

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

**TAÍS LEONARDELLI SOCOLOTO**

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE LEITURA E COMPREENSÃO DE  
ENUNCIADOS DE EXERCÍCIOS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO  
FUNDAMENTAL II**

Vitória

2019

TAÍS LEONARDELLI SOCOLOTO

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE LEITURA E COMPREENSÃO DE  
ENUNCIADOS DE EXERCÍCIOS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO  
FUNDAMENTAL II**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCF) apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Vitória, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Edenize Ponzo Peres

Vitória

2019

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por me sustentar em todas as situações da minha vida e pelas bênçãos recebidas.

A minha família: mãe, pai, João Pedro e Ernesto, por todo o apoio, incentivo e paciência perante meus medos, ansiedade e incertezas.

A minha orientadora Edenize Ponzo Peres pela disponibilidade em contribuir com meu trabalho.

## RESUMO

O presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que buscou identificar as possíveis causas das dificuldades dos alunos quanto à leitura e compreensão de enunciados de exercícios de Língua Portuguesa e propor estratégias que amenizem essas dificuldades. Para alicerçar teoricamente a presente pesquisa, dialogamos com os pressupostos da Sociolinguística Educacional (BAGNO, 2002, 2004, 2007, 2011; BORTONI-RICARDO, 2004, 2005, 2008; LUCCHESI, 2015; SOARES, 2017; FARACO, 2008, 2015, etc.). Para as considerações sobre o aprendizado e a compreensão da leitura, utilizamos os aportes de Kato (1985), Kleiman (1989), Smith (1989), Fulgêncio e Liberato (1992) Koch e Elias (2007) e Koch (2001, 2002), dentre outros. E, para os tipos e gêneros textuais, tomamos por base os PCN (1998), Dolz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (1996, 2008). O desenvolvimento deste trabalho se deu em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental do turno matutino de uma escola pública estadual localizada no distrito de Córrego Moacir, município de Governador Lindenberg, zona rural do Espírito Santo. Tratou-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e caráter etnográfico fundamentada nos estudos de André (1995). Para a coleta de dados foram aplicados dois questionários: um socioeconômico e outro de leitura e interpretação de texto. A pesquisa nos apontou, após a análise das informações obtidas, que as dificuldades dos alunos ao interpretar textos, principalmente enunciados de exercícios, se devem a seu limitado vocabulário e aos poucos conhecimentos prévios que detêm. Desta forma, apresentou-se uma proposta de material didático, considerando as contribuições de Bronckart (2001, 2003, 2010), para contribuir com o trabalho dos docentes no que diz respeito à leitura e compreensão de enunciados de exercícios de Língua Portuguesa.

**Palavras-chave:** Sociolinguística Educacional; leitura e compreensão de textos; enunciados injuntivos.

## **ABSTRACT**

The present study presents the results of a research that sought to identify the possible causes of students' difficulties in reading and comprehending Portuguese language exercises and to propose strategies that ease these difficulties. To theoretically base the present research, we dialogue with the assumptions of educational sociolinguistics (BAGNO, 2002, 2004, 2007, 2011; BORTONI-RICARDO, 2004, 2005, 2008; LUCCHESI, 2015; SOARES, 2017; FARACO, 2008, 2015, etc.). For the considerations about learning and reading comprehension, we used the contributions of Kato (1985), Kleiman (1989), Smith (1989), Fulgêncio and Liberato (1992) Koch and Elias (2007) and Koch (2001, 2002), among others. And for text types and genres, we take as basis the PCN (1998), Dolz and Schneuwly (2004) and Marcuschi (1996, 2008). The development of this work occurred in a 7th grade elementary school class of the morning shift of a state public school located in the district of Córrego Moacir, in the municipality of Governador Lindenberg, in the rural area of Espírito Santo. It was a research of qualitative character and ethnographic character based on the studies of André (1995). For the data collection, two questionnaires were applied: one socioeconomic and the other reading and interpretation of text. The research pointed out to us, after analyzing the information obtained, that the students' difficulties in interpreting texts, mainly statements of exercises, are due to their limited vocabulary and the previous knowledge they hold. In this way, a proposal of didactic material was presented, considering the contributions of Bronckart (2001, 2003, 2010), to contribute with the work of the teachers with respect to the reading and comprehension of statements of exercises of Portuguese Language.

Key words: Educational sociolinguistics; Reading and comprehension of texts; Statements injunctions.

## LISTA DE FOTOS

Foto 1: Distrito de Moacir Avidos.....	51
Foto 2: Entrada da escola.....	52
Foto 3: Área interna da escola.....	53
Foto 4: Pátio externo da escola.....	53
Foto 5: Acesso à biblioteca da escola.....	54

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Com quem mora atualmente.....	59
Gráfico 2: Número de pessoas em cada família.....	60
Gráfico 3: Quantidade de irmãos de cada aluno.....	60
Gráfico 4: Renda mensal familiar.....	61
Gráfico 5: Acesso à internet.....	62
Gráfico 6: Localidade de residência dos alunos.....	62
Gráfico 7: Grau de escolaridade dos pais.....	65
Gráfico 8: O gosto pela leitura.....	67
Gráfico 9: Identidade étnica autodeclarada.....	68
Gráfico 10: Preferência dos alunos por atividades de lazer.....	70
Gráfico 11: O incentivo à leitura.....	71
Gráfico 12: Referências de leitura.....	72
Gráfico 13: Indicações de leitura da professora de Língua Portuguesa.....	73
Gráfico 14: Frequência com que as leituras sugeridas pela professora agradam aos alunos.....	74
Gráfico 15: O que torna uma leitura difícil?.....	75
Gráfico 16: Avaliação do desempenho na leitura.....	76
Gráfico 17: Dificuldade na compreensão de textos.....	77
Gráfico 18: As previsões sobre o texto e a associação do tema aos conhecimentos prévios.....	78
Gráfico 19: Frequência com que o aluno sabe o que precisa conhecer/descobrir durante a leitura.....	79
Gráfico 20: Estratégias utilizadas em caso de incompreensão de uma palavra.....	81
Gráfico 21: Estratégias utilizadas em caso de incompreensão de um trecho...81	
Gráfico 22: Causas da incompreensão de um texto.....	82
Gráfico 23: Conceituação de leitura de acordo com os alunos.....	83

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Eletrodomésticos e meios de locomoção que os alunos dispõem em casa.....	62
Quadro 2: Atividades exercidas nas horas de lazer.....	65

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1 REVISÃO DA LITERATURA</b> .....	16
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	30
2.1 A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL.....	30
2.2 LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS.....	37
2.3 OS GÊNEROS E OS TIPOS TEXTUAIS.....	45
2.4 APRESENTAÇÃO DO MODELO DIDÁTICO DE BRONCKART.....	46
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	50
3.1 A COMUNIDADE E A ESCOLA.....	51
3.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	55
3.3 O PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES.....	57
<b>4 A ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	58
4.1 A APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS SOCIOCULTURAL E DE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTO.....	58
4.2 DISCUSSÃO SOBRE OS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTO.....	84
4.3 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	89
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	96
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	100
<b>APÊNDICES</b> .....	104
APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL.....	104
APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO DE LEITURA.....	108

APÊNDICE C ..TERMO DE CONSENTIMENTO DO DIRETOR.....	112
APÊNDICE D: TERMO DE ASSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO.....	113
APÊNDICE E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO....	114
<b>ANEXOS</b> .....	115
ANEXO A: AUTORIZAÇÃO CONCEDIDA PELA SEDU.....	115

## INTRODUÇÃO

O gosto pela linguagem me acompanha desde muito cedo. Quando criança, não frequentei creche ou jardim de infância, pois sempre morei no interior, e as instituições se localizavam longe de minha casa. Como eu tinha um enorme desejo de aprender a ler e escrever, minha mãe me ensinava algumas coisas em casa. Porém, antes de ela começar a me ensinar, lembro-me de um episódio que ficou marcado em minha lembrança: minha avó materna, em um pedaço de embalagem de papel de farinha de trigo, escreveu as vogais para que eu as copiasse. O curioso é que ela queria me ensinar as únicas coisas que ela sabia escrever: as vogais e seu nome. Pois eu copiei as letras embaixo das que ela havia escrito e nunca mais me esqueci. Assim, como eu já havia aprendido muitas coisas em casa, cheguei à escola, aos sete anos, sabendo ler e escrever muitas palavras. No Ensino Fundamental II, tive o primeiro contato com a língua inglesa e, a partir daí, estas passaram a ser minhas disciplinas favoritas: Português e Inglês.

Na oitava série, decidi que seria professora de Língua Portuguesa e de Inglês e segui com essa decisão até a conclusão do Ensino Médio, em 2009. No ano seguinte, iniciei meu curso de Graduação na instituição mais próxima à minha casa: a Faculdade Castelo Branco, na cidade de Colatina-ES. Ainda em 2010, iniciei o curso de Língua Inglesa *Upper Advanced – Mastering English for Success*, na instituição Centro de Cultura Anglo-Americana – CCAA, também em Colatina. O curso teve duração de seis anos e me proporcionou um enorme aprendizado em língua inglesa, fazendo com que eu gostasse ainda mais de estudá-la. Em 2012, no último ano de Graduação, obtive aprovação no concurso da Rede Pública Estadual para assumir o cargo de professora de Língua Portuguesa. Fui trabalhar, então, na escola em que atualmente ainda leciono. Ao entrar em sala de aula pela primeira vez, tive muitos medos e receios, principalmente em relação a conseguir fazer com que os alunos prestassem atenção às aulas e demonstrassem respeito por mim, especialmente pelo motivo de eu ser ainda muito jovem.

No início, eu tinha uma visão restrita sobre o que é ser professor, pois acreditava que nossa única função era ensinar e que os alunos que não

aprendessem, não deveriam ir para a série seguinte, sem levar em consideração nenhum fator externo como situação familiar e econômica. O fato de ter alunos, majoritariamente, provindos de zona rural fez com que eu mudasse o modo de pensar em relação à educação e a quanto todos, realmente, têm acesso a ela. Passei então a refletir sobre os alunos que moram longe dos pontos de ônibus e precisam caminhar por longas distâncias para chegar à escola, sobre os que não têm condições, muitas vezes, de fazer as principais refeições antes de estudar, os que não têm incentivo ao estudo, etc.; e percebi, depois de algumas leituras e debates com outros professores que a questão vai muito além do “passar de ano”. Hoje compreendo que muitos alunos, na escola onde trabalho, a maioria, não têm as condições e oportunidades necessárias para um bom aproveitamento escolar, e que isso precisa ser levado em consideração ao se falar de escola e ensino, principalmente de Língua Portuguesa.

Em 2013, cursei Pós-Graduação em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua e Literatura, também na Faculdade Castelo Branco, em Colatina. O curso foi inovador, quando implantado, por nos apresentar áreas da Linguística tais como a Sociolinguística, a Análise do Discurso, a Linguística Textual etc. que, naquele ano, ainda eram novidades na instituição. Minha turma de Graduação foi umas das primeiras a ter essas disciplinas inseridas no currículo, e minha turma de Pós-Graduação foi a pioneira do curso citado.

Antes de iniciar a faculdade, sempre preferi a gramática à literatura, mas nunca havia ouvido falar sobre a Linguística. Quando comecei a cursar tal disciplina, na Graduação, não tinha noção do que se tratava, mas, ao iniciar os estudos, ela se tornou a minha disciplina favorita, pois eu me interessava muito pelas análises linguísticas e pelas reflexões acerca do uso da língua. Passei, então, a perceber que a língua tinha funções mais importantes do que seguir a gramática ou contribuir para a caracterização das escolas literárias, como eu havia visto na escola até então. Por isso, escolhi a pós-graduação voltada para essa área.

Em 2016, concluí o curso de Língua Inglesa e obtive uma grande conquista: fui aprovada no Exame do Mestrado Profissional em Letras - Profletras. No Mestrado, tive a oportunidade de ampliar meus estudos sobre a Sociolinguística e compreender os usos que meus alunos fazem da língua,

podendo auxiliá-los melhor quanto ao aprendizado da variedade culta sem que eles precisem abandonar as suas próprias variedades.

Por outro lado, durante toda a minha trajetória profissional, enquanto docente de Língua Portuguesa, sempre me causaram inquietação algumas questões em sala de aula em relação ao aprendizado dos meus alunos, como a razão de eles cometerem tantos erros de ortografia e a dificuldade que eles têm para expressar suas opiniões por meio da fala e da escrita, por exemplo. Mas o problema que mais me chamava e ainda me chama a atenção é a dificuldade que os estudantes têm de ler e compreender textos injuntivos, especificamente os enunciados de exercícios de língua portuguesa. Percebo que, muitas vezes, eles têm o conhecimento necessário sobre o conteúdo abordado nas aulas, mas não conseguem compreender o que é solicitado na questão.

Tendo em vista essa situação, tomamos como hipóteses a ideia de que os alunos não compreendem os textos, principalmente os enunciados de exercícios de língua portuguesa, por não conseguirem compreender os comandos dados por eles, bem como outras palavras que possam aparecer em sua estrutura,; a ideia de que as famílias não dão a devida importância ao estudo, ou quando exigem que os alunos estudem, não os estimulam e a de que um dos fatores que contribuem - e muito - para que os alunos não leiam com frequência é a ausência de um acervo mais atrativo na biblioteca da escola.

Assim, cremos ser necessário compreendermos que o processo de aprendizagem de qualquer disciplina não está condicionado somente à escola; pelo contrário, antes de chegar ao ambiente escolar, o aluno já faz parte de uma comunidade com suas características sociais e linguísticas particulares, que são vivenciadas e transmitidas aos sujeitos que ali vivem. Entretanto, nem sempre esse ambiente favorece o desenvolvimento e a aprendizagem das habilidades cobradas pela escola, como é o caso das zonas rurais. Portanto, acreditamos que, em regiões em que o acesso às múltiplas linguagens é menor, cabe prioritariamente à escola trabalhar a leitura, a interpretação e a produção de textos com seus alunos.

Assim, é urgente a necessidade de pesquisas que busquem auxiliar o trabalho da escola em relação ao ensino da leitura e da produção textual, levando-se em consideração o contexto social em que o aluno está inserido, ou seja, a

realidade sociolinguística que o cerca, além de refletir sobre como o sujeito faz uso de sua língua materna e por que a utiliza dessa maneira.

Dessa forma, a partir do que expusemos até aqui, nosso objetivo geral, nesta pesquisa, é contribuir com o ensino de leitura e de compreensão de textos, auxiliando os professores de Língua Portuguesa a enfrentar esse desafio em sala de aula, especialmente aqueles que atuam em escolas e com alunos das zonas rurais, cujas características diferem sobremaneira das escolas e dos alunos da cidade. Especificamente, nossos objetivos são:

- 1) Compreender as causas das dificuldades dos alunos quanto à compreensão de enunciados de exercícios;
- 2) Entender as habilidades e competências de leitura dominadas dos discentes;
- 3) Desenvolver propostas de atividades que propiciem aos estudantes as habilidades de leitura e compreensão de enunciados de exercícios de Língua Portuguesa.

Esta pesquisa se justifica, assim, por sua contribuição ao ensino de Língua Portuguesa e à sociedade de uma forma geral, tendo em vista que o aluno que não desenvolve bem as habilidades de leitura não alcançará resultados satisfatórios nem no contexto escolar, nem em sua vida profissional.

Nossas análises estão pautadas nos aportes teóricos de autores como Bagno (2002, 2004, 2007, 2011), Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2008), Lucchesi (2015) Soares (2017) etc. Elas também serão feitas com base nos estudos de Kato (1985), Kleiman (1989), Smith (1989), Fulgêncio e Liberato (1992), Koch, (2001, 2002), Koch e Elias (2007) etc., quanto à compreensão da leitura; nos PCN de Língua Portuguesa (1998), Marcuschi (1996, 2008) e Dolz e Schneuwly (2004), para o nosso trabalho com tipos e gêneros textuais; e por fim, nas contribuições de Bronckart (2001, 2003, 2010).

Para fazermos a apresentação de nossa pesquisa, dividimo-la em cinco partes, além desta Introdução. No segundo capítulo, apresentamos alguns trabalhos acadêmicos cujos objetos de pesquisa têm pontos em comum com o nosso e que, portanto, também nos auxiliaram a compreender as questões postuladas neste trabalho. No terceiro capítulo, abordamos os pressupostos teóricos que serviram de base para nossas análises e o modelo didático que fundamentou nossa proposta de sequência didática. O capítulo quatro tratou dos

procedimentos metodológicos utilizados, enquanto no quinto capítulo, apresentamos os resultados obtidos na pesquisa e descrevemos as propostas de atividades sugeridas para auxiliar no trabalho com leitura e compreensão de enunciados de exercícios. Por último, no sexto capítulo, explanamos nossas conclusões em relação às causas das dificuldades dos alunos e as possíveis estratégias para amenizar tais problemas.

## 1 REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, apresentaremos dissertações e teses defendidas nos últimos dez anos cujos temas estão diretamente relacionados com a nossa pesquisa: Sociolinguística Educacional; leitura e compreensão de texto; enunciados injuntivos. Dentre os muitos estudos que tiveram como referencial teórico a Sociolinguística Educacional e como objeto de pesquisa o ensino de leitura e compreensão de textos - especialmente os injuntivos -, escolhemos aqueles que contribuíram mais significativamente para o nosso trabalho: Araújo (2007), Josetti (2009), Silva (2009), Cruz (2012), Frasson (2016) e Gomes (2016). Outros trabalhos foram pesquisados, mas não contribuíam com as ideias a serem exploradas nesta pesquisa e, por isso, não foram citados.

Iniciaremos pela dissertação de Araújo (2007), que investigou os problemas de compreensão subjacentes à leitura de enunciados de provas escritas, destacando a importância do ensino da leitura e revendo as práticas de atividades com vocabulário, o que se coaduna com a nossa ideia de ensino de leitura. Para realizá-la, o autor se baseou em uma síntese de teorias que tratam dos processos de compreensão textual, do trabalho com os gêneros, da avaliação da aprendizagem etc.

A pesquisa realizada por Araújo (2007) é de cunho qualitativo e contou com 134 enunciados retirados de 24 exemplares de provas de Língua Portuguesa aplicadas a alunos do último ano do Ensino Fundamental de três escolas da rede municipal de ensino de Recife. O autor observou e analisou as dúvidas dos alunos quanto aos enunciados das provas, além de aplicar dois questionários: um para traçar o perfil de leitor dos alunos e outro para analisar os encaminhamentos das práticas de leitura feitos pelos professores de Língua Portuguesa das três turmas pesquisadas. Ao aplicar esses questionários, o pesquisador constatou que somente 20% dos alunos participantes da investigação têm a leitura como prática.

Após recolher os dados da observação, Araújo (2007) categorizou-os em: (i) problemas de compreensão como consequência de falta de vocabulário; (ii) problemas de compreensão como consequência de falta de conhecimento específico, ou não domínio do conteúdo da prova; (iii) problemas de compreensão pela má elaboração dos enunciados; e (iv) necessidade de o

aluno reconfirmar a interpretação da questão sob a orientação do professor. Por último, os resultados da pesquisa indicaram que os problemas de compreensão apresentados pelos alunos estão relacionados ao fato de não conhecerem os significados de determinadas palavras.

Além disso, Araújo (2007) identificou que, em se tratando de provas escritas, os alunos demonstravam o medo que sentiam, como se tal forma de avaliação prenunciasse um resultado negativo. Outro fato observado pelo autor nesse contexto foi a necessidade que os alunos sentiam em relação à confirmação do professor sobre as suas respostas, evidenciando a ideia de que só existe uma resposta correta: a do professor. Sobre o trabalho dos docentes quanto ao ensino da leitura, Araújo (2007) concluiu, por meio dos questionários aplicados, que os professores conheciam as novas referências teóricas que embasam o ensino da leitura, mas tinham dificuldades em incluí-las em suas práticas, afirmando que os alunos não gostavam de ler por preferirem o computador e a televisão. Sobre os professores, Araújo (2007) afirmou que

[...] eles tinham traçado com perfeição o perfil de leitor dos seus alunos, ou seja, a avaliação estava feita, mas o propósito maior da avaliação, que é fornecer subsídios para o desenvolvimento de ações e intervenções, não era realizado (ARAÚJO, 2007, p. 76).

Assim, para Araújo (2007), faz-se necessário rever a prática de ensino de leitura, especialmente no que diz respeito a atividades de significação de palavras, além de familiarizar os alunos com determinados termos e tipos de perguntas, pois o resultado de uma prova, ou de alguns quesitos, pode estar relacionado a essas dificuldades.

Segundo Araújo (2007, p. 6), “o enunciado não é mais um texto a ser compreendido nas atividades de Língua Portuguesa. Mas um texto em que qualquer dificuldade em termos de compreensão pode prejudicar o desempenho do aluno [...]”. O autor destaca, em sua pesquisa, que o processo de compreensão não se caracteriza apenas no âmbito linguístico e no cognitivo, pois depende também da relação com o outro. Nesse sentido, é necessário um ato social entre leitor e autor que, ao interagirem entre si, devem atender a objetivos e necessidades socialmente determinados.

A investigação de Araújo (2007) vai ao encontro de nossos propósitos, tendo em vista que os objetos são os mesmos. Dessa forma, a leitura dessa pesquisa foi-nos bastante útil, para auxiliar-nos a delinear nossa proposta. Por outro

lado, nosso estudo se diferencia desse pelo fato de termos alunos de zona rural, o que aumenta os desafios do ensino de leitura e compreensão de textos e de expansão do vocabulário.

A segunda pesquisa que referenciamos é a tese de Josetti (2009), que descreveu as práticas pedagógicas de três professoras em uma sala de aula de 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do entorno do Distrito Federal. A autora buscou relacionar o estudo tradicional de Língua Portuguesa às teorias modernas, como a Sociolinguística Educacional, comparando o desempenho de alunos de escola pública que estudaram até a década de 1960, sob métodos tradicionais de ensino, aos que estudaram no início do século XXI.

Ao fazer esse paralelo, evidenciando, principalmente, as práticas pedagógicas das professoras, a autora apresentou as diferenças sociais e de aprendizagem entre os contextos analisados e destacou que, apesar dos avanços nos estudos e teorias ao longo do tempo, tais inovações não parecem ter chegado às salas de aula da atualidade. Tal fato foi notado durante a pesquisa nas aulas de Língua Portuguesa com a turma de 7º ano e suas professoras, as quais, segundo Josetti (2009), durante dois bimestres letivos, recorreram às chamadas pela autora de “práticas pedagógicas obsoletas”, que “tiveram significado em um momento que as requeria” (JOSETTI, 2009, p. 20), mas que não contribuíam “para a consolidação do processo ensino-aprendizagem tal como sinalizavam tantos estudos na área da pedagogia, da história, da sociologia da educação e da sociolinguística educacional” (JOSETTI, 2009, p.198).

A autora observa, em sua pesquisa, que há um impasse na escola brasileira atual: ora há uma busca frenética pela modernização das práticas pedagógicas e pela inserção da tecnologia em sala de aula, ora nos deparamos com professores que baseiam suas práticas educativas “nos vestígios do tripé jesuítico da cópia/paráfrase/reprodução” (JOSETTI, 2009, p. 25). A pesquisadora afirma que a Sociolinguística Educacional vem contribuindo para melhorar tal cenário pedagógico ao longo dos anos e questiona por que tal processo não tem obtido êxito na educação contemporânea.

Em seu estudo, a pesquisadora expõe os preceitos dos projetos educacionais jesuíticos, iluminista, escolanovista, tecnicista e sociointeracionista, além de

resgatar a história da educação no século XX pela memória de ex-estudantes, propiciando uma nova compreensão sobre as práticas pedagógicas contemporâneas, bem como acerca das políticas educacionais republicanas<sup>1</sup>. De acordo com Josetti (2009, p. 31), “oferecer condições para que o aluno tenha acesso à modalidade culta da língua portuguesa é uma das prerrogativas da escola”; entretanto, o que se percebe no cenário educacional é uma dualidade em que é desconsiderada a importância da pluralidade linguística, predominando o preconceito.

Ainda segundo Josetti (2009), as pesquisas científicas ficam restritas às Universidades e não chegam aos professores de escola pública, o que contribui largamente para a baixa qualidade do ensino dessa rede. Após analisar os depoimentos de alunos da escola dos vinte e cinco primeiros anos do século XX, a autora conclui que, apesar de as práticas pedagógicas usadas serem predominantemente tributárias das gerações jesuítica e iluminista, os docentes parecem ter sido mais bem formados que os da contemporaneidade. Além disso, segundo os relatos, uma série de fatores propiciava a aprendizagem, como o espaço escolar, a comunhão dos mesmos valores sociais entre todas as crianças, o prestígio social dos professores, etc.

Durante a observação da sala de aula do 7º ano da escola contemporânea, a pesquisadora percebeu que, além de fatores como o espaço decadente e a rotatividade de professores de Língua Portuguesa - três passaram pela turma, em um ano -, os métodos pedagógicos usados remetiam aos tradicionais, que segundo a autora, não atendem mais às demandas da sociedade contemporânea.

As demandas atuais das sociedades letradas são distintas daquelas de um Brasil Colonial, de um Brasil Imperial ou mesmo daquele início da República. Portanto, a escola deveria adequar-se a tais demandas (JOSETTI, 2009, p. 21)

Assim, Josetti (2009) propôs uma mediação pedagógica em que sugeria textos e atividades para que a professora da turma aplicasse, auxiliando-a na realização das oficinas, de modo que fossem superados os chamados pela autora de “vestígios do tripé jesuítico da cópia/paráfrase/reprodução” (JOSETTI, 2009, p. 195). A pesquisadora confirmou sua ideia inicial de que as

---

<sup>1</sup> As Políticas Educacionais Republicanas referem-se às mudanças ocorridas em cada período da história republicana do Brasil.

práticas de ensino contemporâneas ainda não adentraram o ambiente escolar atual e que a recorrência de práticas pedagógicas que não condizem com as propostas renovadoras, como as dos Parâmetros Curriculares Nacionais, não contribui para a consolidação do processo de aprendizagem, já que não fornece as competências exigidas para se transitar numa moderna sociedade letrada.

A pesquisa de Josetti (2009) difere da nossa por priorizar as práticas pedagógicas do professor de Língua Portuguesa da atualidade em sala de aula. A pesquisadora buscou comparar essas práticas pedagógicas adotadas nos primeiros quarenta anos do século passado, como o intuito de observar se os docentes têm acompanhado as mudanças teóricas e aplicado em sala de aula os estudos que vêm inovando o ensino de língua materna. Enquanto nossa intenção foi pesquisar com os alunos as dificuldades apresentadas por eles em relação à leitura e compreensão de textos e suas principais causas.

Com seu estudo, Josetti (2009) contribui com nosso trabalho quanto às discussões acerca da importância da sociolinguística educacional no processo de ensino aprendizagem, já que há a extrema necessidade de se conhecer o contexto em que o aluno está inserido para compreender suas dificuldades em relação ao que lhe é ensinado. Outra contribuição para nossa pesquisa está relacionada ao fato de também acreditarmos que o mecanismo de “cópia/paráfrase/reprodução” não atende às necessidades dos alunos-sujeitos contemporâneos, que devem ser capazes de participar ativa e criticamente de todos os segmentos da sociedade. Assim, como Josetti (2009), pensamos que um ensino pautado somente em práticas pedagógicas tradicionais, sem levar em consideração os fatores externos ao ambiente escolar, atualmente, não propicia o desenvolvimento reflexivo das competências de leitura e escrita, priorizadas por documentos que devem nortear o ensino, como os PCN.

O terceiro trabalho aqui exposto é o de Silva (2009), que objetivou verificar o léxico e as marcas de subjetividade da linguagem como elementos facilitadores ou dificultadores da compreensão leitora de enunciados de exercícios de Língua Portuguesa, respondendo à seguinte pergunta: “Por que os alunos não compreendem enunciados de exercícios de Língua Portuguesa?”. A autora selecionou duas turmas do 3º ano do Ensino Médio de uma escola polo para Ensino Médio da rede pública estadual situada na periferia do município de

Cajamar – SP. A pesquisadora optou por estudar um aluno de cada turma, pois, segundo ela, numa sala de aula com 35 a 38 alunos presentes, é mais segura a coleta de dados de apenas um aluno. Os estudantes foram observados e participaram da pesquisa sem que saíssem da sala de aula, para que não fossem retirados do processo ensino aprendizagem, nem que se corresse o risco de artificializar a atividade.

Silva (2009) usou em sua pesquisa o método do Protocolo Verbal, especificamente a auto-observação, e, por meio de seus dados, investigou: (i) a compreensão leitora de enunciados de exercícios dos alunos participantes; (ii) os obstáculos de ordem lexical que interferem na compreensão; e (iii) as marcas de subjetividade nos enunciados de exercícios como elementos facilitadores ou dificultadores para a compreensão leitora. Para isso, os alunos deveriam ler em voz alta os enunciados de cada exercício proposto e relatar o que cada enunciado pedia que fizessem.

Ainda segundo Silva (2009), os enunciados de exercícios requerem as mesmas estratégias de leitura que um outro texto exige, pois

[...] possuem uma construção composicional que lhes é peculiar, têm características típicas que incluem formas de linguagens adequadas, reconhecidas e determinadas socialmente, além de concretizarem práticas sociais de uso real da linguagem (SILVA, 2009, p.94).]

A autora conclui, em sua pesquisa, que a competência lexical dos discentes interfere na compreensão de enunciados de exercícios, visto que esses enunciados podem apresentar palavras que não fazem parte do vocabulário ativo dos alunos; estes podem conhecer somente uma opção de significado para determinada palavra usada, a qual não se adéqua ao contexto do enunciado, ou ainda podem compreender de maneira equivocada a expressão, o que os levaria a uma resposta também equivocada.

Quanto às diferenças entre o nosso trabalho e o de Silva (2009), destacamos a localização das escolas, o público alvo e a quantidade de alunos envolvidos. Enquanto escolhemos uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública estadual do interior do Espírito Santo que atente somente a alunos do Ensino Fundamental, a autora realizou sua pesquisa com duas turmas de 3º ano do Ensino Médio de uma escola de região periférica que atende ao Ensino Médio regular e à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para a nossa pesquisa, contamos com a participação de todos os alunos da turma

(22 alunos) e adotamos a perspectiva qualitativa e a etnografia, enquanto Silva (2009) escolheu apenas dois alunos, um de cada turma, e utilizou como metodologia o protocolo verbal.

O fato de os participantes da pesquisa terem sido alunos do 3º ano do Ensino Médio confirma a nossa teoria de que a dificuldade de leitura de enunciados de exercícios apresentada por nossos alunos do Ensino Fundamental pode persistir durante toda a vida escolar. Daí a necessidade de estudar esses enunciados como gêneros textuais e propor estratégias que possibilitem sua compreensão em sala de aula. Para diminuir essas dificuldades, a pesquisadora propõe o ensino sistemático dos enunciados de exercícios, desde as primeiras séries do Ensino Fundamental I até o final do Ensino Médio, compreendendo que eles requerem as mesmas estratégias de leitura que outro texto exige: apreensão, construção e desconstrução de significados, indagação, reflexão, construção de sentidos.

O quarto trabalho apresentado é a dissertação de Cruz (2012), que pesquisou como os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental compreendem enunciados de provas de Língua Portuguesa. A pesquisa é de cunho qualitativo e a análise se deu por meio dos enunciados das provas, das repostas dos alunos a tais enunciados e de entrevistas semiestruturadas com a professora da turma e os alunos. A autora adotou, em seu trabalho, as concepções de leitura de Kleiman (1989) e Koch e Elias (2007), que consideram a leitura uma atividade de construção de sentidos que pressupõe a interação autor-texto-leitor.

Os participantes da pesquisa foram alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da região Norte de Belo Horizonte – MG, e as provas observadas foram as bimestrais de Língua Portuguesa. A autora estabeleceu um critério para analisar os enunciados presentes nessas avaliações: deu enfoque àqueles em que os alunos demonstraram maior dificuldade de compreensão. Para auxiliar na análise dos enunciados, a pesquisadora tomou como base as categorias propostas em “Tipologias de perguntas de livro didático”, de Marcuschi (2008), e também as categorias de Moreto (2005) sobre “Características de provas tradicionais e operatórias”.

Após categorizar os enunciados e analisar as respostas dos alunos às entrevistas realizadas, a autora concluiu que são dois os fatores responsáveis pelos problemas de compreensão apresentados pelos estudantes: os advindos

do próprio enunciado e/ou do texto; e os que se devem à adequação ou não dos níveis de compreensão dos alunos ao que lhes é apresentado durante a leitura.

Dessa forma, para Cruz (2012, p. 143), “um enunciado de exercício que apresente problemas em sua elaboração dificulta o processo de compreensão do aluno”, assim como um enunciado pode ser interpretado de maneiras distintas por sujeitos diferentes ou até pelo mesmo sujeito, visto que,

Ao ler algum enunciado, o leitor utiliza várias estratégias para o processo de compreensão do texto. Ao utilizá-las, ele tem que mobilizar diversos tipos de conhecimentos, que podem levá-lo a diferentes níveis de compreensão” (CRUZ, 2012, p. 147).

Desse modo, a pesquisadora afirma que

[...] é necessário que as práticas escolares de ensino de Língua Portuguesa favoreçam um ensino de leitura e de gêneros discursivos, não devendo a leitura e os gêneros ser vistos de modo separado um do outro, como se não fossem parte de um mesmo contínuo de ensino. A leitura é um processo de construção que se aprende gradativamente. O ensino de estratégias de leitura deve fazer parte das práticas escolares que objetivem a compreensão de textos orais ou escritos. Faz-se necessário que a visão estruturalista da língua, do texto e do autor, que ainda faz parte do ensino em muitas escolas, deixe de existir (CRUZ, 2012, p. 154-155).

Portanto, a interação autor – texto – leitor é imprescindível para que a compreensão leitora ocorra, propiciando bons resultados para o leitor do texto, que assim poderá retirar dele o que lhe é pertinente. Dessa forma, a pesquisa de Cruz (2012) foi muito importante para o desenvolvimento de nosso trabalho, visto que considera a interação leitor-texto-autor, que também é refletida aqui.

No que diz respeito às diferenças entre os estudos de Cruz (2012) e os nossos, destacamos que, enquanto optamos por realizar a pesquisa com uma turma de 7º ano, por ser uma etapa que permanecerá na escola por mais dois anos, de modo que será possível, mais adiante, a aplicação da proposta descrita neste trabalho e a verificação de suas contribuições; Cruz (2012) decidiu aplicar sua pesquisa com uma turma de 9º ano, afirmando que esses alunos, por estarem na última etapa do Ensino Fundamental II, “já possuem algumas competências e habilidades” (CRUZ, 2012, p.), tornando-os, segundo a autora, leitores mais proficientes do que os das séries iniciais do mesmo segmento.

A quinta dissertação apresentada é de Frasson (2016), que investigou como as crenças linguísticas dos alunos afetam seu processo de ensino-aprendizagem

de língua materna. A autora também avaliou como a mudança na metodologia tradicional de ensino para um viés sociolinguístico influencia positivamente nas reflexões que os alunos fazem sobre a língua. As observações da autora se dão pelos resultados da aplicação de questionários e da análise de livros didáticos em relação ao tratamento dado às questões de heterogeneidade da língua.

A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Monte Carmelo, na região do Alto Paranaíba, estado de Minas Gerais, com duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental de duas escolas: a primeira é municipal e está situada no povoado de Celso Bueno, caracteristicamente rural e afastado 33 km do centro do município. A segunda é estadual, localizada no centro de Monte Carmelo, tradicionalmente conhecida como referência de ensino público na cidade.

Quanto aos resultados obtidos, em relação ao questionário aplicado inicialmente, a autora concluiu que os alunos têm crenças negativas em relação à própria língua e ao ensino de Língua Portuguesa e que essas crenças influenciam negativamente o processo de ensino-aprendizagem de língua materna. O questionário final, após a mudança na metodologia de ensino - de um viés tradicional para um viés sociolinguístico -, mostrou que houve mudanças positivas em relação às crenças e atitudes linguísticas por parte dos alunos, principalmente os de zona rural.

A análise dos livros didáticos verificou que trabalho com o ensino da língua portuguesa proposto pelos livros analisados é extremamente escasso “em relação às variedades e variantes linguísticas, sobretudo as socialmente estigmatizadas” (FRASSON, 2016, p.103). Evidenciou ainda que o ensino apresentado pelo material está muito distante do que é postulado pelos PCN, principalmente no que se refere à abordagem que os livros fazem da norma culta e das normas usadas pelos alunos. Segundo a autora,

A análise desses manuais didáticos nos permite concluir que o preconceito linguístico não tem sido, sistematicamente, combatido por meio dos livros didáticos como deveria acontecer. Não raras vezes nos deparamos com práticas sociais que ratificam e, até mesmo fomentam, o preconceito linguístico que, entre tantas outras, é mais uma forma de exercer poder sobre os menos favorecidos (FRASSON, 2016, p. 103).

O trabalho de Frasson (2016) difere do nosso no tocante ao objetivo principal e ao público alvo, já que desenvolvemos nossa pesquisa com uma turma de 7º

ano da zona rural, buscando identificar as dificuldades dos alunos na leitura e compreensão de enunciados de exercícios e o quanto o contexto em que estão inseridos pode influenciar nessas dificuldades. Enquanto a autora analisou as crenças linguísticas de duas turmas de 9º ano fixadas em realidades distintas: uma de zona urbana e a outra de zona rural, com o intuito de compreender como essas crenças interferem no aprendizado dos alunos, além de verificar se os livros didáticos utilizados nas aulas de Língua Portuguesa contribuem negativa ou positivamente para tais crenças dos alunos.

Contudo, as contribuições desta pesquisa são muito importantes para a nossa investigação, visto que leva em consideração a heterogeneidade da língua portuguesa e concorda com que a negação dessa característica de todas as línguas naturais gera preconceito linguístico, originando, nos alunos, a depreciação de sua maneira de usar a língua e o sentimento de que são incapazes de aprender a variedade culta.

O sexto trabalho que apresentamos é o de Gomes (2016), que, pautado em trabalhos como os de Faraco (2002), Bortoni-Ricardo (2004, 2008, 2014), Bagno (2007), Antunes (2007), Cavalcante (2014), além dos PCN (BRASIL, 1998), objetivou investigar, por meio de aplicação de uma intervenção pedagógica de base sociolinguística, como cinco alunos do 7º ano de uma escola pública “podem se apropriar de uma educação linguística que os instrumentalize a reconhecerem a heterogeneidade linguística, usando com propriedade as diferentes variantes linguísticas, bem como a norma culta.” (GOMES, 2016, p. 16).

Para Gomes (2016), a escola tem a função de possibilitar meios para que os alunos se apropriem dos recursos linguísticos, de modo que sejam capazes de usá-los conforme suas reais necessidades. Para isso, segundo a autora, o ensino de Língua Portuguesa deve vislumbrar, além da gramática normativa, a importância do conhecimento linguístico, tendo em vista que o aluno já leva para a escola competências linguísticas que fazem parte do seu contexto social: sua gramática internalizada.

Desse modo, a autora afirma que a educação linguística é de extrema importância para desconstruir a ideia de se fixou no senso comum de que a norma padrão é a única correta. É, portanto, papel da escola levar o aluno a conhecer a heterogeneidade da língua, e conscientizá-lo de que a norma

padrão e norma culta não são sinônimas. Gomes (2016, p. 32) afirma que “a norma padrão cumpre um efeito unificador, bloqueando a variação linguística e privilegiando um seletivo grupo da população”. Enquanto a expressão “norma culta”

[...] deve ser entendida como algo designado à norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certos graus de formalidade) (GOMES, 2016, p. 32).

A questão norteadora para o trabalho de Gomes (2016) foi “trazer para as aulas de Língua Portuguesa e também para a escola, a questão da heterogeneidade da língua, partindo da realidade linguística do aluno” (GOMES, 2016, p. 16). Para isso, a autora estruturou sua pesquisa nas seguintes etapas: atividade diagnóstica com aplicação de questionário, preparação do plano de ação, preparação das aulas interventivas, aplicação das aulas de intervenção e análise dos dados obtidos.

O trabalho foi realizado por meio da metodologia da “pesquisa-ação” com cinco alunos de uma sala de 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Cabedelo/PB. Para isso, foi aplicado um questionário aos alunos, com a finalidade de conhecer sua realidade etnográfica, social e cultural, seus hábitos e seu contato com a leitura fora da escola, o qual constatou que os estudantes, em sua maioria, pertencem a famílias de baixa renda, em que grande parte dos responsáveis não possuem o Ensino Fundamental I completo.

Foram utilizadas atividades com variação linguística, tirinhas, produção de texto e contação de história, totalizando oito aulas de 50 minutos. Após a realização das atividades, o pesquisador observou que os alunos do 7º ano não tinham conhecimento de que a língua é heterogênea e acreditavam que só havia uma forma correta de usá-la: a norma culta. Tais atividades propiciaram aos alunos o reconhecimento da heterogeneidade linguística, a desconstrução da noção de certo e errado na língua, tomando conhecimento da importância da adequação da linguagem nas modalidades de usos da língua em diferentes contextos sociais.

As atividades propostas na pesquisa de Gomes (2016) “contribuíram para que os alunos tivessem uma outra postura diante da variação linguística” (GOMES, 2016, p. 74) e deixaram como contribuição para os professores de Língua

Portuguesa a necessidade de estimular, nas aulas de língua materna, um conhecimento das variedades sociolinguísticas, bem como de realizar um procedimento didático-pedagógico que contribua para desconstruir o preconceito linguístico.

Em relação à nossa, a pesquisa de Gomes (2016) apresenta distinções no que diz respeito ao objetivo principal, entretanto, assemelha-se quanto ao público, que além de também serem alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, são, assim como os nossos alunos, em sua maioria, de famílias de baixa renda. Desse modo, podemos afirmar que o trabalho de Gomes (2016) corrobora nossa concepção de que o contexto influencia no uso da língua, bem como na visão e aprendizado da norma culta. Sendo assim, a leitura desse estudo nos auxiliou quanto à compreensão das razões para que os alunos, principalmente de contextos desfavorecidos socialmente, apresentem dificuldades quanto ao uso da língua adequando-o aos diferentes contextos.

Por último, referenciamos a pesquisa de Silva (2017), que teve como objetivo investigar como sujeitos leitores de uma escola de periferia no município da Serra – ES se tornaram leitores em condições adversas, sejam culturais, sociais, familiares, educativas ou econômicas. Para isso, a autora parte dos seguintes questionamentos: como os seus contextos histórico-sociais, econômicos, familiares e culturais se relacionam com a literatura no meio escolar e fora dele na formação de sujeitos leitores? Há indícios de que a leitura literária se constitui para além da mediação pedagógica do professor? Há outros modos de mediação que participem diretamente da/na formação do aluno-sujeito leitor?

Silva (2017) realizou sua pesquisa baseando-se nos aportes teóricos de Michele Petit (2009, 2013), por tratar das especificidades da adolescência, principalmente de periferias. Além das considerações de Petit, a pesquisadora utilizou estudos de autores como Vygotsky (1998) e Roger Chartier (2001), entre outros.

Os participantes da pesquisa de Silva (2017) foram estudantes de três turmas de nono ano, duas do turno matutino e uma do vespertino, de uma escola pública periférica situada, segundo a autora, em um bairro com baixo índice de desenvolvimento humano e alta criminalidade. A análise de dados da pesquisa, de cunho qualitativo, se deu a partir de um questionário respondido por todos

os alunos das três turmas e entrevistas estruturadas, concedidas à pesquisadora, em momento posterior, por cinco estudantes. Segundo Silva (2017), a aplicação do questionário teve como objetivo entender a formação dos discentes como leitores. Quanto à escolha dos participantes da entrevista, a autora, em momento posterior à aplicação do simulado, conversou com os alunos e, segundo ela, 22 deles se propuseram a participar, mas somente cinco - uma aluna e quatro alunos - foram escolhidos para serem entrevistados. Após analisar os dados recolhidos, Silva (2017, p. 174) concluiu que os alunos pesquisados se reconhecem como leitores e “são afetados diretamente por outras mediações que não a do professor”:

Vimos através do questionário aplicado, que 32,4% dos estudantes quando perguntados sobre quem mais os incentiva a ler, disseram ser alguém da família. Os professores aparecem em terceiro lugar<sup>2</sup> com 12,7% de indicações (SILVA, 2017, p. 177-178).

A autora constatou ainda que os adolescentes leem, mesmo que, muitas vezes, não seja o que a escola/professores desejam que leiam. Ela destaca que, no decorrer da pesquisa, percebeu não haver um trabalho efetivo de mediação por parte dos docentes, além da ausência de projetos de leitura e falta de bibliotecários na escola.

Silva (2017) compreende que a escola desempenha um papel importante na formação literária dos alunos, mas não é exclusivo. Ela defende que a leitura ultrapasse o contexto escolar e que, além de instrutiva, seja realizada também para o prazer, “para compreensão do mundo que nos cerca, do outro e de nós mesmos” (SILVA, 2017, p. 23). Diante disso, a estudiosa afirma compreender a importância da mediação do professor na formação de sujeitos leitores, mas reconhece que tal mediação, por si só, não promoverá a inserção do aluno na cultura literária ou na literatura.

Sendo assim, para Silva (2017), é necessária uma reflexão partindo da escola, de modo que esta ocupe um espaço de destaque na formação de leitores, fazendo com que os alunos não se restrinjam a “meros chavões aprendidos e apreendidos através de pais, amigos, e outros” (SILVA, 2017, p. 178). Acreditamos que a mudança deve partir do ambiente escola, tendo em vista que nossos alunos dependem das bibliotecas escolares, as quais não possuem acervos consideráveis ou que despertem o interesse dos leitores adolescentes.

---

<sup>2</sup> Ficando em segundo lugar os amigos, com 19,7% .

É comum ouvir dos alunos que os livros da biblioteca da escola são muito antigos e não tratam de assuntos atrativos. Assim, afirmamos que a pesquisa de Silva (2017) corrobora a nossa concepção de que as condições sociais em que os alunos vivem contribuem amplamente para sua formação leitora, o que reflete significativamente em suas habilidades de compreensão de textos.

O trabalho de Silva (2017) diverge do nosso em alguns pontos: enquanto enfocamos o trabalho nas aulas de Língua Portuguesa, destacando a leitura e a compreensão de textos, principalmente os enunciados de exercícios de Língua Portuguesa, a pesquisadora propõe um olhar para as diversas formas de mediação na formação de alunos/leitores dentro e fora do contexto escolar, dando prioridade aos textos literários. Além disso, nossas pesquisas se deram em contextos sociais diferentes, tendo em vista que nossos sujeitos advêm da zona rural e os alunos participantes da pesquisa de Silva (2017) são da zona urbana.

Contudo, optamos por referenciar o trabalho de Silva (2017) por algumas razões: a) assim como a autora, entendermos a importância da leitura na formação do sujeito e em sua atuação na sociedade, além de compreendermos que um leitor ativo tende a apresentar mais facilidade na compreensão de quaisquer textos; por isso é de nosso interesse conhecer melhor as preferências de adolescentes em relação à leitura; b) a pesquisa de Silva (2017) foi desenvolvida no estado do Espírito Santo; e c) o público de Silva (2017) apresenta características em comum com o nosso, pois vive em contextos adversos, além de igualmente pertencerem às séries finais do Ensino Fundamental II. Dessa forma, as comparações durante a leitura da pesquisa de Silva (2017) serviram de norte para as observações de nossos alunos.

Por fim, destacamos que outros trabalhos foram pesquisados, mas não contribuíram com as ideias a serem exploradas na presente pesquisa e, por isso, não foram referenciados. No capítulo seguinte, então, apresentaremos os autores e as teorias que embasaram nossa pesquisa.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresentaremos os pressupostos teóricos que embasaram nossas análises e a proposta de trabalho a ser apresentada mais adiante. Iniciaremos pela Sociolinguística Educacional (seção 2.1); em seguida, na seção 2.2, abordaremos os preceitos da aprendizagem de leitura e compreensão de textos; na seção 2.3, trataremos dos conceitos de gêneros e tipos textuais; e, por fim, na seção 2.4, detalharemos a proposta de sequência didática que adotaremos em nossa pesquisa, de Bronckart (2001)<sup>3</sup>.

### 2.1 A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

A Sociolinguística Educacional trata de temas extremamente importantes para o trabalho com o ensino de língua, como a variação e as variedades linguísticas; o preconceito linguístico; as mudanças, que são inerentes a toda língua natural; a noção de erro; as práticas de ensino; etc. O objetivo da Sociolinguística Educacional é, portanto, trazer para a escola o ensino de uma língua viva e real, em que o estudante possa refletir sobre os vários usos que pode fazer dela, o seu mecanismo de funcionamento e os efeitos de sentido que o seu uso pode apresentar, em situações formais ou informais.

Assim como todas as esferas sociais são variáveis e se transformam com o tempo, há também alterações que se processam em todas as línguas, sendo impossível negá-las, evitá-las ou corrigi-las. Pelo contrário, faz-se necessário buscar alternativas para trabalhar com elas, nas aulas de Língua Portuguesa. Para Bagno (2011), há, ainda hoje, muitos que acreditam em uma língua perfeita, *evoluída*. Entretanto, segundo o autor, não existe *evolução*, nas línguas humanas. Assim como os animais se adaptam às condições naturais de seus habitats, que se modificam ao longo dos séculos, também a língua sofre adaptações conforme o desenvolvimento da sociedade, respondendo às necessidades que surgem.

---

<sup>3</sup> BRONCKART, Jean Paul. (2001). L'enseignement des discours. Apud: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) corroboram a concepção de Bagno (2011) de que a língua varia - e muda - independentemente em todo e qualquer espaço social. Segundo os PCN:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em Língua Portuguesa, está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. [...] Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais. Mais ainda, em uma sociedade como a brasileira, marcada por intensa movimentação de pessoas e intercâmbio cultural constante, o que se identifica é um intenso fenômeno da mescla linguística, isto é, em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais (BRASIL, 1998, p. 29).

Assim, para compreender que a língua varia, é necessário reconhecer os diversos fatores - internos e externos - que influenciam esse processo. Faraco (2015) afirma que:

[...] todos os falantes (sem exceção) vivem num ambiente sociolinguístico heterogêneo. Em casa ou na rua, ouvem pessoas de diferentes faixas etárias, desde idosos até adolescentes e crianças (e sabemos que a expressão linguística varia muito de acordo com a idade); ouvem rádio e televisão (esses meios de comunicação estão em praticamente 100% dos lares brasileiros e se expressam, em geral, nas variedades cultas); frequentam a igreja, a escola, o posto de saúde, o local de trabalho, o sindicato, clubes sociais ou esportivos e assim por diante. Em cada um desses contextos, ouvem as mais diferentes variedades da língua (FARACO, 2015, p. 28).

De acordo com Bagno (2007, p. 47), “uma variedade linguística é um dos muitos ‘modos de falar’ uma língua”. Sendo assim, a variação dá origem às variedades linguísticas. A variação ocorre de diversas formas: em relação ao tempo - variação diacrônica; aos meios e veículos de comunicação - variação diamésica; ao nível socioeconômico dos indivíduos e/ou de seus grupos sociais - variação diastrática; ao espaço geográfico – variação diatópica; e, por fim, ao estilo - variação diafásica. Essas formas de variação linguística nos reportam à ideia de que a língua não somente serve à comunicação entre as pessoas, mas é forma de interação, essencial na construção da identidade tanto de um indivíduo quanto do grupo do qual ele faz parte. Como Bagno (2011), acreditamos que

[...] abrir a boca para falar é se expor, inevitavelmente, aos julgamentos sociais, positivos e negativos, que configuram a nossa cultura. Falar é comunicar, sim, mas não “transmitir uma mensagem”

como ingenuamente se pensa: é comunicar quem somos, de onde viemos, a que comunidade pertencemos, o quanto estamos (ou não) inseridos nos modos de ver, pensar e agir do nosso interlocutor (BAGNO, 2011, p.76).

Dessa forma, as variedades linguísticas e seus falantes estão, a todo momento, sujeitos a julgamentos, condicionados a aspectos como o prestígio das camadas mais altas da sociedade, por um lado, e o preconceito e a discriminação das camadas populares, por outro. Tal situação desencadeia a ideia de que somente uma variedade da língua é correta - a que é dominada pelas classes sociais mais altas -, pois ela é usada nas instituições, veiculada pelos meios de comunicação e ensinada na escola, levando a sociedade a uma noção de erro, o que é uma ideia equivocada. Acreditar que só existe uma maneira correta de usar a língua é uma das fortes razões que contribuem para a discriminação linguística, tão presente na sociedade. Para Soares (2017),

É o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera discriminações e fracasso: o uso pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes linguísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos linguísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante socialmente prestigiada (SOARES, 2017, p. 26).

Além disso, a insistência na ideia de uma língua homogênea, que deve ser aprendida e usada por todos, e o julgamento das variedades sem prestígio, apresentam consequências que, muitas vezes, não são percebidas. De acordo com Bortoni-Ricardo (2005),

A política educacional no Brasil tem insistido em ignorar as diferenças linguísticas que separam os estratos sociais no país. Nossa tradição confunde o conceito de unidade linguística, relacionada à própria situação de monolingüismo, com o de homogeneidade, apoiando-se no mito da perfeita inteligibilidade entre brasileiros de todos os quadrantes. Se é verdade que diferenças regionais não são de tal monta que impeçam a comunicação, não se pode ignorar que os falantes de variedades populares têm sérias dificuldades de compreender estilos formais da língua padrão escrita e oral, incluindo-se aí a linguagem da radiodifusão e da imprensa em geral (BORTONI-RICARDO, 2005, p.73).

Levando essa ideia para o campo do ensino de língua, Bortoni-Ricardo (2004) afirma que muitos professores ficam inseguros sobre como trabalhar, de maneira eficaz, no processo comunicativo em sala de aula e intervêm, por vezes, de forma estigmatizadora em relação à fala do aluno, considerando *erro* aquilo que é apenas diferença entre os falares, ou seja, as variedades da

língua que estão relacionadas aos antecedentes sociolinguísticos dos alunos, favorecendo assim, no próprio ambiente educacional, o preconceito linguístico. A noção de erro, portanto, advém da não aceitação das diversas variedades linguísticas como possibilidades de uso da língua em determinados contextos, o que faz com que haja, na escola, ações coercitivas e até mesmo punitivas com relação à linguagem dos alunos. Bortoni-Ricardo (2005, p. 14) destaca que, no Brasil, “as diferenças linguísticas socialmente condicionadas não são seriamente levadas em conta. A escola é norteadada para ensinar a língua da cultura dominante; tudo o que se afasta desse código é defeituoso e deve ser eliminado”.

A concepção de língua boa, correta, *versus* língua feia, errada, ratificada pela escola, origina outra ideia igualmente discriminatória e altamente prejudicial às pessoas das classes desfavorecidas: a de que os falantes que não dominam a variedade culta não sabem falar português. A difusão dessa concepção está relacionada, mais do que no uso linguístico, na posição social que o indivíduo ocupa, de modo que há, claramente, o preconceito contra os membros das classes mais pobres, que são convencidos de que são inferiores e incapazes de participar ativamente da sociedade. Tais atitudes caracterizam o *preconceito linguístico*. Para Bagno (2004),

[...] os preconceitos, como bem sabemos, impregnam-se de tal maneira na mentalidade das pessoas que as atitudes preconceituosas se tornam parte integrante do nosso próprio modo de ser e de estar no mundo. É necessário um trabalho lento, contínuo e profundo de conscientização para que se comece a desmascarar os mecanismos perversos que compõem a mitologia do preconceito. E o tipo mais trágico de preconceito não é aquele que é exercido por uma pessoa em relação à outra, mas o preconceito que uma pessoa exerce contra si mesma (BAGNO, 2004, p. 75 - 76).

Para Soares (2017, p. 108), o preconceito linguístico é um dos fatores determinantes do fracasso escolar. Quanto a isso, a autora aponta três perspectivas adotadas pela escola, ao longo dos anos, em relação ao ensino da língua:

a) a teoria da deficiência linguística: a escola assume que deve adotar uma metodologia em que o aluno é *corrigido*, para que substitua seu modo de falar *deficiente* por uma linguagem *correta*;

b) a teoria das diferenças linguísticas: a escola reconhece a existência da variação e das variedades linguísticas e passa a compreender que pode e deve promover o aprendizado da linguagem socialmente prestigiada, para que, através de um bidialetalismo funcional, o aluno possa adaptar-se às exigências comunicativas da sociedade;

c) e a perspectiva crítica da sociedade capitalista: a estrutura social é a responsável pelas desigualdades na distribuição da riqueza e dos privilégios.

Soares (2017) deixa claro que a sociedade não aceita nenhuma variedade linguística que não seja a de prestígio. A autora afirma que “ainda que uma escola ou um professor desejem romper com o papel que desempenham na sociedade de classes, não o podem fazer” (SOARES, 2017, p. 12). Assim, mesmo que o professor passasse a aceitar, em sala de aula, as variedades populares, faladas por seus alunos, e não levasse em consideração o prestígio que é dado à variedade culta, falada pelas camadas socialmente privilegiadas, ele criaria contradições e dificuldades para seus alunos, já que, fora da escola, as leis da aceitabilidade continuariam exercendo sua função discriminatória. Assim, a melhor maneira de fazer com que os estudantes tenham acesso aos bens sociais e aos privilégios é oportunizando que dominem os usos da língua, de modo que possam empregá-la adequadamente em relação ao contexto. E esse é o papel da escola, principalmente para as classes menos favorecidas, entre as quais o ambiente escolar é o único que pode propiciar o acesso à variedade de prestígio.

A respeito das diferenças entre a variedade culta e as populares, Lucchesi (2015) aponta que

[...] do ponto de vista estritamente linguístico, as diferenças que separam a *norma culta* da *norma popular* no Brasil não são de grande monta, não afetam aspectos centrais da estrutura gramatical e, salvo em situações excepcionais, não comprometem o entendimento entre utentes de uma e de outra. Mas essas poucas diferenças são mais do que suficientes para que se erga uma barreira social cruel e implacável, que discrimina e exclui aqueles que dizem “é *craro* que *nós quer* participar”. (LUCCHESI, 2015, p. 21, grifos do autor).

Em se tratando da variedade linguística aceita pela sociedade, deparamo-nos com referências ora à norma padrão, ora à norma culta como sinônimas, originando a ideia de que as duas se equivalem e representam a modalidade

linguística a ser dominada por todos os falantes, em todas as situações. Entretanto, Faraco (2008, p. 71) designa *norma culta* como “o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita”. A norma padrão, por outro lado, “é uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialetação, a projetos políticos de uniformização linguística” (FARACO, 2008, p. 73).

Desse modo, é possível afirmar que a variedade linguística a ser ensinada na escola é a variedade culta, a qual deverá ser usada pelos indivíduos das camadas populares em situações que requeiram maior grau de monitoramento por parte do falante. Por sua vez, a norma padrão é somente uma representação linguística abstrata, que não é utilizada em nenhuma situação e por nenhum falante.

Para Faraco (2008, p. 40), a “norma designa um conjunto de fatores linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade”. No entanto, para o autor, o ensino de Língua Portuguesa nas escolas tem por objetivo determinar como os alunos devem falar e escrever, confirmando a ideia preconceituosa da sociedade de que a maioria deles não sabe o português.

Faraco (2008) denomina a norma da língua ensinada nas salas de aula como “norma curta”, segundo o autor,

[...] o que tem predominado e que tem servido de referência no nosso sistema escolar, e tem sido reforçado por boa parte dos consultórios gramaticais da mídia, pela ação de revisores das editoras, por manuais de redação dos grandes jornais, por cursinhos pré-vestibulares e por elaboradores de questões de concursos públicos é a norma estreita a que chamamos aqui de norma curta. Trata-se de um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro e tem impedido um estudo adequado da nossa norma culta/comum/*Standard* (FARACO, 2008, p. 94).

Acreditamos, portanto, que o professor precisa elaborar seu plano de ensino de modo que considere e promova a cultura, os usos e as competências linguísticas de seus alunos e, paralelamente, propicie o domínio da variedade culta da língua. Desse modo, o preconceito linguístico poderá ser combatido - dentro e fora da escola. Para isso, é importante que o ensino parta sempre do

que o aluno já sabe, das interações que ele já faz em seu cotidiano, a fim de que perceba que suas práticas também são corretas, pois atendem às necessidades do uso da língua naqueles contextos. Depois, então, serão apresentadas novas situações comunicativas, em que ele deverá variar a sua linguagem. Para Bortoni-Ricardo (2005),

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores, e por meio deles, os alunos, têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de se dizer a mesma coisa. É mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Algumas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades (BORTONI-RICARDO, 2005, p.15).

Para a autora, os alunos que chegam à escola dizendo *nós chegemu*, *abrido* e *ele drome*, por exemplo, devem ser respeitados, e a maneira como falam deve ser vista como identidade cultural desses falantes. Porém, em hipótese alguma, lhes pode ser negado o acesso às variantes de prestígio dessas e de outras expressões, visto que são próprias da variedade que ainda não dominam. Assim,

[...] cabe à escola levar os alunos a se apoderarem também das regras linguísticas que gozam de prestígio, a enriquecerem o seu repertório linguístico, de modo a permitir a eles o acesso pleno à maior gama possível de recursos para que possam adquirir uma competência comunicativa cada vez mais ampla e diversificada - sem que nada disso implique a desvalorização de sua própria variedade linguística, adquirida nas relações sociais dentro de sua comunidade (BORTONI-RICARDO, 2004, p.09).

Tal é a proposta sugerida pela Sociolinguística Educacional, que tem por objetivo um ensino da língua que insira o aluno na sociedade, de modo que ele possa interagir efetivamente em qualquer situação de comunicação.

Diante do que foi exposto até aqui, estamos sugerindo que a variedade culta deva ser estudada nas aulas de Língua Portuguesa, ao lado do respeito às variedades dos alunos oriundos dos estratos sociais mais desfavorecidos. O que pretendemos, em nossa proposta pedagógica, é mostrar para os alunos que é importante conhecer os mecanismos da variação linguística, para que eles possam ter a oportunidade de escolher quais normas deverão usar em diferentes contextos de fala.

Assim como Bagno, Stubbs e Gagné (2002, p. 7, grifos dos autores), acreditamos que “a escola não pode mais se furtar – como fez durante muitos

séculos - ao tratamento dos fenômenos da variação linguística". Portanto, é preciso que o ensino de língua materna leve os alunos à reflexão sobre as diferentes variedades que a constituem, como faz a Sociolinguística Educacional.

## 2.2 LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS

As propostas quanto ao ensino de língua materna vêm mudando constantemente devido ao surgimento de currículos e programas que acompanham as mudanças teóricas no âmbito linguístico, propondo novas práticas de ensino. Destaca-se, dentre essas atualizações, a proposta de um estudo reflexivo da língua no que diz respeito à leitura e à escrita, deixando claro que o professor deve acompanhar tais mudanças para analisá-las e pô-las em prática em sala de aula.

A necessidade do trabalho em sala de aula com estratégias de leitura no que diz respeito ao ensino da compreensão de textos está entre os estudos e as conclusões de grande parte dos estudiosos da área, pois essas estratégias permitem que os alunos desenvolvam sua autonomia leitora. Os PCN, documento norteador quanto ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil, destaca que a leitura é um

[...] processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998 p. 69-70).

Nessa visão, a leitura é um ato social em que o leitor é o sujeito do conhecimento e deve usá-lo para apreender os sentidos explícitos ou implícitos de um texto. Esse processo envolve estratégias e procedimentos em que o leitor utiliza os conhecimentos que adquiriu durante a vida, sejam eles linguísticos, textuais ou de mundo.

Segundo Koch (2001), o sentido de um texto é constituído a partir dele, na interação do leitor com ele. Para a autora, um texto só se define como texto

quando enunciador e enunciatário dão a ele determinado sentido, baseando-se numa sequência de fatores que envolvem a situação, a cognição, o sociocultural e a interação. Desse modo, para Koch (2001, p. 25), o sentido não está no texto, “mas se constrói a partir dele no curso de uma interação humana”.

A respeito das concepções de leitura, Koch e Elias (2007) apresentam três conceitos. Segundo as autoras, a visão de leitura varia de acordo com o enfoque dado:

i) Foco no autor:

A leitura, assim, é entendida como a atividade de captação das idéias do autor sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente. O foco da atenção é, pois, o autor, suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções (KOCH; ELIAS, 2007, p. 10).

ii) Foco no texto: “... a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que ‘tudo está dito no dito’.” (KOCH; ELIAS, 2007, p. 10). Nessa perspectiva, cabe ao leitor reconhecer o sentido das palavras e a estrutura do texto.

iii) Foco na interação autor-texto-leitor:

**A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2007 p.11, grifos do autor).

A concepção que norteia a presente pesquisa é a leitura com foco na interação autor-texto-leitor. Aqui, o leitor deve ser um sujeito ativo e interagir com o texto, visto que a leitura é uma atividade que leva em conta suas experiências e conhecimentos, presumindo que ele saiba bem mais que o código linguístico. Após a leitura, portanto, o leitor deve conseguir concordar ou discordar das ideias do autor, adaptando-as ou completando-as.

Kato (1985) levanta o seguinte questionamento:

[...] supondo que tanto o escritor quanto o leitor são comunicadores cooperativos e que partilham essencialmente do mesmo universo cognitivo e do mesmo sistema de valores, seria verdadeiro dizer que uma leitura eficiente recuperará só, e somente, as intenções efetivamente pretendidas pelo autor? (KATO, 1985, p. 56)

Respondendo à própria indagação, a autora diz que “há significados textuais que surpreendem os próprios autores por não terem sido pretendidos, mas que são reconhecidos como autorizados pelo texto” (KATO, 1985, p. 56), o que nos permite concluir que a interação autor-texto-leitor vai muito além da interpretação dos sentidos pretendidos, visto que cada leitor utiliza diferentes estratégias de leitura, chegando a compreensões distintas. Sendo assim, observa-se que ler um texto e compreendê-lo requer informações além das que estão expressas no próprio texto.

Desse modo, a leitura é um ato social em que há interação entre dois sujeitos, autor e leitor, que buscam atender a objetivos e necessidades socialmente determinados. Contudo, tais objetivos e necessidades nem sempre são alcançados, visto que, nessa interação entre leitor e autor, é possível que haja desencontros.

Quando, porém, se trata de um texto em que é possível ao leitor ampliar os sentidos pretendidos pelo autor, trazendo novas significações que o próprio escritor não havia pensado, tais desencontros devem ser vistos como aspectos positivos quanto à habilidade leitora do sujeito. Entretanto, há textos, como os enunciados de exercícios, em que o autor pretende que o leitor compreenda o que é proposto para que responda coerentemente; nesse caso, os desencontros entre autor e leitor podem acarretar resultados negativos.

Vários podem ser os motivos para que isso ocorra, como o vocabulário usado, já que o conhecimento do leitor em relação a essa questão pode não ser o esperado pelo autor. É o que acreditamos acontecer com os alunos, quando erram as respostas das questões por não compreenderem o que lhes foi perguntado. Para Araújo (2007, p. 30), “há uma espécie de contrato social no ato da compreensão” e, quando tal contrato não é cumprido por ambas as partes envolvidas no processo, a compreensão pode ser prejudicada.

Kato (1985, p. 40) apresenta dois tipos de processamento de informação no que diz respeito à leitura: a leitura ascendente (*bottom-up*), que depende do texto e “faz uso linear e indutivo das informações visuais linguísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói significado através da análise e síntese do significado das partes”. E a leitura descendente (*top-down*), que depende do leitor e “é uma abordagem não-linear, que faz uso intensivo e

dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma” (KATO, 1985, p. 40).

Para a autora, o uso desses processamentos serve de base para descrever dois tipos de leitores: o que utiliza mais o processamento descendente e, portanto, tem mais facilidade na apreensão das ideias gerais e principais do texto, sendo fluente e veloz; e o que privilegia o processamento ascendente, que é mais vagaroso e pouco fluente, apresentando dificuldade de sintetizar as ideias do texto por não conseguir separar o que é mais importante do que é meramente ilustrativo. Optar por um dos processamentos citados durante a leitura de um texto faz com que não haja amplitude em sua compreensão, ou seja, o ideal é que o leitor equilibre os dois processamentos (*top-down* e *bottom-up*), a fim de que compreenda o texto desde suas partes menores até os conceitos mais abrangentes.

Contudo, para que o aluno utilize tais processamentos, é necessário que isso lhe seja ensinado na escola, durante as práticas de leitura. Kato (1985, p. 87) postula que “a leitura pode ser entendida como um conjunto de habilidades que envolve estratégias de vários tipos”. Kato (1985, p. 87) elenca tais habilidades:

- a) a de encontrar parcelas (fatias) significativas do texto;
- b) a de estabelecer relações de sentido e de referência entre certas parcelas do texto;
- c) a de estabelecer coerência entre as proposições do texto;
- d) a de avaliar a verossimilhança e a consistência das informações extraídas; e
- e) a de inferir o significado e o efeito pretendidos pelo autor do texto.

Ainda segundo a autora, a variação na escolha do tipo de estratégia a ser usada na leitura está sujeita a vários fatores (KATO, 1985, p. 40):

- a) à maturidade do leitor;
- b) à natureza do texto;

c) ao lugar onde o leitor se encontra na frase ou no texto; e

d) ao propósito da leitura.

Kleiman (1989) corrobora as ideias acima e afirma que:

[...] a compreensão de um texto escrito envolve a compreensão de frases e sentenças, de argumentos, de provas formais e informais, de objetivos, de intenções, muitas vezes de ações e de motivações, isto é, abrange muitas das possíveis dimensões do ato de compreender, se pensamos que a compreensão verbal inclui desde a compreensão de uma charada até a compreensão de uma obra de arte (KLEIMAN, 1989, p. 10).

Logo, muitos são os fatores envolvidos no ato de ler e compreender um texto e, muitas vezes, os alunos não têm conhecimento disso. É necessário que o professor apresente em sala de aula as implicações que o processo de leitura requer e que, principalmente, direcione ao aluno os objetivos que ele deve atingir ao ler determinado texto. Segundo Kato (1985),

[...] a falha no ensino da leitura pode estar na falta de objetivos claros para a leitura. Se a criança enfrenta o texto sem nenhum objetivo prévio, ela dificilmente poderá monitorar sua compreensão tendo em vista esse objetivo (KATO, 1985, p. 113).

Assim, o aluno chegará, quando muito, a uma compreensão vaga e geral, ou ainda a uma compreensão errônea para o tipo de perguntas que a escola está acostumada a lhe fazer.

Quanto às estratégias a serem utilizadas para compreender um texto, Smith (1989) afirma que ler buscando diretamente o significado, sem preocupação de decodificar palavra por palavra, ou mesmo letra por letra, é a melhor estratégia de leitura. Ou seja, para ele, a compreensão ocorre de maneira eficiente quando usado o processamento descendente (top-down), em que primeiro se compreende o sentido global de um texto ou sentença para depois partir para a análise das partes. Quanto a isso, Kleiman (1989) propõe que, para compreender um texto, o leitor utiliza, na sua leitura, o que ele já sabe (conhecimento prévio) e que “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” (KLEIMAN, 1989, p. 13).

Em nosso trabalho, baseamo-nos na hipótese de que os participantes da pesquisa utilizam, na maioria das vezes, o processamento ascendente (bottom-up) de leitura, partindo da análise e síntese do significado das partes para construir o sentido geral do texto. Mas, ao se depararem com palavras desconhecidas, muitas vezes não conseguem chegar ao sentido geral do texto ou inferir o comando a ser executado, no caso de enunciados injuntivos. Kleiman (1989, p. 14) afirma que “o conhecimento linguístico desempenha um papel central no *processamento do texto*”. Sendo assim, o desconhecimento de conceitos que as palavras codificam, bem como não saber nomes de objetos concretos ou de conceitos simples pode trazer problemas de ordem linguística à compreensão de um texto.

Uma prática muito comum nas escolas, durante atividades de leitura, é orientar os alunos que leiam mais devagar para compreenderem melhor cada palavra. Entretanto, para Smith (1989, p. 182), essa estratégia não é eficiente “porque tende a criar uma visão em túnel, a sobrecarregar a memória a curto prazo e deixar o leitor flutuando na ambiguidade da linguagem”. Segundo o autor, o significado não pode ser captado por uma rede de palavras, ou seja, o leitor não compreende o significado de uma palavra só por pronunciá-la em voz alta ou silenciosamente. “As palavras reais, escritas ou faladas, são sempre secundárias ao significado” (SMITH, 1989, p. 191).

Autores como Smith (1989) e Fulgêncio e Liberato (1992) dividem em dois grupos as informações usadas durante a leitura: a informação visual, que é apresentada no texto escrito, e a informação não-visual, que depende do conhecimento prévio do leitor. Para esses pesquisadores, a leitura se configura na interação entre o que o leitor já sabe e o que ele retira do texto. Além disso, veem a previsão/predição como uma eficaz estratégia para chegar à compreensão, visto que o leitor está constantemente fazendo previsões sobre o que é provável num determinado texto.

Segundo Fulgêncio e Liberato (1992, p. 18), “o leitor eficiente utiliza seu conhecimento prévio, linguístico e não-linguístico, para fazer previsões durante a leitura”. As autoras destacam ainda que a previsão só é possível quando o leitor detém conhecimento prévio sobre o texto; caso contrário, muito pouco poderá ser previsto e o leitor precisará buscar muito mais informação no material escrito. Assim:

[...] quanto mais informação não-visual o leitor tiver disponível sobre um determinado texto, menor quantidade de informação visual ele necessitará para compreendê-lo; quanto menos informação não-visual o leitor possuir, mais ele precisará se valer da informação que pode extrair do material impresso. Quanto mais informação visual o leitor necessitar, mais difícil e trabalhoso será ler o texto (FULGÊNCIO; LIBERATO, 1992, p. 19).

Smith (1989, p.196) afirma que é altamente ineficiente e fadada ao fracasso a ideia de que a compreensão do texto escrito é obtida com uma palavra de cada vez, como se ela nada tivesse a ver com as outras ao redor e viesse de muitos milhares de alternativas. Logo, em situações em que uma sentença, em geral, pode ser entendida e, talvez, uma única palavra seja desconhecida e não compreendida; a questão não é tentar utilizar o significado de palavras individuais para construir o sentido de um todo, mas usar o significado do todo para fornecer um possível significado para uma palavra em particular, ou seja, apreende-se o sentido a partir do próprio texto.

Além das estratégias usadas pelo leitor para facilitar a compreensão de um texto, há os aspectos formais que contribuem de maneira inequívoca para que as estratégias de leitura sejam eficazes. Quanto a isso, Fulgêncio e Liberato (1992) apontam para a organização das informações apresentadas nos textos: tópico e parágrafo, a disposição e referenciação dos elementos apresentados nos textos: anáforas, catáforas etc., bem como a adequação ao nível de conhecimento prévio que os leitores tenham desenvolvido. Segundo as autoras, alguns textos estão cheios de “armadilhas” que fazem com que o leitor não consiga assimilar o sentido das partes nem o sentido global.

Para Fulgêncio e Liberato (1992, p. 37), identificar o tópico discursivo – que elas definem como o assunto principal do texto - é imprescindível para a compreensão e “a dificuldade de identificar o tópico de um texto compromete a sua legibilidade”. Igualmente, as autoras consideram que, na hora de escrever um texto sobre determinado assunto, o título deve ser uma das maiores preocupações do autor, pois o título contribui para legibilidade do texto e sua má elaboração dificulta a leitura. Assim, as teóricas fazem críticas a textos que fogem do tópico principal, pois uma boa elaboração textual facilita a sua compreensão.

Além da importância do tópico, as autoras defendem que a elaboração dos parágrafos de um texto não pode se dar de maneira aleatória, pois eles devem

obedecer a uma estrutura semântica apropriada, que não confunda os leitores em perspectiva, auxiliando-os como sinalizadores das informações contidas no texto. Segundo elas, “o leitor espera que uma mudança de parágrafo corresponda, paralelamente, a uma mudança nas características do texto” (FULGÊNCIO; LIBERATO, 1992, p. 54).

Outro ponto discutido por Fulgêncio e Liberato (1992) é a maneira como é feita a referência dos elementos apresentados num texto. Segundo elas, o emprego de elementos como anáfora e catáfora tanto podem facilitar a compreensão do texto como dificultá-la. As autoras explicam que, conforme a concepção tradicional, a anáfora é definida como “um termo que retoma uma ideia que já foi mencionada anteriormente no texto em que ela se insere” (FULGÊNCIO; LIBERATO, 1992, p.69), isto é, a anáfora é um elemento de coesão textual, visto que auxilia o leitor na compreensão de sentenças que se completam no texto. Entretanto, segundo as autoras, o uso de uma anáfora numa situação pouco transparente pode tornar o texto ambíguo, dificultando sua compreensão.

Por último, Fulgêncio e Liberato (1992) defendem a ideia de que os textos apresentados sejam adequados ao conhecimento prévio do leitor, de modo que os mesmos necessitem de menos informação visual advinda do texto. Tendo em vista que a compreensão de um texto se dá na interação entre autor-texto-leitor, é importante, de acordo com as autoras, que o nível de exigência de informação não-visual (conhecimento prévio) necessário para a interpretação aumente gradualmente, para desenvolver no leitor a experiência de leitura progressivamente.

Diante do exposto, vemos que a leitura é, inegavelmente, uma habilidade essencial para a vida escolar do aluno e sua plena atuação na sociedade. Pensando assim e constatando as dificuldades por parte de nossos discentes ao lerem e interpretarem enunciados de exercícios propostos em sala de aula e avaliações, percebemos a necessidade de pesquisar teorias que ajudem a compreender as causas de tais dificuldades e elaborar estratégias para amenizá-las.

Na seção a seguir, abordaremos a importância do uso dos gêneros textuais no processo ensino-aprendizagem e nossa concepção de enunciados de exercícios como um desses gêneros.

## 2.3 OS GÊNEROS E OS TIPOS TEXTUAIS

Os PCN de Língua Portuguesa (1998) propõem a utilização dos gêneros textuais como objeto de ensino para a prática de leitura e escrita. Assim, defendem os gêneros como fortes aliados no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. A partir dessa proposta, o contexto de uso e a esfera de circulação dos gêneros textuais passaram a ser considerados importantes no ensino da língua, pois, até então, prevalecia o estudo da forma e do conteúdo descontextualizados. Para Marcuschi,

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Logo, para Marcuschi (2008, p. 154) “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. De acordo com esse autor, é impossível haver comunicação verbal sem o uso de algum gênero textual e, por isso, estamos sujeitos a dificuldades na classificação e denominação de um gênero, visto que a quantidade, apesar de não ser infinita, é muito vasta.

Para Schneuwly e Dolz (2004),

- Cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros;
- Três elementos os caracterizam: conteúdo temático, estilo, construção composicional;
- A escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 25).

Cada gênero apresenta características próprias em termos de conteúdo, estrutura, aspectos linguísticos específicos etc., conforme as situações de interação comunicativa em que o usuário se encontra envolvido. Entre as características de cada gênero, estão as tipologias textuais:

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica (em geral uma seqüência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). O tipo caracteriza-se muito mais como seqüências linguísticas (seqüências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*. O

conjunto de categorias para designar *tipos textuais* é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto *argumentativo* ou *narrativo* ou *expositivo* ou *injuntivo* (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Marcuschi (2008), além de tratar dos gêneros e tipos textuais, traz também uma discussão sobre o suporte dos gêneros. Quanto ao suporte, o autor afirma que “ele é imprescindível para que o gênero circule na sociedade e deve ter alguma influência na natureza do gênero suportado. Mas isso não significa que o suporte determine o gênero e sim que o gênero exige um suporte especial” (MARCUSCHI, 2008, p. 174).

Levando em conta a definição de gênero textual apresentada por Bronckart (2003, p. 5) de que os gêneros são “aquilo que sabemos que existe nas práticas de linguagem de uma sociedade”, corroborando a concepção de Marcuschi (2008) de que gêneros textuais são os textos com que nos deparamos em nosso cotidiano e manifestam modelos sociocomunicativos próprios, consideramos, na presente pesquisa, os enunciados de exercícios como um gênero textual, por atender às especificidades comunicativas de um gênero no qual predomina a tipologia injuntiva e que é veiculado por suportes como livros didáticos e provas escritas. Assim, defendemos que o estudo desse gênero deve ser visto pela escola de modo tão importante como o estudo de qualquer outro gênero, principalmente se pensarmos no contato que o estudante tem com esses textos durante toda a vida escolar e que sua compreensão é de suma importância para que obtenham o sucesso almejado. Para que tal trabalho seja realizado, apresentamos, no próximo tópico, uma sequência didática com o objetivo de ajudar e orientar professores do Ensino Fundamental no estudo do gênero textual *enunciado de exercício*, especificamente na disciplina Língua Portuguesa.

#### 2.4 APRESENTAÇÃO DO MODELO DIDÁTICO DE BRONCKART

Como afirmamos, o ensino de língua portuguesa, nos últimos anos, vem sendo pautado principalmente no estudo dos gêneros textuais, que se configuram por demonstrar um papel social definido, além de apresentar uma forma e características que lhes são peculiares. Tendo em vista que os enunciados de

exercícios apresentam tais características, reiteramos que, como qualquer gênero textual, eles também devem ser estudados.

Tendo em vista a importância dos gêneros textuais para o ensino de língua portuguesa, discutida por autores como Marcuschi (2008) e apresentada em documentos norteadores como os PCN, torna-se cada vez mais urgente que os professores busquem métodos de ensino fundamentados no estudo desses gêneros. A partir disso, destacamos que as sequências didáticas têm sido o um dos meios mais produtivos para o ensino dos gêneros. De acordo com os PCN, tal método didático exige

[...] elaborar atividades sobre aspectos discursivos e linguísticos do gênero priorizado, em função das necessidades apresentadas pelos alunos; programar as atividades em módulos que explorem cada um dos aspectos do conteúdo a serem trabalhados, procurando reduzir parte de sua complexidade a cada fase, considerando as possibilidades de aprendizagem dos alunos; deixar claro aos alunos as finalidades das atividades propostas; distribuir as atividades de ensino num tempo que possibilite a aprendizagem; planejar atividades em duplas ou em pequenos grupos, para permitir que a troca entre os alunos facilite a apropriação dos conteúdos; interagir com os alunos para ajudá-los a superar dificuldades; elaborar com os alunos instrumentos de registro e síntese dos conteúdos aprendidos, que se constituirão em referências para produções futuras; avaliar as transformações produzidas (PCN, 1998, p. 88).

Sendo assim, Bronckart (2001, apud MARCUSCHI, 2008, p. 222-223) destaca a importância do trabalho sistemático com o texto em sala de aula, e apresenta como proposta uma modelo didático desenvolvido em quatro fases:

I. Primeira fase:

Elaborar um modelo didático: Esta fase consiste na apropriação por parte do professor sobre o gênero a ser ensinado. Aqui o docente deve selecionar textos pertencentes ao gênero a ser ensinado e buscar as características predominantes do gênero, com base na produção realizada na esfera científica e nos levantamentos feitos pelo próprio professor. É nesta fase que são fornecidos os dados importantes para serem trabalhados na sequência didática.

Segundo Bronckart (2001), inicialmente é necessário escolher um gênero de acordo com o nível de conhecimento dos alunos; em seguida, deve-se analisar as propriedades desse gênero, seus usos, suas formas de realização, suas variações e seus contextos de uso. Desse modo, após a apropriação do gênero pelo professor, devem ser apresentados os textos aos alunos para que se

delimitem, de acordo com Bronckart (2001), três grandes categorias de objetivos de ensino:

(a) analisar as *atividades discursivas*: aprender os critérios da escolha de um dado gênero numa dada situação comunicativa; simular a posição de um produtor do gênero imaginando as intenções dos interlocutores (destinatários etc.); identificar os conhecimentos mobilizados para produzir o gênero nas circunstâncias imaginadas; especificar as estruturas comunicativas e o formato convencional que o gênero apresenta;

(b) operar com as *sequências típicas* (tipos textuais): saber como coordenar as sequências que entram para compor a coerência de base textual, tais como as sequências argumentativas, narrativas, expositivas etc.; essas bases globais devem ser ordenadas e sequenciadas de maneira organizada;

(c) dominar os *mecanismos linguísticos*: nesse caso, trata-se de estudar e analisar os aspectos sintáticos, morfológicos (gramaticais de uma maneira geral) e as propriedades léxicas, bem como a escolha dos registros e estilos; observa-se aqui a organização textual sob o seu aspecto local (coesão) e global (coerência);

#### II. Segunda fase:

Identificar as capacidades adquiridas: O objetivo nesta fase é testar os alunos quanto a se adquiriram ou perceberam os três aspectos trabalhados em (I) acima, ou seja: as capacidades relativas às ações *discursivas*, *tipológicas*, *linguístico-textuais* do gênero. Para isso o professor dele elaborar atividades em que os alunos precisem utilizar as capacidades adquiridas em relação às características predominantes do gênero em estudo.

#### III. Terceira fase:

Elaborar e conduzir atividades de produção: Uma vez identificadas as capacidades em relação ao trato do gênero escolhido, nesta fase, deve-se partir para exercícios de produção efetiva, dando condições específicas e situações determinadas de acordo com os elementos analisados em (I e II) acima. Segundo Bronckart (2001), aqui devem ser elaboradas as atividades da sequência didática.

#### IV. Quarta fase:

Avaliar as novas capacidades adquiridas: Neste ponto trata-se de analisar as produções textuais dos alunos, dando-lhes um retorno específico de maneira

que possam prosseguir no trabalho com gêneros similares ou com outros gêneros dentro dos passos expostos até aqui, em (I, II, III) acima.

O modelo didático apresentado acima, elaborado por Bronckart (2001), servirá como base para a proposta que produziremos nesta pesquisa, pois concordamos com ele quando afirma que “a finalidade geral das sequências didáticas é o **domínio, na produção e na recepção, de gêneros de textos**” (BRONCKART, 2010, p. 172). Nosso foco não é, prioritariamente, a produção, mas a recepção do gênero textual *enunciados de exercícios de Língua Portuguesa*. Por isso, faremos adaptações à proposta de Bronckart, de modo a adequá-la aos nossos propósitos.

Após apresentarmos o modelo didático a ser seguido em nossa pesquisa, exporemos os procedimentos metodológicos adotados para a coleta de dados em relação ao perfil socioeconômico e de leitura dos nossos alunos. Bem como a descrição do ambiente e dos sujeitos pesquisados.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo. Baseamo-nos numa pesquisa de natureza qualitativa e de caráter etnográfico, com o objetivo de promover a reflexão sobre o trabalho elaborado. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2008, p. 49) afirma que

O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnografia, é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 49).

André (1995, p. 17) nomeia a pesquisa qualitativa também como abordagem naturalista:

Naturalística ou naturalista porque não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural. Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (ANDRÉ, 1995, p. 17).

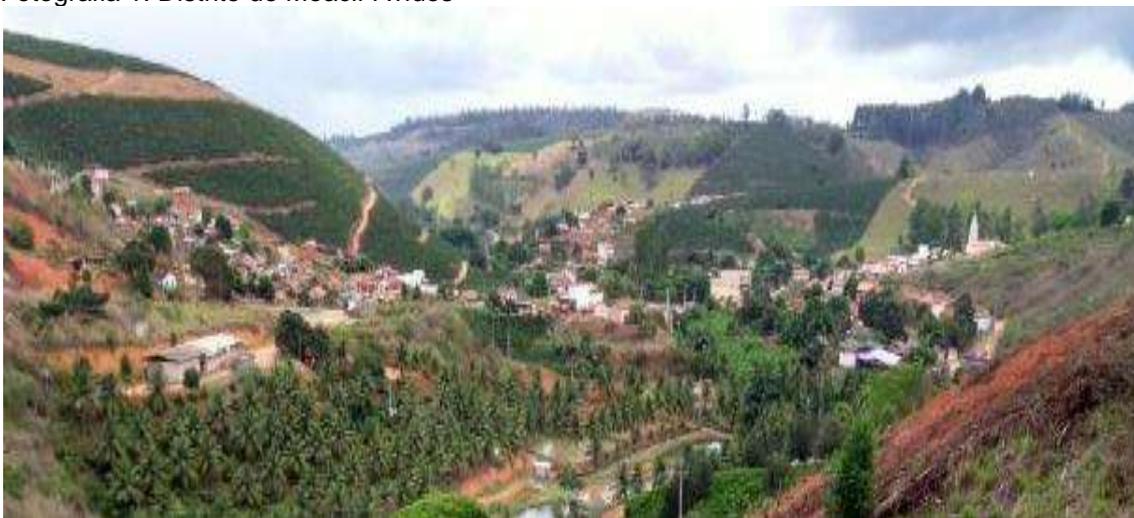
Para André (1995), a etnografia tem como principal preocupação o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados. “É a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social” (ANDRÉ, 1995, p. 28), enquanto que, para os educadores, a etnografia tem como preocupação central o processo educativo. Assim, há a necessidade de uma adaptação da etnografia à educação e, para isso, segundo André (1995), é necessário que se faça uso de técnicas geralmente associadas à etnografia, como a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos.

Desse modo, a presente pesquisa visa à interação entre os participantes, de modo que possam refletir em busca de uma perspectiva de mudança, considerando os contextos sociais em que estão inseridos. Pesquisando sua própria prática, os sujeitos têm a oportunidade de ressignificá-la, produzindo novos conhecimentos e refletindo de maneira crítica sobre a realidade em que vivem. Assim, como sugerem os preceitos da Sociolinguística Educacional, haverá a compreensão da língua como um fenômeno variável, heterogêneo e mutável, promovendo o respeito à diversidade linguística.

### 3.1 A COMUNIDADE E A ESCOLA

A escola analisada nesta pesquisa está localizada em Córrego Moacir, um dos quatro distritos de Governador Lindenberg-ES, localizado a 5 km da Sede do município<sup>4</sup>. Este está localizado a 215 km da capital do estado e tem clima quente, com temperaturas médias de 28 a 30°C. Sua economia se baseia na agricultura, principalmente o cultivo do café, mas, ultimamente, tem despontado a extração de rochas ornamentais<sup>5</sup>. Dados do IBGE apontam uma população estimada de 12.535 pessoas, para 2018<sup>6</sup>.

Fotografia 1: Distrito de Moacir Avidos



Fonte: Arquivo pessoal de Josiane Zoppi, cedido para esta pesquisa (2018)

A escola atende, em sua maior parte, alunos que residem em zonas rurais e na Sede do distrito, somando, aproximadamente, 220 alunos e dezesseis professores. A escola oferece o Ensino Fundamental I e II em dois turnos - matutino e vespertino. Conta com seis salas de aula com ventiladores, um laboratório de informática desativado, biblioteca, pátio externo, sala de professores, sala de planejamento, sala para atendimento de alunos especiais, cozinha, refeitório e 02 banheiros.

---

<sup>4</sup> Fonte: <http://www.cmgl.es.gov.br/uploads/filemanager/paginas/historia.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2018.

<sup>5</sup> Fonte: Prefeitura Municipal de Governador Lindenberg. Disponível em: <http://governadorlindenberg.es.gov.br/historia-da-cidade/>. Acesso em: 17 mar. 2018.

<sup>6</sup> Fonte: IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/governador-lindenberg/panorama>. Acesso em: 17 mar. 2018.

A escola é pequena e não apresenta estrutura adequada para os alunos: a biblioteca fica no subsolo da escola, cujo acesso é feito por escada, dificultando a locomoção dos alunos portadores de necessidades especiais; não há um espaço destinado à prática de esportes e à aula de Educação Física<sup>7</sup>; o laboratório de informática não funciona a contento, pois somente seis computadores funcionam, mas são velhos e desatualizados. A seguir vemos algumas imagens da escola.

Fotografia 2: Entrada da escola.



Fonte: Arquivo da autora (2018)

---

<sup>7</sup> As aulas de Educação Física para os primeiros anos do Ensino Fundamental são realizadas na própria sala de aula dos alunos, e consistem na exibição de filmes e na realização de dinâmicas e brincadeiras, pois a quadra da Prefeitura está localizada a quase um quilômetro de distância da escola, impedindo que as crianças menores cheguem a tempo às aulas.

Fotografia 3: Área interna da escola.



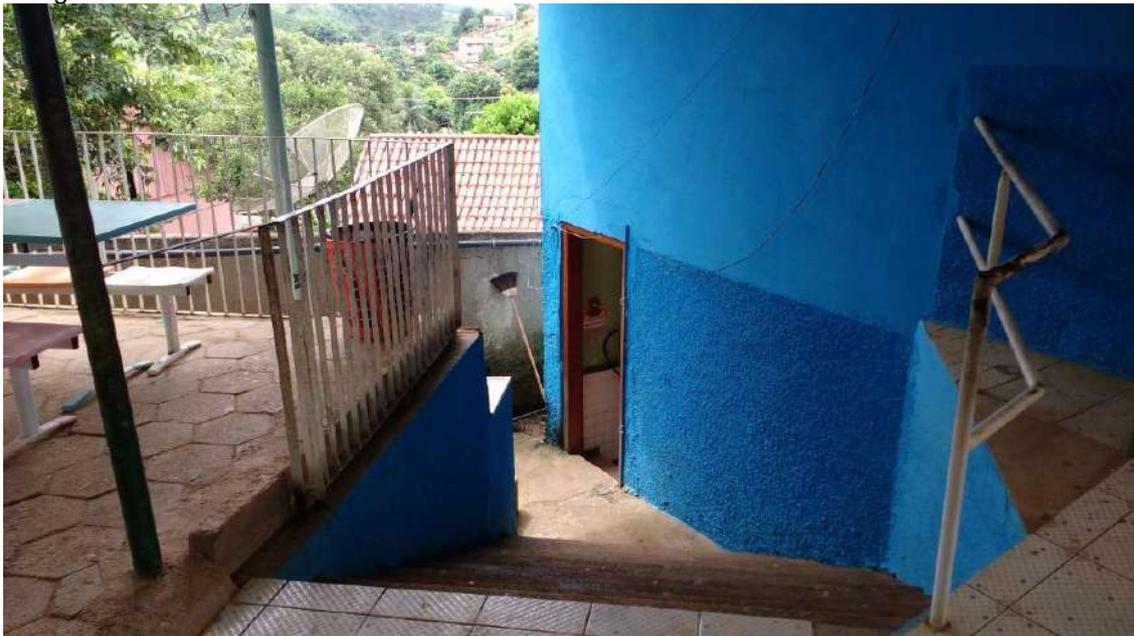
Fonte: Arquivo da autora (2018)

Fotografia 4: Pátio externo da escola.



Fonte: Arquivo da autora (2018)

Fotografia 5: Acesso à biblioteca da escola.



Fonte: Arquivo da autora (2018)

A comunidade em que a escola está inserida é formada, em sua maioria, por empregados do comércio local e lavradores. Assim, apesar de localizada num distrito, a influência da zona rural é muito forte, o que nos reporta aos estudos de Bortoni-Ricardo (2004), que nomeia tais grupos como “rurbanos”. Segundo a autora,

Os grupos rurbanos são formados pelos migrantes de origem rural que preservam muito de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico, e pelas comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semi-rurais, que estão submetidas à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologia agropecuária (BORTONI- RICARDO, 2004, p.52).

Assim, os alunos também apresentam influência da zona rural em seu modo de se vestir, em seu comportamento e, principalmente, em seu repertório linguístico. Além disso, o fato de a economia do município girar em torno da agricultura se reflete nas atitudes dos estudantes quanto à escola e ao ensino, pois os veem como desnecessários, uma vez que, desde o ensino fundamental, demonstram uma perspectiva de vida centralizada no trabalho braçal, o qual, para eles, não precisa de muito estudo.

Podemos dizer que o ensino da língua portuguesa, em nossa escola, ainda é arraigado aos métodos tradicionais, cuja visão postula a existência de apenas uma língua, a correta, a boa, o que leva os discentes a acreditarem que não sabem nem conseguem aprender português. Grande parte deles se acostuma

com essa visão como algo comum, que não foge ao previsto. Há pouco tempo, porém, tem-se voltado mais a atenção para um ensino pautado nos preceitos sociolinguísticos, mas reconhecemos que há muito ainda o que mudar. O livro didático adotado, “Português: linguagens”, de Cereja e Cochar, a nosso ver, não aborda de maneira adequada a questão da variação e das variedades linguísticas: esse conteúdo é abordado somente no livro do 6º ano e, ainda assim, a reflexão sobre o uso da língua fica por conta, em sua maioria, de questões gramaticais.

Como exposto anteriormente, a biblioteca, que deveria ter um ambiente calmo e atrativo para os alunos, é também o local em que está a impressora e xerocopiadora da escola, o que faz com que haja sempre movimento de pessoas ali. Além disso, o acervo é escasso, o que dificulta o estímulo e o trabalho com a leitura, prática que já não é comum entre a maioria dos alunos, visto que eles não têm contato com livros em seu cotidiano.

Por outro lado, observamos que os costumes e os conhecimentos trazidos pelos alunos da zona rural não são vistos, por alguns professores e até pelos próprios colegas, como algo que deva ser preservado, a ser somado a um conhecimento que os estudantes não possuem. A maioria dos professores exige que o aluno aprenda a língua portuguesa como se ele ainda não a soubesse ou se houvesse somente uma forma correta de usá-la. Quanto a isso, o espaço e os recursos fornecidos pela escola também não são favoráveis ao desenvolvimento do aluno e à compreensão da importância de se estudar e de se alcançar prestígio social por meio do uso da língua.

### 3.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como afirmamos, a escola atende alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, distribuídos em dois turnos: matutino e vespertino. No turno matutino, estudam alunos de um quinto, um sexto, dois sétimos, um oitavo e um nono ano; no vespertino, há um primeiro, um segundo, dois terceiros e dois quartos anos. Comparadas à realidade das escolas brasileiras, as turmas são pequenas, com, no máximo, trinta alunos por turma, devido ao espaço das salas de aula.

A turma participante da pesquisa foi o 7º ano M02, com 22 alunos. A escolha desse segmento do Ensino Fundamental deu-se pela intenção de trabalhar com uma turma com a qual nós permanecêssemos como professora por mais tempo, de modo a ser possível a futura aplicação das atividades propostas nesta pesquisa e a visualização de suas contribuições.

Destacamos que não foi possível a aplicação e análise do modelo didático durante a elaboração deste trabalho, visto que precisamos solicitar a autorização da Secretaria de Estado da Educação (SEDU), que demorou cerca de três meses para nos dar retorno, autorizando-nos a realizar a pesquisa somente a partir do mês de agosto, em que se encerravam as avaliações para o fechamento do segundo trimestre letivo e início do terceiro. Devido ao curto período de tempo, e aos projetos a serem realizados na escola em que a pesquisa se desenvolveu, tornou-se inviável a aplicação de todas as atividades e análise dos resultados. Tendo em vista ainda, que lecionamos como professora titular da turma e se aproximava o final do ano letivo, período de avaliações, fechamento e entrega dos diários escolares.

A turma é composta por doze meninas e dez meninos, com idades que variam de 11 a 15 anos. De acordo com o questionário socioeconômico aplicado, o nível econômico dos alunos oscila, mas a maioria pertence à classe média-baixa, ou seja, possui uma renda mensal familiar em torno de um salário mínimo ou menos, sendo que grande parte das famílias é composta por cinco ou mais pessoas. Quanto à escolaridade dos pais dos estudantes, a maior parte não concluiu o Ensino Fundamental. Na turma, há alunos descendentes de imigrantes - alemães e, sobretudo, italianos -, de indígenas e afrodescendentes, o que indica que se trata de uma comunidade com acentuada diversidade étnica. Como todas as turmas da escola, o 7º M02 é composto por alunos da zona rural, que chegam à escola no ônibus escolar cedido pela Prefeitura, e por alunos que moram no distrito de Moacir, próximo à escola, os quais têm um pouco mais de contato com a zona urbana.

A turma, a exemplo de grande parte dos alunos da escola, apresenta dificuldades na leitura e na compreensão de enunciados de questões, principalmente os do tipo injuntivo. Assim, propomos, neste trabalho, verificar as causas dessas dificuldades e buscar mecanismos para amenizá-las, à luz dos pressupostos da Sociolinguística Educacional.

### 3.3 O PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES

Após os estudos bibliográficos feitos, a primeira etapa das atividades consistiu na aplicação de dois questionários: um sociocultural, para coletar informações a respeito do público-alvo da pesquisa, seus familiares e o contexto social em que estão inseridos; e outro que buscou considerar as opiniões dos alunos a respeito da leitura e compreensão de enunciados, bem como as causas das dificuldades quanto a essa tarefa. A aplicação do questionário sociocultural aconteceu em março de 2018, enquanto a do questionário a respeito da leitura e compreensão de enunciados ocorreu em junho do mesmo ano.

A segunda etapa da pesquisa consistiu em uma conversa sobre o segundo questionário, de modo que os alunos tivessem a oportunidade de relatarem suas dificuldades de maneira mais clara. A atividade foi realizada também no mês de junho de 2018 e serviu como base para elaborarmos a proposta de atividades que buscam auxiliar professores de Língua Portuguesa no trabalho com o estudo de enunciados de exercícios, que será descrita nas próximas seções.

## 4 A ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos os resultados obtidos em nossa pesquisa. Primeiramente, os resultados dos questionários sobre a situação sociocultural dos alunos e sobre a leitura e compreensão de enunciados (seção 4.1). Em seguida, na seção 4.2, elencamos algumas propostas de atividades baseadas na metodologia de Bronckart (2001), com o objetivo de auxiliar outros professores a amenizar as dificuldades dos alunos quanto à leitura e compreensão de enunciados de exercícios de Língua Portuguesa.

### 4.1 A APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS SOCIOCULTURAL E DE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTO.

Partindo do pressuposto da Sociolinguística de que fatores extralinguísticos, como idade, sexo e classe social dos indivíduos, entre outros, influenciam na maneira como os falantes utilizam a língua, propusemos a aplicação de um questionário sociocultural, a fim de compreender os aspectos sociais que permeiam a vida dos sujeitos desta pesquisa. O questionário foi aplicado em sala, na aula de Língua Portuguesa, no mês de março de 2018. Para que fossem garantidas as respostas e a devolução do mesmo, além de objetivar que o estivéssemos presente para sanar qualquer dúvida que os alunos tivessem a respeito do mesmo. Todos os vinte e dois alunos responderam ao questionário, e a aplicação teve a duração de uma hora.

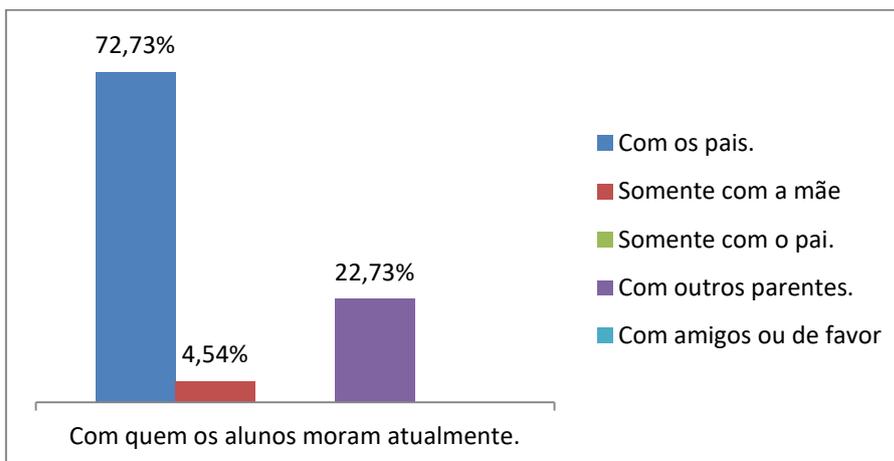
Dividido em treze questões, entre objetivas e discursivas, o questionário tem o intuito de dar a conhecer a realidade socioeconômica e cultural dos discentes. Pelo fato de a identificação do aluno, ao responder o questionário, ter sido opcional, a maioria optou por não colocar seu nome, o que, em princípio, garante a veracidade das informações. Abaixo constam as perguntas do Questionário com os respectivos resultados.

As primeiras perguntas tinham por objetivo identificar a nível socioeconômico dos alunos.

## 1) Com quem você mora atualmente?

As respostas dadas a essa pergunta mostraram que a maioria (72,73%) morava com os pais/padrastos/madrastas, sendo que um deles (4,54%) morava somente com a mãe e cinco (22,73%) viviam com outros parentes, ou seja, nossos alunos convivem com seus familiares. O gráfico a seguir evidencia o que dissemos.

Gráfico 1: Com quem mora atualmente

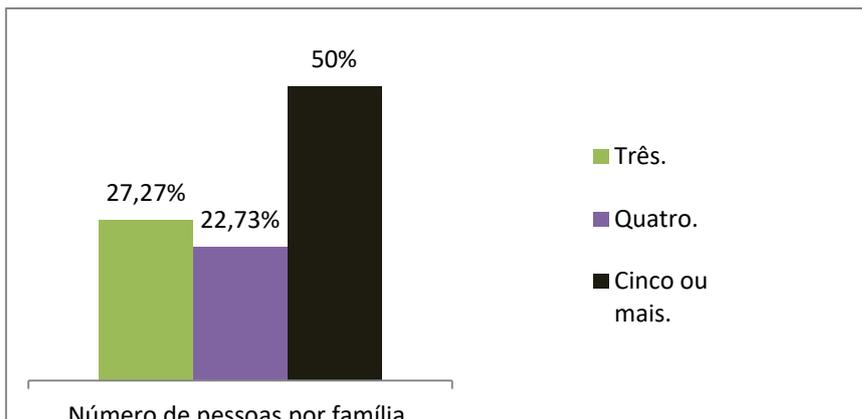


Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

## 2) Quantos membros da sua família moram com você?

A pergunta de número dois indagou sobre o tamanho das famílias, cujos membros vivem na mesma casa. As respostas revelaram que grande parte das famílias (50%) é composta por, pelo menos, cinco pessoas, o que afeta diretamente a renda per capita familiar e, portanto, o seu nível de vida.

Gráfico 2: número de pessoas em cada família.

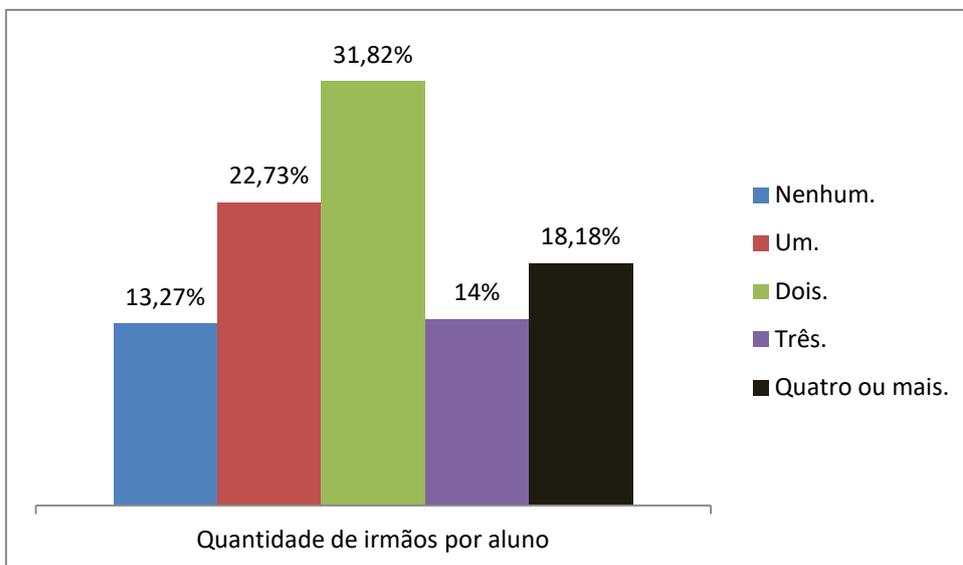


Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

### 3) Quantos irmãos você tem?

A pergunta de número três tinha por objetivo saber se os alunos tinham irmãos, para compartilhar os estudos, os deveres domésticos e as atividades de lazer, além de buscar saber o número aproximado de dependentes em cada família.

Gráfico 3: Quantidade de irmãos de cada aluno



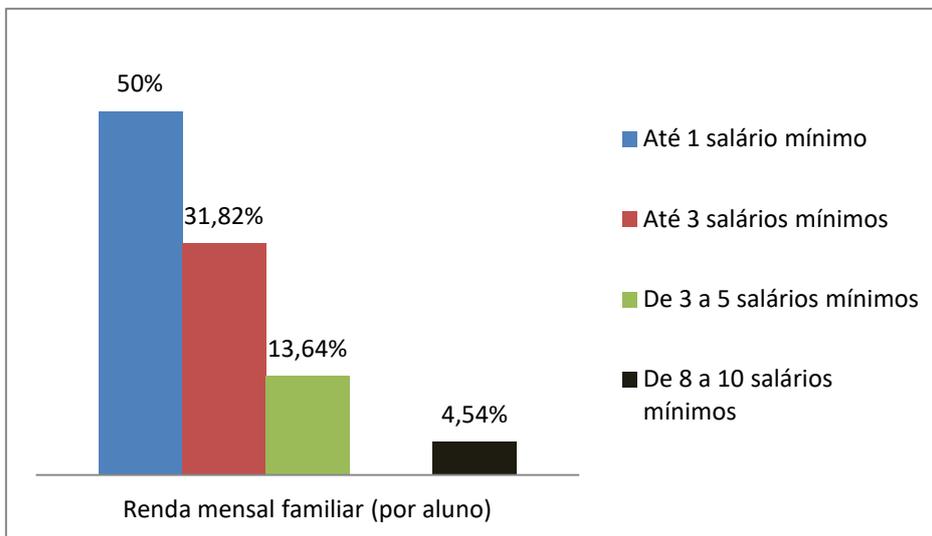
Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Pelos gráficos acima, vemos que as famílias, em sua maioria (31,82%), são grandes, constituídas por mais de três filhos, contando com os nossos alunos. A próxima pergunta ratifica a sua condição socioeconômica.

#### 4) Qual a faixa de renda mensal da sua família?

A pergunta de número quatro, indagando sobre a renda familiar, revelou que, das vinte e duas famílias envolvidas na pesquisa, metade vive com um salário mínimo ou menos.

Gráfico 4: Renda mensal familiar.



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

As informações dispostas no gráfico acima foram confirmadas pelos agentes comunitários de saúde (ACS), profissionais do Sistema Único de Saúde (SUS), que atendem às famílias da região. Os ACS têm acesso a esses dados, pois fazem um cadastro familiar para que as pessoas cadastradas tenham direito aos atendimentos na área da saúde disponibilizados pelo SUS. Outra informação fornecida a nós por tais profissionais foi que dos 22 alunos envolvidos na pesquisa, 7 recebem o Bolsa Família<sup>8</sup>, sendo que todos eles têm irmãos em idade escolar, que também recebem o benefício de , aproximadamente, R\$39 por aluno.

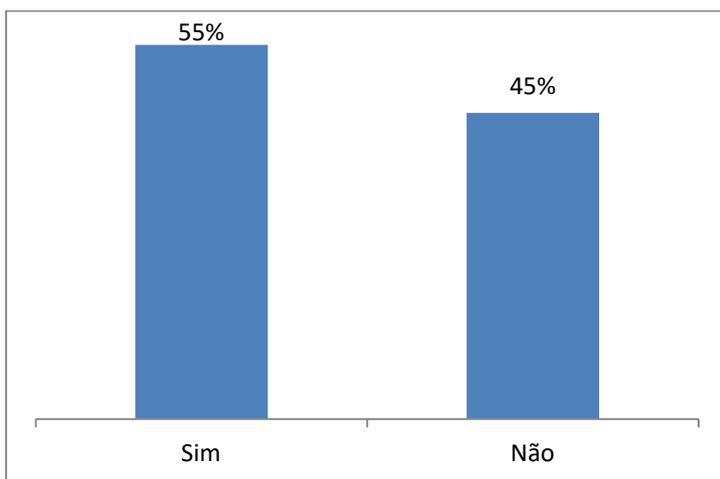
Pesquisamos também sobre o acesso à internet, o tipo de localidade em que moram os alunos e, por fim, solicitamos que eles informassem de que dispõem em sua casa, em termos de eletrodomésticos e meios de locomoção - carro e motocicleta - bem como a quantidade, a fim de conhecermos melhor as condições sociais dos alunos.

<sup>8</sup> O Bolsa Família é um programa de transferência de renda do Governo Federal para auxiliar as famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza. Disponível em: <http://bolsa-familia.info/> Acesso em 28 jan. 2018.

### 5) Você tem acesso à internet?

A maioria respondeu ter acesso à internet, mas grande parte faz uso de aparelhos celulares - geralmente dos pais - para esse fim e só pode acessá-la quando há crédito da operadora.

Gráfico 5: Acesso à internet.



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

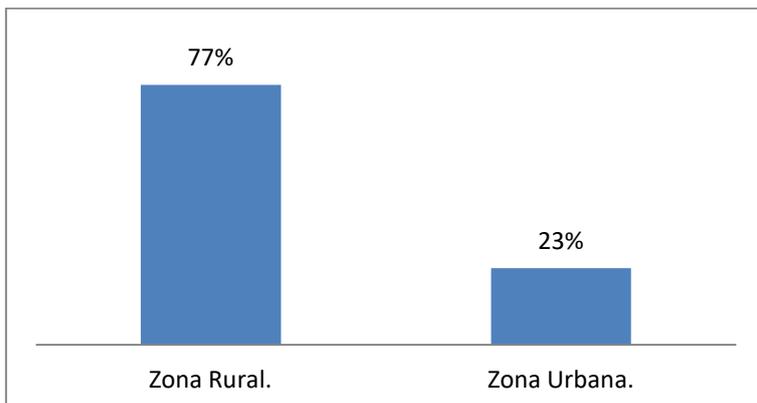
### 6) Em que tipo de localidade você mora?

**A) Zona rural.**

**B) Zona urbana.**

Em relação à localidade em que vivem, dezesseis dos vinte e dois alunos da pesquisa residem em zona rural.

Gráfico 6: Localidade de residência dos alunos.



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

### 7) Quais dos itens abaixo há em sua casa?

Por meio das respostas dos alunos, foi possível observar que, apesar de a maioria das famílias ter renda de até um salário mínimo, não existe carência quanto à posse de eletrodomésticos e meios de transporte, sendo menos encontrados microcomputador e telefone fixo. Quanto a isso, vale ressaltar que são características da maior parte famílias de Governador Lindenberg a solidariedade e a caridade, sendo assim, é comum que quem tem algum pertence que não esteja utilizando, como roupas, móveis e eletrodomésticos, faça doações para as famílias que não possuem recursos para adquirir tais bens.

Quadro1: Eletrodomésticos e meios de locomoção que os alunos dispõem em casa. Continua.

Eletrodomésticos / Meios de locomoção.	Número de residências.	Quantidade de itens por residência.
Televisão	14	1
	7	2
	1	3
Aparelho de DVD	21	1
	1	2
Rádio	13	1
	2	2
	7	Nenhum
Microcomputador	7	1
	1	2
	14	Nenhum
Automóvel	12	1
	3	2
	7	Nenhum
Motocicleta	10	1
	3	2

	1	3
	8	Nenhum
Máquina de lavar roupa / Tanquinho	11	1
	7	2
	3	3
Geladeira / Freezer	9	1
	12	2
	1	3
Telefone Fixo	7	1 linha
	15	Nenhuma linha
Telefone Celular	5	1
	3	2
	10	3
	2	4
	2	5
TV por assinatura	12	1
	10	Nenhum

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

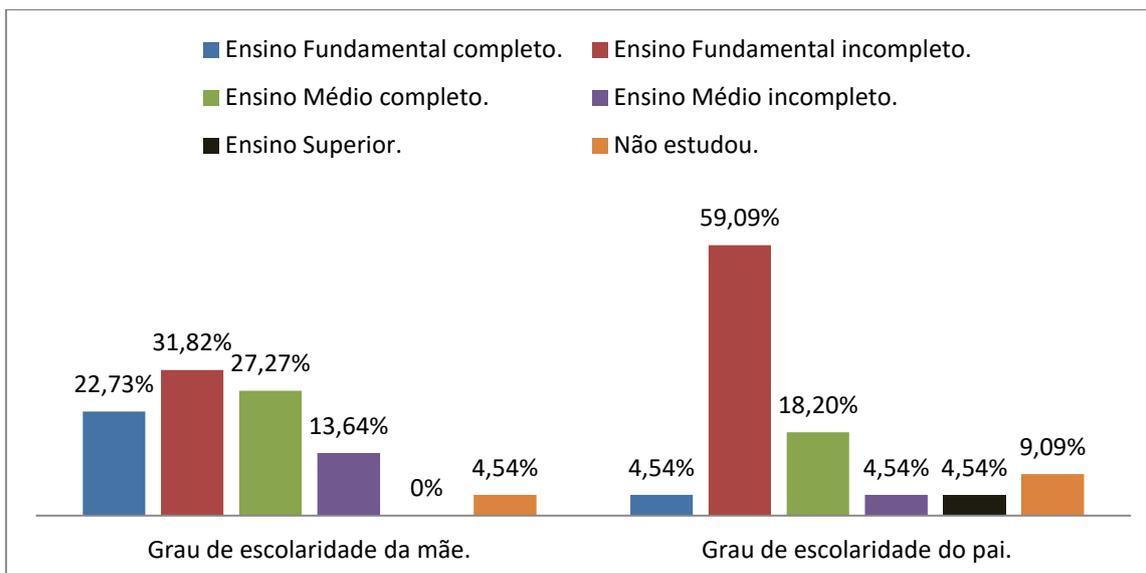
Em seguida, as perguntas versavam sobre o nível educacional e cultural do aluno e sua família.

### **8) Qual é o grau de escolaridade da sua mãe? e**

### **9) Qual é o grau de escolaridade do seu pai?**

A partir das respostas dadas às perguntas acima, observamos que, em média, as mães estudaram mais que os pais. Também foi possível concluir que a maioria das mães não concluiu o Ensino Fundamental (31, 82%), sendo que, entre os pais, o número dos que não terminaram essa etapa foi ainda maior (59,09%). Tais dados podem justificar o fato de que os alunos não valorizam os estudos e não se interessam pela sua continuidade. Os gráficos a seguir evidenciam esses dados:

Gráfico 7: Grau de escolaridade dos pais



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Algumas questões buscaram saber quais atividades os estudantes costumam realizar como lazer, bem como seu gosto pela leitura. Quanto às atividades preferidas, a maioria, quatorze alunos, destacou “assistir à televisão”, ficando em segundo lugar, com treze alunos, a preferência pela prática de esportes, dentre os quais foram citados o futebol (treze alunos), a corrida, a queimada, andar de bicicleta e o vôlei (com apenas um aluno em cada modalidade) e, em terceiro, (nove alunos), “ir à igreja”. Quanto à alternativa “Outras”, três alunos incluíram novas opções: mexer no celular (um aluno), usar a internet (um aluno) e brincar (um aluno).

**10) Que atividade(s) você costuma realizar como lazer? Pode marcar mais de uma opção.**

**A) Ir a shows musicais e/ou concertos e/ou bailes.**

**B) Assistir à televisão.**

**C) Ir à igreja.**

**D) Praticar esporte(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_**

**E) Outra(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_**

As opções de respostas para essa questão são, de certa forma, restritas e, ao mesmo tempo, já esperadas, visto que a cidade não oferece muitas alternativas para o lazer, principalmente em se tratando de adolescentes. Destacamos que nessa questão os alunos poderiam assinalar mais de uma alternativa. O tabela a seguir evidencia as opções de lazer dos alunos.

Quadro 2: Atividades exercidas nas horas de lazer.

Número de alunos	Atividades exercidas nas horas de lazer
3	Vão a show musicais e/ou bailes
14	Assistem à televisão
9	Vão à igreja
13	Praticam esportes
3	Fazem outras atividades

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

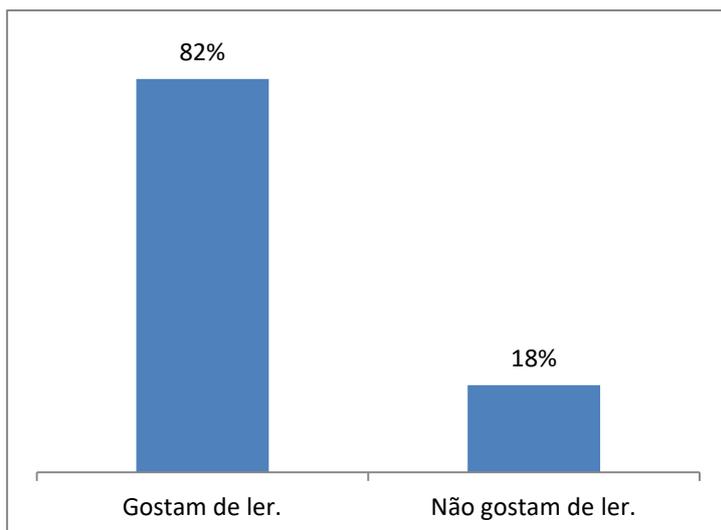
### **11) Você gosta de ler? Por quê?**

### **12) Se você respondeu “sim” à pergunta anterior, o que você lê com mais frequência?**

Com relação à pergunta sobre o gosto pela leitura, a maioria dos alunos afirmou gostar de ler e elencou, entre os tipos de leitura preferidos, principalmente livros literários; em segundo lugar, cartazes e anúncios e, por último, os livros didáticos. As justificativas para o gosto pela leitura variaram, desde o desejo de conhecimento até o fato de a leitura ser uma maneira de se viajar sem sair do lugar. Os alunos que afirmaram não gostar de ler justificaram sua resposta dizendo que, para eles, tal ato é cansativo. Por sua vez, foi unânime entre os alunos a reclamação em relação ao acervo da biblioteca da escola, que, segundo eles, é escasso e não contribui para que eles adquiram prática de leitura.

O gráfico a seguir mostra o quantitativo de respostas.

Gráfico 8: O gosto pela leitura.



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Observamos, a partir do que disseram os alunos em relação ao gosto pela leitura e hábito de ler, que a pesquisa de Silva (2017) tem extrema relevância e se enquadra totalmente em nosso ambiente de pesquisa. Principalmente no que diz respeito ao uso da biblioteca e ao gosto dos alunos em relação à leitura, já que a maioria afirma gostar de temas como ficção científica, terror, mistério, aventura e tem preferência por enredos da atualidade, como as coletâneas Harry Potter, Diário de um Banana, Rangers: A Ordem dos Arqueiros etc. Por sua vez, a biblioteca possui em seu acervo - ainda em pouca quantidade - os cânones, que, apesar de serem de grande importância para a vida escolar dos estudantes, não atraem a atenção dos alunos e acreditamos serem leituras complexas para quem ainda não tem esse hábito.

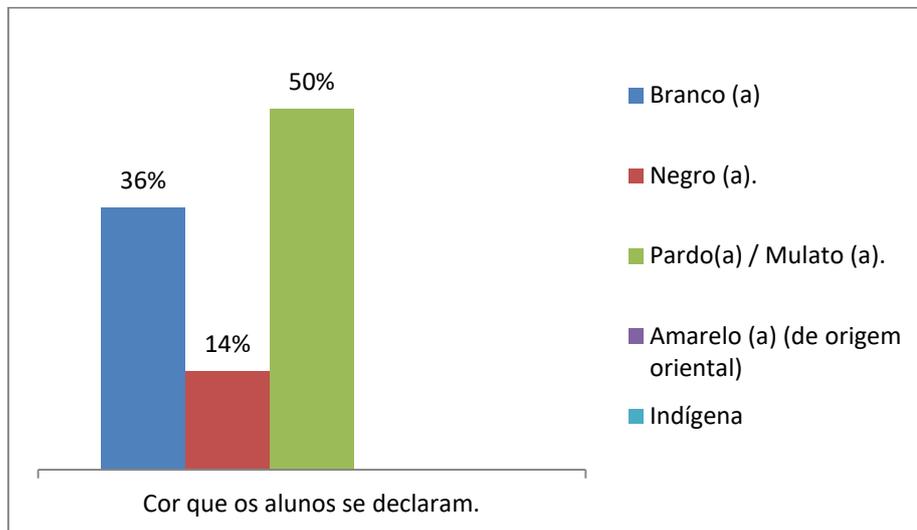
Logo após, os alunos tiveram que responder a uma pergunta relativa à sua identidade étnica.

### 11) Como você se considera?

Esta pergunta versava sobre a cor com a qual os participantes da pesquisa se identificavam. Observamos que poucos se viam brancos; a maioria se considerava parda/mulata. Em relação às respostas a essa pergunta, um fato nos chamou a atenção: dentre os alunos que se identificaram, houve casos de alguns negros que não se viam como tal, e sim como pardos/mulatos.

Acreditamos que esse fato se deve ao preconceito em relação à cor, que embora seja camuflado e negado, ainda está enraizado em nosso município.

Gráfico 9: Identidade étnica autodeclarada



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Levando em consideração o caráter etnográfico de nossa pesquisa, definido por André (1995, p. 27) como “um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade”, a aplicação do questionário sociocultural foi de suma importância para que pudéssemos compreender os comportamentos e costumes dos alunos em relação à língua, à leitura e à escola, o que norteou a elaboração de nossa proposta didática, bem como passou a direcionar os nossos planejamentos de ensino da língua.

Após a análise dos dados do questionário sociocultural, aplicamos o segundo questionário, que abordou questões relacionadas ao gosto, hábitos, desempenho e estratégias de leitura dos alunos. O segundo questionário, como o anterior, também foi aplicado em sala de aula com a presença a nossa presença, durando uma aula de cinquenta e cinco minutos. O questionário foi dividido em três seções: I) Perfil do leitor, composta por cinco questões que buscaram traçar o perfil leitor de cada aluno; II) Avaliação do desempenho em leitura, com três questões em que os alunos tiveram que responder como caracterizam seu desempenho durante a leitura; e III) Identificação das estratégias de leitura, com seis questões que objetivaram verificar que estratégias os sujeitos da pesquisa utilizam antes, durante e depois da leitura.

Optamos por dividir o questionário dessa forma, pois acreditamos que conhecer o perfil leitor dos alunos nos ajudaria a compreender suas dificuldades quanto à leitura e interpretação de enunciados de exercícios de Língua Portuguesa, já que se configura, em nossa pesquisa, como um gênero textual que também requer o uso de estratégias de leitura. Destacamos que o questionário não partiu da análise de um texto por acreditarmos que os alunos se ateriam unicamente a ele, respondendo sobre seu desempenho e estratégias para a leitura do mesmo, quando o nosso objetivo era verificar como os sujeitos avaliam seu desempenho e utilizam as estratégias quando leem qualquer texto.

I. O Perfil do leitor:

**1) Das atividades listadas a seguir, qual você mais gosta de fazer?**

**Ler.**

**Ouvir música.**

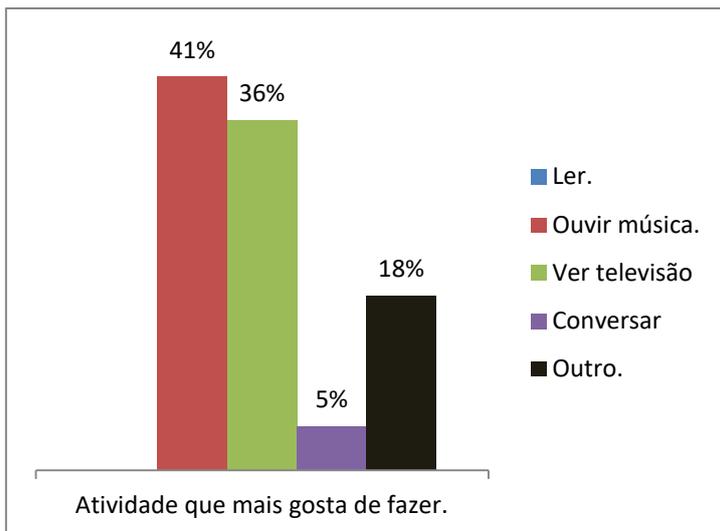
**Ver televisão.**

**Conversar.**

**Outra. Qual?** \_\_\_\_\_

Na primeira questão, os alunos responderam qual atividade mais gostam de fazer. Essa pergunta foi elaborada também para o questionário sociocultural; entretanto, as alternativas eram diferentes, e a leitura não estava entre elas, mas também não foi citada pelos alunos no campo “outros”. Decidimos então repetir a questão, alterando algumas opções. Constatamos que a leitura realmente não está entre as preferências de nenhum dos alunos como atividade relacionada ao lazer. As principais escolhas foram “ouvir música” e “ver televisão”, seguidas por jogar futebol, conversar e “mexer no celular”, dentro da categoria “Outras”, as respostas coincidiram com as dadas à mesma questão do questionário socioeconômico.

Gráfico 10: Preferência dos alunos por atividades de lazer



Fonte: elaborado pela autora, 2018.

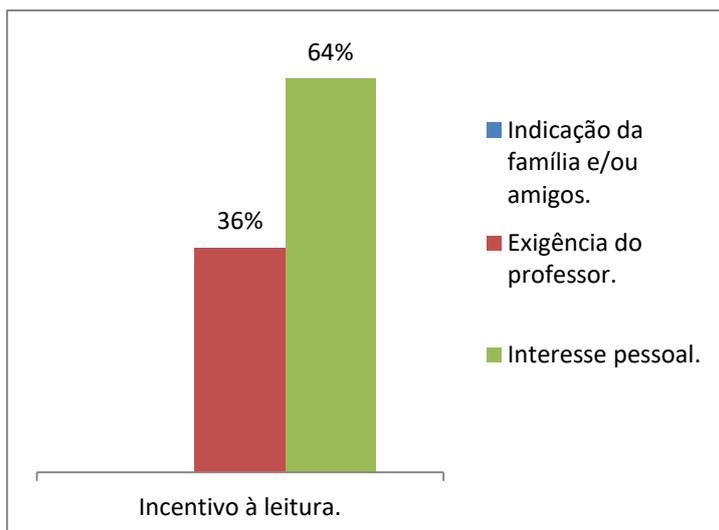
A segunda pergunta tratou da motivação para a leitura.

## 2) Quando lê, você o faz por:

- ( ) Indicação de familiares/amigos.
- ( ) Exigência do professor.
- ( ) Interesse pessoal.

Compreendemos que, no início da formação do sujeito leitor, é necessário que ele seja incentivado a ler e, como Silva (2017), entendemos que o professor nem sempre é o principal responsável por esse estímulo. Nosso intuito, com essa questão, foi entender como é feita a mediação de leitura para os alunos. Tal informação é vista no gráfico abaixo.

Gráfico 11: O incentivo à leitura.



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Como podemos perceber, a maioria, quatorze estudantes (64%), afirmou que, quando lê, o faz por interesse pessoal, mas muitos, oito alunos (36%), declararam só fazê-lo por exigência do professor, enquanto nenhum deles disse que lê por indicação de familiares e/ou amigos, o que corrobora a nossa ideia de que as famílias não dão a devida importância ao estudo, ou quando exigem que os alunos estudem, não os estimulam. É comum ouvir depoimentos como: “Minha mãe diz que eu preciso ler, mas nunca *vi ela* lendo um livro”.

A pergunta de número três objetivou identificar a preferência dos alunos em relação à leitura. Nesta questão, as alternativas foram sugeridas de acordo com o que os alunos afirmaram, em conversas informais, ter vontade de ler, bem como observando o acervo da biblioteca da escola.

### 3) Que tipo de leitura você prefere?

( ) Livros de ficção (romances, contos, crônicas).

( ) Livros didáticos.

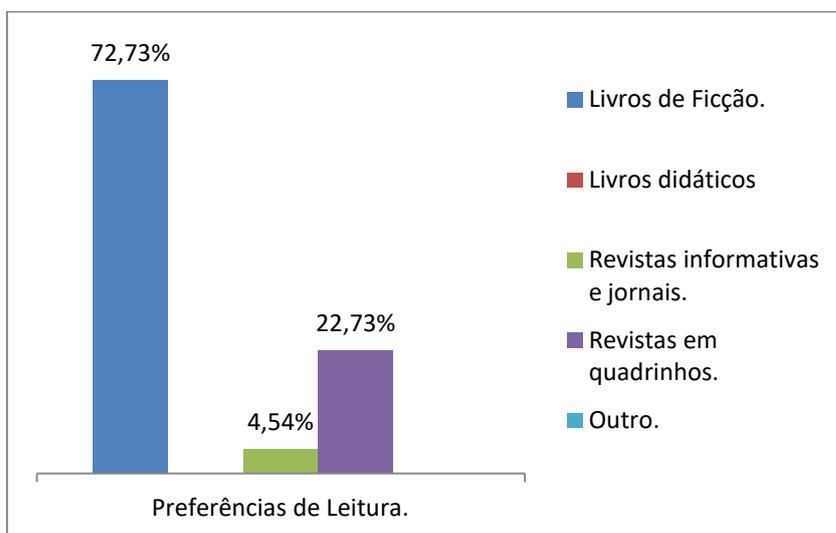
( ) Revistas informativas.

( ) Revistas em quadrinhos.

( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

As respostas dadas à questão estão evidenciadas no gráfico seguinte.

Gráfico 12: Preferências de leitura



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Dezesseis (72,73%) dos vinte e dois alunos que responderam ao questionário afirmaram preferir “livros de ficção (romances, contos, crônicas, etc.)”, cinco (22,73%) demonstraram predileção por histórias em quadrinhos e um (4,54%) escolheu a alternativa “revistas informativas e/ou jornais”. Observamos que a preferência por textos de ficção é evidenciada; porém, ao responderem à questão, surgiram algumas perguntas, como: “Professora, se eu marcar que gosto de ler romances, vão ser aqueles livros que tem na biblioteca também? Não gosto de ler aqueles, gosto de Harry Potter, As Crônicas de Nárnia.”, o que reitera a ideia de que um dos fatores que contribuem - e muito - para que os alunos não leiam com frequência é a ausência de um acervo mais atrativo na biblioteca da escola.

A quarta questão relacionava-se às indicações de leitura que a professora de Língua Portuguesa costuma fazer. A maioria respondeu que as indicações são para a leitura de textos variados, como indica o gráfico a seguir.

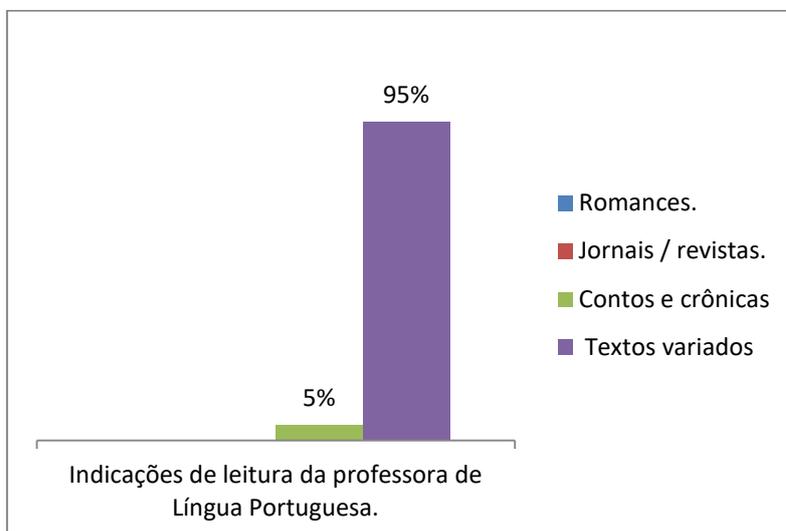
**4) Que tipo de leitura sua professora de português costuma indicar?**

( ) Somente romances.

( ) Somente jornais/revistas.

- ( ) **Somente contos e crônicas.**  
 ( ) **Textos variados.**

Gráfico 13: Indicações de leitura da professora de Língua Portuguesa.



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Nossa intenção ao aplicarmos essa questão foi verificar se os alunos tinham ciência de que o nosso trabalho nas aulas de Língua Portuguesa não prioriza um único gênero textual, levando-os a perceber a importância de conhecerem os mais variados gêneros que circulam na sociedade. Constatamos que a grande maioria, vinte e um alunos (95%), reconheceu que as aulas de Língua Portuguesa são pautadas nos gêneros textuais, enquanto somente um estudante (5%), vê o trabalho com foco em dois gêneros textuais: conto e crônica.

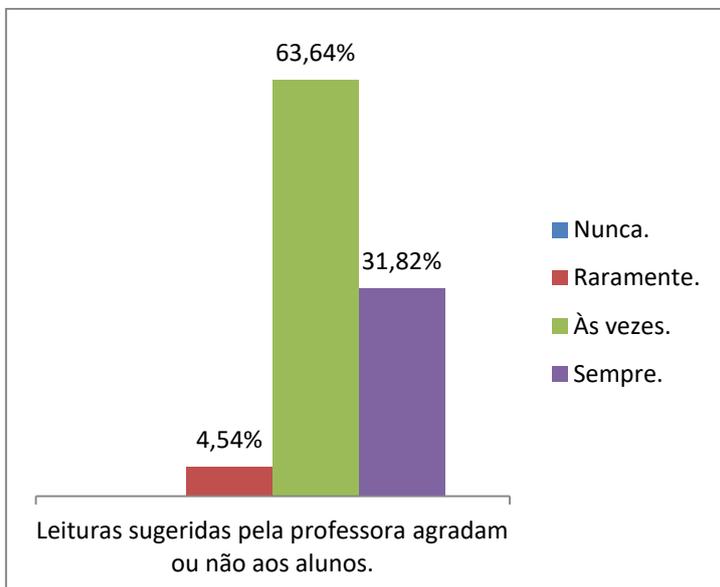
A quinta e última questão sobre o perfil do leitor abordou a frequência com que os alunos gostam das leituras indicadas pela professora de Língua Portuguesa.

**5) Com que frequência você gosta das leituras indicadas por sua professora?**

- ( ) **Nunca.**  
 ( ) **Raramente.**  
 ( ) **Às vezes .**  
 ( ) **Sempre.**

O gráfico a seguir explicita a opinião dos alunos.

Gráfico 14: Frequência com que as leituras sugeridas pela professora agradam aos alunos



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

O objetivo dessa questão foi reconhecer se o papel da professora como mediadora da leitura para os alunos está surtindo efeito positivo ou negativo. Por meio do resultado das respostas, é possível perceber que as leituras sugeridas não agradam tanto aos alunos, já que somente 31,82% afirmaram sempre gostar, enquanto 63,64% às vezes gostam e 4,54% raramente. Diante desses resultados, compreendemos, portanto, que é necessário um trabalho diferenciado em relação à leitura com esses alunos, buscando incentivá-los primeiro por meio de leituras que lhes interessam para, aos poucos, amadurecerem seus gostos e constituírem-se como sujeitos leitores.

As próximas três perguntas dizem respeito à avaliação dos alunos sobre seu desempenho em leitura.

**6) Na sua opinião, o que torna uma leitura difícil?**

- Palavras desconhecidas e estruturas gramaticais complexas.**
- Depreensão das ideias principais.**
- Falta de motivação para a leitura.**

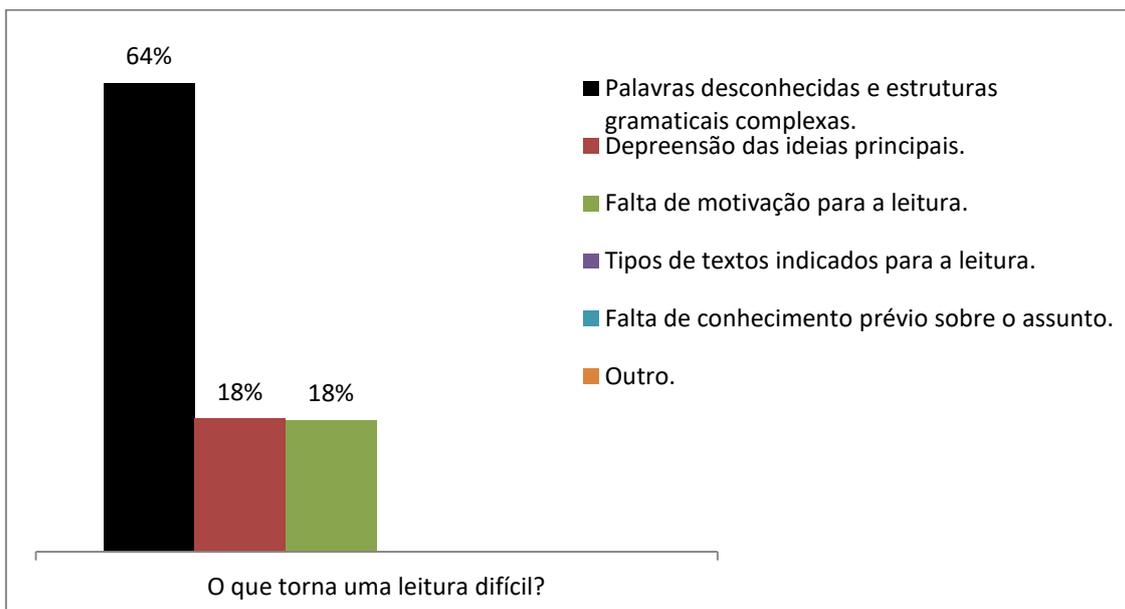
( ) **Tipos de textos indicados para a leitura.**

( ) **Falta de conhecimento prévio sobre o assunto.**

( ) **Outro. Qual?** \_\_\_\_\_

A sexta questão objetivou compreender qual a principal dificuldade encontrada pelos alunos durante a leitura. A seguir expomos o gráfico que apresenta o resultado das respostas dos alunos.

Gráfico 15: O que torna uma leitura difícil?



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

O resultado da análise dessa questão é de suma importância para o nosso trabalho, pois confirma a nossa hipótese de que os alunos não compreendem os enunciados porque não conhecem os significados das palavras, já que quatorze deles (64%) deles declararam que palavras desconhecidas e estruturas gramaticais complexas tornam a leitura difícil, como destacam as autoras Fulgêncio e Liberato (1992, p. 127) ao afirmarem que “a complexidade de uma sentença está relacionada com sua estrutura sintática”. Quatro alunos (18%) destacaram que a dificuldade está na depreensão das ideias principais do texto e outros 4 (18%) declararam que a falta de motivação para a leitura é a maior dificuldade.

A questão de número 7 buscou compreender como os alunos avaliam seu desempenho na leitura, classificando-o em péssimo, regular, bom ou ótimo.

**7) Como você avalia seu desempenho na leitura?**

( ) **Péssimo.**

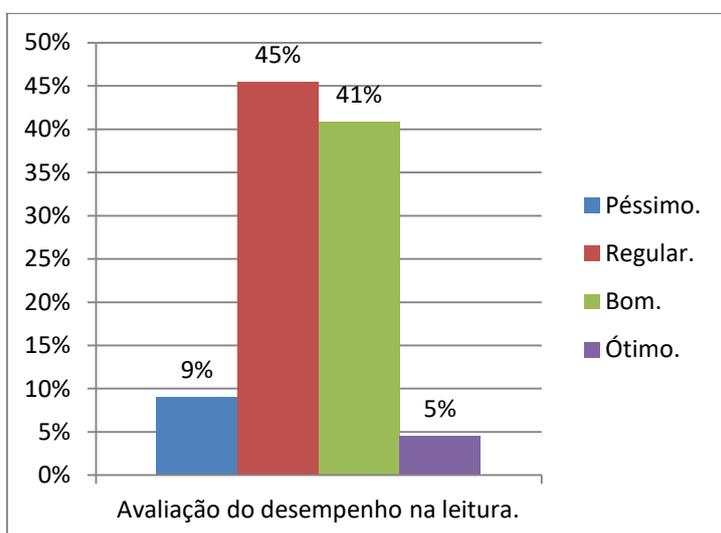
( ) **Regular.**

( ) **Bom.**

( ) **Ótimo.**

O gráfico que segue aponta o que os alunos responderam.

Gráfico 16: Avaliação do desempenho na leitura



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

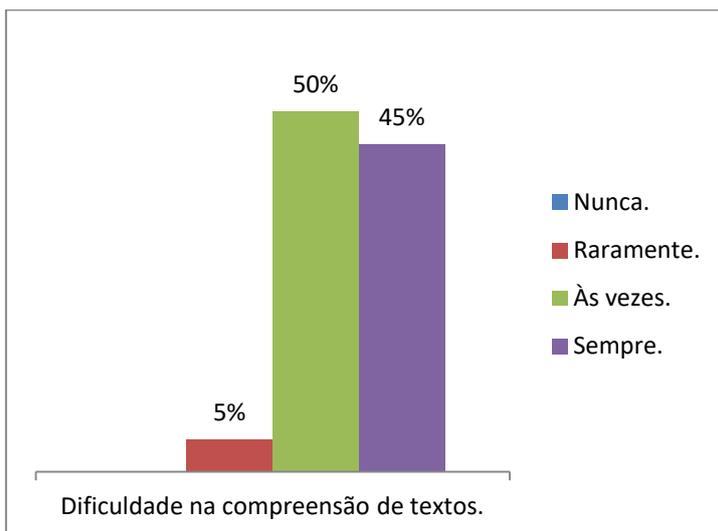
O resultado da análise das respostas aponta que a avaliação que os alunos fazem do próprio desempenho na leitura não é satisfatória, dez alunos (45%) classificaram seu desempenho em relação à leitura como “regular”, nove (41%) disseram ser bons leitores, dois alunos (9%) declararam ser péssimos na leitura, enquanto somente um (5%) considerou-se ótimo leitor. O que nos leva a entender que a dificuldade para compreender os textos é muito recorrente. A próxima pergunta tratará dessa questão.

A última questão do item *Avaliação do desempenho em leitura* pretendeu, de maneira mais direta, inferir se os alunos consideram que têm dificuldade em compreender um texto, o que já havia, de certo modo, sido revelado nas respostas à questão anterior, e é confirmado pelo gráfico 18.

**8) Com que frequência você sente dificuldade em compreender um texto?**

- ( ) Nunca.  
 ( ) Raramente.  
 ( ) Às vezes.  
 ( ) Sempre.

Gráfico 17: Dificuldade na compreensão de textos



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Analisando-se o que foi respondido, fica claro que os próprios alunos julgam ter dificuldade para compreender textos, pois somente 5%, ou seja, um aluno respondeu “raramente”; os outros 95% se dividiram entre “às vezes”, onze alunos (50%), e “sempre”, dez alunos (45%), como exposto no gráfico.

As perguntas seguintes têm relação com a identificação das estratégias usadas pelos alunos antes, durante e depois da leitura.

A questão de número 9 investigou se os alunos têm o hábito de fazer previsões sobre o título do texto e como resultado observamos que eles raramente utilizam tal estratégia. Frizamos que ao aplicar o questionário esclarecemos que essa questão deveria ser respondida em relação às leituras que realizam sozinhos, fora da sala de aula e sem a presença do professor.

**9) Costuma fazer previsões sobre o título e o assunto do texto?**

- ( ) Nunca.  
 ( ) Raramente.

- ( ) Às vezes.  
 ( ) Sempre.

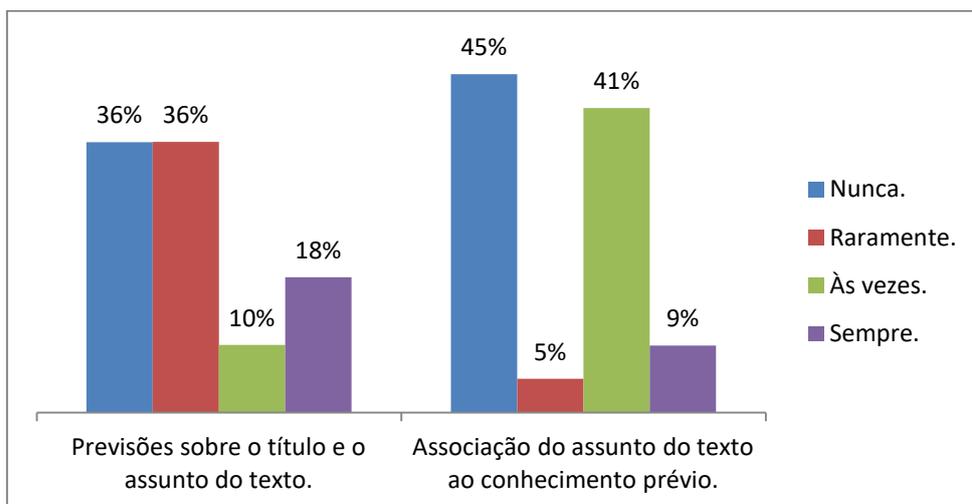
Desse modo, percebemos que o título, que geralmente tem a função de antecipar o tema ou ideias principais de um texto, tem sido ignorado, o que nos leva a entender que muitas das estratégias de leitura não são utilizadas pelos alunos ao lerem um texto. O gráfico 19, abaixo, evidencia o que dizemos.

#### 10) Costuma relacionar o assunto da leitura com o que você já conhece?

- ( ) Nunca.  
 ( ) Raramente..  
 ( ) Às vezes.  
 ( ) Sempre.

As respostas dadas à décima questão corroboram a ideia exposta acima, já que a pergunta versava sobre a frequência com que os alunos associam o assunto de um texto aos seus conhecimentos prévios. Quanto a isso, dez alunos (45%) afirmaram nunca estabelecer tal relação, nove (41%) disseram que às vezes o fazem, dois (9%) sempre e um (5%) raramente acessam seus conhecimentos de mundo ao fazer uma leitura. Os dados tratados nas questões nove e dez estão representados no gráfico a seguir.

Gráfico 18: As previsões sobre o texto e a associação do tema aos conhecimentos prévios.



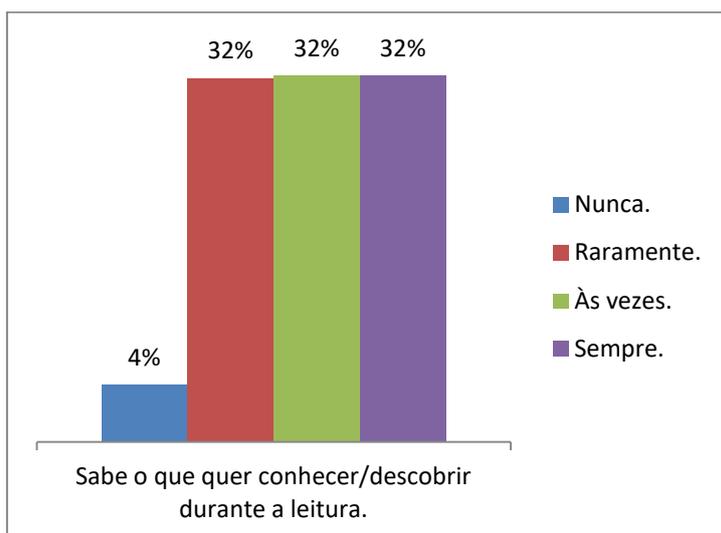
Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

As questões onze, doze e treze investigaram as estratégias usadas pelos alunos durante a leitura. Por meio das respostas à décima primeira questão, notamos um resultado mais satisfatório em relação às anteriores, exposto no gráfico 20 a seguir.

**11) Com que frequência você está ciente do que você precisa conhecer/ descobrir durante a leitura?**

- ( ) Nunca.
- ( ) Raramente.
- ( ) Às vezes.
- ( ) Sempre.

Gráfico 19: Frequência com que o aluno sabe o que precisa conhecer/descobrir durante a leitura



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Quando perguntados sobre a frequência com que estão cientes do que precisam descobrir durante a leitura, apenas 4%, ou seja, um aluno alegou nunca saber o propósito da leitura. Mas, ainda assim, temos muito com o que nos preocupar, pois, dos outros vinte e um alunos, 32% marcaram a alternativa “sempre”; os outros 63% dividiram-se entre “raramente” e “às vezes”, mostrando que é mais comum que não conheçam o objetivo a ser atingido quando leem.

As perguntas 12 e 13 abordavam as estratégias utilizadas pelos alunos ao se depararem com uma palavra ou expressão desconhecida num texto.

**12) Se você não entende uma palavra:**

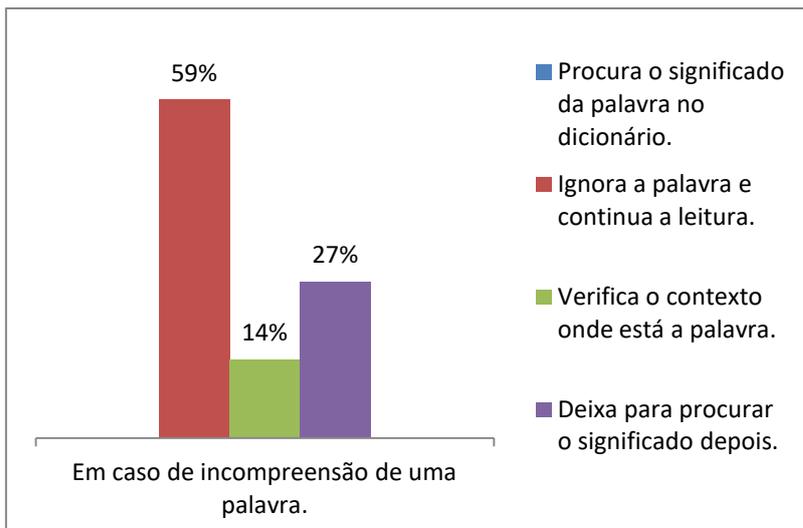
- Procura o significado da palavra no dicionário**
- A palavra e continua a leitura.**
- Verifica o contexto onde está a palavra.**
- Deixa para procurar o significado depois.**

**13) Ao verificar que um trecho do texto não está sendo bem compreendido, você:**

- Desiste e interrompe a leitura.**
- Continua a ler e espera esclarecer as dúvidas posteriormente.**
- Volta ao trecho incompreendido e continua a ler a partir de lá.**
- Procura identificar a causa da dificuldade na compreensão e tenta solucioná-la.**

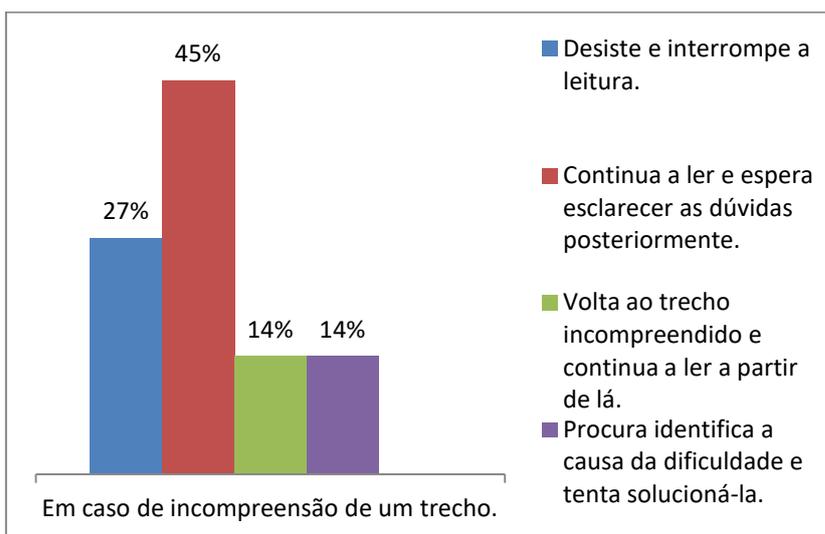
Em relação à não compreensão de uma palavra – questão 12 –, 59%, treze alunos, afirmaram ignorá-la e seguir com a leitura, mesmo não sabendo seu significado; 27%, seis alunos, deixam para ver o significado depois e somente 14%, ou seja, três alunos verificam o contexto. Quanto às respostas acerca da incompreensão de um trecho – questão 13 –, a maioria, dez alunos (45%), disse continuar a ler e esperar para esclarecer as dúvidas posteriormente, seis alunos (27%) afirmaram desistir e interromper a leitura, enquanto três estudantes (14%) voltam ao trecho incompreendido e continuam a ler a partir dela e outros três alunos (14%, apenas), procuram identificar a causa da dificuldade na compreensão e tentam solucioná-la. Os dados explanados acima estão dispostos nos gráficos seguintes.

Gráfico 20: Estratégias utilizadas em caso de incompreensão de uma palavra



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Gráfico 21: Estratégias utilizadas em caso de incompreensão de um trecho.



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

As duas últimas questões se ativeram ao momento depois da leitura.

**14) Se não compreende um texto, você geralmente acha que a falha está**

( ) No autor.

( ) Na sua falta de hábito de leitura.

( ) Na falta de relação do texto com seu universo de conhecimento.

( ) No tipo de texto indicado para a leitura.

( ) Em outro motivo. Qual? \_\_\_\_\_

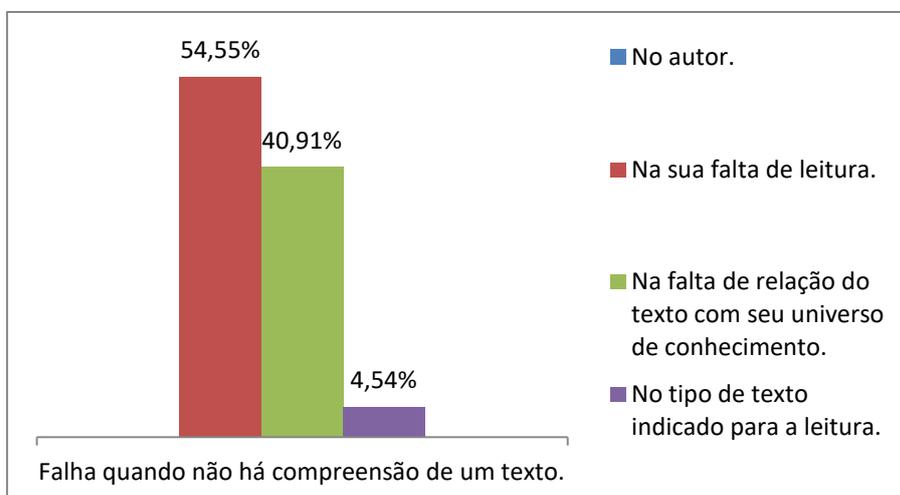
**15) Você entende a leitura como uma atividade de**

- ( ) **Busca de informações no texto.**
- ( ) **Apreensão das ideias do autor do texto.**
- ( ) **Atribuição de sentidos ao texto de acordo com seu conhecimento.**
- ( ) **Decifração dos significados das palavras presentes no texto.**
- ( ) **Outro. Qual?** \_\_\_\_\_

Com a questão de número quatorze, buscamos compreender o que os alunos consideram como causa de sua incompreensão do texto. Os resultados indicaram que doze (54,55%) dos alunos consideram que a falha está na própria falta de leitura, revelando que os estudantes reconhecem que não têm o hábito de ler e que isso influencia na compreensão de textos.

Dos demais participantes da pesquisa, nove (40,91%) acreditam que a falta de relação do texto com seus conhecimentos prévios contribui para que não o compreendam, corroborando as ideias de Antunes (2003, p. 77), que diz que “o grau de familiaridade do leitor com o conteúdo veiculado pelo texto interfere, também, no modo de realizar a leitura”. Somente um dos alunos (4,54%) considerou que o tipo de leitura indicada pode ser responsável pela falha na compreensão de um texto, mas nenhum deles julgou existir falha por parte do autor, salientando a crença dos alunos na ideia de que o autor não erra e de que a falha está sempre em si próprios. Esses dados estão apresentados no gráfico abaixo.

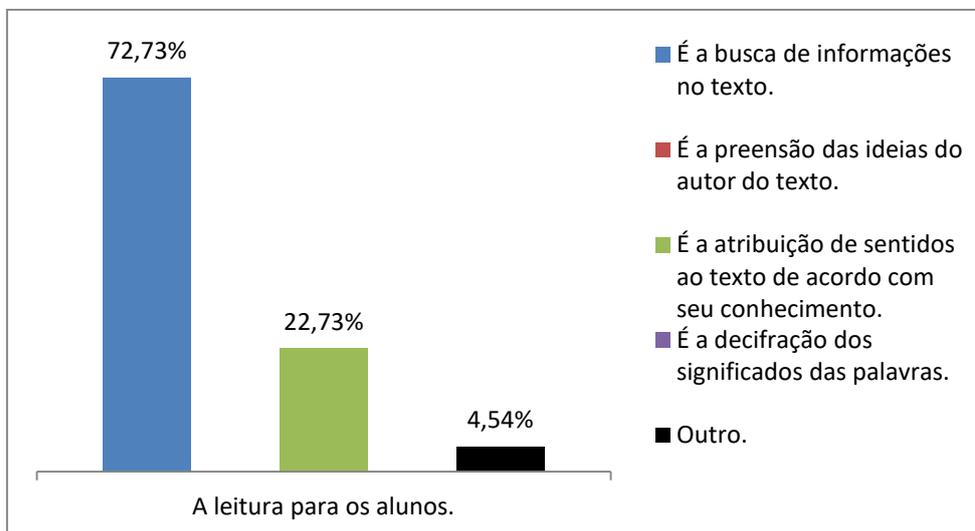
Gráfico 22: Causas da incompreensão de um texto



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Este último gráfico explicita os resultados das respostas dos alunos à questão de número quinze, em que assinalaram a opção que definia em que consiste a leitura para cada um.

Gráfico 23: Conceituação de leitura, de acordo com os alunos



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

O resultado mostrado no gráfico acima nos permite afirmar que a maioria dos alunos não compreendem a leitura como a interação autor/texto/leitor, perspectiva defendida por Koch e Elias (2007) e adotada nesta pesquisa e também em nosso trabalho nas aulas de Língua Portuguesa. Dos vinte e dois estudantes, dezesseis (72,73%) afirmam acreditar que ler é buscar as informações no texto, enquanto somente cinco alunos (22,73%) acreditam que a leitura consiste em atribuir sentidos ao texto de acordo com seus conhecimentos e um (4,54%) definiu a leitura no campo “outro” como “passatempo e divertimento”. Essa última questão nos mostra que é necessário trabalhar mais em sala de aula a concepção de leitura que adotamos, fazendo com que os alunos compreendam que o sentido não está pronto no texto, mas que eles precisam construí-lo de acordo com seus conhecimentos na interação com o texto e o autor.

No geral, as respostas dos alunos ao questionário de leitura contribuíram de maneira essencial para compreendermos os hábitos e estratégias de leitura que os eles utilizam para compreenderem textos. Por meio dele pudemos confirmar a hipótese em nossa pesquisa de que, se os alunos não

compreenderem o(s) significado(s) de certos vocábulos dentro de um texto, sua interpretação será prejudicada. Além disso, notamos que é urgente a necessidade de incentivo à leitura, para que os alunos possam ampliar seu vocabulário, bem como seus conhecimentos de mundo. Na próxima seção, apresentaremos nossa discussão com os alunos sobre o questionário de leitura e compreensão de textos, a fim de entendermos melhor suas respostas.

#### 4.2 DICUSSÃO SOBRE OS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO DE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS.

Após analisarmos as respostas dadas ao questionário de leitura, achamos necessário conversar sobre ele com os alunos para esclarecer algumas dúvidas que nos acometeram. Julgamos ser de suma importância para o nosso objeto de pesquisa compreender como os alunos veem a leitura e seus hábitos quanto a essa atividade, tendo em vista que nossa pesquisa é de cunho qualitativo e baseia-se na etnografia, a qual, segundo André (1995), é descrita pelos antropólogos apresentando dois sentidos:

[...] (1) um conjunto de técnicas que eles [os antropólogos] usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas (ANDRÉ, 1995, p. 27).

Entendemos que a aplicação do questionário sem uma discussão posterior poderia deixar algumas lacunas. Assim, tendo em vista que “o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados” (ANDRÉ, 1995, p. 27), dialogamos com os alunos sobre suas respostas dando a eles a oportunidade de complementá-las.

A respeito das cinco primeiras questões que usamos para traçar o perfil do leitor, perguntamos o motivo pelo qual nenhum deles escolheu a leitura como forma de lazer, uma vez que, no questionário sociocultural, anterior ao de leitura, 82% dos alunos afirmaram gostar de ler. Como resposta, alguns estudantes disseram que gostam de ler, mas que essa atividade, para eles, não se configura como lazer, e sim como obrigação ou “dever de casa da escola”. Outros disseram que leem quando proibidos pelos pais de fazerem o que mais gostam: “Quando minha mãe diz que não posso mais ver televisão,

às vezes eu leio alguma coisa, porque não tenho mais nada para fazer”, afirmou um aluno.

Questionamos, então, o porquê de a maioria ter declarado ler por interesse pessoal, já que afirmaram que encaram a leitura como “dever de casa da escola” ou uma atividade para realizar quando não se tem mais nada para fazer. Os estudantes afirmaram que, quando leem, o fazem mais por interesse próprio, já que leem somente o que têm vontade: “Como não tenho livros em casa, eu abro o livro Português e fico lendo as tirinhas e histórias em quadrinhos, ou escolho algum texto que ainda não lemos e acho interessante.”; “Eu leio as fofocas sobre as novelas pela internet”; “Acho que, se na escola tivessem livros bons, eu iria querer levar para ler em casa”. Esses foram alguns comentários dos alunos sobre seus interesses e hábitos de leitura, complementando o que responderam no questionário.

Quando perguntados sobre o motivo de não gostarem das leituras indicadas pela professora, os alunos afirmaram que, apesar de serem textos variados, os temas não costumam caracterizar assuntos de que eles gostam e que geralmente são textos com palavras difíceis e que eles têm dificuldades para entender. Disseram, porém, que gostam quando a professora faz as leituras para eles em sala. Citaram algumas feitas durante o ano: “O Pequeno Príncipe”, de Antoine de Saint-Exupéry; “O Meu Pé de Laranja Lima”, de José Mauro de Vasconcelos; e “O Pagador de Promessas”, de Dias Gomes. “No início é meio chato, mas depois que a gente acostuma com a história, dá vontade de saber o final.”, declarou uma aluna.

Pelo que foi discutido sobre o perfil de leitor dos alunos, observamos que as leituras, quando obrigatórias e passadas pela professora como atividades de casa, não são realizadas. O depoimento da aluna descrito anteriormente deixou subentendido que, quando não se trata de um tema de interesse, abandonam a leitura. Ao perguntarmos se é o que acontece, afirmaram que sim, que raramente leem um livro até o final. Desse modo, tornou-se ainda mais urgente a necessidade de renovar o acervo da biblioteca, incluindo títulos mais atrativos para adolescentes, para que tomem gosto pela leitura e passem gradativamente e por vontade própria, não somente por obrigação, a leituras mais densas como os clássicos.

Sobre a avaliação do desempenho em leitura, a maioria dos alunos continuou afirmando que um dos fatores que mais dificultam a compreensão de um texto são as palavras desconhecidas ou com significados diferentes dos habituais. Segundo alguns dos estudantes, quando se deparam com algum vocábulo desconhecido, interrompem a leitura, pois não conseguem compreender o sentido do texto. Explorando as alternativas dadas como causas da dificuldade de compreensão, os alunos chegaram à conclusão de que outro grande problema é a falta de conhecimento prévio sobre o assunto abordado pelo texto. Destacamos que alguns não sabiam o significado da palavra “prévio”, comprovando que o limitado vocabulário colabora para a não compreensão dos textos.

Pelos motivos expostos acima, a maior parte dos sujeitos afirmou que não se consideram bons leitores e que sentem dificuldades em compreender textos, na maioria das vezes. Alguns, entretanto, disseram que sim, que se consideram bons leitores, pois sabem ler com fluência, afirmando que o único problema é que muitas vezes não compreendem o que foi lido, evidenciando que a concepção de leitura que perpassa entre os alunos é a de decodificar as palavras.

Perguntamos então se eles sentem essas dificuldades também ao lerem os enunciados dos exercícios de Língua Portuguesa, e a resposta foi unânime: “Sim!” Todos os alunos afirmaram ter dificuldades para compreender o que deve ser feito em enunciados de atividades. Alguns destacaram que não sabiam que esses enunciados também são considerados como textos, pois pensavam que textos eram somente os gêneros textuais ensinados nas aulas de Língua Portuguesa.

Quanto às questões que buscaram identificar as estratégias usadas pelos alunos antes da leitura, a maioria afirmou que só faz as previsões em relação ao título de um texto quando o mesmo é lido em sala de aula, coletivamente ou pela professora, pois é uma atividade comum nesses casos. Mas disseram que, ao lerem sozinhos, não têm o hábito de pensar no que o título pode antecipar sobre o assunto do texto. Alguns, entretanto, afirmaram sempre fazê-lo e argumentaram que o título é, na maioria das vezes, o critério utilizado para a escolha da leitura; por isso sempre imaginam do que o texto poderá tratar.

Sobre as estratégias aplicadas durante a leitura, pedimos que os alunos citassem os casos em que não costumam estar cientes sobre o objetivo da leitura, já que somente um aluno afirmou nunca saber o que quer conhecer/descobrir enquanto lê. A maioria mencionou os textos dos livros didáticos das demais disciplinas, afirmando que, na maioria das vezes, essa leitura é realizada para a resolução de atividades que, às vezes, nem precisam do texto para serem respondidas. Além disso, apontaram as leituras que são incentivadas sem intuito avaliativo: “Na escola todos os professores falam que precisamos ler e que isso é importante para a nossa vida, mas nem toda leitura vale nota, então para que ler tanto?”. Concluímos assim que, para os alunos, toda leitura deve ter por objetivo uma avaliação ou, pelo menos, uma atividade que precise dela para ser respondida, ou seja, eles só se consideram cientes do que querem conhecer/descobrir durante a leitura se souberem que após lerem deverão realizar alguma atividade relacionada ao que foi lido.

As estratégias utilizadas ao não entenderem palavras ou trechos de textos já foram comentadas pelos estudantes quando discutimos as principais dificuldades na compreensão. O que nos chamou a atenção nas falas dos alunos que informaram ignorar as palavras desconhecidas ou interromper a leitura quando não entendem um trecho do texto foi eles afirmarem não conseguir seguir adiante, pois perdem o estímulo ao se depararem com tais dificuldades. Em outras palavras, eles leem até o final somente os textos que não apresentem dificuldades de compreensão. Quando perguntados se isso acontece também com os enunciados de exercícios e o que fazem para responder às questões caso ocorra, responderam que sim e que deixam de resolver as atividades. Enfim, esses depoimentos confirmam nossas hipóteses já explanadas neste trabalho.

Sobre o momento *depois da leitura*, duas últimas questões do questionário, propusemos que os educandos assinalassem as alternativas que indicassem as estratégias que utilizam para identificar onde está o problema que origina a dificuldade de compreensão de um texto, quando isso acontece. Como já expusemos durante a análise do questionário de leitura, nenhum aluno afirmou pensar que o problema da não compreensão pudesse estar no autor, ou seja, na elaboração do texto. Ao indagarmos aos estudantes por que a falha não poderia estar em quem escreveu o texto, surgiram respostas como estas:

“Porque ele é o autor do texto e estudou para isso, então deve saber escrever muito bem.”; “Porque todos os professores dizem que para aprender a interpretar precisa ler muito e como eu leio pouco, sei que não consigo interpretar por isso.”; “Porque o autor nunca vai estar errado, ele é o autor, é como se fosse o professor.”.

A discussão após a aplicação dos questionários foi de suma importância para compreendermos as concepções dos estudantes em relação à leitura. Muitas informações obtidas nesta etapa não poderiam ter sido coletadas observando-se unicamente as respostas dadas a eles.

Enfatizamos que nosso objetivo, ao realizar este momento, foi apreender mais informações e relatos dos estudantes a respeito da leitura e interpretação de textos em seu cotidiano; por isso não nos aprofundamos nas discussões nem fizemos correções quanto às concepções equivocadas apresentadas por eles. Destacamos ainda que, por serem muitos os participantes da pesquisa (22 alunos) e a discussão ter sido aberta, não fizemos gravações ou transcrições das falas de todos os alunos nem os identificamos, apenas anotamos o que acreditamos ser mais relevante para a nossa pesquisa. Além disso, nosso trabalho é de cunho qualitativo e etnográfico, o que, segundo André (1995), tem como importantes características a descrição e a indução.

O pesquisador faz uso de uma grande quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são por ele reconstruídos em forma de palavras ou construções literais (ANDRÉ, 1995, p. 28).

As informações obtidas por meio do diálogo com os alunos nos permitiram uma visão mais ampla sobre as dificuldades que eles apresentam em relação à leitura e à compreensão de textos, confirmando nossa hipótese inicial de que os estudantes erram as respostas dos exercícios por não compreenderem o que está sendo solicitado nos enunciados. Além disso, os estudantes nos forneceram dados que nos auxiliaram na elaboração de atividades para amenizar tais dificuldades, contribuindo, dessa forma, com o trabalho de professores de Língua Portuguesa.

As atividades apresentadas na próxima seção foram elaboradas com base na proposta de Bronckart (2001) em relação ao estudo dos gêneros textuais, tendo em vista que nosso trabalho aborda os enunciados de exercícios como

um desses gêneros, que também deve ser estudado levando em consideração suas características particulares.

#### 4.3 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Após a aplicação do questionário de leitura, complementado pelos dados do questionário socioeconômico, foi possível compreender por que razões os alunos apresentam dificuldades quanto à leitura. São sujeitos que vivem num contexto desfavorável: zona rural de um município pequeno, onde o incentivo ao estudo e à leitura não é relevante, tanto por parte das famílias e quanto da escola. Acreditamos ser esse o fator que mais influencia nos resultados dos alunos na escola, além de explicar o rendimento insatisfatório nas avaliações, principalmente quando as mesmas abordam leitura e escrita. A falta de hábito de leitura e o acesso limitado aos meios que veiculam informações, como a internet, por exemplo, acarretam o restrito vocabulário e o reduzido conhecimento prévio necessário para que os alunos compreendam os textos que circulam pelas esferas sociais, destacando neste trabalho, os enunciados de exercícios.

Com essas observações em mente, optamos por elaborar atividades que abordem estratégias e ações relacionadas à leitura e à compreensão de enunciados de exercícios, a fim de colaborar com o trabalho do professor de Língua Portuguesa. Para isso, baseamo-nos em Bortoni-Ricardo (2005), que afirma que o trabalho pedagógico deve considerar o perfil sociolinguístico dos alunos, para depois haver a elaboração de material didático que lhes dê auxílio; e em Bronckart (2001), que vê nos gêneros textuais o objeto de partida para aprender qualquer conteúdo, inclusive a leitura e a compreensão de textos.

A proposta sugerida por Bronckart (2001) se divide em quatro fases:

- I) Elaborar um modelo didático a partir da escolha de textos de um determinado gênero para que o professor se aproprie de suas características peculiares, levando os alunos, por meio de pesquisa a também reconhecerem-nas;
- II) Identificar as capacidades adquiridas pelos alunos em relação às características predominantes do gênero em estudo;

III) Elaborar e conduzir atividades de produção de texto do gênero em questão utilizando as capacidades apreendidas em (I) e (II); e

IV) Avaliar as novas capacidades adquiridas por meio da produção textual.

Como afirmamos anteriormente, nosso intuito não é priorizar a prática da escrita, mas sim da leitura e interpretação de enunciados de exercícios, que aqui são considerados gêneros textuais. Desse modo, adotamos o modelo didático proposto por Bronckart (2001) para propor uma sequência de atividades que auxiliem na leitura e interpretação de enunciados de exercícios de Língua Portuguesa, por coadunar com nossos objetivos, mas destacamos que fizemos algumas alterações no modelo para adequá-lo a nossos propósitos. Salientamos também que não propusemos atividades que envolvam muitos aparatos tecnológicos, como computadores com internet para pesquisa dos alunos, pois a escola em que foi desenvolvida a pesquisa não conta com muitos recursos. Entretanto, caso a aplicação se dê em um contexto escolar e social em que o uso da tecnologia seja comum e esteja disponível, as atividades podem e devem ser adaptadas ou reformuladas.

Voltando ao modelo de Bronckart (2001), na primeira fase o autor sugere a análise de textos do gênero a ser estudado para assinalar suas características principais, como a situação de produção, infraestrutura textual e operações de textualização. Neste primeiro momento, os alunos deverão identificar as características do gênero *enunciado de exercícios*. Para isso, propomos três etapas com a duração de aproximadamente três aulas para cada uma, divididas da seguinte maneira:

I) Primeiro, o professor distribuirá para os alunos de cópias impressas de enunciados de exercícios para serem analisados. Sugerimos que os enunciados sejam retirados do próprio livro didático dos sujeitos da pesquisa, além de provas escritas e, se possível, orais (por meio de áudios), contemplando tanto enunciados de questões objetivas quanto discursivas de suportes comuns ao cotidiano dos estudantes.

As atividades podem ser divididas entre interpretação de texto e exercícios gramaticais, uma vez que nosso objeto de ensino é a leitura e compreensão de enunciados de exercícios. Dessa forma, é os alunos, em duplas ou trios, farão anotações sobre quais características em comum perceberam entre os textos,

observando sua composição, os interlocutores envolvidos, a sequência tipológica (no caso dos enunciados de exercícios, a injunção), a intencionalidade comunicativa e os suportes em que são veiculados.

Após os estudantes concluírem as anotações, o docente permitirá que os grupos exponham o que concluíram, enquanto o professor anota as observações no quadro, orientando os alunos para que copiem também outras características, diferentes das suas, encontradas pelos colegas. Nesse momento, espera-se que sejam observados os seguintes aspectos: os interlocutores são, geralmente, um escritor de livro didático/professor e um aluno; a intenção comunicativa é dar um comando/ordem/pedido que deve ser cumprido pelo interlocutor; a sequência tipológica característica é a injunção; é comum que apareçam tanto na forma oral quanto na escrita; etc.

Após analisarem as características predominantes nos textos, julgamos importante que os alunos pesquisem os conceitos de gêneros e tipologias textuais, enfatizando-se a tipologia injuntiva, a fim de, pelo menos, diferenciarem as definições de gênero e tipo textual, que tanto são confundidas por alunos e até professores, e conhecerem as principais características de um texto injuntivo. Para isso, podem ser utilizadas as gramáticas dispostas na biblioteca da escola, bem como sites de busca da internet, quando disponível. Justificamos a presença dessa atividade pautados nos estudos de Bronckart (2010), que afirma que

[...] os exercícios propostos em uma sequência didática não podem evidentemente abordar todos os aspectos necessários para o domínio de um determinado gênero, portanto eles devem ser escolhidos com base no critério de transferibilidade das aprendizagens a outros setores da organização textual (BRONCKART, 2010, p. 173).

Tendo em vista a importância do conceito de gênero e tipologia textual para o estudo de qualquer texto, após relacionarem as características dos itens pesquisados, sugerimos uma discussão com os alunos envolvidos na atividade juntamente com o professor, para que este se certifique de que os conceitos foram entendidos.

II) Finalizando o primeiro momento, depois de discutir os conceitos de gêneros e tipos textuais e as características da tipologia injuntiva, esperamos que os alunos tenham compreendido que é próprio da injunção o uso de verbos no imperativo, expressando comandos, ordens, pedidos, etc. Sendo assim, os

enunciados de exercícios apresentam como característica fundamental o uso de comandos a serem seguidos para se chegar à resposta solicitada na questão.

Em seguida, os estudantes deverão retomar os textos utilizados na primeira atividade e identificar os comandos aí presentes. Depois de identificá-los, individualmente, irão transcrevê-los e pesquisar - em dicionários ou sites da internet - o que cada comando expressa, levando-se em consideração o contexto de cada enunciado. Após terminarem a pesquisa, o professor deverá promover uma nova discussão, para que sejam expostos os sentidos encontrados para cada verbo e também para que o docente se certifique da clara interpretação dos comandos por parte dos educandos.

Para a segunda fase, Bronckart (2001) propõe a verificação das capacidades adquiridas, ou seja, testar se os alunos apreenderam os conhecimentos trabalhados na primeira fase. Em sua proposta original, Bronckart (2001) considera a análise de uma produção escrita como forma de sondagem, preparando o aluno para a terceira fase, que seria de fato sua produção textual. Entretanto, como já esclarecemos, não lançaremos mão de produções escritas do gênero como nosso principal objetivo. Assim, neste segundo momento, continuaremos com atividades que auxiliem na compreensão de enunciados de exercícios de Língua Portuguesa.

Serão duas etapas que objetivarão analisar se os alunos conseguem, a partir das atividades anteriores, compreender o que se deve fazer para responder às questões propostas. Esta fase é composta por quatro etapas com, aproximadamente, duas horas de duração para cada uma.

l) Na primeira etapa desta segunda fase, o professor deverá escolher/elaborar um conjunto de exercícios relacionados à interpretação de um texto e/ou conteúdos gramaticais, xerocopiá-lo e entregá-lo aos alunos. Após receberem, os alunos deverão, individualmente, ler o texto que serve de base para as questões e a seguir escrever o que deve ser feito para responder a cada enunciado. O professor deverá deixar claro que eles não deverão responder ao que é solicitado em cada questão, mas explicar verbalmente e por meio da escrita, o que se deve fazer para responder às exigências de cada enunciado.

II) Por conseguinte, o professor deverá corrigir a atividade com os alunos de maneira coletiva - já que, numa sala de aula regular, não há a possibilidade de fazer a correção individual -, explicando oralmente e, se necessário, por escrito, o que foi solicitado em cada questão, de modo que os alunos possam verificar se conseguiram identificar os sentidos expostos pelos comandos. É essencial, nesta etapa, que, antes de dar as explicações, o professor deixe que os alunos apresentem suas respostas, para somente depois dizer se estão corretas ou não e o porquê.

III) Ao terminar a correção das atividades, na terceira etapa, o professor entregará aos alunos novamente as cópias das questões utilizadas para a realização das primeiras etapas desta fase, mas, desta vez, os orientará a responder, individualmente e por escrito, o que é solicitado pelas questões, baseando-se no texto apresentado juntamente com elas. Esta etapa é muito importante para comprovar se os alunos realmente conseguem compreender melhor os enunciados de exercícios, pois verificará as respostas que eles acertaram e erraram; por isso, sugerimos que o professor recolha as atividades respondidas e corrija-as separadamente, uma a uma, a fim de averiguar a evolução de cada aluno quanto à compreensão dos enunciados.

IV) Por último, na quarta etapa, o professor fará a devolutiva das atividades corrigidas separadamente e as corrigirá novamente, agora com a turma, expondo para os alunos as respostas que não atenderam com clareza aos comandos e mostrando-lhes como seria a forma mais adequada de interpretar a orientação dada pelo enunciado. Recomendamos que, para esta atividade, o professor monte uma apresentação em Power Point (caso a escola não disponha dos recursos necessários, a atividade poderá ser desenvolvida no quadro mesmo) com as questões que os alunos erraram, sem identificá-los, para que possam visualizar melhor o enunciado e as possibilidades de resposta que atenderiam claramente ao que foi solicitado.

Na terceira fase do modelo didático de Bronckart, após verificar as capacidades dos alunos em relação à leitura e à interpretação dos enunciados de exercícios, o professor deverá orientar uma produção escrita, pois, apesar de não ser nosso foco, concordamos com Bronckart (2010), ao declarar que

[...] com as sequências, visa-se **a articular intimamente os processos de expressão e de estruturação**, colocando-se os segundos a serviço dos primeiros. Todas as sequências começam e

terminam com atividades de produção (e de reconhecimento) textual e as diversas aprendizagens linguísticas, a serem feitas no quadro de exercícios reunidos em *módulos* intermediários, são escolhidas e concebidas na medida em que puderem servir de apoio técnico às capacidades de expressão (BRONCKART, 2010, p. 173 – Grifos do autor).

Desse modo, esta fase será composta por apenas uma etapa com duração de aproximadamente duas horas.

l) Nesta única etapa do terceiro momento da sequência didática, o professor deverá, a partir de um texto selecionado previamente, elaborar algumas respostas que deem margem à produção de enunciados de exercícios, ou seja, as assertivas elaboradas pelo professor terão de servir como respostas para possíveis questões de interpretação e/ou conteúdos gramaticais, relacionadas ao texto escolhido.

Tendo elaborado as respostas (sugerimos de três a cinco), o docente as entregará aos alunos em folhas xerocopiadas, juntamente com o texto em que as assertivas foram baseadas. Ao entregar as cópias aos estudantes, o professor deverá orientá-los a elaborar em forma de produção escrita possíveis enunciados de exercícios que poderiam ser respondidos com tais afirmações de maneira coesa e coerente, seguindo principalmente os direcionamentos dados pelos comandos dos enunciados.

Ao realizar essa atividade, os alunos mostrarão seu nível de compreensão em relação aos enunciados de exercícios, uma vez que terão de desenvolver questões que possam ser respondidas com as assertivas elaboradas pelo professor. Para isso, será necessário que o aluno saiba qual comando utilizar e o que esse comando solicita que seja feito. Além disso, a atividade avaliará também se os estudantes atingiram o que Bronckart (2001) propõe na primeira fase descrita anteriormente: a compreensão das características principais do gênero trabalhado, como situação de produção, infraestrutura textual e operações de textualização, pois serão necessárias todas essas particularidades para o desenvolvimento dos enunciados.

Na quarta fase da proposta de Bronckart (2001), o autor recomenda que as novas capacidades adquiridas sejam avaliadas. Sugerimos então que tal avaliação seja realizada em apenas uma etapa, com duração de aproximadamente duas horas, descrita a seguir:

l) O professor deverá recolher e corrigir as atividades dos alunos, levando em consideração se os sujeitos alcançaram as habilidades elencadas anteriormente como necessárias para produção dos enunciados de exercícios. Após corrigir e observar os resultados, propomos que o docente devolva as atividades para os alunos de maneira aleatória, sendo que cada um receba enunciados elaborados por um colega. O professor deverá orientar os estudantes a observar se as características do gênero estão presentes nos textos elaborados, bem como se eles cumprem suas funções em relação às práticas comunicativas na sociedade. Por fim, após a terminarem a análise, o professor poderá questionar os estudantes sobre o que aprenderam com a aplicação da proposta metodológica e sugerir que façam uma avaliação do trabalho, considerando seus conhecimentos antes e depois da realização do mesmo.

Tendo em vista a urgência quanto ao ensino de leitura e de interpretação de enunciados de exercícios, comprovada pelos resultados apresentados durante a presente pesquisa, acreditamos que a aplicação da proposta apresentada será de grande valia para auxiliar no trabalho com leitura e compreensão de enunciados de exercícios de Língua Portuguesa. O material, baseado no modelo didático de Bronckart (2001), contribui para o aperfeiçoamento das práticas de leitura, quando propõe aos alunos que leiam os textos que embasam as questões, pois, tanto para explicar o que está sendo perguntado quanto para responder às perguntas, é necessário, anteriormente, compreender o texto a que as perguntas se referem. O modelo apresenta ainda estratégias que levam à reflexão sobre os enunciados como gêneros textuais e aborda suas especificidades, incluindo o estudo do vocabulário relacionado aos comandos que tanto confundem os alunos em relação ao que deve ser respondido

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do desenvolvimento da presente pesquisa, podemos afirmar que alcançamos nosso objetivo geral em relação a contribuir com o ensino de leitura e compreensão de textos. Sabemos que não encontramos a solução para as dificuldades dos alunos, mas pudemos, ao longo do trabalho, atingir nossos objetivos específicos de compreender, as que julgamos ser, as principais causas de suas dificuldades além de conhecer as habilidades e competências de leitura dominadas (ou não) por eles, o que nos foi de grande importância para a elaboração da proposta de atividade para auxiliar os estudantes na leitura e interpretação de enunciados injuntivos.

Quanto às hipóteses que levantamos, comprovamos por meio dos questionários aplicados que a compreensão de textos por parte dos alunos é prejudicada, principalmente, por não conhecerem o(s) significado(s) de palavras que aparecem em sua estrutura. Pudemos comprovar também nossas outras duas hipóteses: a de que as famílias não dão o devido incentivo aos alunos quanto ao estudo e a de que o problema do vocabulário limitado, bem como do restrito conhecimento de mundo apresentado pelos estudantes são consequências, entre outros fatores, da ausência de um acervo mais atrativo na biblioteca da escola.

Ao concluir este estudo, compreendemos que se torna cada vez mais urgente o empenho no trabalho com a leitura no Ensino Fundamental II. Percebemos, por meio dos dados coletados para este trabalho e em outros que nos deram suporte, que o hábito da leitura tem se tornado cada vez menos frequente entre os adolescentes, principalmente os que provêm de camadas desfavorecidas socialmente.

O delineamento do perfil socioeconômico dos sujeitos aqui pesquisados apresentou-nos uma visão que contribuiu muito para compreendermos por que motivo a leitura não é uma atividade frequente em seu cotidiano. Pudemos depreender, pelas respostas ao questionário de leitura, que o incentivo às práticas leitoras não tem grande relevância nas famílias, assim como a valorização da escola também não é significativa, visto que não as condições e o contexto social não colaboram para que haja o estímulo à busca de conhecimentos e à continuidade dos estudos. Um exemplo disso acontece

quando um responsável é chamado à escola por alguma questão relacionada às dificuldades de aprendizagem do aluno e, muitas vezes, é repetida a frase “Se ficar reprovado vou colocar pra trabalhar na roça.”.

Tais fatores acarretam uma série de problemas em relação ao aproveitamento escolar dos alunos, os quais, indo à escola sem compreender os objetivos a serem atingidos no ambiente educacional, deixam de aprender o que, muitas vezes, só será oferecido pela escola, como no caso das aulas de Língua Portuguesa, a leitura e produção de textos. Sem desenvolver essas habilidades, o aluno terá menos chances de ascender na vida profissional e pessoal, sendo considerado um cidadão de segunda classe, sem os subsídios necessários para alterar a realidade em que vive. Dentre esses recursos tão necessários para a plena atuação do cidadão na sociedade está a língua, que é considerada por Bortoni –Ricardo (2005, p. 15) “o bem cultural mais importante que pode levar à democracia” e que, em contextos como o dos nossos alunos, tem como meio de acesso a escola.

Entretanto, vivenciamos situações no cotidiano escolar que, muitas vezes, nos deixam sem saber como agir para solucioná-las ou, pelo menos, amenizá-las. Por isso, buscamos elaborar pesquisas que nos deem suporte para que possamos compreender os problemas de aprendizagem de nossos alunos e, assim, tentar resolvê-los. Foi o que nos levou ao objeto de pesquisa deste estudo: a dificuldade dos alunos em compreender enunciados de exercícios de Língua Portuguesa.

Por meio de leituras e coleta de dados, constatamos que o problema não está somente na interpretação de enunciados de exercícios, mas estes, por estarem mais presentes na relação direta entre professor e aluno por causa das correções das atividades, avaliativas ou não, são frequentemente mais notados. Comprovamos que o impasse acontece todas as vezes que, durante a leitura, os alunos se deparam com alguma palavra desconhecida ou estrutura gramatical mais complexa, além de, muitas vezes, não conseguirem relacionar o assunto do texto aos seus conhecimentos de mundo. Verificamos também, nas leituras dos trabalhos de Bagno (2002, 2004, 2007, 2011) e Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2008), que o contexto em que estão inseridos os estudantes exerce notória influência sobre o uso que fazem da língua.

Além de compreender a influência do contexto social no uso da língua, também nos foi de extrema relevância reconhecer que, apesar de afirmarem que gostam de ler, os alunos não o fazem com frequência, nem costumam gostar das leituras que indicamos, declarando que não se interessam pelos livros dispostos na biblioteca da escola.

Constatamos igualmente, por meio dos estudos de Kato (1985), Kleiman (1989), Smith (1989), Fulgêncio e Liberato (1992), Koch e Elias (2007) e Koch (2001, 2002) e do questionário de leitura aplicado, que a maioria dos alunos não utiliza estratégias de leitura, e não sabem resolver os problemas que encontram enquanto leem, muitas vezes desistindo da leitura ou chegando ao final do texto sem compreendê-lo em sua totalidade.

Quanto à queixa dos alunos sobre a falta de um acervo atrativo na biblioteca da escola, ela foi parcialmente sanada com a compra de, aproximadamente, cem títulos, de acordo com as preferências das turmas. Durante as aulas de Língua Portuguesa, foi solicitado aos estudantes de todas as turmas da escola que dessem sugestões de livros que gostariam de ler. Essas sugestões foram listadas e os títulos mais votados foram comprados, mas, infelizmente, só chegaram na última semana do mês de dezembro de 2018. Em 2019, portanto, acreditamos que o número de alunos leitores da escola aumentará.

Por fim, para contribuir com o desenvolvimento de outros alunos quanto à leitura e à compreensão de enunciados de exercícios, buscamos apresentar algumas sugestões de atividades baseadas na proposta de sequência didática delineada por Bronckart (2001). Nessas atividades, os enunciados de exercícios de Língua Portuguesa são estudados como gêneros textuais, como foram tratados ao longo da pesquisa, por acreditarmos, assim como Bronckart (2001), que os gêneros são instrumentos de adaptação e interação comunicativa na sociedade e que o estudo de qualquer conteúdo deve partir de algum gênero textual. Apesar de desenvolvermos uma proposta de trabalho sobre os enunciados de exercícios de Língua Portuguesa, acreditamos que as dificuldades dos alunos ao compreenderem enunciados de atividades não se faz presente só nas aulas dessa disciplina, desse modo, deixamos como sugestão a elaboração de atividades didáticas que contemplem enunciados de exercícios de outras disciplinas, a fim de contribuir, de maneira mais ampla, para o sucesso dos alunos na vida escolar.

Sabemos que estamos longe de solucionar todas as dificuldades relacionadas à compreensão de textos e que os estudos não se esgotam aqui, mas acreditamos que nossas contribuições possam colaborar com colegas professores de Português para amenizar alguns dos problemas relacionados à leitura e interpretação de enunciados por parte de nossos estudantes.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

\_\_\_\_\_. **Muito além da gramática, por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ARAUJO, Djarjo Dias De. **Enunciados de provas escritas: uma investigação dos problemas de compreensão subjacentes à sua leitura**. 2007. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. < [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE\\_b72160724635ab64724efc098aa6ea01](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE_b72160724635ab64724efc098aa6ea01) >. Acesso em: 23 out. 2017.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna; letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

\_\_\_\_\_. **Nada na língua é por acaso; por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.

\_\_\_\_\_. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

\_\_\_\_\_. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola, 2005.

\_\_\_\_\_. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua portuguesa**/ Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: Educ, 2003.

\_\_\_\_\_. 2010. **Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências**. Por uma renovação do ensino da produção escrita. Revista Letras, Santa Maria, v. 20, n. 40, 2010, p. 163-176.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

CHARTIER, Roger. **Práticas da Leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. 2ª ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CRUZ, Rosângela Maria da. **Enunciados em prova de Língua Portuguesa: um foco nas respostas e nas estratégias de leitura dos alunos**. 01/02/2012. 189 f. Mestrado em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/LETR-8U7QLV>>. Acesso em: 7 nov. 2017.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, Ana; FARACO, Carlos Alberto. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015.

\_\_\_\_\_. Norma padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Parábola, 2002.

FULGENCIO, Lúcia. **Como facilitar a leitura** / Lúcia Fulgencio, Yara Goulart Liberato. - São Paulo: Contexto, 1992. – (Coleção repensando a Língua Portuguesa).

FRASSON, Carla Beatriz. **Crenças linguísticas e a realidade da sala de aula: propostas sociolinguísticas para o ensino de língua portuguesa no nono ano do ensino fundamental**. 2016. 199 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18337>> Acesso em: 7 nov. 2017.

GOMES, Agnelly Palitot. **O ensino da língua materna sob o prisma da educação linguística**. 2016. 84 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. <<http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/8945>> Acesso em: 7 nov. 2017.

JOSETTI, Celina Cassal. **O arcaico e o moderno na escola brasileira: um enfoque da sociolinguística educacional**. 2009. 273 f., il. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/6922>> Acesso em: 23 out. 2017.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

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

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2001.

Koch, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. 1º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2007.

LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedade partidas; a polarização sociolinguística do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

MARCUSCHI, Luís Antônio. Compreensão ou copiação? A propósito dos exercícios de leitura dos manuais de ensino da língua. **Em aberto**. Brasília: INEP, n. 69, p.64-82, 1996.

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

MORETO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

\_\_\_\_\_. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Trad. Celina Olga de Souza. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. São Paulo: Editora 34, 2013.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Édina Maria Pires da. **Leitura e compreensão de enunciados de exercícios de língua portuguesa**. 2009. 115 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14617>> Acesso em: 7 nov. 2017.

SILVA, Lucicleia Francisco da. **Contra tudo e todos: a formação de leitores em contextos adversos, no município da Serra**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/6855>> Acesso em: 8 jun. 2018.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura:** uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Trad. Daise Batista. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Questionário Sociocultural

#### QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL

Este questionário é imprescindível para sua participação na pesquisa “Estratégias de Ensino de Leitura e Compreensão de Enunciados de Exercícios de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II”. Por isso, é importante que você responda a verdade em todas as questões propostas e que, ao terminar, o entregue à professora.

**Obs.:** Em cada questão, marque apenas uma resposta, ou seja, aquela que melhor corresponda às suas características pessoais e às condições de ensino e procedimentos vivenciados por você. Os dados serão tratados estatisticamente, de modo a garantir absoluto sigilo a respeito das informações individuais prestadas.

1) Com quem você mora atualmente?

- A) Com meus pais.
- B) Somente com minha mãe.
- C) Somente com meu pai.
- D) Com outros parentes (avós, irmãos, tios, etc.).
- E) Com amigos ou de favor.

2) Quantos membros da sua família moram com você?

- A) Um.
- B) Dois.
- C) Três.
- D) Quatro.
- E) Cinco ou mais.

3) Quantos irmãos você tem?

- A) Nenhum.
- B) Um.
- C) Dois.
- D) Três.
- E) Quatro ou mais.

4) Qual a faixa de renda mensal da sua família?

- A) Até um salário mínimo (R\$ 957,00)
- B) Até 3 salários mínimos (até R\$ 2.871,00).
- C) De 3 a 5 salários mínimos (de R\$ 2.871,00 a R\$ 4.785,00).
- D) De 5 a 8 salários mínimos (de R\$ 4.785,00 a R\$ 7. 656,00).
- E) De 8 a 10 salários mínimos (de R\$ 7. 656,00 a R\$ 9.570,00).

5) Você tem acesso à internet?

- A) Sim.
- B) Não.

6) Em que tipo de localidade você mora?

- A) Zona Rural.
- B) Zona urbana.

7) Quais dos itens abaixo há em sua casa?

		Quantidade
<input type="checkbox"/>	TV	
<input type="checkbox"/>	DVD	
<input type="checkbox"/>	Rádio	
<input type="checkbox"/>	Microcomputador	
<input type="checkbox"/>	Automóvel	
<input type="checkbox"/>	Motocicleta	
<input type="checkbox"/>	Máquina de lavar roupa / Tanquinho	
<input type="checkbox"/>	Geladeira	

[ ]	Telefone fixo	
[ ]	Telefone celular	
[ ]	TV por assinatura	

8) Qual é o grau de escolaridade da sua mãe?

A) Ensino Fundamental completo (1° ao 9° ano).

B) Ensino Fundamental incompleto.

C) Ensino Médio Completo.

D) Ensino médio incompleto.

E) Ensino superior incompleto. Qual curso? \_\_\_\_\_

F) Ensino superior. Qual curso? \_\_\_\_\_

G) Pós-Graduação.

H) Não estudou.

9) Qual é o grau de escolaridade do seu pai?

A) Ensino Fundamental completo (1° ao 9° ano).

B) Ensino Fundamental incompleto.

C) Ensino Médio Completo.

D) Ensino médio incompleto.

E) Ensino superior incompleto. Qual curso? \_\_\_\_\_

F) Ensino superior. Qual curso? \_\_\_\_\_

G) Pós-Graduação.

H) Não estudou.

10) Que atividade(s) você costuma realizar como lazer? Pode marcar mais de uma opção.

A) Shows musicais e/ou bailes.

B) Assistir à televisão.

C) Ir à igreja.

D) Praticar esporte(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

Outra(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

11) Você gosta de ler?

A)  Sim.

B)  Não.

Por quê?

---

---

12) Se você respondeu “sim” à pergunta anterior, o que você lê com mais frequência?

---

---

13) Como você se considera?

A) Branco(a).

B) Negro(a).

C) Pardo(a)/mulato(a).

D) Amarelo(a) (de origem oriental).

E) Indígena.

**APÊNDICE B – Questionário de Leitura e Compreensão de Texto.****QUESTIONÁRIO DE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS**

Este questionário é imprescindível para sua participação na pesquisa “Estratégias de Ensino de Leitura e Compreensão de Enunciados de Exercícios de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II”. Por isso, é importante que você responda a verdade em todas as questões propostas e que, ao terminar, o entregue à professora.

**Obs.:** Siga as orientações de cada questão e em caso de dúvida, pergunte à professora. Os dados serão tratados estatisticamente, de modo a garantir absoluto sigilo a respeito das informações individuais prestadas.

**I. PERFIL DO LEITOR**

1) Das atividades listadas a seguir, qual você mais gosta de fazer?

( ) Ler.

( ) Ouvir música.

( ) Ver televisão.

( ) Conversar.

( ) Outra. Qual? \_\_\_\_\_

2) Quando lê, você o faz por:

( ) Indicação de familiares/amigos.

( ) Exigência do professor.

( ) Interesse pessoal.

3) Que tipo de leitura você prefere?

( ) Livros de ficção (romances, contos, crônicas).

( ) Livros didáticos.

( ) Revistas informativas.

( ) Revistas em quadrinhos.

( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

4) Que tipo de leitura sua professora de português costuma indicar?

- Romances.
- Jornais/revistas.
- Contos e crônicas.
- Textos variados.

5) Com que frequência você gosta das leituras indicadas por sua professora?

- Nunca.
- Raramente.
- Às vezes .
- Sempre.

#### AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO EM LEITURA

6) Na sua opinião, o que torna uma leitura difícil?

- Palavras desconhecidas e estruturas gramaticais complexas.
- Depreensão das ideias principais.
- Falta de motivação para a leitura.
- Tipos de textos indicados para a leitura.
- Falta de conhecimento prévio sobre o assunto.
- Outro. Qual? \_\_\_\_\_

7) Como você avalia seu desempenho na leitura?

- Péssimo.
- Regular.
- Bom.
- Ótimo.

8) Com que frequência você sente dificuldade em compreender um texto?

- Nunca.
- Raramente.
- Às vezes.
- Sempre.

**IDENTIFICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA:**

(Pense sobre o que você faz para entender um texto.)

Antes da leitura, com que frequência você:

9) Costuma fazer previsões sobre o título e o assunto do texto?

- ) Nunca.
- ) Raramente.
- ) Às vezes.
- ) Sempre.

10) Costuma relacionar o assunto da leitura com o que você já conhece?

- ) Nunca.
- ) Raramente..
- ) Às vezes.
- ) Sempre.

Durante a leitura

11) Com que frequência você está ciente do que você precisa conhecer/ descobrir durante a leitura?

- ) Nunca.
- ) Raramente.
- ) Às vezes.
- ) Sempre.

12) Se você não entende uma palavra:

- ) Procura o significado da palavra no dicionário
- ) A palavra e continua a leitura.
- ) Verifica o contexto onde está a palavra.
- ) Deixa para procurar o significado depois.

13) Ao verificar que um trecho do texto não está sendo bem compreendido, você:

- ) Desiste e interrompe a leitura.
- ) Continua a ler e espera esclarecer as dúvidas posteriormente.

- ( ) Volta ao trecho incompreendido e continua a ler a partir de lá.
- ( ) Procura identificar a causa da dificuldade na compreensão e tenta solucioná-la.

Depois da leitura.

14) Se não compreende um texto, você geralmente acha que a falha está

- ( ) No autor.
- ( ) Na sua falta de hábito de leitura.
- ( ) Na falta de relação do texto com seu universo de conhecimento.
- ( ) No tipo de texto indicado para a leitura.
- ( ) Em outro motivo. Qual? \_\_\_\_\_

15) Você entende a leitura como uma atividade de

- ( ) Busca de informações no texto.
- ( ) Apreensão das ideias do autor do texto.
- ( ) Atribuição de sentidos ao texto de acordo com seu conhecimento.
- ( ) Decifração dos significados das palavras do texto.
- ( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

**APÊNDICE C – Termo de Consentimento do diretor****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO**

Prezado diretor,

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa elaborado pela Comissão de Ética do Instituto Federal do Espírito Santo, apresento-lhe o projeto de pesquisa intitulado “Estratégias de Ensino de Leitura e Compreensão de Enunciados de Exercícios de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II” – do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, campus Vitória, conduzida pela pesquisadora Taís Leonardelli Socoloto, que será realizada na EEEF “Dr. Moacir Avidos”.

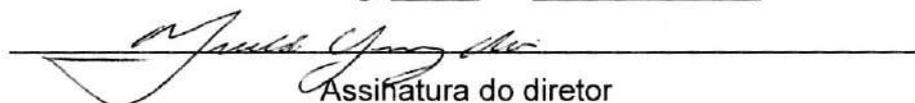
A pesquisa tem como objetivo principal analisar as dificuldades dos alunos quanto à compreensão de enunciados de exercícios de língua portuguesa. Para tanto, serão aplicados dois questionários: um sociocultural e outro sobre leitura e interpretação de textos. Após a aplicação e análise dos questionários, será elaborada uma sequência didática para, então, propor estratégias de trabalho que auxiliem os professores na tarefa de ensinar a leitura e compreensão de enunciados de questões de língua portuguesa.

A pesquisa será desenvolvida na turma do 7º ano M02 da referida escola.

Esclareço que, embora mínimos, sempre há a possibilidade de pequenos riscos ao participar da pesquisa, bem como o desagrado com algo que alguém diga ou faça. Destaco que a pesquisa pode trazer inúmeros benefícios para o aluno, para a escola e para a sociedade, e garanto que as informações e o uso de imagens (caso necessário) desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do aluno.

Se estiver de acordo com o que foi exposto acima, assine o presente termo.

Governador Lindenberg, 03 de AGOSTO de 2018.



Assinatura do diretor

**Nivaldo Gimenez Oliva**

Diretor

Nº Funcional: 357604

**APÊNDICE D – Termo de Assentimento Pós-Informação.****TERMO DE ASSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_, de número de CPF \_\_\_\_\_, responsável pelo aluno(a) \_\_\_\_\_, do 7º ano M02 da EEEF “Dr. Moacir Avidos”, autorizo a participação desse educando na pesquisa intitulada “Estratégias de Ensino de Leitura e Compreensão de Enunciados de Exercícios de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II” – do mestrado Profissional em Letras – Profletras, campus Vitória”, conduzida pela pesquisadora Taís Leonardelli Socoloto, que será realizada na EEEF “Dr. Moacir Avidos”.

- Entendo que, neste estudo, o aluno irá realizar atividades dentro da escola com o objetivo de analisar as dificuldades dos alunos quanto à compreensão de enunciados de exercícios de língua portuguesa, para, então, propor estratégias de trabalho que auxiliem os professores na tarefa de ensinar a leitura e compreensão desses textos;
- Sei que poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes, para obter informações específicas sobre a aprovação deste projeto ou qualquer outra informação que for necessária através do e-mail [ética.pesquisa@ifes.edu.br](mailto:ética.pesquisa@ifes.edu.br) ou pelo telefone (27) 33577518, bem como com a pesquisadora na EEEF “Dr. Moacir Avidos”, pelo telefone (27) 3744-1253.
- Ficam claros para mim que, embora mínimos, sempre há a possibilidade de pequenos riscos ao participar da pesquisa, bem como o desagrado com algo que alguém diga ou faça. Também tenho ciência de que a pesquisa pode trazer inúmeros benefícios para o aluno, para a escola e para a sociedade. Sei também que há garantia de que as informações e o uso de imagens (caso necessário) desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do aluno.

Governador Lindenberg, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Assinatura do responsável

**APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar da pesquisa “Estratégias de Ensino de Leitura e Compreensão de Enunciados de Exercícios de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II” – do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do campus Vitória”, sob a responsabilidade da pesquisadora Taís Leonardelli Socoloto. Sua participação é voluntária e se dará por meio de questionários, aulas de leitura e compreensão de texto, ensino do gênero *enunciados de exercícios* e/ou participação em grupo de estudos sobre o tema. Se você aceitar participar, estará contribuindo com a elaboração de um material educativo que tem como objetivo analisar as dificuldades dos alunos quanto à compreensão de enunciados de exercícios de língua portuguesa, para, então, propor estratégias de trabalho que auxiliem os professores na tarefa de ensinar a leitura e compreensão desses textos.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora na EEEF “Dr. Moacir Avidos”, pelo telefone (27) 3744-1253.

**Consentimento Pós-Informação**

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e por que precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Governador Lindenberg, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

## ANEXOS

## ANEXO A – Autorização concedida pela SEDU

 <b>GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO</b> SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO SUBSECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL
PROCESSO: <u>00050694.</u> RUBRICA: _____ FOLHA: _____
<p>À SRE Colatina,</p> <p>Esta Subsecretaria de Educação Básica e Profissional manifesta-se de acordo com parecer técnico e anuência da Assessoria de Apoio Curricular, para realização de pesquisa intitulada: "Estratégias de Ensino de Leitura e Compreensão de Enunciados de Exercícios de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, na escola de Ensino Fundamental e Médio Dr. Moacir Ávidos /SRE Colatina.</p> <p>Em 03/08/2018,</p> <p>Atenciosamente,</p> <p><i>Regina Coeli Gonçalves Silva Rocha</i> Regina Coeli Gonçalves Silva Rocha Assessora Especial da Subsecretaria de Educação Básica e Profissional</p>