessa forma, não existe a posse, apreensão ou compreensão de ideias, mas a mera reprodução alienada de palavras ou de trechos veiculados pelos autor do texto. Aqui os signos impressos são tomados como autônomos, sem que o leitor elabore e faça a mediação com o social com o concretamente vivido. Infelizmente, esse tipo de leitura é uma constante nas escolas brasileiras de 1º e 2º graus de incidência, na própria universidade". (SILVA, 1998, p.5)

É preciso aprofundar o conhecimento dos estudantes e desenvolver seu nível de compreensão leitora, isto é possível a partir dos resultados e informações encontrados nas avaliações. Há possibilidades de serem traçados caminhos para se desenvolver e criar estratégias de trabalho com a leitura em sala de aula, a fim de,

transformar os estudantes em sujeitos autônomos e críticos. Bridon e Neitzel (2014, p.458) apontam que

o docente é a figura que tem contato direto com o leitor em formação. As avaliações, as escalas de desempenho, as matrizes, os resultados e o que eles significam apontam caminhos que o docente pode seguir na tentativa de melhorar o quadro do leitor em formação e, conseqüentemente, a qualidade da educação básica. [...] O aluno precisa ser leitor para que possa lidar com a leitura em seus diferentes contextos: na escola, na universidade, na rua, no trabalho. Seja leitura por prazer, seja leitura por obrigação - ele precisa estar preparado. A leitura está em todos os lugares, em todos os contextos, em todos os cursos, em todas as disciplinas.

Antunes (2003) explica que cabe ao professor promover: uma leitura de textos autênticos, interativa, em duas vias, motivadora, crítica, da reconstrução do texto, diversificada, por "pura fruição", apoiada no texto, nunca desvinculada do sentido.

Quanto mais contato com a leitura, melhores serão as possibilidades de o estudante desenvolver sua compreensão leitora. A aplicação de atividades mediadas pelo professor e criadas com a utilização de gêneros textuais em diversos contextos, poderá ampliar o conhecimento do aluno. Seja uma atividade que crie o gosto pela leitura, seja ela por um objetivo mais específico ou uma obrigação, o estudante deve ser exposto ao maior número de textos possíveis ao longo de sua vida escolar.

2.3 A importância da leitura e algumas estratégias para sua compreensão

A leitura é uma das formas pela qual a pessoa se torna conhecedor do que ocorre no mundo. É a partir dela que podemos perceber pontos de vistas diferentes, aprimoramos nosso conhecimento de mundo e aprendermos sobre vários assuntos e outras culturas. De acordo com Silva (1998, p.7), "sem dúvida que a busca de conhecimento pode e deve ser medida pela leitura de determinados textos, porém o ato pedagógico vai exigir muito mais do que isso".

De acordo com Goulemot (2009, p.08), "ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas seqüências. [...] Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido. A leitura é uma revelação pontual de uma *polissemia* do texto literário".

Existem vários níveis de leitores e as atividades de mediação pedagógica devem respeitar cada um deles para que aos poucos ele se aprimore. O conhecimento dos alunos também influencia em sua compreensão leitora,

é imprescindível levar em conta o papel do conhecimento enciclopédico, ou conhecimento de mundo, da criança, uma vez que, em se tratando de leitores novinhos, com pouca experiência na cultura letrada, esse tipo de conhecimento pode estar muito aquém das exigências que a compreensão do texto impõe. É justamente nessas circunstâncias que a mediação do professor pode ser decisiva". (BORTONI-RICARDO, 2012, p.19)

Podemos denominar de leitor ativo como aquele que é capaz de selecionar, refletir ou descartar uma leitura, caso o assunto não seja importante para ele no momento. De acordo com Solé (2003, p.21), “o leitor ativo é aquele que processa, critica, contrasta e avalia a informação que tem diante de si, que a desfruta ou a rejeita, que dá sentido e significado ao que lê”.

Esta também é uma função da escola, o de ensinar a leitura para além do processo de decodificação, aprimorando o domínio da linguagem, ao ponto de o aluno ser capaz de selecionar as informações que sejam relevantes para suas necessidades, colaborando assim com o processo de desenvolvimento da autonomia do aprendiz. De acordo com Maria (2008, p.44) “a escola precisa promover o encontro da criança com o mundo da escrita” e a partir daí, desenvolver o gosto e o hábito da leitura.

Antunes (2003, p.70) explica que

a atividade da leitura favorece, num primeiro plano, a *ampliação dos repertórios de informação* do leitor. Na verdade, por ela, o leitor pode incorporar novas ideias, novos conceitos, novos dados, novas e diferentes informações acerca das coisas, das pessoas, dos acontecimentos, do mundo em geral. Nesse sentido, a leitura escolar dos *textos de outras disciplinas* representa uma oportunidade bastante significativa de aquisição de novas informações. [...] pobreza de repertório, falta de informação, não ter o que dizer não são problemas que se solucionam com regras de gramática nem com exercícios de análise sintática.

À proporção que o aluno aprende a ler ele se desenvolve como um leitor ativo, aquele que se questiona diante da leitura e utiliza várias habilidades para compreender o que está lendo, além de usar a língua de maneira consciente. Solé (1998, p.50) explica que “o domínio da leitura e da escrita pressupõe o aumento do domínio da linguagem oral, da consciência metalinguística (isto é, da capacidade de manipular e refletir intencionalmente sobre a linguagem)”. Mas mesmo alcançado este domínio, isto não significa que devamos, como professores, parar de ensinar como se lê. É importante ensinar a compreensão leitora, mesmo quando o aluno já tenha aprendido a ler (SOLÉ, 1998).

Solé (1998), se refere a algumas estratégias que podem ser desenvolvidas pelo professor em sala que auxiliam no processo de compreensão leitora e podem ser desenvolvidas antes, durante e depois da leitura.

Antes da leitura de qualquer texto, é necessário que haja, **também**, a motivação, "nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que as meninas e meninos se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontram sentido" (SOLÉ, 1998, p.95).

Além dos objetivos que devem ser traçados, o professor também deve oferecer aos alunos desafios, levar em consideração que existem situações de leitura mais motivadoras que outras (SOLÉ, 1998).

2.4 Língua, linguagem, compreensão e interpretação

Antes de continuarmos nossas reflexões acerca da compreensão leitora, é importante trabalharmos alguns conceitos que serão pertinentes ao longo do trabalho, como: o que é língua, linguagem, compreensão e interpretação. De acordo com Marcuschi (2003, p.91) "a língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto. [...] a língua é uma *forma de ação* pela qual podemos agir fazendo coisas".

Compreendemos e compartilhamos, neste trabalho, que a língua, de acordo com Beth Marcuschi (2006, p.63-64)

não é um simples instrumento para representar e dizer o mundo, mas ela é constitutiva do mundo. Isto significa que a língua não é um conjunto de etiquetas, uma espécie de dicionário com verbetes de significados fixos e transparentes a nossa disposição. A língua é opaca, indeterminada e com ela criamos sentido e operamos com eles, por meio de diferentes textos. Entendida como atividade, o estudo da língua deve se ocupar prioritariamente da produção de sentido, do funcionamento do texto e do discurso, tomando como unidade de análise a função social que a língua exerce em contextos de uso.

No que se refere à linguagem, de acordo com Kleiman (2006, p.25-26) a ela pode ser vista como uma

interação entre sujeitos em sociedade (sociointeracionista) implica uma crença na capacidade dos sujeitos sociais de criar ou construir contextos (construcionista), de forma sempre renovada, inovadora. Esta característica da linguagem aponta para a questão constitutiva da capacidade de usar a

linguagem: sem essa capacidade de criação, de contextualizar, não seríamos capazes de agir em sociedade.

É a partir da linguagem que interagimos com o outro, expressando nossas ideias, reconstruímos opiniões e estabelecemos a relação com o próximo.

Com relação à compreensão Leffa (2012) a explica por duas perspectivas, a primeira pela etimologia da palavra de origem latina, que significa "pegar junto", já para a segunda acepção

compreender é entender, perceber, alcançar com a inteligência. Essa é a acepção que está mais próxima do tema abordado aqui. A ideia de “pegar junto” também cabe nessa acepção: o leitor não pega o texto sozinho; quando ele começa a ler, tudo vem junto. O leitor, numa das pontas, é o leitor e suas circunstâncias, mas o texto, na outra ponta, é também o texto e suas circunstâncias. Ou seja, existem ao redor do leitor e ao redor do texto, contextos que os envolvem, formando camadas de significação que viabilizam a compreensão. Ou seja, existem ao redor do leitor e ao redor do texto, contextos que os envolvem, formando camadas de significação que viabilizam a compreensão. (LEFFA, 2012, p.254-255)

Desta forma, a compreensão não é vista como uma ação fácil nem individual, ela exige a interação de vários conhecimentos, Marcuschi (2003, p.89-90) explica que

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. [...] a compreensão humana depende da cooperação mútua. [...] a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais.

O referido autor acrescenta ainda que, compreender é essencialmente uma atividade de relacionar conhecimentos, experiência e ações num movimento interativo e negociado (MARCUSCHI, 2008).

A linguística e a cognição juntas, de maneira cooperativa leva o indivíduo a compreender o que lê, dando sentido e construindo o conhecimento, a partir de inferências criadas, pela pessoa, a partir da leitura. Kleiman (2013) também aborda a questão da compreensão como sendo um processo interativo, ela afirma que

a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo (KLEIMAN, 2013, P.15).

Compreender e interpretar não são conceitos fáceis de serem definidos. Também são conceitos que podem, em alguns momentos, ser próximos ou distantes um do outro (LEFFA, 2012). No que se refere à interpretação, na perspectiva de Kilian e Flôres (2016, p.6-7)

interpretação e compreensão são conceitos de difícil definição, estando, no entanto, sempre presentes na interação comunicativa, seja ela oral ou escrita. Nesse sentido, para se tentar entender o que vem a ser compreensão, é preciso levar em consideração os fatores relacionados ao autor e ao leitor.

Para Dascal (2006, p.227) "interpretar um ato comunicativo significa tentar determinar o motivo do agente ou o seu objetivo comunicativo, segundo a escolha de meios efetuada em seu ato". Na visão de Leffa (2012, p.262)

A interpretação de texto como atividade pedagógica parte do pressuposto de que o objeto de leitura (texto, imagem, filme, etc.) está além da competência leitora do aluno e, por isso, precisa ser desvelado a ele pelo professor, um colega, uma apostila ou mesmo algum algoritmo computacional

Nesta perspectiva, cabe ao professor fazer a mediação pedagógica para que o estudante consiga interpretar o texto, conhecer a mensagem que se encontra além do que está escrito. Leffa (2012) denomina a este tipo de interpretação de procedimento dialético, que se dá a partir de perguntas mediadas pelo professor.

a interpretação pode também ser trabalhada como um procedimento pedagógico de indução ao conhecimento, feito por meio de perguntas, tanto abertas como fechadas, a que estamos dando aqui o nome de interpretação como procedimento dialético. [...] à semelhança da maiêutica socrática, as perguntas são dirigidas ao leitor, que tentará buscar as respostas dentro de si, tentando resolver paulatinamente as contradições que possam surgir no sequenciamento dessas perguntas. (LEFFA, 2012, p.265)

Percebemos que ler, compreender e interpretar são ações que necessariamente estão interligadas. Para que o indivíduo chegue ao ponto de interpretar algo que leu, ele precisa compreender (o que mobiliza a relação de vários conhecimentos) para fazer as associações entre as informações e forme sua opinião sobre o texto de maneira crítica, reflexiva e autônoma.

2.5 Refletindo sobre a compreensão leitora

O processo de compreensão da leitura envolve vários processos e esforço cognitivo. É neste processo que se fala em leitor ativo, aquele que atribui significado ao

que está escrito (SOLÉ, 1998). Compreender um texto não implica que todos tenham a mesma interpretação. Este fator é influenciado por vários aspectos, dentre os quais explica Solé (1998, p.40)

A compreensão que cada um realiza depende do texto que tem à sua frente, mas também depende muito de outras questões, próprias do leitor, entre as quais gostaria de ressaltar pelo menos as seguintes: o conhecimento prévio para abordar a leitura, os seus objetivos e a motivação com respeito a essa leitura.

Para que se compreenda o que se lê, o leitor utiliza sua bagagem de conhecimento, elementos com os quais já teve contato, que constitui a sua cultura, dentre outras informações que podem ser associadas com o texto que está sendo lido.

A leitura não se restringe a decodificação, nem se limita a frases soltas. Coscarelli (2016, p.18-19) explica que

durante um longo período histórico, a ideia que norteou o trabalho docente (e ainda está presente em muitas situações de leitura) foi a de que ler era simplesmente decodificar signos e desvendar os sentidos pretendidos pelo autor. Neste enfoque, o texto servia mais como pretexto para ensinar classificações gramaticais do que para a construção de sentidos. Aprender significa repetir e memorizar, e as atividades se baseavam em exercícios compostos, de perguntas e respostas inócuas sobre os textos apresentados aos estudantes. Estudos psicolinguísticos, como as teorias de base construtivista e a psicogenética, ofereceram respostas para questões relacionadas aos processos mentais dos leitores. Ler, nesta perspectiva, é uma atividade cognitiva [...] A atividade de leitura aqui não é concebida como ação mecânica de decodificação ou repetição, mas como produto da interação entre o leitor e o texto. Enquanto, na primeira perspectiva, valorizava-se um ensino hierarquizado, aprendiam-se palavras, frases e depois textos, na segunda as intenções do leitor, seus recursos cognitivos prévios e suas hipóteses sobre o escrito são reconhecidos como fundamentais para a compreensão leitora.

A leitura não é uma ação descontextualizada, para ter sentido ela precisa ser relacionada a situações e, com a ajuda dos conhecimentos prévios, a vivência do leitor e suas habilidades, haverá compreensão. Para uma melhor compreensão, resgatamos a ideia de Freire (1987, p.11) quando explica que

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

A compreensão leitora, desta forma, se dá pela relação de várias habilidades do leitor. A compreensão do texto perpassa pela relação do que já conhecemos, das relações que fazemos entre as informações e o contexto. Não é uma ação isolada, nem

descontextualizada, a compreensão do texto passa pelas diversas ligações de informações que adquirimos ao longo de nossa experiência.

Nesse processo de compreensão leitora, devemos destacar também a importância do objetivo da leitura, para que a compreensão ocorra. Uma coisa é ler para observar se é algo interessante, outra coisa é ler para um objetivo específico, um trabalho, uma pesquisa, uma informação específica. Na visão de Solé (1998, p.41), “a questão dos objetivos que o leitor se propõe a alcançar com a leitura é crucial, porque determina tanto a estratégia responsável pela compreensão, quanto o controle que, de forma inconsciente, vai exercendo sobre ela, à medida que lê”.

Assim, a leitura é guiada por uma determinada finalidade e este aspecto ajuda a pessoa, mesmo que de maneira inconsciente, a traçar estratégias que o ajudarão a compreender o que está lendo.

Este aspecto é muito importante quando se refere ao ensino da leitura. É fundamental atribuímos sentido ao que fazemos, e isso se refere também ao ato de ler. Quando fazemos isso, abordamos esta atuação com maior segurança. Solé (1998, p.42) afirma que “é bom que meninos e meninas aprendam a ler com diferentes intenções para alcançar objetivos diversos. Desta forma, além de aprenderem a ativar um grande número de estratégias, aprendem que a leitura pode ser útil para muitas coisas”.

A motivação é também um ponto crucial para o processo de compreensão da leitura. Solé (1998, p.43), explica que “uma atividade de leitura será motivadora para alguém se o conteúdo estiver ligado aos interesses da pessoa que tem que ler e, naturalmente, se a tarefa em si corresponde a um objetivo”.

A observação de Solé nos inquieta enquanto docentes, pois provoca-nos a pensar: o que fazer para que possamos trabalhar a leitura em sala de aula, uma vez que é extremamente difícil encontrar um texto que possa **motivaR** a todos ao mesmo tempo? Solé (1998) ajuda a responder a esse questionamento propondo que o professor suscite a motivação dos alunos. A partir do entusiasmo e apresentação que ele faz diante de determinada leitura e possibilidades de como explorá-la.

Algumas formas de suscitar o interesse pela leitura é, na visão de Colomer e Camps (2002):

1. Familiarizar os alunos com a língua escrita e criar uma relação positiva com o escrito. É imprescindível que os estudantes estejam familiarizados com o escrito, devendo ser o primeiro objetivo da escola. Este processo de familiarização deve

englobar textos da vida dos estudantes, quanto os objetivos da leitura. É importante que este contato com a escrita tenha uma consciência funcional.

2. Fomentar a consciência metalinguística. Ou seja, quando começamos a compreender como a língua funciona, começamos também a utilizá-la de maneira mais consciente, refletindo sobre o seu uso em como e onde a empregamos.

3. Experimentar a diversidade de textos e leituras. Familiarizar-se com diversos tipos de texto significar aprender suas características e quais habilidades os leitores vão utilizar para compreender a leitura. Levando os alunos a aprender variações linguísticas e ampliando seu léxico.

4. Ler sem ter de oralizar. O trabalho de leitura na escola deve visar à concentração do leitor para a compreensão da leitura e não para a oralização correta e precisa. Além de se criar momentos para se conversar/dialogar sobre o que se lê, atividades colaborativas.

5. A leitura em voz alta. Deve-se trabalhar a leitura em voz alta na escola, mas não como um mero processo de oralização. Por exemplo, quando se quer transmitir uma informação encontrada de alguma pesquisa ao grupo. Ou trabalhar a capacidade de interpretação do estudante.

A leitura foi vista de diversas maneiras ao longo do tempo, mas a partir dos anos 60, pudemos perceber que com o desenvolvimento da psicologia cognitiva, de acordo com Colomer e Camps (2002, p.32)

Os estudos sobre inteligência artificial a partir da aparição da informática e dos avanços da linguística textual – que as pesquisas sobre a leitura voltaram a atenção para o processo de compreensão do texto e deram um grande salto adiante na descrição da leitura. Hall (1998) sintetiza em quatro pontos os supostos fundamentos da pesquisa atual nesta área:

1. A leitura eficiente é uma tarefa complexa que depende de processos perceptivos, cognitivos e linguísticos;
2. A leitura é um processo interativo que não avança em uma sequência estrita desde as unidades perceptivas básicas até a interpretação global de um texto. Ao contrário, o leitor experiente deduz informação, de maneira simultânea, de vários níveis distintos, integrando ao mesmo tempo informações grafofônica, morfêmica, semântica, sintática, pragmática, esquemática e interpretativa.
3. O sistema humano do processamento da informação é uma força poderosa, embora limitada, que determina nossa capacidade de processamento textual. Sua limitação sugere que os processos de baixo nível funcionam automaticamente e que, portanto, o leitor pode atentar aos processos de compreensão de alto nível.
4. A leitura é estratégica. O leitor eficiente atua deliberadamente e supervisiona de forma constante sua própria compreensão. Está alerta às interrupções da compreensão, é seletivo ao dirigir sua atenção aos diferentes aspectos do texto e progressivamente torna mais preciosa sua interpretação textual.

Estes quatro pontos retomam alguns aspectos vistos anteriormente sobre o leitor ativo, a maneira como ele se comporta diante dos textos, suas inferências, ações e estratégias que são utilizadas para compreender a leitura.

A leitura é um processo estratégico, uma vez que o leitor experiente é capaz de supervisionar sua leitura, perceber o que compreende, o que falta compreender, seleciona informações mais pertinentes ao seu interesse e, assim, progride na leitura do texto.

Na compreensão sobre a leitura, devem ser desenvolvidas na escola habilidades básicas ao longo dos anos. Vejamos na discussão a seguir:

2.6 Habilidades básicas de leitura e de compreensão de leitura

A leitura exige o desenvolvimento de habilidades para a sua compreensão, por exemplo: relacionar com conhecimentos prévios, fazer previsões, inferir o significado de alguma palavra no texto. No caso de o aluno ainda não ter desenvolvido algumas destas habilidades, pode comprometer seu entendimento do texto e sua interpretação. A escola tem grande responsabilidade sobre isto, pois o ensino da leitura é, sem dúvida, uma das atividades essenciais no contexto escolar (BRANDÃO, LEAL E NASCIMENTO, 2013).

O processo de leitura envolve várias habilidades, de acordo com Cunha, Silva e Capellini (2012, p.800) dois componentes básicos são

o reconhecimento de palavras e as habilidades de compreensão leitora. Essas habilidades de compreensão textual envolvem a visão integrada do texto e a interpretação de sua estrutura, além de processos inferenciais e monitoramento da compreensão. Logo, a compreensão da leitura está na dependência de vários fatores que, juntos, contribuem para que ela seja concretizada.

Quando não se compreende algo, ou alguma informação “utilizamos estratégias diversas para compensar tais lacunas: podemos ignorá-las, interromper por completo a leitura e pedir auxílio a uma especialista que eventualmente poderá nos ajudar a superar o obstáculo” (SOLE, 1998, p.41)

Quando o aluno percebe que não compreendeu algo e procura estratégias para compreender, seja buscando em um dicionário ou perguntando a alguém, esta ação demonstra que ele já tem certa consciência sobre sua aprendizagem. Podemos chamar

este processo de monitoramento da própria aprendizagem. De acordo com Borochovitich (2001, p.20) “o monitoramento do próprio processo de aprender é essencial ao sucesso acadêmico”.

De acordo com Borochovitich (2001) podemos perceber que de acordo com o nível de leitura é possível classificar os leitores entre aqueles que assumem uma postura ativa, capaz de fazer perguntas, gerar questões e responde-las e aqueles que apresentam dificuldades em criar perguntas e compreender o que lê. Dembo (2000) explica que a leitura para compreensão, aquisição e retenção da informação requer um engajamento ativo por parte do leitor.

Para que o leitor se envolva no seu papel de ser aprendiz, o professor teve ensinar algumas estratégias para que os alunos possam desenvolver sua habilidade de leitura e monitoramento da sua própria aprendizagem. Na visão de Borochovitich (2001, p.20-21) “estratégias de aprendizagem podem ser ensinadas para alunos de baixo rendimento escolar. [...] há estratégias de aprendizagem que podem ser ensinadas e usadas para apoiar cada momento relativo ao processo de ler”.

Como já abordamos anteriormente, a maneira como o docente faz a mediação da leitura é de extrema importância para a compreensão do aluno, o professor necessita planejar o trabalho que será desenvolvido com os estudantes, o que irá conversar com eles e quais estratégias irá utilizar para a compreensão da leitura. Para Brandão, Leal e Nascimento (2013)

a forma de condução desse diálogo é fundamental para engajar (ou não) os alunos na construção de sentido, estimulando o uso de estratégias de interação com os textos que poderão ser incorporadas e utilizadas por eles em suas próximas leituras, sem a presença de mediadores. (BRANDÃO, LEAL e NASCIMENTO, 2013, p. 220).

Koch e Elias (2013) explicam que o leitor pode utilizar várias estratégias para a construção de sentido do texto, como a seleção, antecipação, inferência e verificação, colocando o leitor em foco no processo de compreensão leitora.

Essa concepção de leitura, que põe em foco o leitor e seus conhecimentos em interação com o autor e o texto para a construção de sentido, vem merecendo a atenção de estudiosos do texto e alimentando muitas pesquisas e discussões sobre a sua importância para o ensino da leitura" (KOCH e ELIAS, 2013, p.13)

Nesta perspectiva, é primordial provocar o diálogo tanto antes, durante e depois da leitura a fim de desenvolver estratégias que levem os alunos a

compreenderem o irão ler, o que lê e o que já leram. É importante chamar a atenção para o fato de que no futuro, os alunos acabarão desenvolvendo sua autonomia e dispensando o mediador.

Tabela 2 - Roteiro de observação da compreensão leitora

Roteiro de Observação da Compreensão da Leitura	
Antes da Leitura * Que atitude emocional apresenta o leitor? * Qual é o objetivo da leitura? * Ativa o conhecimento prévio? * O leitor faz hipóteses ou previsões sobre o conteúdo do texto?	Observações
Durante a Leitura * Usa os sinais do texto para construir o significado? * Verifica hipóteses, levanta outras novas e, existindo algum erro, reflete para encontrar sua causa? * Diante das dificuldades, que recursos utiliza para superá-las?	Observações
Depois da Leitura * Identifica o tema? * Identifica a ideia principal? * É capaz de ter uma compreensão literal? * É capaz de ter uma compreensão interpretativa? * É capaz de ter uma compreensão profunda? * É capaz de fazer um resumo coerente? * A velocidade da leitura é adequada?	Observações

Fonte: Teberosky (2003, p.130)

A mediação docente é fundamental para que o estudante entenda o que lê, os questionamentos propostos, a forma de orientar os alunos, estas estratégias conduzirão a leitura e, conseqüentemente, a compreensão do que se lê, "mas é preciso dizer que se deve fazer uso restritivo dessas estratégias, já que todas podem ser úteis em todos os momentos da leitura, em um processo de interação constante entre o leitor e o texto" (TEBEROSKY, 2003, p.129).

Assim, se o professor tiver interesse em fazer perguntas mais gerais ou específicas, se o professor se importar em aprimora o processo de leitura do aluno ou deixar a leitura pela leitura, tudo isto irá influenciar no modo de o aluno pensar e ver a importância do texto, levando-os ou não a ficarem curiosos e sedentos pelo texto.

O nível de compreensão leitora também se relaciona à sua intenção, como já tratamos anteriormente. Segundo Colomer e Camps (2002, p.47)

Normalmente, a leitura de um adulto tem uma finalidade concreta que pode ser tão variada como o desejo de distrair-se, a busca de uma informação, a vontade de adquirir conhecimentos, etc. A intenção, o propósito da leitura, determinará, por um lado, a forma como o leitor abordará o escrito e por,

outro, o nível de compreensão que tolerará ou exigirá para considerar boa sua leitura.

Desta maneira, cabe ao professor também, buscar finalidades para o processo de leitura, a fim de motivar os alunos a desejarem ler, seja para distração, busca de informação ou para aprimorar seus conhecimentos.

2.7 A metacognição no processo de compreensão leitora

Autores como Flavell (1979), Locatelli (2014), Nelson e Narens (1994) abordam o conceito de metacognição e sua importância no desenvolvimento da autonomia do sujeito. O conceito de metacognição é visto como confuso, pois ainda não se chegou a um consenso e é considerado um termo polissêmico.

Para Nelson e Narens (1994) a metacognição estabelece conexões entre diferentes áreas, como: na memória, na aprendizagem, na tomada de decisão, na motivação e no desenvolvimento cognitivo.

Desta forma, a metacognição não se restringe à área de educação, a partir do momento que a pessoa toma conhecimento, reflete e aprende, ela está utilizando de processos metacognitivos.

De acordo com Flavell (1979) a metacognição apresenta vários pontos importantes no processo de aquisição não só da linguagem e escrita, mas também ao que se refere à atenção, memória, comunicação oral das informações, compreensão tanto oral como de leitura, resolução dos mais variados tipos de problemas, cognição social, entre outros.

Para a criança desenvolver a fala e a escrita, ela passa por constantes processos metacognitivos. Mas este processo não se limita apenas à linguagem, a metacognição abrange todas as áreas do conhecimento e está envolvida nas tomadas de decisões que são feitas todos os dias pelas pessoas quando refletem sobre algo.

A metacognição, então, pode ser conceituada, segundo Locatelli (2014, p.23) como o “pensar sobre o pensamento ou seu conhecimento sobre as coisas” em um processo de reflexão do indivíduo sobre o que já conhece e o que ainda não conhece, um processo de auto reflexão sobre seu próprio conhecimento.

O psicólogo Flavell (1976, p. 232), foi o primeiro a utilizar este termo, definindo metacognição como

[...] um conhecimento a respeito do seu próprio processo cognitivo e produtivo ou qualquer coisa relacionada a eles [...] refere-se, entre outras coisas, ao monitoramento ativo e conseqüente regulação e orquestramento desses processos com relação a objetos cognitivos. (tradução nossa)

A forma de pensar e refletir de um indivíduo, a capacidade de tomar decisões e prever suas conseqüências, todas estas ações fazem parte do processo metacognitivo. Quando o estudante é levado a refletir, é orientado em seus estudos, ele é levado também a desenvolver sua autonomia, uma vez que ele se torna capaz de pensar sobre seu pensamento.

Também encontramos a definição de metacognição como sendo, na visão de Pozo, Monereo e Castelló (2004, p.153), uma

introspecção reflexiva (filosofia da mente), como habilidade de auto-observação (procedimental-cognitivismo), como qualidade de controle executivo (processamento da informação), como um tipo de reflexão sobre a própria ação (pesquisa em ação) ou como um processo de internalização da regulação interpsicológica à intrapsicológica (enfoque sociocultural).

É importante ter em mente que o papel da escola é primordial neste desenvolvimento da autonomia do estudante, para que ele possa continuar aprendendo e ter consciência de como aprende. Locatelli (2014, p.25) afirma que

Sem dúvida, isso é um dos maiores objetivos da educação tanto para a básica quanto para a superior: o desenvolvimento da autonomia no estudante, levando-o a ter condições de saber como aprender e também buscar o conhecimento necessário para um dado momento.

Este tipo de escola não é fácil de encontrar, para Davis, Nunes e Nunes (2005, p.207)

escolas que priorizam e sabem como estimular e promover o raciocínio dos alunos – fazendo uso do pensamento para processar informações e orientar a tomada de decisões acertadas de acordo com valores consensualmente priorizados em seu tempo e sociedade – são muito mais raras. E o são porque promovem a cultura do pensar, que permite àqueles que a frequentam tirar maior proveito da experiência escolar [...].

É esta cultura do pensar que deve ser disseminada, estimulada e desenvolvida no ambiente escolar a fim de construir a autonomia do estudante e ampliar sua capacidade reflexiva.

Como primeiro caso, os conhecimentos prévios são os elementos que constituem nossa vida, nossa cultura. A compressão se constrói de acordo com o

conhecimento prévio e o objetivo que o leitor possui diante do texto. De acordo com Solé (1998, p. 41)

a atividade de leitura está dirigida pelos objetivos que pretendemos mediante ela; não é a mesma coisa ler para ver se interessa continuar lendo e ler quando procuramos uma informação muito determinada, ou quando precisamos formar uma ideia global do conteúdo para transmiti-la a outra pessoa.

As pessoas não leem por ler, elas têm um interesse, querem descobrir algo, ou aprofundar algum conhecimento, dependendo do objetivo (segundo aspecto) da leitura determinará a estratégia responsável pela compressão do texto. Solé (1998, p.41) explica que “enquanto lemos e compreendemos, tudo está certo, e não percebemos que, além de estarmos lendo, estamos controlando o que vamos compreendendo”.

Desta forma, à medida que lemos, somos capazes de perceber quando não sabemos determinada palavra, que alguns termos nos remete ao nosso conhecimento prévio (neste caso, sem ele não compreenderíamos a leitura), fazer comparações, inferências e tantas outras ações. Assim, quando encontramos algo que impressa ou dificulte nossa compreensão, buscamos imediatamente solucionar este problema para seguirmos com a leitura.

No caso da motivação é importante que a leitura esteja relacionada ao gosto do leitor, caso contrário o texto se tornará tedioso e desinteressante. Solé (1998, p.43) afirma que “uma atividade de leitura será motivadora para alguém se o conteúdo estiver ligado aos interesses da pessoa que tem que ler e, naturalmente, se a tarefa em si corresponde a um objetivo”.

Se o indivíduo não percebe a finalidade de ler um determinado texto, a leitura não terá fluidez e se tornará em uma atividade penosa. Cada um dos três aspectos abordados inicialmente o conhecimento prévio, os objetivos da leitura e a motivação, são essenciais para a compreensão e a continuação da leitura.

A metacognição pode influenciar no processo de compreensão leitora, de acordo com Silva (2014, p.52)

resultados conseguidos por Pressley & Gaskins (2006) [...] mostram o quanto o uso das instruções metacognitivas e das estratégias metacognitivas antes, durante e após a leitura foram eficazes para melhorar o desempenho dos alunos na escola americana Benchmark. [...] O que pôde ser comprovado é que a compreensão da leitura melhora com o uso de um repertório de estratégias; o modelo de explicação direta do ensino de estratégias aprimora a compreensão dos textos [...].

É possível perceber que a escola pode ensinar estratégias que desenvolva o processo metacognitivo dos estudantes a fim de aprimorar sua compreensão leitora e tornar os estudantes conscientes das suas atividades cognitivas (SILVA, 2014).

O processo de metacognição, segundo Bolívar (2002), aplicado ao processo de leitura é denominado de metacompreensão. Ela pode ser definida como a consciência do próprio nível de compreensão durante a leitura e a habilidade para controlar as ações cognitivas durante a leitura, mediante o emprego de estratégias que facilitem a compreensão de um tipo determinado de texto, em função de uma determinada tarefa.

É desta forma que o sujeito percebe o que compreendeu ou não na leitura, o que fazer para compreender mais e perceber as relações com outros textos (que constituem o conhecimento prévio do indivíduo).

Ensinar a ler também é um processo para ensinar a compreender e o quanto o sujeito compreendeu a leitura. O professor deve estimular a leitura assim como também as estratégias que permitem refletir sobre a não-compreensão. Desta forma, o indivíduo toma uma postura ativa diante da leitura, tomando consciência do que lê, para que lê e obtendo o controle sobre ela. Na perspectiva de Solé (1998, p.130)

ensinar a ler também significa ensinar a avaliar o que compreendemos, o que não compreendemos e a importância que isto tem para construir um significado a propósito do texto, assim como estratégias que permitam compensar a não-compreensão. Torna a ser uma questão de incentivar uma leitura ativa, em que o leitor sabe o que lê e por que o lê, assumindo, com a ajuda necessária, o controle de sua própria compreensão.

O professor tem uma função insubstituível no que concerne às orientações necessárias para que o estudante possa desenvolver a metacompreensão, levando-o a construir sua autonomia no processo de aprendizagem.

As estratégias de leitura podem ser ensinadas nos diferentes contextos escolares e desde cedo. Desta forma o estudante poderá regular sua leitura, na visão de Teberosky (2003, p.35) “a integração das estratégias de leitura no campo da competência do aluno lhe permite avançar no sentido da auto-regulação de sua própria atividade leitura”.

À medida que o estudante aprende quais estratégias utilizar, independente da área do conhecimento, ele terá consciência do que está ou não aprendendo e de seu progresso no processo de aprendizagem. As estratégias de leitura devem ser ensinadas em contextos reais, em sala de aula. Ter conhecimento necessário para o conteúdo,

saber os objetivos do conteúdo a ser estudado, tudo isto influirá na compreensão do estudante. Teberosky (2003, p.36) explica que

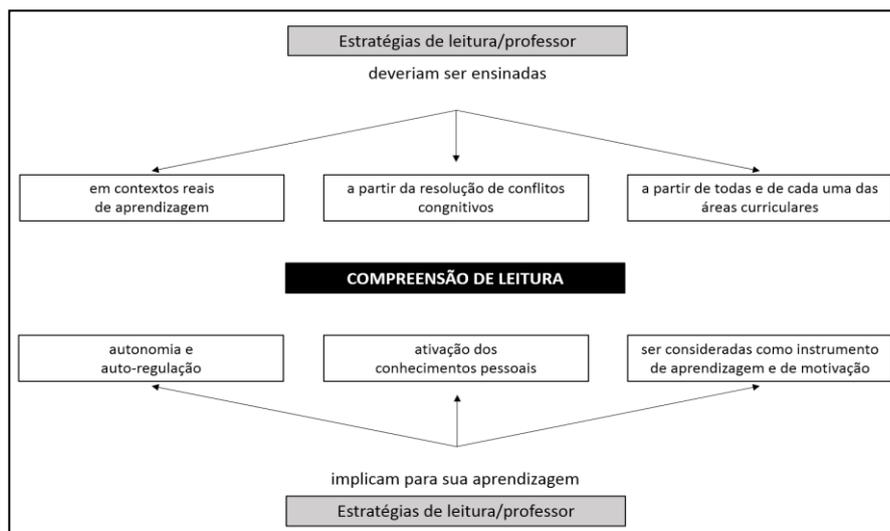
em qualquer das atividades nas quais nos proponhamos ensinar aos alunos o uso de uma determinada estratégia de leitura, estes devem dispor dos conhecimentos necessários que lhes permita aceder a ela, tendo presente, ao mesmo tempo, que os objetivos e conteúdos implícitos na atividade devem manter uma correspondência lógica com o ordenamento da matéria que é objeto de aprendizagem.

A autora também expõe como o estudante pode fazer uso autônomo das estratégias de leitura, são elas (TEBEROSKY, 2003, p.36-37)

- Extrair o significado do texto, de maneira global, ou dos diferentes itens incluindo nele.
- Saber reconduzir sua leitura, avançando ou retrocedendo no texto, para se adequar ao ritmo e às capacidades necessárias para ler de forma correta.
- Conectar os novos conceitos com os conhecimentos prévios que lhe permitirão incorporá-los a seu conhecimento.

Observa-se que o estudante, quando autônomo, é capaz de regular sua leitura, saber extrair informações do texto, reorientar sua leitura a fim de compreender melhor e associar seus conhecimentos prévios às informações da leitura para incorporá-las. Esta consciência pode ser desenvolvida em atividades em sala de aula, orientadas por um profissional que também saiba fazer uso das estratégias de leitura. A imagem abaixo está apresentado um esquema de como as estratégias de leitura deveriam ser ensinadas a fim de o estudante desenvolver sua compreensão leitora (TEBEROSKY, 2003, p.38).

Esquema 1 - Estratégias de leitura/professor



Fonte: Teberosky (2003, p.38)

No quadro acima, estão mencionadas algumas estratégias de leitura que podem ser utilizadas para desenvolver a compreensão leitora dos estudantes, como a autonomia, a ativação de conhecimentos prévios, atividades em contextos reais e a partir de resoluções de problemas. Entretanto, estas estratégias não seguem uma ordem hierárquica, pois podem ser utilizadas praticamente ao mesmo tempo.

De acordo com Teberosky (2003) as estratégias implicam em processos mais gerais, enquanto que outras se restringem ao processo de leitura: identificar sinais gráficos com fluidez, reler, avançar ou utilizar elementos de ajuda externa para a compreensão léxica, distinguir o que é fundamental do que é pouco relevante com relação aos objetivos de leitura, construir o significado global, elaborar e testar inferências, atenção concentrada, conhecer os objetivos da leitura, ativar os conhecimentos prévios, avaliar e integrar a nova informação e reformular, se necessário, as ideias iniciais, dentre outras.

É importante ter em mente que todas as estratégias vistas serão condicionadas de acordo com o *como* e *quando ensinar*, desde que já se esteja claro *o que ensinar*, (TEBEROSKY, 2003). As estratégias devem ser ensinadas de maneira contextualizadas, caso contrário perderão sua significação.

As estratégias metacognitivas no processo de leitura podem ocorrer tanto, antes (planejamento), durante (monitoramento) a até mesmo depois (avaliação) da leitura. Silva (2014, p.59) explica que “os estudos sobre metacompreensão da leitura convergem para a ideia de que para que ocorra uma leitura compreensiva, se faz necessário que o leitor faça uso das estratégias percorrendo esses três estágios compreendidos antes, durante e depois da leitura”.

Solé (1998) também aborda estratégias que podem ser trabalhadas antes, durante e após a leitura, como forma de ajudar os estudantes a compreenderem o texto. Didaticamente, ela dividiu as estratégias antes da leitura em seis pontos. Solé (1998, p.89) expõe os pontos da seguinte maneira: a “motivação para a leitura; objetivos da leitura; revisão e atualização do conhecimento prévio; estabelecimento de previsões sobre o texto e formulação de perguntas sobre ele”.

As dificuldades que aparecem durante a leitura podem ser resolvidas com as estratégias utilizadas durante este processo. A autora afirma que as estratégias antes da

leitura ajudam a situar o leitor no texto, a prepará-lo, já as estratégias planejadas para serem utilizadas durante a leitura, levam o leitor a uma postura mais ativa.

Para Solé (1998, p.115) as estratégias citadas anteriormente,

fomentam a compreensão dos textos, porque permitem situar o leitor devidamente aparelhados diante da leitura e levam-no a assumir um papel ativo perante ela. No entanto, a maior parte da atividade compreensiva – e a maior parte do esforço do leitor – ocorrem durante a própria leitura.

A autora sugere que um processo de leitura compartilhada seja desenvolvido durante a leitura, é importante, e também mais significativo, que os próprios estudantes formulem suas hipóteses, construa interpretações e não só observem seu professor fazer isso. De acordo com Solé (1998, p.117)

embora seja necessário – que os alunos e alunas assistam ao processo mediante o qual seu professor lhes mostra como constrói suas previsões, como as verifica, em que indicadores do texto se baseia para fazer isso etc. Os próprios alunos devem selecionar marcas e indicadores, formular hipóteses, verificá-las, construir interpretações e saberem quer isso é necessário para obter certos objetivos.

Existe um acordo, mesmo que generalizado, para ser incentivada entre os alunos nas atividades de leitura compartilhada. De acordo com Solé (1998, p.118) “trata-se de que o leitor possa estabelecer previsões coerentes sobre o que está lendo, que as verifique e se envolva em um processo ativo de controle da compreensão”. É importante lembrar que estas estratégias não estão engessadas e suas utilizações no antes, durante e depois da leitura também não possuem um limite pré-determinado. Solé (1998, p.133) explica que

não é possível estabelecer limites claros entre o que acontece antes, durante e depois da leitura. De qualquer forma, estamos falando de um leitor ativo e daquilo que pode ser feito para incentivar a compreensão durante o processo de leitura, um processo que não pode ser assimilado a uma sequência de passos rigidamente estabelecida, constituindo uma atividade cognitiva complexa pela intencionalidade do leitor.

Como estratégia de pós leitura, será observada a formulação sobre a ideia principal do texto. Na perspectiva de Solé (1998) o professor pode desenvolver várias atividades para estabelecer a ideia principal do texto trabalhado, caso os estudantes possuam o texto, tais como:

- Explicar aos alunos em que consiste a “ideia principal” de um texto e a utilidade de saber encontrá-la ou gerá-la para sua leitura e aprendizagem [...].

- Recordar por que vão ler concretamente esse texto. Isso faz com que se reveja o objetivo da leitura e se atualizem os conhecimentos prévios relevantes em torno dele.
- Ressaltar o tema (de que trata o texto que vão ler) e mostrar aos alunos se ele se relaciona diretamente aos seus objetivos de leitura, se os ultrapassa ou se vai lhes proporcionar uma informação parcial [...].
- À medida que lêem, deve informar aos alunos o que é considerado mais importante e por que (com relação ao que se pretende mediante a leitura), [...].
- No final da leitura, pode discutir o processo seguido. Se a idéia principal é produto de uma elaboração pessoal – isto é, se não se encontra formulada tal qual no texto –, este será o momento de explicá-la aos seus alunos, justificando a elaboração [...]. (SOLÉ, 1998, p.140-141)

Esta atividade não será concluída apenas em uma aula, é um processo que leva mais tempo. É “uma *tarefa compartilhada* – que pode ser realizada durante ou depois da leitura – onde é fundamental que haja transferência de competência e controle da atividade do professor para o aluno” (SOLÉ, 1998, p.141).

Observa-se, novamente, que o estudante deve ter uma postura ativa diante do processo de leitura e a mediação do professor deva ser de acordo com as necessidades dos estudantes, adequando as estratégias utilizadas.

Desta forma, ao final do trabalho, o estudante já terá desenvolvido maior autonomia e competência para eleger, dentre as opções que surjam em sala de aula, qual é a ideia principal do texto e saber argumentar sobre sua escolha. Solé (1998) também indica o resumo como uma das formas de selecionar a ideia principal e as secundárias, processo que também pode ser trabalhado pelo professor.

O importante é ter em mente que as estratégias de leitura podem e devem ser trabalhadas em sala de aula a fim de aprimorar a compreensão leitora dos estudantes e conscientizá-los do seu papel ativo diante da leitura e de como a metacognição pode auxiliá-lo neste processo.

Embasados nesse olhar teórico a ser usado como lente para investigar a compreensão leitora dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, frente às demandas da Prova Brasil, bem como a intervenção do educador a partir da realidade dos educandos, apresentaremos a seguir metodologia a ser adotada por essa pesquisa:

2.8 Gêneros textuais e os gêneros presentes na Prova Brasil

Os indivíduos se comunicam por gêneros. Desta forma, trabalhar com gêneros em sala de aula pode facilitar no processo de ensino-aprendizagem dos

estudantes em seus processos de interação social. Os gêneros são infinitos e relativamente estáveis, eles crescem e se diferenciam à proporção que um determinado campo se complexifica, Bakhtin (2003). Cristovão e Tamarozzi (2007, p.31) afirmam que o aluno precisa saber "como usar os gêneros, tanto para se comunicar com seus conhecidos quanto com os desconhecidos, por exemplo, numa situação profissional".

Bueno, Amador e Scaransi (2016, p.107) esclarecem que

ao agir, por meio da linguagem, o falante sempre adota e adapta um gênero textual, de acordo com a situação de produção em que se encontra, gerando assim um texto único e singular. Contudo, o falante precisa ter um repertório de gêneros para que possa fazer uma boa escolha em cada situação, além de saber selecionar o tema, a estrutura e as marcas linguísticas que o ajudarão a atingir o seu objetivo. Por outro lado, para compreender bem o que os outros falantes fazem por meio dos textos, também será necessário ter esses conhecimentos. Por outro lado, para compreender bem o que os outros falantes fazem por meio dos textos, também será necessário ter esses conhecimentos.

Com relação "a sua função e a sua constituição, os gêneros possibilitam a comunicação entre diferentes interlocutores e possuem três elementos indissolúveis: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional" como afirmam Calvo e Borghi (2009, p.4).

Cavalcante (2014, p.44) acrescenta que

para cada um dos diversos objetivos de comunicação, ou melhor, para cada **propósito comunicativo**, o indivíduo possui algumas alternativas de comunicação, com um padrão textual e discursivo socialmente reconhecido, isto é, um **gênero do discurso** que é adequado ao propósito em questão.

Quanto mais gêneros a pessoa puder utilizar e identificar, maior o grau de letramento desta pessoa. É por meio dos gêneros que nos comunicamos, agimos e refletimos. De acordo com Bakhtin (2003, p.304)

É de acordo com o nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles (quando isso nos é possível e útil), que refletimos, com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos, como máximo de perfeição, o intuito discurso que livremente concebemos.

Devemos adequar nossa mensagem de acordo com o gênero exigido nos diversos contextos comunicativos, mas para esta adequação é necessário sabermos as características de cada gênero e quando cada um é utilizado. Cavalcante (2014, p.51) expõe que

cada vez que interagimos por meio de gêneros socialmente convencionados, recorremos a um padrão ao qual devemos adequar nossa mensagem, ainda

que não se trate de mera reprodução de um modelo. O reconhecimento do gênero por parte do interlocutor, por sua vez, facilitará a compreensão do propósito comunicativo no momento em que ele identificar o gênero a que a mensagem pertence. Outro aspecto interessante com relação aos gêneros discursivos diz respeito ao modo como os aprendemos e os utilizamos. Considerando que os usuários dos gêneros assumem papéis e responsabilidades que variam conforme o meio social no qual um gênero específico é produzido, tem-se que, enquanto os gêneros cotidianos são aprendidos espontaneamente, como as saudações, outros gêneros, como os acadêmicos, exigem um processo de aprendizagem mais formal, que envolve não só a produção dos gêneros em seu aspecto textual estrito, mas também a consideração de suas funções discursivas.

O ensino de Língua Portuguesa (LP), nesta perspectiva, precisa ser repensado a fim de expor os estudantes ao mundo das letras de maneira autônoma, na visão de Almeida (2013, p.474) "o ensino de Língua Portuguesa precisa ser pensado e reformulado para que o indivíduo ingresse no mundo letrado e se ingresse na sociedade de forma ativa e autônoma".

A competência metagenérica (KOCH, 2004) "possibilita a produção e a compreensão de gêneros textuais, e até mesmo que os denominemos" (KOCH e ELIAS, 2013, p.102), é desta forma que o indivíduo interage de maneira adequada nas práticas sociais diárias.

Nesta maneira de se ensinar, é necessário utilizar os gêneros textuais e suas funcionalidades em seus diversos contextos.

O ensino da língua por meio dos gêneros textuais permite ao aluno perceber a sua funcionalidade nas várias esferas sociais, contribui para o desenvolvimento das capacidades de leitura, compreensão, produção textual e facilita a inserção do educando na sociedade letrada, além de tornar o aprendizado significativo e prazeroso (ALMEIDA, 2013, p.482)

Alguns ambientes escolares ainda trabalham o texto como pretextos de ensino de gramática, deixando em segundo plano as atividades com o gênero trabalhado. Calvo e Borghi (2009, p.2) explicam que se deve considerar "a relevância e a necessidade de se pensar em objetivos outros para que o texto não seja tratado somente como pretexto para o ensino de estruturas gramaticais, mas que seja situado em um determinado contexto de produção específico". Nesta perspectiva, é necessário que o trabalho com gêneros também venha a mudar este perfil de ensino descontextualizado (CALVO e BORGHI, 2009), comuns em alguns estabelecimentos de ensino.

Os gêneros, de acordo com Marcuschi (2008, p.160) "são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle

social e até mesmo ao exercício de poder. [...] Os gêneros são também necessários para a interlocução humana". A PB utiliza vários tipos de gênero para a avaliação da compreensão leitura dos estudantes, desta forma, espera-se que os mesmos possam ler diversos assuntos a partir de vários gêneros textuais.

Os resultados da análise da PB apontam quais gêneros textuais foram mais utilizados, podemos encontrar narrações (em sua maior parte), histórias em quadrinhos (HQ), poemas, sonetos e gráficos. De acordo com os descritores da Prova Brasil, estes textos buscam avaliar os diversos níveis de compreensão leitora, como: a compreensão da ironia, uso de pontuação, interpretar textos com uso de material gráfico, dentre outros.

A amostra disponível no site no Inep apresenta uma prova com 20 questões de Língua Portuguesa. É possível constatar que dentre os gêneros textuais mais utilizados, o que apresenta maior incidência é o narrativo. Observando a tabela abaixo, na qual indica o gênero textual e seu respectivo percentual presentes na PB, é possível constatar que o texto narrativo é o mais trabalhado, apresentando 75%.

Tabela 3 - porcentagem dos gêneros textuais.

<i>gênero textual</i>	Narração	Soneto	Histórias em quadrinho	Poemas	Gráficos
<i>porcentagem</i>	75%	5%	5%	5%	10%

Fonte: a autora

A Prova Brasil é apresentada em 2 (dois) blocos, o bloco 3 e o 4, cada um traz 9 e 11 textos respectivamente. Ao total, nos 20 (vinte) textos presentes, juntando os dois blocos, temos quinze (15%) textos narrativos que abordam assuntos de diversos temas, como: relação, natureza, lendas, ciências e outros; um (5%) soneto, uma (5%) história em quadrinho - que será observada posteriormente -, um (5%) poema e dois (10%) gráficos.

De acordo com a própria proposta da Prova Brasil

Em Língua Portuguesa, optou-se por avaliar as habilidades de leitura. Embora a Matriz de Língua Portuguesa pareça reduzida em relação à multiplicidade de habilidades que são desenvolvidas durante a vida escolar

dos alunos, entende-se que um bom leitor recorre a seus conhecimentos linguísticos para perceber os sentidos e as intenções de um texto. (BRASIL, 2013, p.7)

Os gêneros são utilizados para propósitos comunicativos diferentes, Cavalcante (2014, p.44) afirma que os gêneros "são padrões sociocomunicativos que se manifestam por meio de textos de acordo com necessidades enunciativas específicas".

Desta maneira, os gêneros utilizados ao longo da PB não são de maneira aleatória, mas possuem o propósito de analisar se os estudantes possuem as habilidades necessárias para compreender os textos em seus diversos contextos comunicativos e nos suportes onde são divulgados.

Existe, na verdade, um

farto uso (e abuso) dos gêneros literários, um dos efeitos de sentido possíveis de serem levantados se refere à imagem do que vem a ser ensinar leitura na escola que emerge da prova: através de gêneros literários, preferencialmente. Ou seja, pouco se mudou dos modelos anteriores e tradicionais, que pautavam o ensino da língua em modelos clássicos oriundos da literatura, uma língua distante do dia a dia, distante dos eventos da vida, distante das necessidades do sujeito. Tal ensino, como a própria história nos mostrou, privilegia aqueles oriundos de classes abastadas e exclui, por não oferecer novas formas de agir pela língua, conforme propõe a perspectiva sociointeracionista, os sujeitos desprovidos, a favor da manutenção do fosso social. (BUENO, AMADOR e SCARANSI, 2016, p.113-114)

É necessário promover um ensino adequado de modo que todos possam ler e compreender o texto que está sendo trabalhado. Dantas (2012, p.10) afirma que

cabe à escola, como entidade palco de diferentes comunicações discursivas, promover em sua rotina, atividades que contemplem esse olhar plural em relação às produções, ou seja, é interessante que a leitura seja apresentada, explorada, incentivada considerando todo o seu entorno. que o sujeito leitor e produtor de textos, seja visto como sujeito ativo nesse processo de construção de sentido.

A escola deve buscar formas de expor os alunos a diferentes produções comunicativas, a fim de inseri-los no universo da leitura e dos multiletramentos. Bueno, Amador e Scaransi (2016, p. 101) nos explicitam que

em um momento em que já se discutem os múltiplos letramentos, dadas às mudanças trazidas pelo mundo virtual e a presença cada vez mais forte do não-verbal nos textos, preocupa-nos os modos como os alunos estão sendo inseridos no mundo da leitura e da escrita, já que estas formas poderão trazer consequências para as suas inserções sociais.

A instituição de ensino deve acompanhar as mudanças sociais e preparar os estudantes para estas mudanças, em vários sentidos, inclusive na forma de ler. Os

professores precisam oferecer aos estudantes oportunidades de ler, reler e escrever diferentes gêneros textuais. Kusiak (2012, p.6) afirma que

O exame [a Prova Brasil] exige familiaridade com diferentes gêneros, artigos de opinião, notícia, verbete, fábula, conto, quadrinhos, sempre apresentados antes das 39 questões. Todas com quatro alternativas de respostas e apenas uma correta, referindo-se a um descritor. A ideia básica que norteia toda a prova são as habilidades que o aluno mobiliza para dar sentido à leitura do texto que ele lê.

Silva (1998, p.47) acrescenta que

A leitura é, fundamentalmente, uma *prática social*. Enquanto tal, não pode prescindir de situações vividas socialmente, no contexto da família, da escola, do trabalho, etc... Todos os seres humanos podem se transformar em leitores da palavra e dos outros códigos que expressam a cultura, mesmo porque carregam consigo o referido potencial biopsíquico (aparato sensorial + consciência que tende à compreensão dos fenômenos).

O estudante que é privado destas práticas sociais, limitando seu contato com os diversos gêneros existentes não terão as mesmas oportunidades de ensino, apesar de terem as mesmas condições de desenvolvimento.

2.9 O uso da sequência didática para o ensino dos gêneros e da compreensão leitora

O trabalho com os gêneros textuais é de fundamental importância para a aprendizagem dos estudantes. O falar e o escrever estão embasados em gêneros, quanto mais nos apropriamos dos gêneros, maiores são nossas possibilidades de comunicação nos diversos contextos sociais. Capacitar os estudantes para a aquisição de diversos gêneros textuais é primordial para sua interação, além de auxiliá-los rumo à compreensão leitora. De acordo com Bakhtin (2003, p.283)

aprender a falar significa aprender a construir enunciados [...]. Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já advinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível.

Na visão de Marcuschi (2011, p.31) "o ensino com base em gêneros deveria orientar-se mais para aspectos da realidade do aluno do que para os gêneros mais poderosos, pelo menos como ponto de partida". Desta forma, o aluno iria ampliando seus conhecimentos sobre os gêneros textuais à medida que fosse aprimorando seus conhecimentos em cada série ou etapa do ensino.

Nós acreditamos e compartilhamos com Bentes (2011, p.105) a ideia de que

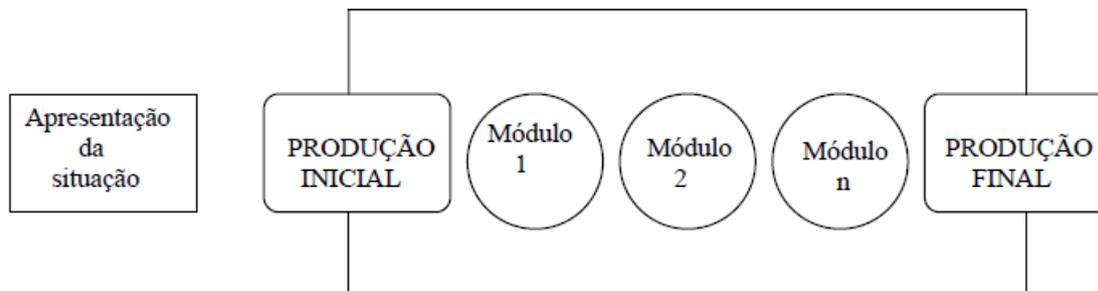
o ensino/aprendizagem de língua portuguesa é um trabalho que pode ter como ponto de partida um olhar mais demorado sobre determinados gêneros textuais. Esse olhar mais qualificado, que envolve necessariamente uma compreensão do gênero considerando o domínio social no interior do qual o gênero se insere, na natureza heterogênea do gênero, sua função primordialmente comunicacional, seus conteúdos, estrutura composicional e estilo, possibilitará ao aluno as condições necessárias para desenvolver competências de leitura e de escrita outras, além daquelas que ele já possui. O domínio dos diferentes gêneros pode auxiliar o aluno a ser o legítimo "dono" de sua fala, ou seja, pode levar o aluno a ocupar, com maior consciência, os diferentes lugares a partir dos quais pode falar e escrever. Além disso, o aluno, a partir de um trabalho com diferentes gêneros textuais, poderá tanto exercitar a reprodução dos gêneros, como também poderá reinventá-los por meio do exercício de práticas de linguagem significativas proporcionadas na/pela escola, durante as atividades de ensino/aprendizagem de língua portuguesa e de outras disciplinas.

O ensino com gêneros acaba por libertar o estudante de um ensino engessado, baseado em regras e por vezes descontextualizado (CALVO e BORGHI, 2009). Outro aspecto importante, que está vinculado ao trabalho com gêneros e não pode ser esquecido, é o planejamento das aulas, a utilização de sequências didáticas nos auxiliam, como profissionais, a prever todos os passos necessários no trabalho docente.

De acordo com Machado (1997, p.1) "uma sequência didática (SD) pode ser definida como uma sucessão planejada de atividades progressivas e articuladas entre si, guiadas por um tema, um objetivo geral ou uma produção". Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), "é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito".

Estes autores propõem um esquema de sequência didática, nela, podemos perceber a importância de se mediar e orientar os estudantes a fim de que eles se apropriem do gênero estudado a partir de várias refeituras de suas produções. Observe a esquema abaixo.

Esquema 2 - Esquema de sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

É possível perceber que o professor, inicialmente, apresenta um modelo ou a situação que pretende trabalhar. Após este primeiro contato com o gênero, percebe-se que há vários momentos que os estudantes irão fazer e refazer este gênero até se que aproprie de suas características. Não há uma quantidade determinada de refeituras, cabe ao professor observar se o estudante já desenvolveu corretamente o gênero solicitado, o que será a produção final.

A apresentação da situação é o momento em que os alunos fazem uma representação da situação de comunicação e do gênero a ser trabalhado. Como produção inicial, os alunos elaboram um texto escrito ou oral do gênero a ser trabalhado. Essa produção serve como um diagnóstico tanto para os alunos como para o professor. Os primeiros conseguem descobrir o que já sabem fazer e se conscientizam dos problemas que eles mesmos, ou outros alunos, apresentam. O professor, por sua vez, pode adaptar as atividades propostas na sequência didática, de acordo com as dificuldades dos alunos. Os módulos são atividades/exercícios para se trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e elas/eles dão aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. Durante a elaboração dos módulos, destaca-se a recomendação para que se variem as atividades e os exercícios propostos. Na produção final, o aluno coloca em prática o conhecimento apropriado durante a realização das atividades nos diferentes módulos. Antes da elaboração de uma sequência didática, no entanto, é imprescindível que seja construído um modelo didático do gênero a ser trabalhado. (CALVO e BORGHI, 2009, p.10)

O objetivo de uma sequência didática é ajudar os alunos a se apropriarem de um gênero. Nesse sentido, faz-se necessária a escolha de gêneros que eles não dominem totalmente, pois as “sequências didáticas servem para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

A reflexão e o diálogo, entre professor e aprendiz, sobre produção textual do aluno é de suma importância, pois são nestes momentos que se desenvolvem e se

adquirem as estratégias e procedimentos discursivos, características inerentes a cada gênero textual. Como afirma Suassuna (2011, p.119-120)

[...] é fundamental o diálogo com o outro na reflexão do aluno sobre a própria escrita, bem como no trabalho de reelaboração do texto. Parece ser consensual que, para ser bem-sucedido, o enunciador deve apropriar-se das várias habilidades de estruturação do discurso [...]. Cumpre destacar, em todo esse processo, o papel do professor, o qual, mais do que um identificador de problemas textuais, é um propiciador e facilitador da reflexão [...] nos procedimentos de refacção, alunos e professor, num movimento dialógico, tomam como objeto de discurso não apenas o texto produzido, mas também o trabalho com o texto, o que permite uma análise mais adequada dos processos por meio dos quais se dá a apropriação das estratégias e procedimentos discursivos.

Nesta perspectiva, é possível acompanhar o processo de apropriação do gênero textual pelo aluno, orientando-o e auxiliando-o a utilizar, identificar e produzir diversos gêneros textuais de maneira significativa.

Apesar de vivermos cercados por gêneros textuais, tanto orais, quanto escritos, devemos ensinar como eles funcionam aos estudantes, como são caracterizados e são produzidos. Mesmo assim, não se pode esperar que os estudantes aprendam de maneira natural o uso dos gêneros, nem que os identifique-os sem nenhum tipo de mediação pedagógica. Para evitar enganos, ou solucionar as dúvidas e para que não esqueçamos nenhuma etapa que deva ser trabalhada em sala é primordial pensarmos na sequência didática.

Com relação a isto, Suassuna (2011, p.127) expõe que é "conveniente elaborar uma sequência didática em que, observando exemplos, os alunos pudessem caracterizar um e outro tipo de texto, estabelecendo as principais diferenças ente eles [...]". Desta maneira, oportunizamos os alunos a participarem, também, de maneira ativa do seu processo de aprendizagem.

Suassuna (2011, p.126-127) também explica que

tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão. O trabalho com os gêneros - muito deles produzidos de maneira sistemática e com grande incidência na vida diária, inclusive os que aparecem nas diversas mídias - constituiria uma boa oportunidade de se lidar com a língua autêntica em seus mais diversos usos. No entanto, não é de se supor que os alunos aprendam naturalmente a produzir os diversos gêneros escritos de uso diário; também não é comum que se aprendam naturalmente os gêneros orais mais formais. **Caberia à escola e aos agentes do ensino fazer deles objetos de ensino.** [grifo nosso]

Percebe-se que à proporção que o aluno se apropria dos gêneros textuais, ele, conseqüentemente, irá saber identificá-lo e utilizá-lo em seus diversos contextos e situações. A leitura é a porta de entrada para este processo de apropriação. Na visão de Lopes-Rossi (2011, p.72)

A leitura de gêneros discursivos na escola nem sempre pressupõe a produção escrita. Esta, no entanto, pressupõe sempre atividades de leitura para que os alunos se apropriem das características dos gêneros que produzirão. É por isso que o projeto pedagógico para produção escrita deve sempre ser iniciado por um módulo didático de leitura para que os alunos se apropriem das características típicas do gênero a ser produzido.

Lopes-Rossi (2005) propõe um esquema para o ensino dos gêneros em sala de aula. Fizemos um recorte do módulo 1 (um), o qual evidencia que o primeiro passo para o trabalho com os gêneros é o contato com dos alunos com o gênero escolhido para ser trabalhado em sala. Neste momento, o estudante se familiariza com as características do gênero em estudo.

Quadro 4 - Sequência didática

Módulos didáticos	Sequências didáticas elaboradas visando a
Módulo 1 Leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo	Atividades de leitura, comentários e discussões de vários exemplares do gênero para conhecimento de suas características sociocomunicativas e composicionais (verbais e não verbais), de sua organização retórica e de seu estilo.

Fonte: adaptado de Lopes-Rossi (2012, p.239)

A referida autora ainda explica que

iniciam-se com um módulo de leitura pelo qual o aluno toma conhecimento do gênero, em suas várias dimensões, ou aprofunda seus conhecimentos. [...] a partir do pressuposto de que o aluno ainda não conhece suficientemente bem o gênero discursivo proposto pelo professor e seria incapaz de produzi-lo adequadamente. (LOPES-ROSSI, 2012, p.239-240)

A partir deste contato e mediação pedagógica, o estudante, uma vez sabendo identificar o gênero, poderá compreender os seguintes aspectos

- * natureza da informação ou do conteúdo veiculado;
- * nível de linguagem (formal, informal, dialetal, culta etc.);
- * tipo de situação em que o gênero se enquadra (pública, privada, corriqueira, solene etc.);

- * relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação, etc.);
- * natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas. (SUASSUNA, 2011, p.127)

A instituição escolar, e especialmente o professor, deve criar condições de contato e produção com os gêneros a fim de que o estudante se familiarize com seus usos. Compartilhamos com Lopes-Rossi (2011, p.71) a ideia de que

cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, a sua produção escrita e circulação social.

Podemos perceber, desta maneira, que a utilização da sequência didática é de suma importância, uma vez que organiza as etapas do trabalho do professor. Inicialmente, apresentando o gênero ao estudante, observando suas características, depois, dando oportunidade para que ele faça e refaça o texto, a fim de adequá-lo ao gênero proposto e, finalmente, chegando ao produto final: o desenvolvimento do texto no gênero estudado.

À medida que o professor desenvolve sequências didáticas em sala de aula para trabalhar com gêneros textuais, ele propicia oportunidades de aprendizagem de compreensão leitora aos seus estudantes. Lopes-Rossi (2012, p.243) explica que

o acompanhamento de projetos dessa natureza tem mostrado que o professor teoricamente bem fundamentado pode desenvolver práticas pedagógicas que contribuem significativamente para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos alunos de forma motivadora, interativa e dialógica. Certamente essas práticas contribuem para êxito dos alunos não apenas nas atividades escolares, mas também em suas ações e interações sociais.

De acordo com Cristóvão e Nascimento (2011, p.43)

a tese subjacente ao conceito de gêneros textuais e ensino é a de que o domínio dos gêneros se constitui como instrumento que possibilita aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos, pois, ao compreender como utiliza um texto pertencente a determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão agir com a linguagem de forma mais eficaz, mesmo diante de textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos.

Podemos inferir, então, que a apropriação do gênero auxiliará os estudantes em sua identificação e compreensão, conseqüentemente, habilitando-o a ler, interpretar, compreender e utilizar o gênero textual (oral ou escrito) em seus diversos contextos.

Nesta perspectiva, no início da análise dos índices de compreensão leitora das escolas públicas estaduais no site do INEP, percebemos que os níveis de leitura dos alunos, na maior parte das escolas, apresentam-se muito abaixo dos índices desejados. A partir disto, utilizamos os resultados das escolas que estavam disponíveis do site e fizemos as comparações entre elas. É importante explicar que a Prova Brasil de Língua Portuguesa busca analisar o nível de leitura dos estudantes, mas o INEP não traça o comparativo entre elas, como será visto neste trabalho. Com esta comparação e a verificação dos níveis de leitura, será proposta uma proposta de intervenção didática em busca de aprimorar o nível de leitura dos alunos.

3. Metodologia

Neste trabalho trataremos os dados de modo quali-quantitativo e utilizaremos elementos da pesquisa-ação em busca de compreender o objeto de estudo. Neste capítulo procura-se abordar e interpretar a realidade estudada pelos dados que foram sistematicamente coletados e organizados. Na organização foram considerados os resultados da Prova Brasil referente ao ano de 2013, disponíveis no site do Inep.

No início da pesquisa, quando acessamos o site do INEP em busca dos resultados da PB, havia o nome de algumas escolas estaduais. Com o início da investigação e leitura e análise dos dados, resolvemos, desta forma, trabalhar com os resultados disponíveis naquele momento, que eram alguns resultados da PB do ano de 2013.

Também escolhemos a pesquisa-ação pelo fato de a professora, que estava desenvolvendo esta investigação, se a mesma que vivenciava as dificuldades de leitura dos alunos em sala. Como afirma Dick (2003, p.13) "o ciclo da pesquisa-ação pode também ser considerado um ciclo de aprendizagem". Além de ser muito utilizada na área de Educação, a pesquisa-ação apresenta aspectos muito interessantes, como expõe Grabauska, Bastos, Faria e Veiga (2003, p.57) é possível "potencializar mudanças que concretizem a reelaboração dos conteúdos educacionais que possam levar o indivíduo à autonomia e à emancipação do sujeito, agregando-o ao seu grupo social".

Um dos aspectos mais importantes que nos levaram a utilizar a pesquisa-ação em nosso trabalho foi o fato de ela poder ser usada em situações reais, de acordo com O'Brien (2003, p.193)

já que seu objetivo principal é resolver problemas reais. [...] Na maioria das vezes, de acordo com seus princípios, é escolhida quando as circunstâncias requerem flexibilidade, o envolvimento das pessoas na pesquisa, ou a mudança deve ocorrer rapidamente.

Com vista a atender os objetivos traçados pela pesquisa, nosso trabalho analisará o resultado disponível no site do Inep da Prova Brasil de Língua Portuguesa de 2013 de 8 (oito) escolas públicas Estaduais da cidade do Recife. As provas aplicadas em 8 escolas distintas foram escolhidas aleatoriamente. Após a análise dos níveis de compreensão leitora indicado nestes resultados, faremos uma proposta de intervenção

didática que possa contribuir para a consolidação das habilidades de leitura dos estudantes.

A problemática da nossa pesquisa motivou o levantamento de uma questão, a nossa pergunta de partida, a qual procuramos resposta: até que ponto a escola e o professor de Língua Portuguesa está realmente desenvolvendo habilidades de compreensão leitora de seus estudantes frente às demandas da Prova Brasil?

3.1 A abordagem de pesquisa a ser utilizada

Nossa pesquisa busca filiação com elementos da pesquisa-ação. Este modal investigativo foi escolhida por carregar em si diferentes etapas que nos ajudam a desenvolver o trabalho que ora se apresenta. Seguindo a perspectiva de pensamento de Kemmis e McTaggart (1998) para se desenvolver um trabalho embasado em pesquisa-ação, fundamentalmente, necessita-se fazer observações e reflexões de forma consistente, sistemática e rigorosa, algo que já faz parte da nossa experiência diária.

A abordagem de pesquisa a ser utilizada será qualitativa, uma vez que visa a analisar os dados nas pesquisas tanto experimentais quanto nos levantamentos (GIL, 2010) e quantitativa, pois se utilizará tanto de coleta quanto de “tratamento das informações, utilizando-se técnicas estatísticas, objetivando resultados que evitem possíveis distorções de análise e interpretação, possibilitando uma maior margem de segurança” (DALFOVO, LANA e SILVEIRA, 2008, p.6)

Frente a esse desenho metodológico, dialogamos com Bridon e Neitzel (2014, p.447) no desejo de que os resultados do nosso trabalho possibilitem a oportunidade de conhecermos os níveis de desempenho alcançados pelos alunos e, a partir deles, estimulemos a promoção de “ações no âmbito da escola, não só para elevar os índices nacionais, mas, principalmente, para que os alunos cresçam cognitivamente, visto que a leitura é parte primordial na vida acadêmica e profissional de um indivíduo, ampliando, assim, a qualidade da educação”.

Como referimos anteriormente, a nossa investigação tem por objetivos:

3.2 Geral

Investigar o nível de compreensão leitora de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de 8 escolas a partir dos resultados disponíveis, frente às demandas da

Prova Brasil, bem como propor um trabalho de intervenção frente a realidade dos educandos.

3.3 Específicos

1. Diagnosticar os níveis de compreensão leitora dos alunos;
2. Refletir sobre quais competências leitoras necessitam ser consolidadas;
3. Hipotetizar sobre os resultados obtidos;
4. Propor um trabalho de intervenção frente às demandas dos alunos.

Apresentamos algumas hipóteses levantadas ao longo da análise dos dados:

3.4 Hipóteses

Hip. 1 - Os índices alcançados pelos alunos na avaliação da Prova Brasil apresentam resultados satisfatórios no nível de compreensão leitora;

Hip. 2 - O ensino da Língua Portuguesa a partir de gêneros textuais e o uso da sequência didática desenvolve habilidades de compreensão leitora ainda não consolidadas pelos estudantes.

Aplicação de questões da Prova Brasil (PB) de diferentes edições de modelos apresentados pelo Inep, com foco na compreensão leitora, na turma do 9º ano do Ensino Fundamental da referida escola. A Prova Brasil é aplicada nas séries terminais, com relação ao 9º ano do Fundamental II, ele finaliza um ciclo que compreende do 6º ao 9º ano. Desta forma, a PB busca avaliar em que nível de compreensão leitora o estudante se encontra para passar para o Ensino Médio.

Em síntese, definimos algumas etapas para a intervenção:

1ª etapa – **Diagnosticar** os o nível de compreensão leitora dos alunos, mediante a análise dos resultados da Prova Brasil de 2013 de 8 (oito) escolas disponíveis no site do Inep;

2ª etapa – **Comparar os resultados** - refletir acerca da realidade apresentada dos resultados dos alunos destas 8 escolas;

3ª etapa - **Hipotetizar** - sobre os resultados dos dados obtidos;

4ª etapa - **Propor** - a elaboração de uma proposta didática direcionada a desenvolver habilidades ainda não consolidadas dos alunos do 9º ano do ensino fundamental a partir do ensino de gêneros.

Os resultados das escolas analisados neste projeto apresentam dados alarmantes com relação ao nível de compreensão leitora dos alunos do 9º ano do Ensino

Fundamental. O nível e proficiência em Língua Portuguesa, da última PB aplicada em 2013, liberado pelo site no Inep, mostra que a maior parte dos alunos encontram-se abaixo do nível 1 de compreensão leitora.

Bridon e Neitzel (2014, p.438) problematizam essa realidade afirmando que

os resultados das avaliações do Saeb oferecem indicadores para ampliarmos a qualidade na educação básica, e que esses resultados só provocarão desconfortos quando discutidos e analisados pelos sujeitos envolvidos no processo educativo, trazemos à baila os resultados do Saeb no que diz respeito ao desempenho de leitura dos estudantes. As políticas de avaliação nacionais têm mostrado o baixo nível de adequação à aprendizagem dos alunos em compreensão leitora da escola básica no Brasil.

Quando os alunos estão classificados abaixo do nível 1 é o indicativo de que eles apenas desenvolveram as competências mínimas de leitura para a série indicada. Sendo capazes, apenas, de compreender textos simples. Portanto, embora eles sejam capazes de lidar com informações explícitas ou, ainda implícitas em um texto; conseguem fazer conexões nos limites do texto ou o que conhecem de mundo; têm a competência de reconhecer a finalidade de um texto e seu tema; podem estabelecer ligações entre os elementos do texto, **“muitos desses jovens são capazes de usar tais competências apenas em textos simples”** (BRIDON e NEITZEL, 2014, p.437, grifo nosso). A propósito das inquietações é relevante explicar o que é a PB e o que ela avalia em termos de compreensão leitora.

3.5 Prova Brasil: caracterização

A Prova Brasil foi criada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep) em 2005 e faz parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), junto a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) (INEP, 2013). Ela é aplicada de dois em dois anos nas redes públicas de Ensino Fundamental.

Segundo Kusiak (2012, p.1)

o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) vinculado ao Ministério da Educação (MEC) tem como objetivo promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o intuito de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetro de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. Para gerar os dados e estudos educacionais, o Inep realiza levantamentos estatísticos e avaliativos em algumas etapas da educação básica e na educação de jovens e adultos.

Desta forma, é possível avaliar em que nível de compreensão leitora, a partir dos dados disponíveis, os alunos se encontram, identificar as habilidades que foram desenvolvidas e as que faltam desenvolver observando as diretrizes indicadas para a PB. Kusiak (2012, p.2) complementa que

algumas políticas de acompanhamento e controle começam a ser implantadas nas instituições de ensino, e parte destas necessidades são atendidas com a introdução da Prova Brasil, um dos instrumentos utilizados para medir a competência leitora e matemática, aplicada a cada dois anos, em crianças e jovens do quarto ano e nono ano do ensino fundamental de todos os municípios do Brasil. [...] Portanto, a Prova Brasil torna-se uma política pública implementada pelo Governo Federal, através do MEC, o qual lançou em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com o objetivo de melhorar a educação oferecida às nossas crianças, jovens e adultos.

A PB tem por objetivo avaliar a qualidade do ensino das instituições públicas, em duas áreas de conhecimento, referentes às disciplinas de Português e Matemática. De acordo com o Inep (2013, p.5), “a intenção é produzir informações que subsidiem políticas e ações a melhoria da qualidade de ensino, a redução das desigualdades e a democratização da gestão da educação pública”.

Almeida (2013, p.475) explica que

A avaliação de Língua Portuguesa é composta por dois blocos contendo de 10 a 13 questões cada. O objetivo da referida prova em Língua Portuguesa é avaliar a capacidade dos alunos quanto aos conhecimentos linguísticos que lhes possibilitem ler, apreender e compreender textos de diversos gêneros discursivos que privilegiem o uso social da língua nas mais diversas formas de manifestação do pensamento humano. Entretanto, a Prova Brasil, não avalia ainda a escrita, o que não exclui a importância de o professor trabalhá-la com seus alunos.

Os dados da avaliação são liberados, em forma de boletim, e contém informações sobre a taxa de alunos que participaram desta avaliação; as condições da escola; a formação docente dentre outras.

As Matrizes de Referência da PB compreende o conjunto de conteúdos (tópicos ou temas) e “habilidades a serem avaliados em cada área do conhecimento, que representam ao que se espera que os alunos tenham desenvolvido ao final do 5º e do 9º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2013, p.7).

Essas Matrizes estão embasadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, além de tomar como referência os currículos propostos nacionalmente por algumas redes municipais (BRASIL, 2013). “As Matrizes de Referência não devem ser

confundidas com as propostas curriculares das redes ou das escolas, pois não englobam todo o currículo escolar” (INEP, 2013, p.7).

Em Língua Portuguesa, optou-se por avaliar as habilidades de leitura. Embora a Matriz de Língua Portuguesa pareça reduzida em relação à multiplicidade de habilidades que são desenvolvidas durante a vida escolar dos alunos, entende-se que um bom leitor recorre a seus conhecimentos linguísticos para perceber os sentidos e as intenções de um texto (Brasil, 2013, p.7).

Desta forma, não é que as outras habilidades (como a escrita, a gramática e a oralidade) tenham sido esquecidas pela PB, mas, se compreende que para se ter uma boa compreensão leitora, e poder responder todas as questões da PB, todas estas habilidades estão interligadas e, portanto, refletem na avaliação.

Kusiak (2012, p.8) acrescenta

De acordo com os PCNs, o eixo central do ensino da língua é o texto. Este ensino pode ser estruturado em base em duas concepções: a tradicional e a discursivo-interacionista. A abordagem tradicional adotada pelos professores de Língua Portuguesa é apenas instrumental, o ensino é subsidiado por um conjunto de regras que deveriam ser rigorosamente seguidas. [...] Na perspectiva discursivo-interacionista, o ensino da língua é uma atividade interativa, inserida no universo das práticas sociais, discursivas, envolvendo interlocutores, propósitos comunicativos determinados e realiza-se sob a forma de textos, mais especificamente sob a forma de diferentes gêneros de textos.

Nesta visão, a Prova Brasil está cumprindo sua função de avaliar o nível de compreensão leitora a partir da utilização de vários gêneros textuais, o que possibilita perceber quais deles os alunos apresentam maior dificuldade, e desta forma, direcionar os professores para a criação de intervenções que auxiliem os alunos a superarem tais dificuldades.

3.6 Prova Brasil: questionamentos

Por ser uma avaliação que aparentemente não contempla outras habilidades, alguns autores, como Kusiak (2012), acabam por criticar a sua aplicação. A referida autora afirma que

[...] sua elaboração não contempla, em especial, a aquisição da linguagem escrita, que é uma das principais habilidades à formação crítica dos alunos, indivíduos que atuam na sociedade, que tenham o poder da palavra. A prova como instrumento de diagnóstico da educação brasileira poderia ser muito mais eficiente se incluísse neste processo avaliativo o processo da escrita. (KUSIAK, 2012, p.5)

As habilidades trabalhadas na PB se restringem em "localizar, identificar, distinguir, estabelecer, inferir, interpretar e reconhecer, todas no que se refere a medir a capacidade leitora dos alunos" (KUSIAK, 2012, p.5). A referida autora indica cada um dos 15 descritores (D) previstos pela PB.

São 15 descritores e cada um possibilita analisar uma habilidade.

D1 - Localizar informações explícitas no texto.

D2 - Estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade dele.

D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D4 - Inferir uma informação implícita em um texto.

D5 - Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)

D6 - Identificar o tema de um texto.

D7 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D8 - Estabelecer relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto.

D9 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

D10 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

D11 - Distinguir um fato da opinião relativa a este fato.

D12 - Estabelecer relações lógicas, discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

D13 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D14 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e outras notações.

D15 - Reconhecer diferentes formas de tratar a informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

A PB não é uma avaliação aceita de modo pacífico no campo educacional. outros autores como André (2013), Freitas (2007) e Sacristán (2011) afirmam que as provas de larga escala não atestam a qualidade de ensino e deixam de avaliar algumas habilidades como a escrita, a gramática e a oralidade. A Prova Brasil está no meio deste questionamento uma vez que avalia o nível de compreensão leitora do aluno.

André (2013, p.1) “defende que a concepção de leitura e escrita da Prova Brasil é estreita, o que acaba por produzir um *standard* educacional mínimo”. Na PB há apenas questões de compreensão leitora, mas formulação de sua Matriz, já se entendeu que para poder ler e compreender é necessário dominar outras habilidades se pressupões que o estudante já as possuía, como: ler e escrever. Habilidades detalhadas na Matriz por meio de descritores, (BRASIL, 2013).

Outro ponto abordado é o de controle, por parte do estado, sobre os desempenhos esperados, o que pode resultar em punições ou premiações daqueles que “falharam” ou “venceram” alcançando as maiores notas de desempenho. A PB, desta

maneira, serviria como uma ferramenta de regulação do Estado, de acordo com Freitas (2007).

André (2013. p.6) afirma que “o SAEB, no Brasil, é feito como base nos parâmetros do PISA¹, e a baixa qualidade dos itens avaliados em língua portuguesa, que excluem a gramática, a ortografia, a escrita e a oralidade, já atesta para o quanto estas avaliações estão à serviço de uma educação mínima”.

André (2013) explica que é na fala e na escrita que o domínio gramatical é visível, e desta forma, são duas habilidades que não são avaliadas na PB. De acordo com ela “o próprio fato de a produção textual não ser avaliada na Prova Brasil, já é um indicativo de que se trata de uma concepção mínima de leitura e escrita” (ANDRÉ, 2013, p.13). Para a autora existe um receio de que ao tentarem buscar níveis mais altos nos resultados nas provas aplicadas, se esqueçam de desenvolverem estratégias e criar estruturas para ajudar no processo de aprendizagem do estudante (ANDRÉ, 2013).

Essa preocupação também é compartilhada com Sacristán (2011, p.50) quando questiona o governo e sua “a pouca eficácia e baixo nível de utilidade de mudar e melhorar a educação regulando e ordenando a realidade sem contar com ela e com seus habitantes”.

Mesmo com o conjunto de críticas estabelecidas em relação a PB o Inep argumenta que “o fato de se avaliar apenas a leitura não reduz a importância dessas avaliações, tendo em vista que a leitura é fundamental para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento e para o conseqüente exercício da cidadania” (BRASIL, 2011, p.21).

Prossigamos com a caracterização da PB e observemos, abaixo, as Matrizes de Referência para o 9º ano do Ensino Fundamental, ano sob o qual a nossa pesquisa se debruça.

¹ O PISA é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, e, ainda segundo a mesma autora, toda a avaliação nacional no Brasil está embasado nele.

Quadro 4 - Matriz de referência do 9º ano de Língua Portuguesa

3.2 Matriz de Referência de Língua Portuguesa – 9º ano do ensino fundamental	
(continua)	
Tópico	Habilidades/Descritores
Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura	D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto. D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.). D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
Descritores do Tópico III. Relação entre Textos	D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
Descritores do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D7 – Identificar a tese de um texto. D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto. D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
Descritores do Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
Descritores do Tópico VI. Variação Linguística	D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Inep, 2013.

De acordo com os Tópicos (coluna verde da tabela), é possível observar quais habilidades o estudante desenvolveu e quais informações ele é capaz de compreender (coluna verde clara, ao lado). Com estas informações, os estudantes são posicionados dentro da escola de proficiência, como afirma Brasil (2013, p.17) “os resultados obtidos pelos alunos nos testes da Prova Brasil são expressos por meio de um valor numérico posicionado em uma escala de proficiência”.

As escalas de proficiência foram desenvolvidas de maneira progressiva, do menor para o maior nível, isto quer dizer que, quando um aluno está posicionado em uma determinada escala, demonstra não só que ele desenvolveu as habilidades esperadas para aquele nível, mas também as habilidades dos níveis anteriores, (BRASIL, 2013).

Para que as escolas tenham seus resultados divulgados, elas precisam ter, no mínimo, 50% da participação dos alunos neste teste. Os resultados da PB são divulgados em duas etapas: uma divulgação exclusiva para as escolas, podendo, o gestor da escola, acessar os resultados eletronicamente e entrar com recurso junto ao Inep, caso discorde de alguma informação. E posteriormente, após a análise do recurso, existe a divulgação nos boletins eletrônicos no portal do Inep, (BRASIL, 2013).

É importante frisar que a PB não indica resultados individuais dos alunos, mas média de proficiência alcançada pela escola, embasada na pontuação obtida pelos alunos que participaram do teste. Nossa pesquisa, no entanto, apresentará os resultados da prova de duas formas: individual e coletivamente, para que o professor possa melhor criar estratégias de ajuda coletiva e individualizada.

Prosseguindo a descrição metodológica da nossa pesquisa, no primeiro momento do trabalho na escola, aplicaremos o modelo (matriz) selecionado (disponível no site do Inep). Em seguida, corrigiremos as provas. Os dados serão tabulados, de modo que sirvam de base para o professor planejar estratégias de intervenção na realidade do grupo-sala, com vistas a superação das possíveis dificuldades apresentadas.

De posse dos dados, apresentaremos a realidade a docente e solicitaremos a elaboração, por parte dela, de um conjunto de atividades de compreensão leitora que busquem desenvolver as habilidades não observadas pelos resultados do teste.

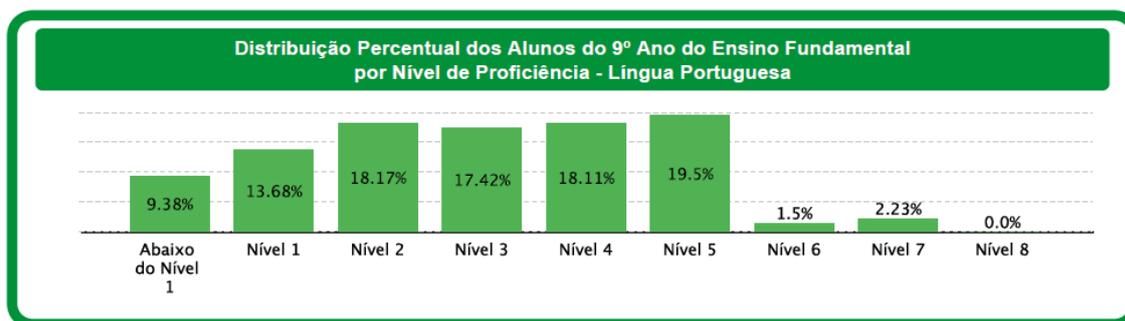
Como passo seguinte, faremos a análise da proposta de intervenção docente e em seguida a entrevistaremos para saber dos seus objetivos com a proposta. Será dada a professora 1 (um) mês para trabalhar a proposta com os alunos e em seguida, faremos a aplicação de um novo teste (com base nos modelos do Inep), com foco na compreensão leitora, para que possamos avaliar se houve alteração no desempenho dos alunos após a intervenção sistemática da docente e quais os (novos) desafios da escola.

Vejam os seguintes aspectos teóricos que sustentam a nossa metodologia de trabalho.

4. Análise e Discussão dos Dados Coletados

Tendo como objetivo geral comparar o nível de compreensão leitora dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental a partir da análise dos resultados, de 8 escolas da cidade do Recife, disponíveis no site do Inep da Prova Brasil de 2013 frente as suas demandas e uma proposta de intervenção didática descrita no capítulo 5 desta dissertação de Mestrado Profissional. Traçamos abaixo um relato sobre a análise e discussão dos dados coletados, diagnosticando os níveis de compreensão leitora dos alunos envolvidos **das escolas** na pesquisa, identificando as competências leitoras que necessitam ser consolidadas, comparando os resultados das escolas, além de levantarmos hipóteses para tais resultados e propondo uma intervenção didática para consolidar as habilidades ainda não desenvolvidas.

Escola A



Observa-se na escola A que o nível que obteve maior porcentagem de alunos foi o 5, apresentando 19,5%. Desta forma, neste nível, os estudantes já desenvolveram as habilidades de

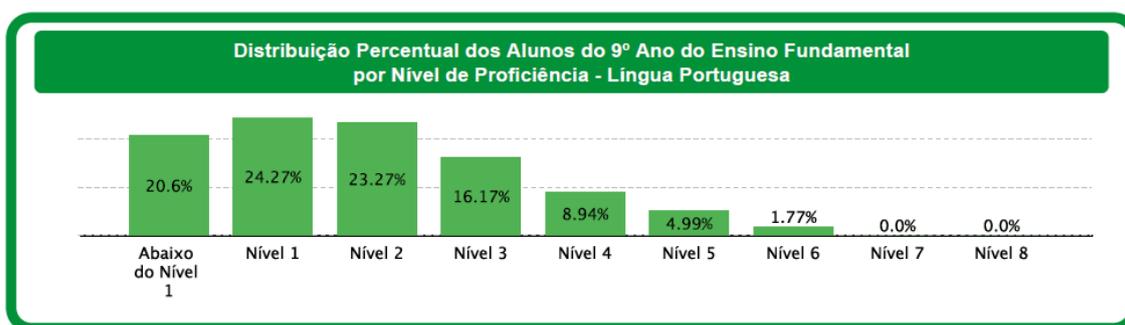
- Localizar a informação principal em reportagens.
- Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas.
- Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística, etc.) em reportagens.
- Reconhecer elementos da narrativa em crônicas.
- Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances.
- Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos.
- Inferir informação em contos, crônicas, notícias e *charges*.
- Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em *charges*, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances. (BRASIL, 2013, p.26).

Observando estes aspectos, percebemos que a proposta de intervenção didática indicada neste trabalho busca fazer esta interação com o que é exigido na PB, mas também, buscando levar o aluno a desenvolver níveis de leitura adequados à sua série/idade. Também existe a necessidade de o aluno saber diferenciar os diversos gêneros, não só aqueles que são vivenciados cotidianamente, mas também a outros que são utilizados na escola, no trabalho e em outros contextos sociais mais formais.

Também podemos perceber que neste nível, é cobrado dos alunos uma compreensão de leitura mais aprofundada, uma vez que eles se deparam com textos mais longo e complexos, como: reportagens, notícias, resenhas, como visto em Cavalcante (2014) e o desenvolvimento da compreensão metagenérica sugerida por Koch (2004). O ambiente escolar também tem este objetivo, expor os alunos a gêneros que não são aprendidos em seus contextos usuais ou naqueles que eles possam vir a atuar, Rojo (2009).

Para que os alunos possam alcançar os níveis mais altos, é necessário que a escola possibilite o contato com diversos textos, como: poesia, narrações longas, informações científicas, argumentativos, cujas temáticas, também, são mais complexas (BRIDON e NEITZEL, 2014).

Escola B

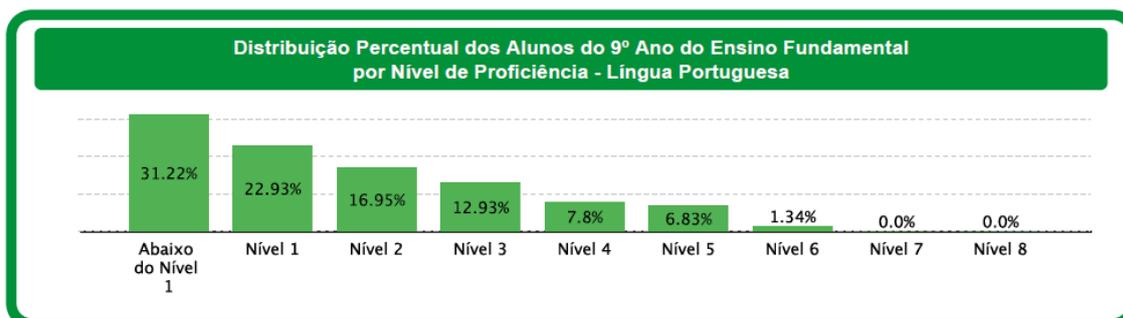


Na escola B, percebemos que o maior nível alcançado foi o nível 1, com 24,27%. Neste nível o aluno reconhece informações básicas, como:

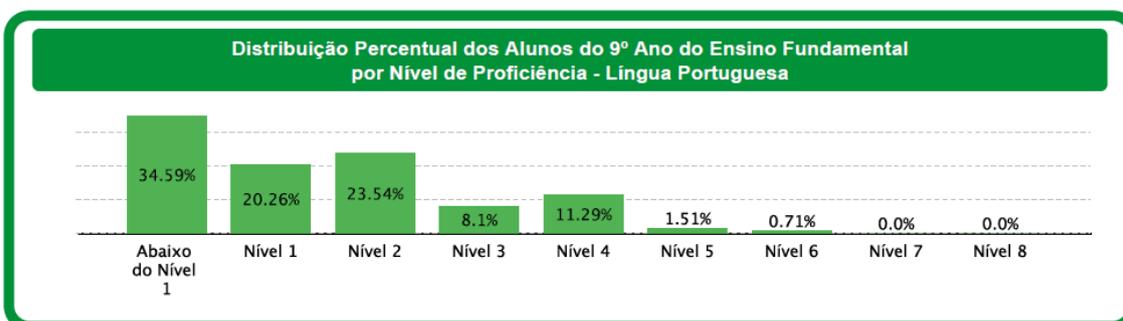
- Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística, etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião.
- Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens. (BRASIL, 2013, p.25)

É necessário criar estratégias que possibilitem estes alunos a aprimorarem sua habilidade leitura.

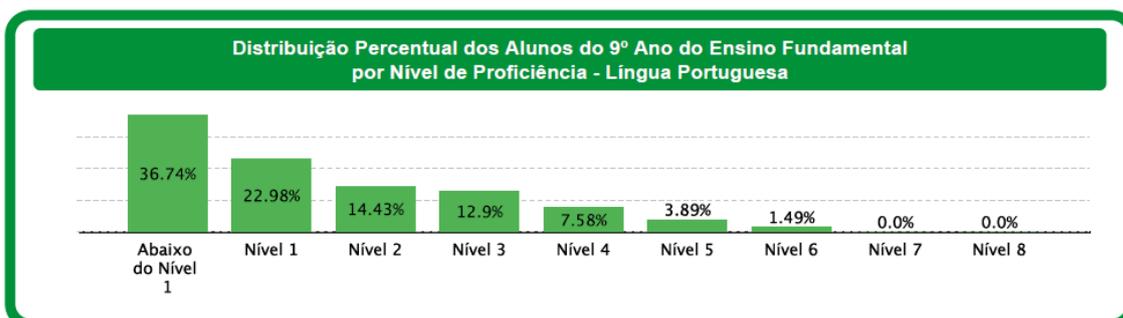
Escola C



Escola D



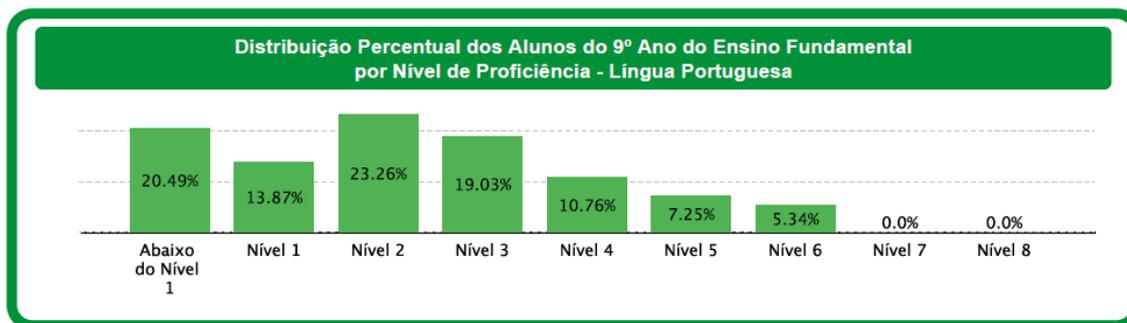
Escola F



Na escolas C, D e F o nível mais alcançado foi o 'abaixo do nível 1', com 31,22%, 34,59% e 36,74% respectivamente. De acordo com os documentos analisados, não há descritores que indiquem as habilidades de alunos que se encontrem neste nível, embora se saiba que são alunos que necessitam de uma atenção especial, pois os alunos, de acordo com Bridon e Neitzel (2014) não demonstram competências elementares. Também é necessária maior atenção para estas instituições e propostas de intervenções

que venham a desenvolver habilidades de compreensão leitora ainda não consolidadas nos estudantes.

Escola E

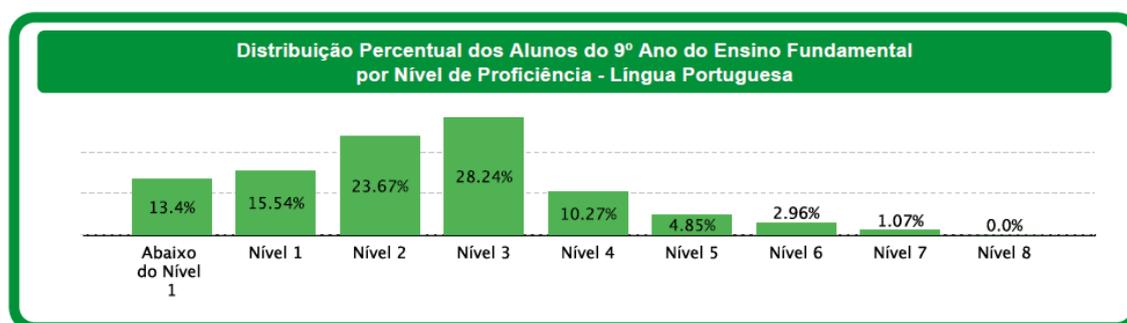


A escola E, apresenta seu maior percentual no nível 2, com 23,26%. Isto indica que os alunos são capazes de

- Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas.
- Identificar tema e assunto em poemas e *charges*, relacionando elementos verbais e não verbais.
- Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, *charges* e fragmentos de romances.
- Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas.
- Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião.
- Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas. (BRASIL, 2013, p.25)

Pode-se inferir que, mesmo com todas estas informações, ainda não há um trabalho eficiente para que os alunos desenvolvam sua competência leitura a ponto de alcançar os maiores nível de proficiência em Língua Portuguesa, situando-se nos primeiros níveis de leitura.

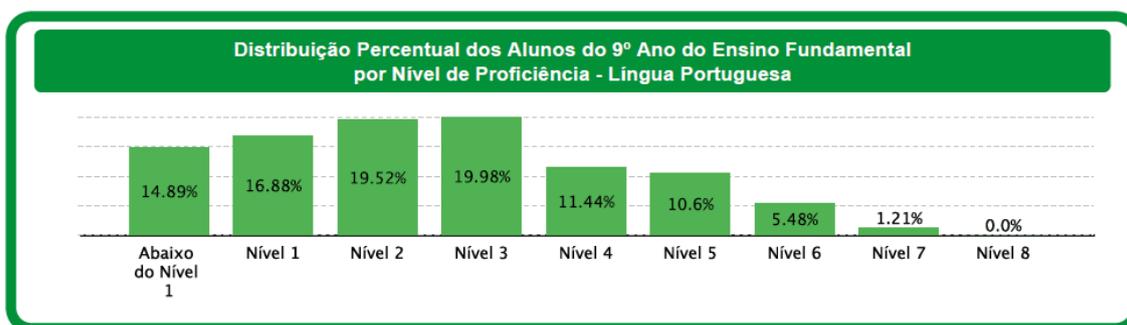
Escola G



Na escola G, percebemos que o maior nível de proficiência encontra-se no nível 3, apresentando 28,24%. Isto significa que os estudantes são capazes de

- Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas.
- Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas.
- Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes.
- Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios).
- Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas.
- Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema.
- Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas.
- Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances. (BRASIL, 2013, p.25)

Escola H



Na escola H, encontramos um perfil semelhante ao da escola G, com o maior percentual dos alunos localizados no nível 3, com 19,98%. Os alunos, desta maneira, têm as mesmas habilidades mencionadas anteriormente na escola G.

É possível observar que os níveis de compreensão leitora, que apresentam maior dificuldade para estudantes que participaram da Prova Brasil, localiza-se a partir do nível 5, e principalmente no nível 8. Neste último, nenhuma escola apresentara resultados significativos, o que nos leva a refletir o motivo deste desempenho.

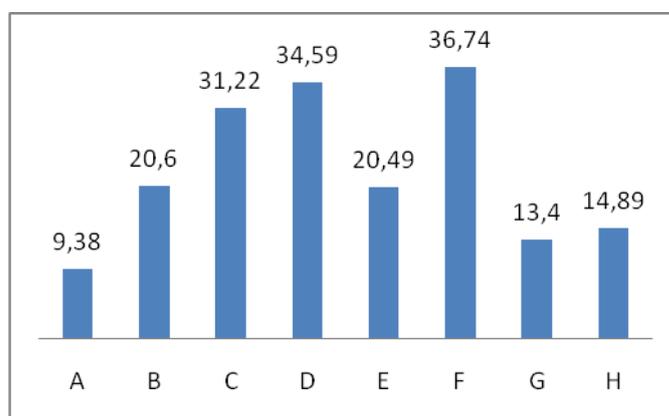
Podemos perceber que apenas 2 escolas, G e H, apresentam algum índice no nível 7 de compreensão leitora, 1,07% e 1,21% respectivamente, isto significa que o estudante é capaz de

- Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião.
- Identificar variantes linguísticas em letras de música.
- Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas. (BRASIL, 2013, p.27)

Diante de tais dados, questionamo-nos sobre o porquê de a maior parte dos estudantes ainda se encontrarem abaixo do nível 1, o índice mais elementar de leitura? Quais os motivos que de eles não alcançarem o maior nível de compreensão leitora na PB de Língua Portuguesa? Como estes dados são trabalhados na escola a fim de minimizar esta situação?

Nos gráficos 1 e 7, abaixo, podemos perceber a discrepância existente entre os índices dos níveis de compreensão leitora Abaixo do nível 1 e o nível 7.

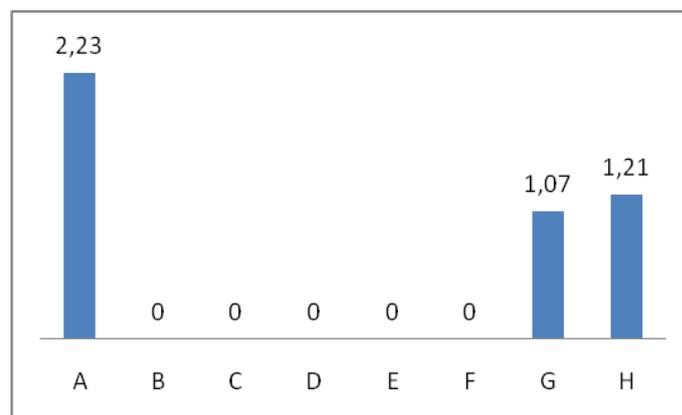
Gráfico 1 - Alunos abaixo do nível 1 de compreensão leitora da PB de 2013



No gráfico 1, percebemos que existe um percentual significativo de alunos que ainda apresentam níveis de leitura baixos, que chegam a 36,74%, no caso da escola F.

Diante deste resultado, é necessário que haja uma mudança na forma de se trabalhar a leitura em sala de aula, a fim de que os alunos possam reverter esta realidade e alcancem níveis de leitura mais adequados e compatíveis ao seu nível escolar e sua faixa etária. Sendo capazes não só de identificar o gênero a que pertence o texto, mas também estabelecer vários tipos de relação entre eles, como observado em Bridon e Neitzel (2014).

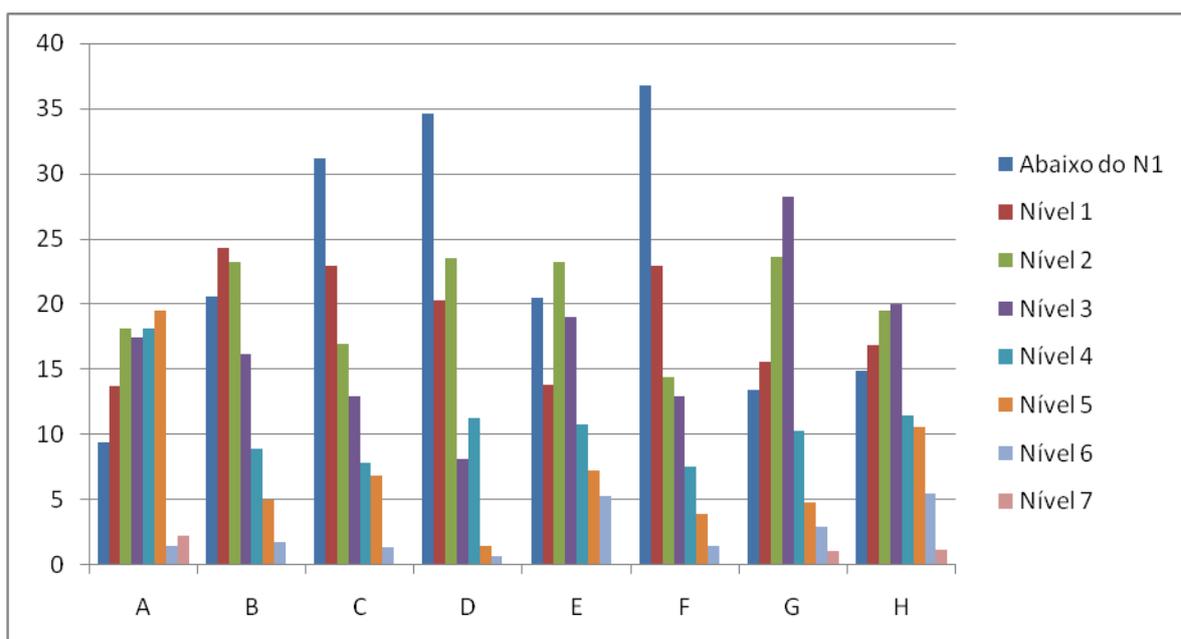
Gráfico 2 - Alunos no nível 7 de compreensão leitora da PB de 2013



No gráfico 2, pouquíssimas escolas apresentam resultados para o nível 7 de compreensão leitora, contando com apenas 3 instituições, a escola A (2,23%), a escola G (1,07%) e a H (1,21%). Indicando que muito menos da metade dos alunos desenvolveram um nível de compreensão leitora mais aprofundado.

Já no gráfico 3, podemos constatar um número alarmante de alunos que se encontram nos níveis básicos de compreensão leitora.

Gráfico 3 - Comparação entre os níveis de compreensão leitora da PB de 2013 das instituições



As escolas com níveis mais elevados de alunos abaixo do nível 1 são C (31,22%), D (34,59%) e F (36,74%). Seguidas pelas escolas B (26,6%), E (20,49%) e G (13,4%). Os alunos da escola A e H apresentam um aparente equilíbrio entre os níveis. Embora, todos os índices de compreensão leitora sejam muito pequenos para o nível 6; e em apenas 3 escolas os alunos apresentam resultados para o nível 7, escolas A, G e H, como visto anteriormente.

Estes dados nos levam a questionar quais os motivos e obstáculos existem para que os alunos se encontrem nestes níveis de compreensão leitora. Por isso, é urgente se refletir e pensar sobre como é a metodologia adotada pelos profissionais envolvidos e como está sendo utilizado o material adotado.

A importância de se desenvolver uma proposta de intervenção didática é fundamental para mudar esta realidade. Acreditamos que o contato com um maior número de gêneros textuais possa desenvolver habilidades de leitura ainda não consolidadas nos estudantes, em longo prazo.

Destacamos também a importância de se utilizar os dados fornecidos pela Prova Brasil para um trabalho mais direcionado às necessidades do aluno. A escola tem o dever de elaborar um trabalho visando a melhoria da compreensão leitora de seus aprendizes.

A elaboração de sequências didáticas e a utilização de gêneros textuais como ferramentas de ensino podem vir a mudar tal realidade e aprimorar habilidades dos estudantes, tornando-os leitores ativos e críticos.

Desenvolver trabalhos utilizando os gêneros textuais a fim de consolidar habilidades de leitura de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II é de extrema importância uma vez que estes gêneros não só estão presentes na PB, mas farão parte da vida dos alunos em outros contextos sociais (SILVA, 1998) e para isso, eles precisam dar sentido ao que leem de acordo com (KUSIAK, 2012).

Em uma sociedade na qual se convive com diversos textos, é necessário desenvolver nestes estudantes os multiletramentos necessários para que eles possam compreender o mundo que o rodeia e interaja com ele (AMADOR e SCARANSI, 2016). De acordo com Marcuschi (2011) é fundamental partir dos gêneros que fazem parte da realidade dos alunos, mas não ficar centrado apenas neles. Os ensino dos gêneros devem ser desenvolvido à medida que os alunos também se desenvolvem e mudam de série, ao longo da etapa do ensino.

Outro benefício de se trabalhar com gêneros é tirar o alunos de aulas engessadas e descontextualizadas, libertando-o e transformando-os em sujeitos autônomos (CALVO e BORGHI, 2009).

A qualificação do professor também é parte essencial neste processo, uma vez que cabe ao educador o papel de criar as sequências didáticas; observar os temas/tópicos não abordados nos livros para desenvolver materiais que supram esta carência; ensinar as características de cada gênero, de acordo com o nível e série do aluno; e avaliar continuamente o nível de compreensão leitora de seus aprendizes a fim de intervir, com atividades diferenciadas e adequadas a cada situação, para a consolidação de habilidades de leitura ainda não desenvolvidas.

5. Proposta de Intervenção Didática

Nosso intuito neste trabalho, como já foi anteriormente mencionado, é sugerir uma proposta de intervenção para o 9º ano do ensino fundamental II, que auxiliará no desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos, mediante a utilização de gêneros textuais que serão ensinados de acordo com a proposta de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que está embasado, primeiramente, na apresentação da situação (a produção inicial), posteriormente sua refeitura (ou refeituras) até alcançar o modelo adequado do gênero proposto (a produção final).

Seguimos o conceito de sequência didática (SD) na perspectiva de Machado (1997) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que são atividades organizadas de maneira sistemática que tem um gênero textual, seja ele oral ou escrito, em torno desta produção.

Não foi fácil pensar na elaboração desta proposta, uma vez que ela deve atender às necessidades dos alunos de maneira motivadora, direta e objetiva, buscando alcançar os objetivos da pesquisa.

Este projeto poderá ser aplicado durante 1 (um) mês, ou seja, 24 aulas de Língua Portuguesa, para que todos os gêneros escolhidos possam ser abordados de maneira contextualizada e significativa para os estudantes. Cada gênero, na verdade, será trabalhado por praticamente uma semana.

Os gêneros foram escolhidos uma vez que eles são os mais exigidos no nível 8, de proficiência em Língua Portuguesa, de acordo com o nível de proficiência

apresentado pelo Inep. Em todas as escolas observadas em nenhuma delas houve percentual significativo de acertos. Supõe-se que os estudantes do 9º ano já sejam capazes de localizar a ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses. Cada gênero seguirá o modelo sugerido.

Como visto, a sequência didática gira em torno de um gênero, apresentando um passo a passo para ser desenvolvido em sala com os estudantes. A proposta da sequência é expor os alunos a diversos gêneros a fim de que eles sejam capazes de compreendê-los e produzi-los.

Sugeriremos a proposta da SD para o ensino dos gêneros a fim de desenvolver a leitura dos alunos, pois compartilhamos com Lopes-Rossi (2011) a ideia de que o aluno, não necessariamente tenha que produzir por escrito o gênero estudado, mas por que, com o contato e as observações das características e especificidades de cada gênero, o estudante sempre desenvolverá atividades de leitura, aprofundando seus conhecimentos.

Comparando a elaboração da PB (que apresenta uma diversidade de gêneros textuais diversa) e a sugestão do trabalho com os gêneros em sala de aula, percebemos que, de acordo com Cristóvão e Nascimento (2011), este contato irá beneficiar o aluno uma vez que aprimorará sua relação e contato com os gêneros, levando-os a compreender gêneros até mesmo menos utilizados em seu contexto.

5.1 Sequência didática

Tema - reconhecimento do gênero textual manual.

Apresentação da situação - motivação

Apresentação para a turma do trabalho que será desenvolvido com os gêneros textuais: manual, explicando as estratégias que serão utilizadas.

Produção inicial/ Módulo 1

Neste momento, o professor irá analisar o conhecimento prévio dos estudantes com relação a cada um dos gêneros mencionados. O tempo previsto para todo este processo será de 2 aulas (de preferência geminadas).

Os objetivos propostos para este encontro são: investigar o conhecimento prévio dos estudantes sobre o gênero manual; e analisar as características do gênero alvo. Os materiais necessários são: datashow, a imagem um manual escaneado e a produção inicial dos estudantes.

Será pedido a produção do gênero a ser trabalhado, por exemplo um manual, e depois será exposto um manual já elaborado, um material autêntico, projetado no quadro por um datashow. A partir disto, uma vez que o professor esteja com a produção dos estudantes, serão feitas as comparações e a identificação do objetivo comunicativo do gênero e suas características.

No final, pedir para que cada estudante releia seu texto e faça as mudanças necessárias para adequar o texto ao gênero sugerido.

Módulo 2

Nesta aula, o professor pedirá que alguns estudantes leiam suas produções em voz alta. Novamente, serão necessárias 2 aulas de 50 minutos cada para desenvolver a atividade.

Para este trabalho serão necessários manuais impressos sobre diversos temas (ver modelos nos anexos), os estudantes devem, agora, trabalhar em grupos de 2 a 3. Cada grupo receberá um manual com um tema distinto e o lerá buscando identificar as características estudadas na aula anterior.

Após a leitura e a identificação das características, cada grupo de estudantes receberá uma imagem para que seja formulado um manual de acordo com o conteúdo da imagem (celular, aparelho de DVD, televisão, tablet, etc.). Primeiramente eles devem discutir entre si sobre as possíveis indicações que serão necessárias para a imagem e, depois, produzir o manual.

O professor deve mediar as discussões dos grupos a fim de orientar os estudantes nas possíveis dúvidas e discordâncias. Por fim, cada estudante deverá escrever seu manual. O professor deve também sempre lembrar os alunos das características do gênero estudado.

Módulo 3

Para esta aula, os estudantes deverão trazer o seu próprio manual, escrito de casa, com o objeto escolhido individualmente. Cada aluno deverá apresentar seu objeto com seu devido manual de instrução.

Neste momento, os estudantes poderão dar opiniões sobre o trabalho dos colegas e ver se há alguma dúvida, ambiguidade ou algum termo que não tenha ficado claro o suficiente. Será pedido que eles possam fazer uma lista sobre o que mudaria ou não no manual do colega.

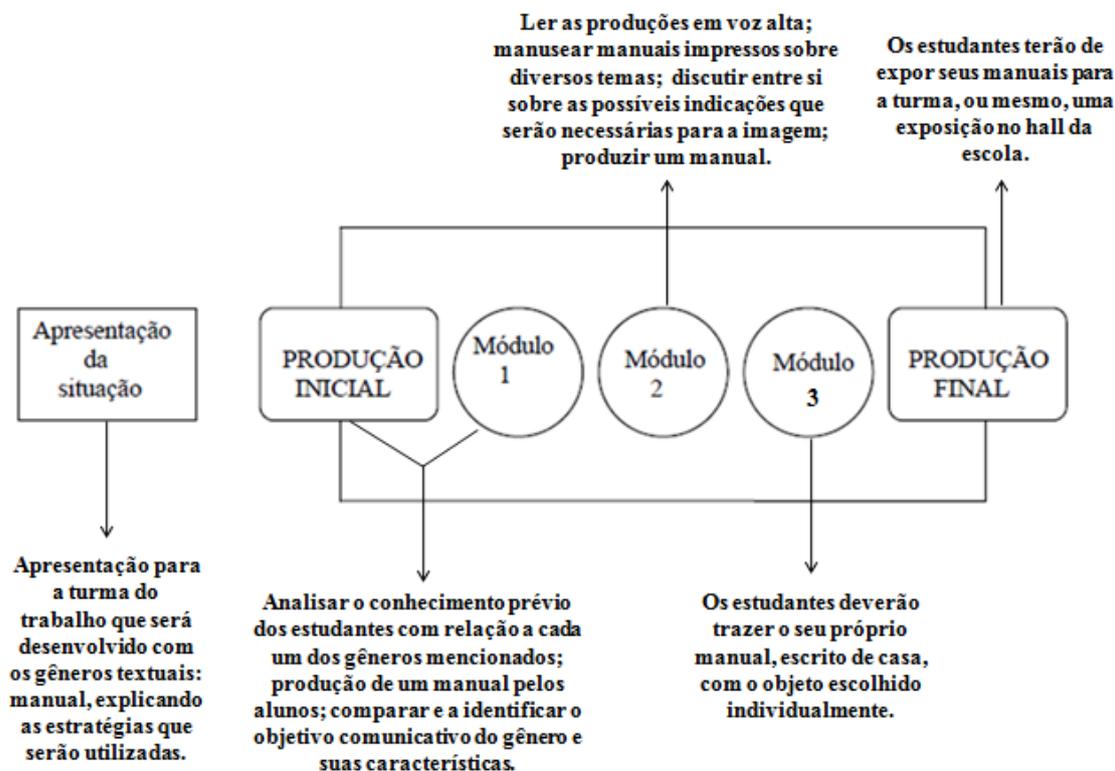
Após as considerações da turma, cada um deve rever seu trabalho e reestruturá-lo de forma a desenvolvê-lo o mais próximo possível do gênero manual e suas características.

Produção Final

A produção final será entregue na outra aula. Os estudantes terão de expor seus manuais para a turma, ou mesmo, uma exposição no hall da escola, para que outros alunos de outras salas possam prestigiar o trabalho dos colegas. Valorizando a produção do estudante. E, posteriormente, para o professor, a fim de que este faça a avaliação final do gênero produzido.

É importante frisar que cada gênero a ser trabalhado deverá valorizar o conhecimento prévio do estudante e oportunizar que ele tenha acesso a vários tipos de materiais, a fim de deixá-lo familiarizado com o gênero trabalhado. O processo de refeitura é primordial para que eles observem e identifiquem as diferenças, além do propósito comunicativo, presentes em cada gênero, tornando a aprendizagem mais significativa.

Esquema 3 - Esquema de sequência didática para o projeto de intervenção



Fonte: adaptado pela autora conforme o produto desenvolvido.

É possível perceber semelhanças à proposta de sequência didática sugerida por Solé (1998), *Proposta de Sequência Didática para o Ensino da Compreensão leitora (Ensino Fundamental)*, quando ela também indica o processo inicial utilizando uma motivação/objetivos, posteriormente abordar o conhecimento e experiências prévias dos estudantes, fazer a leitura do texto, recapitular alguns tópicos e questionar os alunos (como observado no quadro sugerido por Teberosky como roteiro de observação da compreensão leitora, abordado na página 44 deste trabalho) e, por fim, sugere um resumo (uma produção textual final).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.

Paulo Freire

Este trabalho focalizou aspectos de um tema muito abordado pelos teóricos tanto da área da Linguística, quanto da área de Educação: a compreensão leitora dos estudantes brasileiros.

Hoje, o Brasil utiliza diversas avaliações que podem identificar como está o nível da educação que é oferecida aos estudantes, desde a educação básica até os cursos de pós-graduação.

Observamos que desde meados dos anos 90 a educação brasileira vem passando por várias mudanças, não só na forma de ser avaliada, mas também no investimento em recursos de materiais, como por exemplo, o livro didático, que também passa por uma avaliação para ser escolhido e poder ser utilizado na instituição de ensino.

Como proposto no objetivo geral, observou-se que os níveis de leitura dos estudantes que participaram da Prova Brasil de 2013, em sua grande maioria, é considerado abaixo do nível desejado em relação a sua série e nível de desenvolvimento escolar.

Observou-se que a maior parte das escolas apresentam alunos com o nível de leitura abaixo do nível 1, apresentando níveis muito básicos de leitura. A proposta de intervenção didática vem a propor uma melhora no processo de ensino a fim de expor os alunos a diversos gêneros textuais e, conseqüentemente, melhorar seu nível de leitura.

A partir da análise dos gráficos de 8 escolas da cidade do Recife, disponíveis no site do Inep da Prova Brasil de 2013 podemos levantar alguns questionamentos, como: por que ainda encontramos a maior porcentagem dos alunos classificados nos menores níveis de compreensão leitora? Como as instituições de ensino abordam os resultados e desenvolvem um trabalho direcionado para melhorar o ensino da leitura na escola? Como os professores de Língua Portuguesa costumam trabalhar a leitura a fim de desenvolver a compreensão leitora dos estudantes?

Com relação à hipótese desenvolvida, podemos perceber que: no que se refere à **Hipótese 1** - Os índices alcançados pelos alunos na avaliação da Prova Brasil apresentam resultados satisfatórios no nível de compreensão leitora - não confirmada, apenas as escolas H e G apresentam índices muito baixos de alunos no nível 7 de compreensão leitora, 1.07% e 1.21% respectivamente, mas em nenhuma escola estudada constatou-se a classificação de alunos no maior índice estipulado pela avaliação, o índice 8, a qual requer maior nível de complexidade como localização da ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses; localizar elementos da narrativa em contos e crônicas; diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias; inferir o sentido de palavras em poemas.

No que concerne à **Hipótese 2** - O ensino da Língua Portuguesa a partir de gêneros textuais e o uso da sequência didática desenvolve habilidades de compreensão leitora ainda não consolidadas pelos estudantes - esta encontra-se confirmada. A partir de leituras de teóricos como Bakhtin (2003), Marcuschi (2011), Bentes (2011), Machado (1997) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) constatou-se que a sequência didática para o ensino dos gêneros é uma ferramenta bastante eficaz uma vez que o estudante entra em contato com o gênero proposto para o estudo e, com a mediação do professor, é capaz de desenvolver o texto, a partir de vários processos de releituras, a fim de aprender suas características específicas e poder produzi-lo sozinho.

Desta forma, a proposta de intervenção didática está embasada no uso da sequência didática para o ensino do gênero a fim de aprimorar as habilidades de leitura não consolidadas pelos estudantes e, conseqüentemente, auxiliá-los a alcançar maiores índices de classificação na Prova Brasil.

Desenvolvimento de projetos futuros

Com a noção dos resultados disponíveis publicamente da Prova Brasil é necessário que haja o uso destes resultados e um projeto de qualificação docente a fim de aprimorar o profissional que hoje atua nas instituições de ensino. Este trabalho pode ser aprofundado através de:

- Utilização dos dados da Prova Brasil como ferramenta para análise do desempenho da compreensão leitora dos alunos e aprimoramento dos projetos pedagógicos de intervenção nas escolas;

- Aplicação desta proposta de intervenção em turmas do 9º ano do ensino fundamental II para desenvolver habilidades de leitura não consolidadas pelos alunos e aquisição do gênero manual;
- Estudos sobre os gêneros textuais presentes na Prova Brasil e possíveis formulações de sequências didáticas para seus ensinamentos.

No cenário educacional brasileiro, para que haja igualdade de oportunidade à uma educação de qualidade, é necessário que os estudantes tenham as mesmas condições de ensino e possam, ao longo dos anos na escola, desenvolver suas habilidades de compreensão leitora de maneira plena.

As mudanças na metodologia de ensino não ocorrerão da noite para o dia, mas sim, com ações diárias, projetos de qualificação docente e a utilização da sequência didática nas aulas de Língua Portuguesa, é possível que o quadro atual dos índices apresentados nos resultados da Prova Brasil mudem à medida que a postura docente também o faça.

Assim sendo, fica a nossa contribuição para um olhar mais detalhado sobre o uso da sequência didática como ferramenta de ensino para o ensino dos gêneros textuais como forma de aprimoramento das habilidades de compreensão leitora dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Núbia R. de. **Abordagem do gênero história em quadrinhos na Prova Brasil de Língua Portuguesa**. Anais do I Simpósio de Linguística, Literatura e Ensino do Tocantins. 11 a 13 de Novembro de 2013. UFT/ Araguaiana - TO. ISBN: 978-85-63526-36-6. Disponível em < <http://www.uft.edu.br/SILLETO/anais/N%C3%BAbia%20R%C3%A9gia%20de%20Almeida.pdf>>. Acesso em: 04 de set. de 2016.
- ANDRÉ, Tamara, C. **Prova Brasil de Língua Portuguesa e educação mínima: uma leitura a partir da psicologia histórico-cultural**. In: XI Jornada do HISTEDBR A Pedagogia Histórico-Crítica, A Educação Brasileira e os Desafios de sua Institucionalização, 2013, Cascavel - PR. XI Jornada do HISTEDBR A Pedagogia Histórico-Crítica, A Educação Brasileira e os Desafios de sua Institucionalização, 2013.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In.: _____. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BENTES, Anna Christina. **Gênero e ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos**. In.: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. Gêneros textuais: reflexões e ensino. 4ª ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Textos: seleção variada e atual**. In.: (Orgs.) DIONÍSIO, Ângela; BEZERRA, Maria A. Livro Didático Português: múltiplos olhares. 3ª ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- BOLÍVAR, C. R. **Mediación de estrategias metacognitivas en tareas divergentes y transferencia recíproca**. Investigación y Posgrado, v.17, n.2, Caracas, 2002.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. (Orgs.) **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacional. Terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, DF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SED; Inep, 2011.

_____. **Prova Brasil: avaliação do rendimento escolar**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Brasília, DF, 2013.

BRASÍLIA. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRANDÃO, A.C.P.; ROSA, E.C. **A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende**. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Org.). *Explorando a literatura no ensino fundamental*. Brasília, DF: MEC, 2010. p. 69-88. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16903&Itemid=113>

BRANDÃO, Ana Carolina P.; LEAL, Telma Ferraz; NASCIMENTO, Bárbara Elyzabeth. **Conversando sobre textos na alfabetização: o papel da mediação docente**. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n.90, p.215-236, maio-ago., 2013.

BRESSON, François. **A leitura e suas dificuldades**. In.: In.: CHARTIER, Roger. *Práticas de leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. 4ª edição. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

BRIDON, Janete; NEITZEL, Adair de Aguiar. **Competências leitoras no Saeb: qualidade da leitura na educação básica**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.39, n.2, p.437-462, abr./jun., 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>.

BUENO, Luzia; AMADOR, Márcia A.; SCARANSI, Rafaela. **Letramentos, gêneros textuais e Prova Brasil: possibilidades de que tipo de desenvolvimento?** D.E.L.T.A., 32.1, 2016 (99-117).

BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.); KLEIMAN, Ângela B. ... [et al.] **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BUROCHOVITCH, Evely. **Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental**. Psicologia Escolar e Educacional, vol. 5, número 1, 19-25, 2001.

CALVO, Luciana C. S.; BORGHI, Carmen I. B. **Gêneros discursivos e sequência didáticas na formação docente inicial de língua estrangeira**. V Simpósio de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET), Caxias do Sul, RS, Agosto de 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_ator/arquivos/generos_discursivos_e_sequencias_didaticas_na_formacao_docente_inicial_de_lingua_estrangeira.pdf>. Acesso em: 04 de set. de 2016.

- CASTRO, Maria Helena G. **Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios**. São Paulo Perspec., São Paulo, v.23, n.1, p.5-18, jan./jun., 2009.
- CAVALCANTE, Mônica M. **Os sentidos do texto**. 1ª edição, 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler e ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- COSCARELLI, Carla V. **Tecnologias para aprender**. 1ª edição, São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia L.; TAMAROZI, Luzia. **O contexto escolar alvo da transposição didática do projeto Modelos Didáticos de Gêneros**. In.: CRISTOVÃO, V. (Org.) Modelos didáticos de gêneros: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina: UEL, 2007.
- CRISTÓVÃO, Vera Lúcia L.; NASCIMENTO, Elvira L. **Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo**. In.: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. Gêneros textuais: reflexões e ensino. 4ª ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- CUNHA, Vera Lúcia Orlandi; SILVA, Cláudia; CAPELLINI, Simone Aparecida. **Correlação entre habilidades básicas de leitura e compreensão de leitura**. *Estud. psicol. (Campinas)* [online]. 2012, vol.29, suppl.1, pp. 799-807. ISSN 0103-166X.
- DASCAL, Marcelo. **Interpretação e Compreensão**. São Leopoldo: Unisinos, 2006.
- DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. **Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico**. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.2, n.4, p.01- 13, Sem II. 2008.
- DANTAS, Clegiane S. B. **A Prova Brasil na educação básica: os conceitos de texto e gêneros dos discurso nas matrizes de referência**. Letra Magna, Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. Ano 08, n.15 - 2º Semestre de 2012.
- DAVIS Cláudia; NUNES, Marina M. R.; NUNES, Cesar. A. **Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática**. Cadernos de Pesquisa, vol. 35, nº 125, 2005.

- DEMBO, Myron H. **Motivation and learning strategies for college success: a self-management approach.** Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2000.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ Michele.; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** In.: Dolz, J. Scheuwly, B. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.21-39.
- FLAVELL, John. H. **Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry.** American Psychologist, 34, 906 - 911, 1979.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** Editora Cortez, 20ª Edição, São Paulo, 1987.
- FREITAS, Dirce Nei T. de. **A avaliação da educação básica no Brasil.** Dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** Sexta Edição, Editora: Atlas, São Paulo, 2010.
- GERALDI, João W. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- GOULEMOT, Jean Marie. **Da leitura como produção de sentidos.** In.: CHARTIER, Roger. Práticas de leitura. Tradução de Cristiane Nascimento. 4ª edição. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
- HÉBRARD, Jean. **O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler?** In.: In.: CHARTIER, Roger. Práticas de leitura. Tradução de Cristiane Nascimento. 4ª edição. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
- HORTA NETO, João Luiz. **Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005.** Revista Iberoamericana de Educación n°42/5, 2007.
- INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>.
- KEMMIS, S; MCTAGGART, R. **The action research planner.** 3rd. Ed. Victoria: Deakin University, 1998.
- KLEIMAN, Ângela. **Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio.** In.: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.); KLEIMAN, Ângela B. ... [et al.] Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

- _____. **Texto e Leitor, aspectos cognitivos da leitura.** Pontes, São Paulo. 2013.
- KILIAN, Carina; FLÔRES, Onici Claro. **Leitura, interpretação e compreensão: uma visão pragmática.** Linguagens e Cidadania, vol.14, n.1, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/23795>> Acesso em: 30/10/16.
- KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 3ª ed., 8ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.
- KUSIAK, Sandra M. **Uma análise da Prova Brasil com enfoque nos processos de leitura e escrita.** IX ANPEDSUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012. Disponível em: < <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/265/106>>. Acesso em: 04 de set. de 2016.
- LEFFA, Vilson J. **Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto.** In: Vilson J. Leffa; Aracy Ernst. (Org.). Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa. Pelotas: Educat, 2012, p. 253-269.
- LOCATELLI, Solange Wagner. **Tópicos de metacognição: para aprender e ensinar melhor.** Curitiba: Appris, 2014.
- LOPES-ROSSI, Maria Aparecida G. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de texto.** In.: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (Orgs.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. Palmas-PR: Kaygangue, 2005. p.79-93).
- _____. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de texto.** In.: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. Gêneros textuais: reflexões e ensino. 4ª ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- _____. **A produção escrita de gêneros discursivos em sala de aula.** SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 15/3 (esp), p. 223-245, dez., 2012.
- MACHADO, Anna Rachel. “**A transposição do conhecimento científico para o contexto de ensino: a necessidade e as dificuldades**”. Palestra proferida no contexto do Seminário para Definição de Critérios de Avaliação de Livros Didáticos de 6ª a 8ª séries. Brasília, Ministério da Educação, 1997. Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/a-sequencia-didatica-machado.html>. Acesso em 07/12/15.
- MARCUSCHI, Beth. **O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio.** In.: In.: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA,

Márcia; KLEIMAN, Ângela [et al]. Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MARCUSCHI, Luiz A. **Compreensão textual como trabalho criativo**. UNESP, 2003. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40358/3/01d17t07.pdf>>. Acesso em 01/10/16.

_____. **Compreensão de texto: algumas reflexões**. In.: (Orgs.) DIONÍSIO, Ângela; BEZERRA, Maria A. Livro Didático Português: múltiplos olhares. 3ª ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. **Gêneros Textuais e Ensino de Língua**. In.: MARCUSCHI, Luiz A. Produção Textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editora, 2008.

_____. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. In.: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. Gêneros textuais: reflexões e ensino. 4ª ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARIA, Luzia de. **Leitura e colheita, livros, leitura e formação de leitores**. 2ª Edição, Editora Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2008.

MOURA, Ana Aparecida V. de; MARTINS, Luzineth R.; CAXANGÁ, Maria do Rosário R. **A sequência didática aplicada à leitura: os explícitos, os implícitos e a mediação do professor**. Trabalho apresentado no III Congresso Latino-Americano de Compreensão Leitora (COMLED), na Universidade de Brasília (UnB), 2010. Disponível em: <<http://www.stellabortoni.com.br/index.php/projetos/projeto-leitura/category/25-artigos>>. Acesso em: 10/08/16.

NELSON, Thornas. O.; NARENS, Louis. **Why investigate metacognition?** In J. METCALFE & A. P. SHIMAMURA (Eds.), Metacognition: Knowing about knowing (pp. 1–25). Cambridge, MA: MIT Press, 1994.

PEREIRA, Lucy Rejane M. **Um olhar sobre o ensino da leitura**. In.: SILVA, Ivanda Maria M. (Org.). Leitura e produção textual: múltiplos olhares. Recife: Baraúna, 2007.

POZO, J. I; MONEREO, C. CASTELLÓ, M. **O uso estratégico do conhecimento**. In.: COLL, Cesar,. MARCHESI, A PALACIOS J (Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar. 2ª edição, vol. 2, p.145-160. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RANGEL, Egon. **Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado**. In.: (Orgs.) DIONÍSIO, Ângela; BEZERRA, Maria A. Livro Didático Português: múltiplos olhares. 3ª ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

- RIGOTTO, Márcia E.; SOUZA, Nali de J. **Evolução da educação no Brasil, 1970-2003**. Análise, Porto Alegre, v.16, n.2, ago./dez., 2005, p.339-358.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SACRISTÁN, José G. **Educar por competências – o que há de novo?**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. 3ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SILVA, Isabelle F. **O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v.21, n.47, p.427-448, set./dez., 2010.
- SILVA, Ivanda Maria M. **Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar**. Anais do Evento Programa de Pós-Graduação em Letras 30 Anos, vol. I (1): 514-527, Recife, 2006. Disponível em: <<http://www.pgletras.com.br/Anais-30-Anos/Docs/melhores.htm>>. Acesso em 02/09/2016.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6ª Edição, Artmed, Porto Alegre. 1998.
- _____. **Ler, leitura, compreensão: sempre falamos da mesma coisa?** In: TEBEROSKY, A.; OLLER, C. et al. **Compreensão de leitura – A língua como procedimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SUASSUNA, Lívia. **Avaliação e rescrita de textos escolares: a mediação do professor**. In.: ELIAS, Vanda Maria. **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2011.
- TAGLIANI, Dulce C. **O processo de escolha do livro didático de Língua Portuguesa**. Linguagem em (Dis)curso, Palhoça, SC, v. 9, n. 2, p. 303-320, maio/ago. 2009.

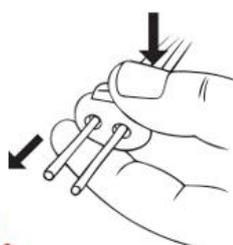
ANEXOS

MANUAL 1

Instruções de uso



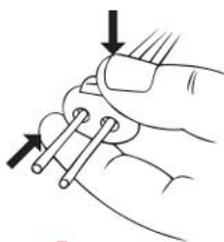
1.
Abra seu CADARLASTIC segurando a ponteira e levantando o cadarço elástico como na figura.



2.
Pressione o fixador para baixo e deslize-o pelo cadarço elástico até o final, retirando-o.



3.
Transpasse o cadarço elástico de dentro para fora dos buracos do tênis como na figura.



4.
Pressione o fixador para baixo e coloque-o no cadarço elástico, deslizando-o até que fique ajustado no tênis.



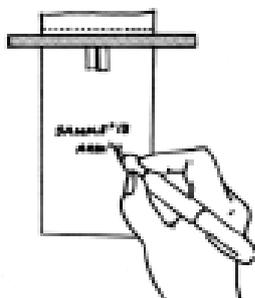
5.
Pressione a ponteira, encaixando as duas pontas do cadarço elástico dentro dela para fechar.

Como colocar o Chip de cronometragem.

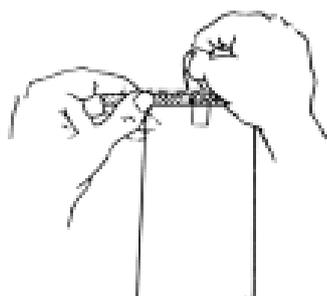
Siga as instruções acima (fig. 1) tirando a ponteira. Transpasse o chip de cronometragem como na ilustração. Em seguida coloque novamente a ponteira (fig. 5), prendendo-os por baixo do cadarço.



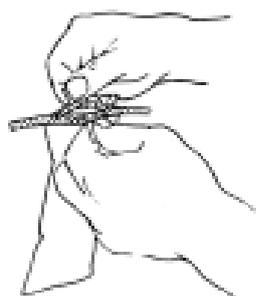
MANUAL 2

FOLHA DE INSTRUÇÕES PARA SACOS DE AMOSTRAS **WHIRL-PAK**

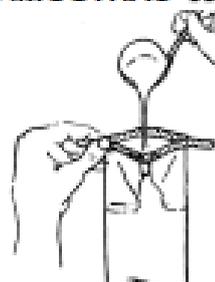
1. Etiquete o saco com informações da amostra se necessário.



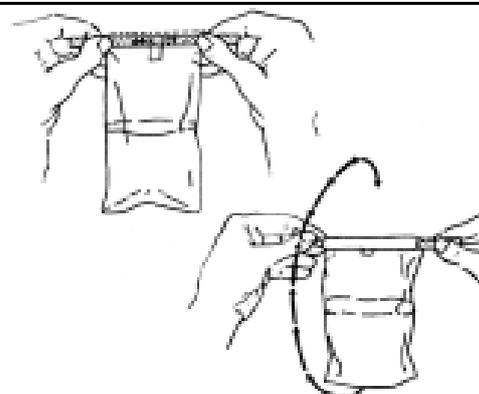
2. Rasgue a parte de cima do saco ao longo da perfuração.



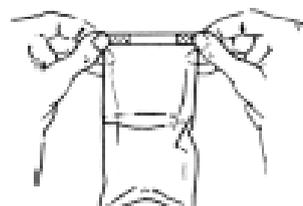
3. Use as guias dos lados para abrir o saco. Algumas vezes um pequeno puxão na parte de baixo do saco ajuda a abri-lo completamente.



4. Coloque amostra líquida ou sólida no saco. Deixe espaço suficiente na parte superior para fechar ou misturar se for necessário.



5. Puxe as pontas do fio para fechar o saco. Segurando o saco pelas pontas do fio, gire o saco três vezes para formar uma vedação à prova de vazamento. Girar o saco forma a melhor vedação. Sacos maiores podem ser fechados "dobrando" a guia da forma mais apertada possível.



6. Dobre as pontas do fio sobre o saco para completar o fechamento.

Nasco

MANUAL 3

D42H931

PRECAUÇÕES E INFORMAÇÕES

AOC



Desligue o aparelho quando não for utilizado por um longo período de tempo (dias).



Chame um representante para limpar a parte interna da TV uma vez por ano.



Não cubra ou bloqueie as arestas ou aberturas. Ventilação inadequada pode encurtar a vida do aparelho e causar aquecimento excessivo.



Não coloque o monitor próximo à água, tal como banheiras, pias, piscinas ou num subsolo úmido.

Controle Remoto



Evite deixar cair no chão.



Evite líquidos.



Evite produtos de limpeza em aerossol.

Atenção!



ALTA VOLTAGEM - PERIGO: Este símbolo alerta ao usuário a presença de "voltagem perigosa" desprotegida com a vedação

do produto que pode ser de magnitude suficiente para constituir um risco de choque elétrico às pessoas.



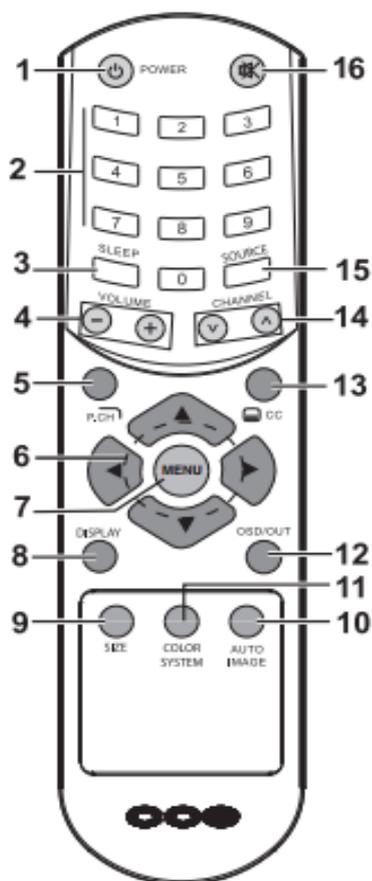
INSTRUÇÕES: O ponto de exclamação dentro de um triângulo equilátero serve para alertar o usuário da presença de uma instrução importante de operação e manutenção (serviço) que acompanha o aparelho.

Cuidado! - Perigo de explosão se a bateria for colocada incorretamente. Faça a reposição somente com o mesmo tipo equivalente.

MANUAL 4

Conhecendo o equipamento

Controle remoto



13. CC: Seleciona uma das opções de Closed Caption.

14. CHANNEL+ / CHANNEL-: Percorre os canais em ordem crescente (+) e decrescente (-).

15. Tecla SOURCE: Pressione-a repetidas vezes para realçar a fonte de entrada desejada. Aguarde até que a fonte seja confirmada.

16. MUTE : Desliga o som temporariamente. Pressione-a novamente para voltar ao volume normal.

1. POWER: Liga ou desliga o televisor.

2. Teclas numéricas: Selecionam diretamente os canais desejados.

3. SLEEP: Programa a duração para o desligamento programado ou visualiza a condição atual já programada, dependendo de quantas vezes for pressionada.

4. VOLUME + / VOLUME - : Utilize-as para controlar o nível de reprodução sonora (volume).

5. P. CH: Alterna entre o canal atual e o canal que foi assistido anteriormente.

6. Teclas de navegação ◀ ▶ ▲ ▼ : Utilize-as para navegar e efetuar modificações no item que foi selecionado dentro das opções do Menu de Ajustes.

7. MENU: Utilize-a para entrar e sair do Menu de Ajustes.

8. Tecla DISPLAY: Pressione-a para visualizar informações sobre o canal sintonizado.

9. SIZE: Use para mudar o formato de tela (16:9 ou 4:3).

10. AUTO IMAGE: Ajusta automaticamente a imagem de acordo com um dos critérios pré-programados, ou seleciona o critério Pessoal. Neste caso, os ajustes de brilho, cor, contraste, nitidez ou matiz realizados por você serão memorizados e, quando selecionar este item, ele mostrará a imagem conforme estes ajustes.

Pressionando repetidas vezes esta tecla você seleciona uma das opções disponíveis: Pessoal → Suave → Brillante → Original

11. COLOR SYSTEM: Seleciona o sistema de transmissão de cores do TV (PAL-M / PAL-N / AUTO / NTSC M).

12. Tecla OSD/OUT : Utilize-a para sair do menu.

Colocação das pilhas

Abra e retire a tampa do compartimento de pilhas do controle remoto, coloque 2 pilhas AA observando a polaridade (+ e -) indicada dentro do compartimento e recoloque a tampa.

