



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA- UNEB
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS HUMANAS – CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



ELISÂNGELA DE ALMEIDA CARLOS

LEITURA NA ESCOLA: CAMINHOS PARA A COMPREENSÃO DO TEXTO

SANTO ANTÔNIO DE JESUS - BA
2019

ELISANGELA DE ALMEIDA CARLOS

LEITURA NA ESCOLA: CAMINHOS PARA A COMPREENSÃO DO TEXTO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr Gredson dos Santos

SANTO ANTÔNIO DE JESUS - BA
2019

ELISANGELA DE ALMEIDA CARLOS

LEITURA NA ESCOLA: CAMINHOS PARA A COMPREENSÃO DO TEXTO

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Carlos, Elisângela de Almeida
Leitura na escola: caminhos para a compreensão do texto / Elisângela de Almeida Carlos . – Santo Antonio de Jesus, 2019.

189 f.

Orientador: Prof. Dr. Gredson dos Santos

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS)
Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. *Campus V*. 2019.

Contém referências e anexos.

1. Língua Portuguesa. 2. Leitura. 3. Compreensão - letramento.
I. Santos, Gredson dos. II. Título. III. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas.

CDD 469

BANCA EXAMINADORA:

Prof.Dr.Gredson dos Santos
Orientador (UFBA/PROFLETRAS)

Profª Drª Fernanda Maria Almeida dos Santos (UFRB)
Membro Titular

Prof. Dr. Marcos Bispo dos Santos (UNEB/ PROFLETRAS)
Membro Titular

SANTO ANTONIO DE JESUS - BA

2019

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, “in memoriam”, que me incentivava a superar os limites e a vencer os desafios da vida com uma boa dose de fé.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e por todas as coisas boas que ele nos permitiu até o momento.

À minha família, que sempre me incentivou e esteve presente em muitos momentos dessa etapa, a ela sou eternamente grata pelo apoio e dedicação.

A meu esposo, Diogenes Costa Lima, que nessa jornada muito me apoiou, acompanhou e soube compreender minha ausência.

Sou grata a todos os professores que contribuíram com a minha trajetória acadêmica, especialmente ao Dr. Gredson dos Santos, responsável pela orientação do meu projeto, grande professor, parceiro e amigo. Agradeço por sua confiança e incansável dedicação. Você nunca perdeu a fé na minha pesquisa e soube me amparar nos momentos mais difíceis. Tenho muito orgulho de ser uma das suas Gredetes – ORIENTANDAS – espero que os nossos caminhos continuem se cruzando nessa longa jornada de busca pelo saber.

Manifesto minha gratidão aos demais professores por compartilhar sabedoria e experiência, fatores essenciais a minha vida profissional.

Aos professores da banca, Dr^a Fernanda Maria Almeida dos Santos e Dr. Marcos Bispo dos Santos que valiosamente contribuíram para o aperfeiçoamento deste estudo.

A Marineide Mendes Ferreira por ter sido presente nessa árdua jornada de dedicação e estudos, obrigada por todas as contribuições.

A turma do PROFLETRAS 2017, pelo companheirismo e amizade.

À Capes, pela bolsa de estudos.

“Melhor que os ignorantes são os que leem livros; melhor que estes são os que retêm o lido na memória; melhor ainda são os que entendem o que leram; mas melhores de todos são os que começam a agir”.

Provérbio indiano

RESUMO

Nos últimos anos, os debates acerca do ensino da leitura ampliaram-se de maneira considerável. Ensinar a decifrar os caracteres linguísticos é apenas uma das condições para que se possa inserir o aluno no mundo dos livros e da cultura letrada. Desta forma, a leitura configura-se como uma prática social indispensável às pessoas para compreender a vida e as relações sociais, pois a capacidade leitora amplia o entendimento de mundo, propicia o acesso à informação, facilita a autonomia e permite reflexão e a troca de ideias. Para nortear a construção desta pesquisa, estabelecemos como objetivo geral trabalhar com o uso de descritores específicos de leitura da Matriz de Referência de Língua Portuguesa (SAEB-MEC) para que os alunos adquiram competências e habilidades necessárias à ampliação dos níveis de leitura e letramento, levando em consideração os gêneros textuais Crônica, Tirinha e Notícia. Considerando as dificuldades encontradas em sala de aula em relação à leitura, desenvolvemos este trabalho com abordagem qualitativa, associado à pesquisa-ação, tendo como propósito descrever e analisar os dados coletados em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II e intervir diretamente nas dificuldades encontradas em sala de aula em relação à leitura. Esta investigação tem como aporte teórico Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) e autores como Soares (1998), Freire (1985), Kleiman (2001/2008), Solé (1998), Lerner (2002), Antunes (2009), Marcuschi (2008), Dolz e Schneuwly (2004), Rojo (2009), Geraldi (2012), Bortoni (2012), Koch e Elias (2006), Santos (2007), Lajolo (1982) e Terra (2014). Inicialmente, aplicamos uma avaliação de sondagem para identificarmos as necessidades de aprendizagens referentes à leitura. Em seguida, foi elaborada uma Proposta de intervenção pedagógica e a aplicação de uma atividade final para confrontar os dados da avaliação inicial com a da avaliação final e obter informações comparativas referentes ao desempenho da turma. Os dados coletados após a aplicação das oficinas evidenciaram que os estudantes progrediram em relação às dificuldades detectadas na avaliação inicial.

Palavras – Chave: Língua Portuguesa. Leitura. Compreensão. Letramento.

ABSTRACT

In recent years, the debates about teaching reading have grown considerably. Teaching to decipher the linguistic characters is only one of the conditions for the student to enter the world of books and literary culture. In this way, reading is a social practice indispensable to man to understand life and social relations, because the reading capacity broadens the understanding of the world, provides access to information, facilitates autonomy and allows reflection and exchange of information. ideas. To guide the construction of this research, we set as general objective to work with the use of specific reading descriptors of the Reference Matrix of Portuguese Language (SAEB-MEC) so that the students acquire the necessary skills and abilities to increase reading and literacy levels , taking into account the textual genres: Chronicle, Tirinha and News. Considering the difficulties encountered in the classroom in relation to reading, we developed this work, with a qualitative approach, associated to action research, with the purpose of describing and analyzing the data collected in a class of the 9th grade elementary school, and intervening directly difficulties encountered in the classroom in relation to reading. This research has as theoretical contribution, The National Curricular Parameters of Portuguese Language (BRASIL, 1998), and authors such as Soares (1998), Freire (1985), Kleiman (2001/2008), Solé (1998), Lerner (2008), Borja (2012), Koch and Elias (2006), Santos (2007), Lajolo (1982) and Terra (2014). Initially, we applied a survey evaluation to identify learning needs related to reading. Then, a proposal for pedagogical intervention and the application of a final activity to compile the data of the initial x final assessment and to obtain comparative information regarding the performance of the class was elaborated. The data collected after the application of the workshops showed that the students progressed in relation to the difficulties detected in the initial evaluation.

Key - Words: Portuguese Language. Reading. Understanding. Literature.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Esquema de sequência didática.....	97
Figura 2 -	Produção de cartazes sobre a leitura.....	128
Figura 3 -	Jogo da trilha.....	131
Figura 4 -	Realização da atividade avaliativa.....	131
Figura 5 -	Palavras desconhecidas.....	134
Figura 6 -	Atividade sobre informações implícitas.....	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Esquema geral das inferências.....	34
Quadro 2 -	Matriz de referencia de Língua Portuguesa.....	38
Quadro 3 -	Escala de proficiência de Língua Portuguesa.....	41
Quadro 4 -	Percentual por nível de proficiência dos alunos do 9º ano do ensino fundamental II.....	42
Quadro 5 -	Análise inicial dos dados da avaliação	86
Quadro 6 -	Análise dos dados da avaliação final.....	157

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Desempenho geral da turma.....	79
Tabela 2 -	Desempenho geral da turma por descritor.....	79
Tabela 3 -	Comparativo de desempenho geral entre meninos e meninas.....	83
Tabela 4 -	Comparativo de desempenho por descritor entre meninos e meninas..	84
Tabela 5 -	Grau de escolaridade dos pais.....	88
Tabela 6 -	Quantidade de livro que leem por ano.....	90
Tabela 7 -	Acesso à internet e redes sociais.....	91
Tabela 8 -	Esclarecimento de dúvidas em sala de aula.....	93
Tabela 9 -	Alunos que esclarecem dúvidas x alunos que nunca esclarecem dúvidas.....	93
Tabela 10 -	Desempenho geral da turma após as oficinas	145
Tabela 11 -	Desempenho geral da turma por descritor após as oficinas.....	146
Tabela 12 -	Comparativo de desempenho geral entre meninos e meninas após as oficinas.....	152
Tabela 13 -	Comparativo de desempenho por descritor entre meninos e meninas após as oficinas.....	154

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE LEITURA ,LETRAMENTO E GÊNEROS TEXTUAIS.....	19
2.1 A LEITURA E SUAS FUNÇÕES.....	19
2.2 LETRAMENTO E LEITURA.....	23
2.3 ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA.....	28
2.4 A LEITURA E O PROCESSO INFERENCIAL.....	33
2.5 OS DESCRITORES DE LEITURA DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA	36
2.6 OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO OBJETO DE ENSINO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	45
2.7 OS GÊNEROS TEXTUAIS: CRÔNICA, NOTÍCIA E TIRINHA NA FORMAÇÃO DO LEITOR.....	50
2.7.1 Crônica.....	50
2.7.2 Notícia.....	54
2.7.3 Tirinha.....	56
3 PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	60
3.1 A PESQUISA AÇÃO	60
3.2 CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA.....	62
3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA.....	64
3.4 A ATIVIDADE DIAGNÓSTICA.....	66
3.4.1 Apresentação da Atividade Diagnóstica.....	67
3.4.2 Aplicação da Atividade Diagnóstica	75
3.4.3 Análise e Discussão dos Resultados da Avaliação Diagnóstica	76
3.4.4 Apresentação dos Resultados.....	78

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	96
4.1 CARACTERÍSTICAS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	96
4.2 APRESENTANDO AS OFICINAS.....	100
4.3 ATIVIDADES AVALIATIVAS.....	118
4.4 APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	127
4.4.1 Oficina Um.....	127
4.4.2 Oficina Dois.....	129
4.4.3 Oficina Três.....	132
4.4.4 Oficina Quatro.....	133
4.4.5 Oficina Cinco.....	135
4.4.6 Oficina Seis.....	136
4.4.7 Oficina Sete.....	138
4.4.8 Oficina Oito.....	139
4.4.9 Oficina Nove.....	141
4.4.10 Oficina Dez.....	142
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	145
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
REFERÊNCIAS.....	167
APÊNDICE.....	170
ANEXO.....	189

1 INTRODUÇÃO

Relembrar o passado e as experiências vividas é fascinante e encantador. Relatando minha prática pedagógica, lembro-me das teorias que estudei no magistério, vejo que muitos conceitos foram ultrapassados e o quanto de novo tenho aprendido no curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Daí a importância de estar a cada dia se atualizando, buscando aprender mais, não parar de ler, pesquisar. Tenho atuado desde 2000, na docência, lecionando Língua Portuguesa e Redação, na rede estadual (Ensino Médio) e também na rede municipal (Ensino Fundamental II).

Concluí a graduação em Letras na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) em 2006 e, logo em seguida, fiz uma especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira – pela Faculdade Escola de Engenharia de Agrimensura. Alguns anos depois fiz outra Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão Escolar, o que me possibilitou assumir a função de diretora do Colégio Estadual Maria Leal, situado no município de Nova Ibiá, por um período de dois anos. Mas o estudo da Língua materna sempre me atraiu; por esse motivo decidi cursar o Mestrado Profissional em Letras e buscar alternativas que pudessem ajudar a sanar as dificuldades de defasagem de grande parte dos alunos no que concerne à leitura.

Uma reflexão intensa foi construída na minha vivência na ação docente. Logo pensei em atualização e formação continuada; a partir da reflexão que fiz sobre minha prática cotidiana na escola, percebi a carência de leituras, estudos, discussão coletiva, pesquisa e atualização metodológica, visto que a realidade social por sua dinâmica prima inovação e que a clientela atendida, alunos, são sujeitos reais. A formação do professor, seu desempenho e o trato do conhecimento é de fundamental importância ao delineamento de novos rumos na prática pedagógica. O estudo do professor no seu cotidiano como ser histórico e socialmente contextualizado, pode auxiliar na definição de uma nova ordem pedagógica e na intervenção da realidade no que se refere à sua prática e à sua formação. Quanto maior e mais rica for sua história de vida e profissional, maiores serão as possibilidades do desempenho de uma prática educacional significativa. Na medida em que fui me aprofundado nos estudos da disciplina *Aspectos sociocognitivos da leitura e da escrita*, percebi que a minha prática pedagógica necessitava de mudanças e que eu, já não poderia reproduzir modelos ultrapassados. Para Antunes (2001, p.78) é impossível estimular e desenvolver nos alunos competências sem uma mudança expressiva na atuação docente. Cabe ao professor atualização constante, leituras, estudos, pesquisas e acima de tudo vontade de mudar.

Observando a minha trajetória, como professora de Língua Portuguesa, sempre percebi as deficiências da maioria dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II em relação à leitura, compreensão e interpretação de textos. Isso por diversas causas: por não ter sido trabalhada com eficácia nas séries anteriores; por privilegiar apenas o ensino gramatical da língua, prática essa tão comum ainda na grande maioria das escolas; ou, ainda, por questões de cunho cultural referente aos hábitos de leitura dos envolvidos na prática escolar. Todos esses fatores acabam por comprometer o percurso escolar desses alunos.

Diante de tantos problemas, fazia-me os seguintes questionamentos: por que a maioria dos alunos sente dificuldades em compreender textos? Que estratégias devem ser tomadas para que possamos amenizar esta situação?

A partir das reflexões feitas no âmbito do PROFLETRAS e das observações que acumulei das dificuldades apresentadas por uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, no Colégio Ismênia Moura de Carvalho, no município de Nova Ibiá- BA decidi trabalhar com a temática leitura. A turma apresentava baixo rendimento na disciplina de Língua Portuguesa e problemas em relação à leitura, interpretação, compreensão e ortografia.

Há que se reconhecer que a escola, na maioria das vezes, privilegia a leitura como mero pretexto para atividades mecânicas e repetitivas, uma leitura desmotivada, que não leva em conta o conhecimento prévio do educando, não apresenta objetivos de leitura bem definidos, nem tampouco estratégias de leitura eficientes e planejadas que possibilitem ao aluno uma aprendizagem concreta.

Tal realidade escolar tem formado leitores passivos, meros decodificadores que não fazem uso efetivo da leitura e escrita nas diferentes esferas sociais. Diante deste contexto, este trabalho aborda as possibilidades de se efetivar em sala de aula uma proposta de intervenção através de uma sequência de atividades didáticas tendo como foco a leitura. Um destaque também é dado ao trabalho com as inferências, visto que, o aluno tem dificuldade de perceber o não dito.

Nessa perspectiva, apresenta-se uma proposta de ensino em torno dos gêneros textuais, por possibilitar ao aluno ampliar as possibilidades dos usos linguísticos, numa perspectiva crítica, ou seja, prepará-lo para utilizar esse conhecimento de forma funcional em sua vida.

Diante do exposto, **o objetivo geral deste estudo é trabalhar com o uso de descritores específicos de leitura da Matriz de Referência de Língua Portuguesa (SAEB-MEC) para que os alunos adquiram competências e habilidades necessárias à ampliação**

dos níveis de leitura e letramento, levando em consideração os gêneros: crônica, notícia e tirinha. A proposta foi organizada mediante a utilização do gênero textual crônica, da notícia e da tirinha por se tratar de gêneros que estão presentes no cotidiano dos alunos, nas situações reais da vida em sociedade, e que permitirão o desenvolvimento de ações pedagógicas inovadoras que tendem a minimizar as dificuldades enfrentadas pelo aluno em relação à leitura.

Para alcançar o objetivo geral, traçamos como objetivos específicos: primeiro, por meio de uma avaliação diagnóstica, identificar os conhecimentos prévios a respeito da competência leitora dos alunos no que tange às habilidades indicadas nos descritores: D1_ Localizar informações explícita em um texto; D3_ Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D4_ Inferir uma informação implícita em um texto e D6_ Identificar o tema de um texto. Em seguida, a partir dos resultados da avaliação diagnóstica desenvolver atividades de leitura e interpretação de textos utilizando os descritores de língua Portuguesa observados; aproximar os alunos dos gêneros: crônica, notícia e tirinha possibilitando que identifiquem a diversidade de estilo, características e linguagem entre os diferentes textos; explorar estratégias de leitura a fim de possibilitar a construção do sentido do texto; proporcionar momentos de análise de textos a fim de realizar inferências e antecipações em textos lidos.

A base para este estudo está nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) e nos escritos de autores como, Soares (1998), Freire (1985), Kleiman (2001/2008), Solé (1998), Lerner (2002), Antunes (2009), Marcuschi (1985/2008), Dolz e Schneuwly (2004), Rojo (2009), Geraldini (2012), Bunzen (2010), Mollica (2007), Bortoni (2012), Koch e Elias (2006), Santos (2007) Lajolo (1982), Palomanes e Bravin (2014), Terra (2014), Sá (1987), entre outros.

Nesse contexto, este trabalho se adequa a uma abordagem qualitativa, associada à pesquisa-ação, pois, além de descrever e analisar os dados coletados na turma do 9º ano do Ensino Fundamental II busca intervir diretamente nas dificuldades encontradas em sala de aula em relação à leitura, produção e compreensão textual. Sendo assim, trabalhar as atividades de leitura e escrita em sala de aula focada por gêneros textuais é uma forma de possibilitar ao aluno o aprimoramento de sua competência oral e escrita, pois ele estará partindo de situações comunicativas que estão próximas de sua realidade diária.

Vale ressaltar que os gêneros textuais podem ser considerados instrumentos de trabalho, pois sua imensa variedade manifesta as nossas diversas necessidades de interação

social mediadas pela linguagem. Percebe-se que o ensino da língua baseia-se não mais na análise da estrutura das frases, mas na análise da função social dos gêneros; não mais na fixação de regras em exercícios repetitivos e sim na reflexão sobre a adequação do registro a situação de comunicação. Logo, as mudanças que a prática de Análise linguística traz para as aulas de língua materna são relevantes, pois possibilitam ao aluno o domínio habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo diferentes enunciados, em diversas situações comunicativas, sendo capaz de ler, compreender, interpretar, relacionar informações e produzir textos.

Orientar os alunos acerca dos gêneros e sua utilização é extremamente importante para dar sentido à comunicação humana e às atividades sociais que nos acompanham durante nossas relações com o mundo.

Assim sendo, a introdução desta pesquisa apresenta ao leitor organização do trabalho e o porquê de trabalhar com as habilidades destinadas à melhoria da competência leitora.

O segundo capítulo discute sobre alguns aspectos centrais que envolvem o ensino de língua materna e da leitura, problematizando e apresentando algumas teorias e encaminhamentos de ensino/aprendizagem que se mostram eficazes para a proficiência do aluno em leitura. Assim, as discussões apresentam reflexões a cerca dos tópicos; Leitura, Letramento, Estratégias de Compreensão Leitora, Descritores de Leitura da Matriz de Referência de Língua Portuguesa, A Base Nacional Comum Curricular, Os processos Inferenciais, Os gêneros textuais Crônica, Notícia e Tirinha.

A contextualização da pesquisa será apresentada no terceiro capítulo, contendo os passos do processo de investigação. Discorreremos sobre: A Pesquisa Ação, O Ambiente da Pesquisa, Caracterização dos Participantes e Aplicação da Avaliação. Também apresentamos as repercussões da Atividade Diagnóstica, analisando os resultados coletados a partir da aplicação do instrumento avaliativo. Sendo assim, será possível perceber os níveis de compreensão e as dificuldades dos sujeitos em relação à leitura.

O quarto capítulo, apresenta a Proposta de Intervenção Pedagógica – na perspectiva de contribuir no desenvolvimento de algumas habilidades leitoras – que traz em seu cerne a leitura como prática social e uma necessidade escolar. Em seguida, apresentamos as atividades realizadas em cada oficina para que o leitor possa acompanhar o desenvolvimento do trabalho.

O quinto capítulo analisa os resultados após a aplicação da proposta de intervenção pedagógica.

Nas Considerações Finais sintetizamos as informações debatidas nessa pesquisa e expomos os resultados obtidos durante o decorrer do trabalho.

2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE LEITURA, LETRAMENTO E GÊNEROS TEXTUAIS

Neste capítulo, abordaremos as concepções teóricas que fundamentam esta pesquisa. Tais teorias apresentam conhecimentos necessários, que visam possibilitar um melhor desenvolvimento da competência leitora dos alunos do nono ano do Ensino Fundamental II, no que tange a D1, D3, D4 e D6. Inicialmente, apontamos as reflexões acerca dos seguintes tópicos: *Leitura e suas funções, Letramento, Estratégias de compreensão leitora, Processos inferenciais, Descritores de leitura da matriz de referência de língua portuguesa, Base Nacional Comum Curricular, Os gêneros textuais como objeto de ensino nas aulas de língua portuguesa, A Crônica, Notícia e Tirinha.*

2.1 A LEITURA E SUAS FUNÇÕES

Nos últimos anos, os debates acerca do ensino da leitura ampliaram-se de maneira considerável. Ensinar a decifrar os caracteres linguísticos é apenas uma das condições para que, se possa inserir o aluno no mundo dos livros e da cultura letrada. São comuns as discussões entre professores de Língua Portuguesa sobre a necessidade de desenvolver competências vinculadas à leitura e à compreensão de textos necessária a formação de um leitor proficiente.

Cabe à escola uma reflexão sobre suas práticas no ensino da leitura, revisando seu projeto político pedagógico e, acima tudo, as práticas docentes. Sabemos que a escola possui uma grande responsabilidade no desenvolvimento do hábito de ler, assim como, na competência leitora do sujeito e que cabe, consequentemente, ao professor auxiliar neste incentivo e desenvolvimento. Lajolo (2004, p. 107) afirma que

se algumas metodologias e estratégias propostas para o desenvolvimento da leitura parecem enganosas por trilharem caminhos equivocados, o engano instaurou-se no começo do caminho, a partir do diagnóstico do declínio ou da inexistência do hábito de leitura entre os jovens.

O professor será, sem dúvida, o grande responsável pela busca de estratégias de leitura que melhor atendam aos alunos, e a sua ação alicerçará o processo de formação de leitores.

Ressaltamos com essa inferência a importância de um ensino de leitura com estratégias competentes e motivadoras, abordando diferentes formas de trabalhar com o ensino de leitura no contexto escolar. Para essa efetivação vê-se a necessidade de promover a utilização de estratégias que permitam que os alunos leiam e compreendam de forma autônoma os textos lidos. Segundo Leffa (1996), ler é conhecer o mundo transversalmente, ou seja, através de espelhos, pois estes nos oferecem uma visão fragmentada do mundo. Desta forma, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento anterior adquirido por vivências no mundo.

De acordo com a pesquisadora Lajolo a leitura é um processo de interlocução que ocorre entre leitor e autor por meio da mediação do texto.

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1982, p.59)

A leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, no qual o conhecimento prévio do leitor exerceria influência. Desse modo, à medida que a criança cresce e amplia suas experiências, adquire conhecimentos que a ajudarão nessa atividade. Lemos para construir saberes, para nos manter informados, para fruição, para entender o mundo. A compreensão de um texto envolve inúmeras habilidades, que ultrapassam a capacidade de simplesmente reconhecer palavras e atribuir-lhes significados. Para Paulo Freire (1985, p. 22), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Para compreender o texto, o leitor aciona os conhecimentos prévios que o ajudarão a estabelecer uma ligação entre informações novas, contidas no texto, e as que ele já sabe.

A leitura contribui para que o indivíduo assuma uma postura diante do mundo, possibilitando mais do que um conhecimento informativo ou um mero prazer de ler. Assim, a leitura tem um caráter processual e dialógico, pois o indivíduo consegue estabelecer uma troca de significados tanto com o autor, quanto consigo mesmo. Para Muniz e Lima (2007, p. 146),

a compreensão de caráter dialógico e co-participativo do processo de ler possibilita uma interação de saberes diversos, construídos a partir de leituras plurais dos signos e do entendimento dos diferentes sentidos das criações

naturais e humanas. Dizemos “processo de ler” por considerarmos a leitura uma prática contínua, aprendente, que constitui um diálogo polifônico entre pensamentos, sentimentos e fazeres humanos numa dialética de desconstrução e construção de significados.

Usar a leitura de forma competente significa, também, compreender que ler é tanto uma experiência individual e única, quanto uma experiência interpessoal e dialógica. E isso nos remete diretamente à natureza do processo de leitura. Toda leitura é individual porque significa um processo pessoal e particular de processamento dos sentidos do texto. Mas, toda leitura também é interpessoal porque os sentidos não se encontram no texto, exclusivamente, ou no leitor, exclusivamente; ao contrário, os sentidos situam-se entre texto e leitor. Quando um texto é produzido, alguns sentidos são pretendidos pelo autor, sentidos decorrentes da forma de compreender o mundo, constituída naquele momento histórico específico e em uma determinada cultura. Uma leitura, igualmente, é decorrente do conjunto de conhecimentos e informações disponível no momento histórico em que a leitura se realiza, o qual constitui uma determinada forma de ver o mundo.

A leitura significativa e contextualizada, que leve em conta as experiências do aluno enquanto participante do processo de aprendizagem contribui muito para uma melhor e mais agradável aquisição do processo de leitura. O prazer de ler impulsiona e mantém viva a leitura. Delmanto (2009, p. 56), ressalta

que a escola deve ter a preocupação cada vez maior com a formação de leitores, ou seja, a escola deve direcionar o seu trabalho para práticas cujo objetivo seja desenvolver nos alunos a capacidade de fazer uso da leitura para enfrentar os desafios da vida em sociedade.

A autora ainda acrescenta que, diante das diversas transformações com as quais convivemos a escola precisa, mais do que nunca, fornecer ao estudante os instrumentos necessários para que ele consiga buscar, analisar, selecionar, relacionar e organizar as informações complexas do mundo contemporâneo. E é dela também a responsabilidade de promover estratégias e condições para que ocorra o crescimento individual do leitor despertando-lhe interesse, aptidão e competência.

Para melhor compreender o processo de leitura, consideremos as etapas apresentadas por Cabral (1986), identificadas como: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. A decodificação resulta do reconhecimento dos símbolos escritos e da sua ligação com os

significados – práticas de leitura que atendam, apenas, a esse processo não modificam a visão de mundo do leitor, pois o mesmo não é capaz de fazer inferências, relações com outros textos e selecionar pistas textuais e contextuais para contrastar com seu conhecimento prévio.

Já a compreensão ocorre quando o leitor capta do texto a temática e as ideias principais; esse é um processo que começa na mente do leitor – o texto é lido para confirmar hipóteses que o leitor faz à medida que vai lendo. Assim, o leitor é capaz de saber do que se trata o texto – e qual a tipologia usada – e de captar a essência do texto.

A interpretação é a fase de utilização crítica do leitor, o momento em que faz julgamentos sobre o que lê, a partir de hipóteses, de previsões inicialmente levantadas, vai além da superfície do texto, além do que está explícito ou declarado. Na última etapa, retenção, o aluno deve ser capaz de reter as informações trabalhadas nas etapas anteriores e aplicá-las: fazendo analogias, comparações, reconhecendo o sentido de linguagens figuradas ou subtendidas. O que o leitor absorve o que compreendeu ou interpretou sobre o texto. Considerando que a interpretação de um texto nunca pode ser única e definitiva.

Para Kleiman (2002), a leitura promove uma atividade intensa por parte do leitor proficiente permitindo o engajamento de diversas operações de relação, contraste e de inferências durante a construção do sentido do texto, assim, ler é um processo ativo, que envolve conhecimento linguístico, conhecimento textual e conhecimento de mundo. A leitura deve mobilizar um sentido plural, portanto: que está no texto, que está no leitor, que está no contexto.

Uma boa parte de estudiosos e profissionais que atuam na educação afirma que a leitura é essencial para o indivíduo construir seu próprio conhecimento e exercer seu papel social no contexto da cidadania, pois a capacidade leitora amplia o entendimento de mundo, propicia o acesso à informação, facilita a autonomia e permite reflexão e a troca de ideias. Para Orlandi (1988), a leitura é ao mesmo tempo uma questão linguística, pedagógica e social, sendo papel da escola e do professor propiciar as condições necessárias para que os alunos tornem-se leitores autônomos.

2.2 LETRAMENTO E LEITURA

A leitura deve ser compreendida como parte de um processo mais amplo: o letramento, que se configura como um processo de apropriação dos usos da leitura e da escrita nas diferentes práticas sociais.

É na segunda metade dos anos 1980 que a palavra letramento surge no discurso de especialistas das ciências linguísticas e da educação. O termo letramento tem origem no vocábulo inglês *literacy* e tem recebido algumas acepções em português. Tradicionalmente, um homem letrado significa culto; contemporaneamente, é a pessoa que sabe ler e escrever. Numa concepção mais ampliada, de acordo a Soares (2003), todos os indivíduos podem ser considerados letrados, mesmo os não alfabetizados, pois são possuidores de conhecimentos que lhes permitem realizar cálculos, reconhecer rótulos e tomar um ônibus.

O termo letramento surgiu com uma concepção diferenciada do termo alfabetização. Segundo Soares (2003), enquanto a alfabetização é o processo formal de ensinar a ler e escrever, ou seja, processo de representação de fonemas em grafemas e grafemas em fonemas, o letramento é o estado ou condição de se fazer usos sociais da leitura e da escrita; pode-se aprender a ler e a escrever a partir das práticas sociais, como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Desde o final do Século XIX, a dificuldade de nossas crianças para aprender a ler e escrever, principalmente na escola pública, incitou debates e reflexões buscando explicar e resolver esses entraves. Nesse contexto, surgiu o método mais antigo da alfabetização brasileira que concebia o ler e o escrever como atos mecânicos de decorar a Cartilha. Através dela, igualmente crianças e adultos aprendiam a leitura e a escrita decorando o alfabeto nas cartilhas, o método usado antes de 1870, foi chamado de Método Sintético, que era subdividido em soletração, fônico e silábico. O método de soletração ou alfabético foi o primeiro processo empregado universalmente na aprendizagem da leitura.

Na primeira década republicana foi instituído o método analítico que diferentemente dos métodos de marcha sintética, orientava que o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo” para depois se analisar as partes que constituem as palavras. Ainda nesse momento, o termo “alfabetização” passou a ser usado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita.

A palavra letramento começa a ser usada a partir do momento em que o conceito de alfabetização tornou-se insatisfatório. Não basta mais saber ler e escrever tão somente, é

preciso saber fazer uso da leitura e da escrita. Segundo Soares (2003), no início da década de 90 começou a ser criado no Brasil, em vários estados, o sistema de ciclos básicos de alfabetização. O sistema de ensino e as escolas passam a reconhecer que a alfabetização, entendida apenas como a aprendizagem mecânica do ato de ler e escrever, nas chamadas classes de alfabetização, é insuficiente.

Levando em consideração o exposto, a criança além de aprender a ler e escrever deve dominar as práticas sociais de leitura e escrita. O sujeito precisa saber ler e escrever e exercer as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive: ler jornais, revistas, livros, saber ler e interpretar tabelas, quadros, contas de água, luz, telefone, saber escrever e escrever cartas, bilhetes, saber preencher um formulário, redigir um ofício, um requerimento. A alfabetização e o letramento são complementos.

De acordo com Soares (2003), “Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”. Nesse processo, não basta apenas juntar letras para formar palavras e reunir palavras para compor frases, deve-se compreender o que se lê; assimilar diferentes tipos de textos e estabelecer relações entre eles. Para tanto, o letramento dos alunos é importante para a conquista da cidadania, pois o indivíduo letrado é capaz de se instruir por meio da leitura e de selecionar, entre muitas informações aquela que mais interessa a ele.

Segundo Kleiman (2001), o letramento ocasiona mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas a partir da inserção dos indivíduos na sociedade tecnológica. Sendo assim, o letramento extrapola o mundo da escrita. A escola é apenas uma das agências de letramento que se preocupa com a alfabetização, mas o letramento como prática social é adquirido na rua, na igreja, no local de trabalho e em outros contextos sociais.

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado, alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente as demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2003, p. 38)

Assim, letramento está ligado aos usos, às práticas de leitura e de escrita. Além disso, torna-se letrado o indivíduo ou grupo que desenvolve as habilidades não somente de ler e de escrever, mas sim, de utilizar leitura e escrita na sociedade. A alfabetização constitui a

apropriação de uma tecnologia, a aprendizagem de um código, que difere do letramento social ou escolar.

A hipótese aqui é, então, que letramento escolar e letramento social, embora situados em diferentes espaços e em diferentes tempos, são parte dos mesmos processos sociais mais amplos, o que explicaria por que experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita proporcionadas pelo processo de escolarização acabam por habilitar os indivíduos à participação em experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita no contexto social extra-escolar (SOARES, 2004, p. 111).

Segundo Soares, o letramento social corresponde ao conhecimento de mundo, a aquisição de saberes inatos e adquiridos pela experiência, já o letramento escolar, compreendido como um conjunto de práticas socioculturais, que possui relação com os processos de aprendizagem formal da leitura e da escrita, corresponde às habilidades específicas em relação à apropriação da lectoescritura. Soares acredita que mesmo, se tratando de práticas e eventos de letramentos com características distintas o letramento escolar e o letramento social fazem parte de um mesmo processo.

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 2008, p. 19)

De acordo com a autora, a escola enfatiza apenas algumas práticas ligadas à leitura e ao uso da escrita. Observa-se que mesmo fora do contexto escolar o indivíduo está em contato com práticas ligadas ao uso da escrita e da leitura. Por isso, o letramento é compreendido como fenômeno mais amplo e que ultrapassa os domínios da escola.

Cabe à escola inserir novas práticas de letramento relacionadas aos conteúdos acadêmicos e orientar o aluno na construção de textos escritos e orais de forma que ele aprenda a utilizar a linguagem culta e formal (ROJO, 2001). Nessa perspectiva, um leitor competente é aquele que usa a língua escrita e, portanto, a leitura efetivamente, em diferentes circunstâncias de comunicação; é aquele que se apropriou das estratégias e dos procedimentos de leitura característicos das diferentes práticas sociais das quais participa, de tal forma que os utiliza no processo de (re) construção dos sentidos dos textos.

Marcuschi (2001), apoiado nas ideias apresentadas por Street (1984) apresenta contribuições relevantes para a discussão sobre Letramento, ao distinguir letramento autônomo e letramento ideológico. O modelo autônomo é aquele que praticado na escola concebe a escrita como produto completo. Esse modelo promove a supremacia da escrita em detrimento da oralidade, a característica de “autonomia” refere-se ao fato de que a escrita seria um produto completo em si mesmo, sem estar preso ao contexto de produção. Esse modelo referenda a tese da grande divisa que propõe uma dicotomia entre os usos orais e usos escritos da língua.

De acordo a Kleiman (2003, p.44), o letramento visto como autônomo concebe a leitura como “um processo neutro, independente de consideração contextual e social”. Nesse modelo não se levam em conta os fatores sociais, culturais e históricos. Já o modelo ideológico de letramento considera que a leitura e a escrita possui uma dimensão social, permitindo que os indivíduos construam e desconstruam ideologias.

Nas práticas do modelo ideológico ocorrem mudanças levando em conta a pluralidade e as diferenças. Nos estudos relacionados à fala e à escrita, deve-se levar em consideração o contexto das práticas de letramento e as relações de poder que imperam na sociedade. O indivíduo que está inserido neste modelo de letramento analisa com criticidade a sociedade e reconhece as variedades de práticas culturais associadas à leitura em diferentes contextos.

No tratamento da relação entre oralidade e letramento, Street (1993) reportado por Marcuschi e Dionísio (2007), sugerem que se usem no contexto do modelo ideológico as noções de eventos de letramento e práticas de letramento. Os eventos de letramento tratam do uso da leitura e da escrita a partir de contextos reais e contínuos, apresentando textos escritos para serem lidos ou comentados. Assim, podemos dizer que uma carta pessoal é um evento de letramento, pois apresenta um ato comunicativo mediado por um texto escrito.

Kleiman (1995, p. 40) apoiando-se em Heath (1982), afirma que os eventos de letramento são “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativa”. Ao contrário deste, as práticas de letramento referem-se “tanto ao comportamento quanto à conceituação social e cultural que confere significado aos usos da leitura e/ou da escrita”. Elas dizem respeito à maneira como um grupo faz uso da língua escrita e revelam as suas concepções, valores, ideias, crenças a respeito da escrita.

Observa-se que não existe apenas um letramento, mas sim práticas de letramento que ocorrem nas mais diversas interações sociais. Desta forma, o letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de quê, como, quando, e por que ler e escrever.

Para Kleiman (2001), o letramento ocasiona mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas, a partir da inserção dos indivíduos nas sociedades tecnológicas e, por isso, o analfabeto poderá ser letrado de acordo com seu convívio social. Portanto, o letramento como prática social é adquirido na rua, na família, igreja, etc.

Um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na sociedade de maneira ética, crítica e democrática (ROJO, 2009). Assim é necessário que a educação linguística leve em consideração, os letramentos múltiplos, letramentos multissemióticos e letramentos críticos.

Por letramentos múltiplos entendem-se as mais variadas formas de utilização da leitura, não ignorando os letramentos das culturas locais de seus agentes (alunos, professor e comunidade escolar). Vale ressaltar – que uma boa parte das escolas não valoriza as práticas de letramento vivenciadas fora dela, tornando o ensino descontextualizado da realidade do educando. Assim, como afirma Rojo (2009), houve mudanças na sociedade com o advento da globalização e novas formas de comunicação estão cada vez mais presentes, e conseqüentemente, novas práticas de letramento (letramentos múltiplos) são cada vez mais exigidas. Nesse sentido, os letramentos múltiplos contemplam, também, as novas formas de utilização da leitura e da escrita exigidas pela sociedade contemporânea e, principalmente, as múltiplas linguagens que hoje integram os textos.

Rojo (2009), afirma que os letramentos multissemióticos são exigidos pelos textos contemporâneos ampliando a noção de letramento para o campo da imagem, da música das outras semioses que não a escrita. Isso significa o domínio do uso das linguagens levando em consideração os avanços tecnológicos: as cores, as imagens e os sons. A leitura e a produção de texto verbal escrito não são suficientes, pois não envolvem o conjunto de possibilidades que as tecnologias trazem para a leitura. Considera-se que ler é uma atividade cognitiva e social, em que os sujeitos trabalham ativamente para construir o sentido. Esse sentido é dependente de uma série de fatores e, dentre eles, as tecnologias disponíveis. É nesse contexto

de múltiplas informações e da necessidade de novas habilidades de leitura que os gêneros multissemióticos e multimodais despontam como gêneros imprescindíveis.

Já os letramentos críticos requerem uma abordagem ativa e desafiadora em relação à leitura e as práticas sociais. O letramento crítico envolve análise e crítica da relação entre textos, linguagem, poder, grupos sociais e práticas sociais, pois, o propósito é formar o cidadão crítico capaz de analisar e desafiar as forças opressoras da sociedade, de forma a torná-la mais justa, igualitária e democrática. O aluno é incentivado a participar de atividade crítica, utilizando como estratégias, o questionamento sobre as relações de poder e as implicações dos discursos para sua vida pessoal e social.

O mundo contemporâneo apresenta múltiplas exigências no trabalho, na escola, na vida pessoal. Faz-se necessária, uma nova postura frente às necessidades dos estudantes. A escolha de objetos de ensino, dos diferentes gêneros textuais, das habilidades de leitura e escrita, e o desenvolvimento da competência comunicativa deve estar no centro do processo de ensino/aprendizagem de língua materna. O professor seria um mediador, no sentido de criar estratégias que preparem o aluno para interagir, por meio da linguagem, em práticas sociais diversas. Cabe ao educador preparar seus alunos para o trato com essa diversidade, ou seja, com os letramentos múltiplos, proporcionando, mesmo na sala de aula, o contato com as diferentes linguagens integrantes dos textos atuais.

Sendo a escola a principal agência de letramento, é preciso que ela realize um trabalho que proporcione a articulação da alfabetização com os letramentos múltiplos, de forma que o educando possa ser alfabetizado e também letrado, superando a distância entre a escola e as práticas sociais. Pois, no que diz respeito às demandas sociais, é preciso pensar o letramento no plural, pois não há como dizer que existe um letramento, principalmente pela agilidade com que as práticas de leitura e escrita circulam socialmente.

2.3 ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA

Para Kleiman (2002), a leitura é um processo que se evidencia através da interação entre os diversos níveis de conhecimento do leitor: o conhecimento linguístico; o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. Sendo assim, o ato de ler caracteriza-se como um processo interativo.

Apesar de inúmeros estudos voltados para a formação do leitor competente, ainda existe a necessidade de buscar alternativas para a realização de um trabalho com o ensino de leitura que contribua para a formação do leitor autônomo. É preciso se preocupar com a formação de leitores. Mas que estratégias devem ser selecionadas para ajudar os alunos a desenvolverem as capacidades envolvidas no ato de ler?

De acordo as ideias apresentadas por Solé (1998), as estratégias de leitura são ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente. As atividades voltadas para leitura devem garantir a interação significativa e funcional com a língua escrita, a fim de construir conhecimentos necessários para o ensino/aprendizagem. As estratégias de leitura são procedimentos necessários para a compreensão de textos, são estratégias de compreensão leitora, que envolve a presença de objetivos, planejamento de ações e avaliação.

Solé (1998), afirma que formar leitores autônomos significa formar leitores capazes de aprender a partir de textos. Assim, é possível observar que, o indivíduo que lê deve ser capaz de interrogar-se, estabelecer relações, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecendo ligações com contextos diferentes. As estratégias devem permitir que o aluno planeje a tarefa geral da leitura, sendo capaz de fazer questionamentos que vão ajudar no entendimento do texto lido. Assim, a autora cita que as atividades cognitivas podem ser ativas mediante os seguintes questionamentos:

Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura. Que/Para que tenho que ler?
 Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. Que sei sobre o conteúdo do texto?
 Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial.
 Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”. Este texto tem sentido?
 Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a auto-interrogação. Qual é a idéia fundamental que extraio daqui.
 Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões. Qual poderá ser o final deste romance?
 (SOLÉ, 1998, p. 73-74).

A autora chama a atenção para o fato de que a maior parte das atividades escolares é voltada para avaliar a compreensão da leitura dos alunos e não para o ensino de estratégias que formem o leitor competente. A compreensão do texto inicia no momento em que

levantamos hipóteses. A leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam a construção de uma interpretação. Diante do exposto, os PCN abordam que,

a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. (BRASIL, 1997, p. 41).

Pode-se observar que um leitor competente, busca no texto a compreensão das suposições feitas, sendo capaz de utilizar as estratégias de leitura de forma a atender suas necessidades. Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê que identifique elementos implícitos, que estabeleça relações com outros textos, que valide a leitura fazendo localização de elementos discursivos e que seja capaz de perceber que vários sentidos podem ser atribuídos ao texto lido.

Assim, observa-se que existem recursos que auxiliam na interpretação de um texto: título, subtítulo, negrito, itálico, esquema. O leitor pode utilizar todos esses recursos para prever qual o assunto do texto. Tais indicadores servem para ativar o conhecimento prévio e serão úteis quando o leitor precisar extrair as ideias centrais do texto, e eles precisam fazer parte nas situações didáticas da escola. Solé (1998), descreve as estratégias de compreensão leitora que devem ser trabalhadas, antes, durante e depois da leitura, a fim de contribuir para que o ensino/aprendizagem se torne mais fáceis e produtivos.

De acordo com Solé (1998), as estratégias devem permitir atualização dos conhecimentos prévios relevantes antes da leitura, assim o aluno deverá ser capaz de: antecipar o tema ou ideia principal a partir de elementos paratextuais, como título, subtítulo, do exame de imagens, de saliências gráficas, levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto; expectativas em função do suporte; expectativas em função da formatação do gênero; expectativas em função do autor.

Durante a leitura, ainda segundo a autora, as estratégias devem permitir estabelecer inferências de diferentes tipos e rever a própria compreensão. Nesse sentido, o aluno deverá: confirmar ou retificar as antecipações; localizar o tema ou da ideia principal; esclarecer palavras desconhecidas; formular conclusões implícitas no texto, formular hipóteses a respeito da sequência do enredo; identificar pistas que mostram a posição do autor; relacionar novas informações ao conhecimento prévio; fazer referência a outros textos.

Depois da leitura Solé (1998), aborda a recapitulação do conteúdo, o resumo e a ampliação do conhecimento que se obteve durante a leitura. Para isso, o docente deverá selecionar atividades que sejam capazes de proporcionar a construção da síntese semântica do texto; utilização do registro escrito para melhor compreensão; troca de impressões a respeito do texto lido; relação de informações para tirar conclusões; avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto; avaliação crítica do texto.

Estratégias não são receitas – são procedimentos que proporcionam: informar, instigar, provocar, ponderar, propor e exemplificar. Os objetivos do leitor associados à sua leitura compreensiva e aos seus conhecimentos prévios é que determinarão as estratégias de leitura empregadas e a qualidade dos “resumos” produzidos. Vale ressaltar que nenhuma tarefa de leitura deve ser iniciada sem motivação.

Um fator que sem dúvida contribui para o interesse da leitura de um determinado material consiste em que este possa oferecer ao aluno certos desafios. Assim, parece mais adequado utilizar textos não conhecidos, embora sua temática ou conteúdo deveriam ser mais ou menos familiares ao leitor; em uma palavra, trata-se de conhecer e levar em conta o conhecimento prévio das crianças em relação ao texto em questão e de oferecer a ajuda necessária para que possam construir um significado adequado sobre ele – o que não deveria ser interpretado como explicar o texto, ou seus termos mais complexos, de forma sistemática. (SOLÉ, 1998, p. 91).

Solé (1998) aborda que é necessário que o aluno entenda do que está participando e que nas abordagens de leitura que acontecem em sala de aula, isso muitas vezes não se realiza. Ou seja, é preciso ler com compreensão, como uma atividade não mecânica, como algo capaz de fomentar o pensamento. Um fator que contribui para o interesse da leitura de um texto consiste na oferta ao aluno, de certos desafios. Assim, as situações de leitura devem proporcionar a sensação de liberdade e de prazer, e o leitor tem que ter ciência dos objetivos fundamentais da leitura.

Os objetivos dos leitores com relação a um texto podem ser muito variados. Solé (1998, p. 93-99), aponta alguns objetivos gerais cuja presença é importante na vida adulta e que podem ser trabalhados na escola:

- Ler para obter informação precisa;
- Ler para seguir instruções;
- Ler para obter uma informação de caráter geral;
- Ler para aprender;
- Ler para revisar um escrito próprio;
- Ler por prazer;
- Ler para comunicar um texto a um auditório;
- Ler para praticar a leitura em voz alta;
- Ler para verificar o que se compreendeu.

A leitura nos permite o acesso ao imenso acervo cultural, constituído ao longo da história dos povos e possibilita a ampliação de nossos repertórios de informação. Através dela, temos acesso a novas concepções, novas perspectivas, diferentes informações acerca do mundo e das pessoas.

É preciso observar que o propósito de ensinar as crianças a ler com diferentes objetivos é para que elas mesmas, posteriormente, sejam capazes de selecionar objetivos de leitura que lhes sejam pertinentes. Vale a pena refletir sobre isso, pois, constantemente, observamos que o objetivo principal em sala de aula das tarefas de leitura é “responder a perguntas sobre o texto lido”.

Os PCN apresentam sugestões didáticas que ajudam o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. São elas:

- a leitura autônoma, que envolve a leitura silenciosa aumentando a confiança do aluno como um leitor proficiente; a leitura colaborativa, que é uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre os índices linguísticos que dão sustentação aos sentidos atribuídos; a leitura em voz alta pelo professor, que diz respeito à leitura compartilhada de livros em capítulos; a leitura programada, que é uma situação em que o professor segmenta a obra em partes em função de algum critério, propondo a leitura sequenciada de cada uma delas, os alunos realizam a leitura do trecho combinado, para discuti-lo posteriormente em classe com a mediação do professor e criam uma expectativa para a leitura dos segmentos seguintes; e por fim, a leitura de escolha pessoal, que são situações didáticas propostas com regularidade, adequadas para desenvolver o comportamento do leitor. (BRASIL, 1998, p. 72-73)

Formar leitores competentes que gostem de ler, que leiam para estudar e adquirir conhecimentos ou para obter informações para as mais diversas finalidades é formar as bases para que as pessoas continuem a aprender durante a vida toda. Se a leitura é um processo de

interação entre leitor e texto, os professores devem ensinar estratégias aos discentes para que essa interação seja a mais significativa possível.

2.4 A LEITURA E O PROCESSO INFERENCIAL

A leitura é uma atividade cognitiva altamente sofisticada que envolve habilidades e processos cognitivos múltiplos, como compreensão, memória, atenção e valorização do conhecimento prévio. Além disso, segundo Silveira (2005), estão envolvidas nessa atividade as estratégias cognitivas e metacognitivas que auxiliam o leitor no ato de ler e compreender o que se lê, ou seja, só existe leitura do texto escrito se existir compreensão.

Falar em leitura remete à questão da produção de sentidos constituídos no contexto de interação recíproca entre autor e leitor via texto, os quais se expressam diferentemente, de acordo com a subjetividade do leitor: seus conhecimentos, suas experiências e seus valores. Nesse caso, pode-se dizer que o texto constrói-se a cada leitura, não trazendo em si um sentido preestabelecido pelo seu autor, mas uma demarcação para os sentidos possíveis.

Dessa forma, pode-se perceber que a compreensão de textos não está baseada apenas na informação linguística que o texto carrega. Ao contrário, os processos de compreensão mobilizam tanto a informação obtida por meio da decodificação – e fundada nos elementos linguísticos – quanto a informação gerada a partir do conteúdo semântico do texto ou de outros processos cognitivos que o leitor/ouvinte executa ao buscar o(s) sentido(s) do texto. Assim, partimos do pressuposto de que a comunicação humana, seja ela oral ou escrita, é eminentemente inferencial, de modo que grande parte do conteúdo de um texto deve ser inferido por meio de operações sociocognitivas, com base tanto no conhecimento de mundo que o leitor/ouvinte detém em sua memória, como no conhecimento que tem da língua.

Sendo assim, inferir é um ato que requer um reconhecimento de proposições dadas que, associadas às novas, permitem ao leitor estabelecer novos sentidos sobre um dado novo (MARCUSCHI, 1985).

Nesse sentido, entendemos que a leitura realizada por meio de um processo inferencial irá dialogar com outros textos e com outros leitores em outros momentos de interação pela linguagem.

Levando em consideração as ideias de Koch (1993, p.400), as “inferências podem ser vistas como processos cognitivos através dos quais o ouvinte ou leitor, partindo da

informação textual explicitamente veiculada e levando em conta o contexto, constrói novas representações semânticas”. Assim, as inferências ocorrem sempre a partir das informações presentes na base textual e com acréscimo de dados, levando em consideração o contexto.

Da mesma forma que existe uma variedade de inferências que podem surgir da leitura de um texto por leitores variados e por um mesmo leitor em momentos distintos de leitura, há também várias classificações de inferências propostas na literatura para os diferentes tipos de inferência. Neste estudo, serão destacadas as classificações referentes aos estudos de Marcuschi (1985). Desta maneira, os dados que serão apresentados posteriormente são resultantes da leitura desenvolvida por alunos do nono ano do ensino fundamental II e as inferências elaboradas a partir das relações com o gênero textual Crônica, Notícia e Tirinha.

Nesta pesquisa trabalhamos com dois tipos de inferência: *dedutiva* – que reúne duas ou mais informações textuais que funcionam como premissas para chegar a outra informação logicamente, e *indutiva* – que tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas.

Para Marcuschi (1985), o texto representa o elemento estimulador da intermediação entre autor e leitor. Nessa relação, as estruturas morfológicas, lexicais, sintáticas e semânticas garantem o sentido coerente do texto e ajudam o leitor a formular inferências. A seguir apresentaremos o quadro de classificações de acordo ao autor.

Quadro 1 - Esquema geral das Inferências

Inferências lógicas	Baseadas, sobretudo nas relações lógicas e submetidas aos valores-verdade na relação entre as proposições.	• Dedutivas • Indutivas • Condicionais
Inferências analógico/semânticas	Baseados nos conhecimentos, experiências, crenças, ideologias, e axiologias	• Por identificação referencial • Por generalização

	individuais.	• Por associações • Por analogia • Por composições ou generalizadora • Decomposições • Correferências
Inferências Pragmático/culturais	Baseados nos conhecimentos, experiências, crenças, ideologias e axiologias individuais.	• Convencionais • Experienciais • Avaliativas • Cognitivo/culturais

Fonte: Marcuschi 1985, p.103

Vê-se, portanto, que Marcuschi (1985), ressalta o encontro entre os mundos do leitor e do autor no processo de compreensão de texto, destacando o papel de ambos na elaboração de inferências. Além disso, ele não deixa de contemplar os enganos ou atropelos da compreensão quando o leitor é guiado apenas pelos seus conhecimentos de mundo em detrimento daquilo que o texto aponta.

O leitor desempenha sempre um papel ativo na busca dos sentidos e significados do texto, em cujo processo aparece as inferências como um componente cognitivo relevante para a leitura e compreensão do que se lê.

Para uma leitura significativa do texto, quanto mais conhecimentos forem partilhados entre autor e leitor, maior será a chance de compreensão das intenções do autor e do aproveitamento das informações textuais. Para Marcuschi (1985), os processos inferenciais tem relevância didática, pois:

em primeiro lugar, fica clara a necessidade de uma noção de texto como unidade linguística de natureza comunicativa. Isto dá ao texto um caráter menos estático; retira-lhe a autonomia absoluta de algo pronto quanto ao sentido; obriga o autor a adotar estratégias de colaboração mais eficazes e definidas. Tudo isso impõe ao professor em sala de aula que trabalhe o texto dentro de perspectivas menos estanques e desenvolva exercícios que permitam a penetração no implícito e nas intenções subjacentes. (MARCUSCHI, 1985, p. 14).

O autor refere-se à importância didática de se olhar o texto, de forma mais ampla e as inferências como produto de compreensão textual. A compreensão textual fica comprometida quando não há, por parte da instituição escolar, formas adequadas de mediação entre autor, texto e leitor, as quais possam garantir o processo de aquisição da leitura de forma efetiva e crítica. De acordo com Kleiman (2008), uma questão fundamental para o ensino é ensinar a compreensão do texto escrito.

Desse modo a leitura que se exige, hoje no âmbito escolar não é apenas a fluência na recitação de textos, mas também uma leitura compreensiva, que façam seus interlocutores serem críticos e reflexivos. Como destaca Solé (1998), o leitor maduro, não só compreende, mas também sabe identificar suas incompreensões e pode realizar ações que lhe permitam preencher lacunas de compreensão.

Quando falamos em Língua portuguesa, a aferição da competência leitora ocorre a partir da matriz de referência que norteia a elaboração dos itens que compõem a Prova Brasil e o SAEB. Desde 1997 foram desenvolvidas as matrizes de referência com descrição das competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada.

Na próxima seção apresentaremos considerações relevantes acerca dos descritores de leitura da matriz de referência de Língua Portuguesa.

2.5 OS DESCRITORES DE LEITURA DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ler é uma ação que a escola deve promover dentro do espaço no qual o aluno está inserido, fazendo com que todos possam entender o contexto em que vivem. Diante do número significativo de alunos que apresentam dificuldades, em leitura, escrita e interpretação percebe-se a necessidade do desenvolvimento de práticas pedagógicas que possam propor atividades referentes aos descritores de leitura.

O ensino da Língua Portuguesa, de acordo com os PCN, deve estar voltado para a função social da língua. Esta é requisito básico para que a pessoa ingresse no mundo letrado, para que possa construir seu processo de cidadania e, ainda, para que consiga se integrar à sociedade de forma ativa e mais autônoma possível.

Para avaliar a competência leitora dos alunos foram criados programas nacionais como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), a Prova Brasil e, no ensino médio, o

ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), todos governamentais. A Prova Brasil visa avaliar o desempenho em língua portuguesa e matemática de estudantes do 5º ao 9º anos de escolas públicas. Com os resultados do exame, é possível fazer um diagnóstico da situação nacional e regional da educação no país. Os dados são utilizados para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e melhorar a qualidade do ensino básico, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

As avaliações de Língua Portuguesa do Saeb, cujo foco é a leitura, têm por objetivo verificar se os alunos são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. A alternativa por esse foco parte da proposição de que, “ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, em qualquer situação de comunicação”.

De acordo com os pressupostos teóricos que norteiam os instrumentos de avaliação, a Matriz de Referência é o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos.

As matrizes de Língua Portuguesa da Prova Brasil e do Saeb estão estruturadas em duas dimensões. Na primeira dimensão, que é “objeto do conhecimento”, foram elencados seis tópicos, relacionados a habilidades desenvolvidas pelos estudantes. A segunda dimensão da matriz de Língua Portuguesa refere-se às “competências” desenvolvidas pelos estudantes. E dentro desta perspectiva, foram elaborados descritores específicos para cada um dos seis tópicos descritos - **Tópico I.** Procedimentos de Leitura; **Tópico II.** Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto; **Tópico III.** Relação entre Textos; **Tópico IV.** Coerência e Coesão no Processamento do Texto; **Tópico V.** Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido; **Tópico VI.** Variação Linguística - diferentes para cada uma das séries avaliadas.

Para a elaboração dos itens do Saeb e da Prova Brasil, buscou-se uma associação entre os conteúdos da aprendizagem e as competências utilizadas no processo de construção do conhecimento. No documento “Saeb 2011: Novas Perspectivas”, elaborado pelo MEC (2002), define-se competência, na perspectiva de Perrenoud (2002), como sendo a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”.

Ainda no mesmo documento, é mencionado que habilidades referem-se, especificamente, ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem, diretamente, das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades. Cada matriz de referência

apresenta tópicos ou temas com descritores que indicam as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática a serem avaliadas.

De acordo com os PCN (1998, p.21) o trabalho com tópicos e descritores de leitura indica que o planejamento das atividades seja desenvolvido através de diversos gêneros textuais, para que o estudante possa ter contato com o maior número possível de textos. A seguir, apresentaremos a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do nono ano do Ensino Fundamental II.

Quadro 2 - Matriz de referência de Língua Portuguesa

	Matriz de Referência para o 8ª série do Ensino Fundamental II
	Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura:
D01	Localizar informações explícitas em um texto.
D03	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D04	Inferir uma informação implícita em um texto.
D06	Identificar o tema de um texto.
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
	Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto:
D05	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
	Descritores do Tópico III. Relação entre Textos :
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
	Descritores do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto:
D02	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D07	Identificar a tese de um texto.
D08	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D09	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
	Descritores do Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
	Descritores do Tópico VI. Variação Lingüística
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

FONTE: Inep

O trabalho com os descritores de leitura exige o planejamento didático, desenvolvido através de diversos gêneros textuais, sejam eles literários ou não-literários, verbais ou não verbais. As avaliações do SAEB/Prova Brasil, por apresentarem diversos tipos de textos, acabam por exigir do professor de Língua Portuguesa uma nova postura que implica reorientar sua prática no intuito de reconhecer as novas exigências sociais, levando para a sala de aula a infinidade de discursos e gêneros que circulam na sociedade e assim estimular a prática de leitura.

Segundo os PCN,

todo o trabalho com a leitura deve levar à formação e desenvolvimento de leitores autônomos que sejam capazes de inferir do texto informações ou ações que não estão ditas, perceber e validar, ou não, a posição do(s) autor(es) com base em informações colhidas em outros textos ou outras fontes de informação e, muitas vezes, reformular suas próprias concepções a partir das leituras. (BRASIL, 1998, p. 52).

Também, segundo os PCN são nas séries iniciais e no ensino fundamental que se conquista a formação do leitor. E a escola precisa formar um leitor competente. Diante dessa orientação, os mesmos referenciais teóricos apontam que se faz necessário contemplar a

diversidade de textos e gêneros, não apenas em função da relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas e requerem diferentes maneiras de ler. (BRASIL, 1998, p.23).

De acordo com o caderno de aplicação da prova Brasil, a realização de uma avaliação de sistema com amplitude nacional, para ser efetiva, exige a construção de uma matriz de referência que dê transparência e legitimidade ao processo de avaliação, informando aos interessados o que será avaliado.

Torna-se necessário ressaltar que as matrizes de referência não englobam todo o currículo escolar. É feito um recorte com base no que é possível aferir por meio do tipo de instrumento de medida utilizado na Prova Brasil e que, ao mesmo tempo, é representativo do que está contemplado nos currículos vigentes no Brasil. Essas matrizes têm por referência os Parâmetros Curriculares Nacionais e foram construídas a partir de uma consulta nacional aos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais. O Inep consultou também professores regentes das redes municipal, estadual e privada e, ainda, examinou os livros didáticos mais utilizados para essas séries, nas citadas redes.

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, denominada PROVA BRASIL, tem como objetivo a produção de informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa – ênfase em leitura, e em Matemática – ênfase em resolução de problemas. Os resultados de desempenho nas áreas avaliadas são expressos em escalas de proficiência. As escalas de Língua Portuguesa (Leitura) e de Matemática da Prova Brasil são compostas por níveis progressivos e cumulativos. Isso significa uma organização da menor para a maior proficiência. Ainda, quando um percentual de alunos foi posicionado em determinado nível da escala, pode-se pressupor que, além de terem desenvolvido as habilidades referentes a este nível, eles provavelmente também desenvolveram as habilidades referentes aos níveis anteriores.

De acordo com o Inep, os resultados da avaliação de leitura do SAEB e da Prova Brasil são organizados em uma escala de proficiência, para atender a finalidade dos programas – é possível esclarecer a escola a respeito da proficiência em leitura de seus alunos e orientar a ação docente para que essa proficiência possa ser ampliada e aprofundada – para isso – veremos os níveis nos quais a escala está organizada.

Em relação ao teste de Língua Portuguesa, a Matriz de Referência traz descritores que têm como base algumas habilidades discursivas tidas como essenciais na situação de leitura. A Escala representa uma progressão continuada no domínio dos conteúdos competências e habilidades. Os alunos situados em um ponto determinado dominam não só as habilidades

associadas a esse ponto, mas também as proficiências associadas a pontos anteriores. Os pontos variam na escala em intervalos que possuem valores.

Quadro 3 - Escala de proficiência de Língua Portuguesa

Nível	Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 0 Desempenho menor que 200	
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Os estudantes provavelmente são capazes de: Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.
Nível 3 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.
Nível 4 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos. Inferir informações em fragmentos de romance. Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos.
Nível 5 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar a informação principal em reportagens. Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística etc.) em reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em crônicas. Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. Inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges. Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances.
Nível 6 Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas. Identificar argumento em reportagens e crônicas. Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances. Reconhecer a relação de causa e consequência em contos. Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema. Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis. Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances. Diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
Nível 7 Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião. Identificar variantes linguísticas em letras de música. Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas.
Nível 8 Desempenho maior ou igual a 375	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses. Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas. Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias. Inferir o sentido de palavras em poemas.

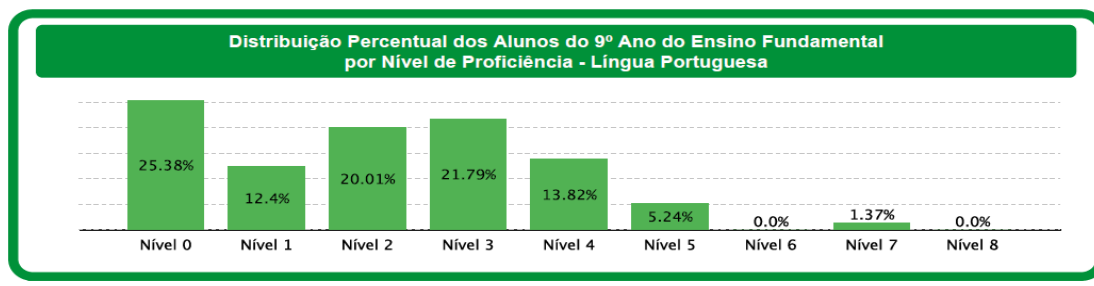
DESEMPENHO DA SUA ESCOLA | PROVA BRASIL

ProvaBrasil

FONTE: Inep

A seguir, apresentaremos o nível de proficiência de Língua Portuguesa dos alunos do 9º ano do Colégio Ismênia Moura de Carvalho, no ano de 2015.

Quadro 4 - Percentual por nível de proficiência dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II



FONTE: Inep

De acordo com os dados apresentados no site – INEP, pôde-se observar que 66 alunos fizeram a avaliação em 2015 e, de acordo a tabela, um percentual de 25,38% da turma, atingiu um desempenho menor que duzentos, sendo classificado no nível zero. Isso significa que os alunos estão em um nível de proficiência abaixo do básico, neste nível demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram. Já no nível sete, encontramos um pequeno percentual de 1,37%, atingindo na escala de proficiência um percentual maior ou igual a 325. Os alunos neste nível demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido para o ano/série em que se encontram. Vale ressaltar, que os alunos deveriam atingir o nível *adequado* ($275 < 325$) requerido para o 9º ano, do Ensino Fundamental II.

O intuito do Inep é que os estudantes alcancem níveis mais elevados na escala consoante à série em que se encontram. Em cada nível da escala estão listadas as habilidades que os estudantes deveriam desenvolver, sendo estas, “ordenadas de forma cumulativa de acordo com o grau de complexidade”. Os dados ratificam que os alunos ainda apresentam dificuldades em localizar informações, inferir o sentido de uma palavra, comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema, entre outros. Apesar dos dados mostrarem a realidade de uma turma no ano de 2015, percebe-se, que, ainda hoje os alunos apresentam às mesmas dificuldades em relação ao domínio das competências e habilidades necessárias a formação do leitor proficiente.

É possível perceber que existe uma grande dificuldade dos alunos do Ensino Fundamental II em desenvolver competências de leitura, tanto no que se refere ao domínio do

código escrito, quanto no que se refere à compreensão de textos. Em geral as aulas de Língua Portuguesa estão voltadas para o ensino da gramática, deixando de lado o ensino da compreensão daquilo que se lê.

Levando em consideração o exposto e tomando como foco a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define as aprendizagens comuns que devem ser essencialmente desenvolvidas por todos os alunos no decorrer da Educação Básica (BRASIL, p. 7, 2017), de modo a analisar suas recomendações no que se refere ao ensino da compreensão leitora e refletir sobre as perspectivas que este documento apresenta aos educadores na atualidade, foi possível observar que o objetivo de trabalho com a Língua Portuguesa é o desenvolvimento da escuta, de modo a construir sentidos coerentes para os textos orais e escritos, produzir textos adequados às diversas situações de interação e apropriar-se de conhecimentos e recursos linguísticos que contribuam para o uso adequado da língua.

Numa avaliação geral da BNCC na área de Língua Portuguesa, podemos dizer que temos uma manutenção das concepções de linguagem e de subjetividade já assumidas em meados da década de 1990 pelos PCN. Entender a linguagem como interação social é um aspecto positivo do documento norteador da BNCC; todavia, é necessário garantir que na prática escolar e no trabalho diário, essa concepção seja de fato aplicada ao ensino. Associado à concepção de linguagem mediante a interação verbal, o ensino de língua portuguesa está centrado na leitura, reflexão e produção de diversos gêneros textuais. Isso quer dizer que o ensino de português precisa continuar contextualizado, articulado ao uso social da língua.

Nos PCN, a disciplina se organizava em três grandes blocos de conteúdo: Língua Oral, Língua Escrita e Análise e Reflexão sobre a língua. A estrutura proposta pela BNCC se assemelha a essa organização. No novo documento, as habilidades estão agrupadas em quatro diferentes práticas de linguagem: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica. A diferença central refere-se à inserção da análise semiótica. Essa área se refere ao estudo de textos em múltiplas linguagens, incluindo as digitais: como os *memes*, os *gifs*, as produções de *youtubers* etc. Outra mudança é que, para cada um dos eixos, a BNCC propõe um quadro que explicita como se relacionam as práticas de uso e de reflexão da língua.

As habilidades de leitura constantemente aparecem integradas aos campos de atuação, uma vez que a língua é estudada sempre em relação ao seu uso social. Os campos de atuação são as áreas de uso da linguagem, que aparecem organizados no documento – BNCC –

levando em consideração os gêneros textuais produzidos na vida cotidiana, na vida pública; nas práticas de estudo e pesquisa e no campo artístico/literário.

Todas essas práticas se dão no interior de diferentes esferas da comunicação social, traduzidas na expressão “campos de atuação”. Concretamente, a atuação dos sujeitos se dará pela leitura, escuta e produção (oral e escrita) de textos, mas seguramente também pela reflexão sobre os recursos mobilizados nesses textos, para poder incluir o eixo da análise linguística. Os textos são unidades concretas dos gêneros praticados em cada um destes campos: os gêneros do dia a dia (recados, bilhetes, diálogos, conversas, leituras de receitas, instruções etc.); a produção artístico-literária em sua babélica diversidade de gêneros; os discursos das esferas públicas: jornalísticos, publicitários, políticos, jurídicos, reivindicatórios etc.; os gêneros próprios da comunicação acadêmica, em geral a distância, tais como relatórios, ensaios, projetos etc.; e, por fim, a variada gama de gêneros discursivos que circulam no mundo do trabalho e que variam segundo o tipo de trabalho e o lugar que se ocupa neste trabalho.

Além das práticas de linguagem, a BNCC ratifica sua opção por promover um ensino que esteja centrado nos Multiletramentos, o que envolve a presença das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação ressaltando a carência de um trabalho com as dimensões éticas, estéticas e políticas que envolvem a produção de conhecimento nos dias atuais.

Sobre o estudar, que implica uma atividade constante de leitura, há uma passagem da BNCC (BRASIL, 2017) que merece destaque:

As práticas de compreensão e de produção de texto são constitutivas da experiência de aprender e, portanto, presentes em todas as áreas. Por isso, cabe à área de Linguagens assegurar o direito à formação de sujeitos leitores e produtores de textos que transitem com confiança pelas formas de registro dos diversos componentes curriculares, salvaguardando suas singularidades, e pelas práticas de linguagem que se dão no espaço escolar, tais como: participar em um debate sobre transgênicos, opinar criticamente sobre um documentário ou uma pintura, interagir com hipertextos da Web, buscar soluções para um problema ambiental no seu entorno, dentre outras e inúmeras possibilidades. (BRASIL, 2017, p. 30)

Reconhecemos que a leitura está presente em todos os componentes curriculares. Mas não cabe ao ensino de língua portuguesa trabalhar com a leitura e interpretação de um problema de matemática ou de outro componente curricular. Cabe, sim, ao professor de língua portuguesa, trabalhar com os gêneros e temas que lhes são próprios, desenvolver com os estudantes os inúmeros gêneros que são pertinentes a sua área de atuação.

Há uma lista de habilidades que compõem cada componente curricular na BNCC. Elas indicam aprendizagens necessárias de serem desenvolvidas em cada ano, mas que não devem ser ensinadas por si só. Não é a habilidade pela habilidade. A habilidade sempre deve estar ligada ao uso significativo, a uma prática de linguagem. Assim, mais do que compreender e dominar conteúdos, conceitos e processos descritos pelas habilidades é necessário ter clareza de como estes se relacionam e se aplicam, por exemplo, nos diversos textos usados em diferentes campos de atuação (na vida cotidiana, na imprensa, nos espaços de debate público, e assim por diante). É o que deve acontecer no ensino das práticas de linguagem contemporâneas.

Nesse sentido, entendemos que é na escola onde alunos e professores compartilharão experiências, na intencionalidade de fazer das diversas estratégias que envolvem os níveis linguístico, textual e discursivo possíveis, uma forma de interação com a leitura com vistas a transformar o aluno em um usuário proficiente da língua.

Assim, faz-se necessário que os professores repensem a prática pedagógica, revisitem teorias, participem de formações continuadas, no intuito de se inserirem nesse quadro de novas práticas de ensino a fim de corresponder com as demandas sociais e de melhorar o ensino-aprendizagem da língua materna.

Diante disso, ao longo deste trabalho objetivamos discutir a importância da inserção dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, uma vez que acreditamos que eles colaboram, significativamente, no desenvolvimento da linguagem dos alunos, e funcionam como objeto e instrumento de trabalho para professores.

Pensando a nossa realidade em sala de aula e com vistas a apreender o que é um ensino de Língua Portuguesa fundamentado em práticas sociais vamos discutir, a seguir, aspectos importantes sobre os gêneros textuais.

2.6 OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO OBJETO DE ENSINO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

É imprescindível o desenvolvimento do processo de leitura por meio de estratégias para que os alunos tornem-se leitores críticos e cidadãos atuantes. Assim, este trabalho discute alguns procedimentos que podem ser adotados pelos professores do ensino fundamental II, no sentido de desenvolver um trabalho de leitura crítica com diferentes gêneros textuais em sala de aula, o que vem ao encontro da proposta dos PCN e também da Base Nacional Comum Curricular.

O ensino-aprendizagem de leitura, compreensão e produção de texto pela perspectiva dos gêneros reposiciona a verdadeira função do educador de língua materna. Ao abordar os gêneros, a escola oferece ao educando a oportunidade de se apropriar deles devidamente.

Assim, podemos afirmar que, embora não existam gêneros exclusivos para serem estudados em sala de aula, é extremamente importante oferecer aos educandos textos de diferentes naturezas, para que apreendam não só o conceito de gênero, mas as configurações textuais, as especificidades e funcionalidades da Língua.

O desafio de realizar um trabalho coerente e satisfatório com gêneros textuais tem sido tema de muitos estudos no campo do ensino de língua materna. Desde a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), os gêneros textuais são indicados como objeto de ensino da aula de língua portuguesa, o que, certamente, trouxe alterações para os currículos e para os livros didáticos. Observa-se que os resultados negativos do aluno nas diversas avaliações externas realizadas no país apontam que o ensino da língua materna não dá condições para que o indivíduo use a língua com eficiência nas diversas situações sociocomunicativas.

Assim, se o objetivo principal do ensino da língua portuguesa apontado, nos PCN é contribuir de forma significativa para que os discentes ampliem a competência linguística e as habilidades no uso efetivo da língua, precisa-se refletir sobre propostas de ensino/aprendizagem que proporcionem aos alunos situações concretas do uso da língua. Muitos autores, como Dolz & Schneuwly (2004) e Marcuschi (2008), mostram que a escola já trabalha com uma pluralidade de gêneros, a fim de estimular a formação de leitores e produtores de textos. No entanto, essa variedade de gêneros encontrada nos livros didáticos nem sempre corresponde a uma abordagem que priorize uma reflexão sobre os papéis dos interlocutores, os objetivos do texto e de seu autor.

No processo de ensino-aprendizagem, não basta disponibilizar aos alunos modelos de textos; é necessário refletir sobre as formas de utilização de cada um considerando seu contexto de uso e de seus interlocutores. É preciso trabalhar a língua como uma unidade de ensino e os gêneros como objeto deste. É preciso dar sentido ao ensino dos gêneros na escola e compreender em que situação ele será lido e em que contexto foi escrito. A função de um gênero textual determina que elementos serão utilizados para compor o texto, com a finalidade de atingir certo público, provocando as reações desejadas.

Marcuschi (2005, p.19), aponta os gêneros textuais como “entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”. Assim, os gêneros surgem como formas da comunicação, atendendo a necessidades de expressão do ser humano, moldados sob influência do contexto histórico e social das diversas esferas da comunicação humana. Tendo isso em vista, nota-se que os gêneros são dinâmicos e se modificam com o passar do tempo.

Sendo assim, o trabalho pedagógico com os gêneros presentes na sociedade pode tornar as aulas, muito mais interessantes e significativas, desenvolver nos alunos sua competência textual e contribuir para o letramento.

Cabe ressaltar que o trabalho com os gêneros textuais torna possível ainda integrar a prática de leitura, escrita e da análise linguística. Esses itens indispensáveis ao ensino de língua são, comumente, estanques, ensinados em contextos diferentes. Cria-se a falsa impressão no aluno de que são disciplinas separadas, isoladas, como se não estivessem intimamente relacionadas entre si. O ensino dessa forma, descontextualizado, torna difícil uma reflexão dos alunos sobre a língua, seus recursos e suas implicações no sentido. Conforme os PCN (1998), o ensino de língua deve partir do uso, propiciar a reflexão sobre os usos linguísticos e, por fim, retornar ao uso, de forma que o discente possa perceber a importância e finalidade de seu objeto de estudo.

Nessa perspectiva, vale salientar que não se pode mais trabalhar em sala de aula somente com a noção de tipologias textuais, narração, descrição, argumentação, injunção, etc. Não se fala ou se escreve através de textos narrativos ou descritivos, a comunicação é feita através dos gêneros. Portanto, só o ensino das tipologias não dá conta de desenvolver as capacidades necessárias para se ler textos com variados sistemas de linguagem, como textos multimodais, por exemplo, que integram texto, som, imagem e animação.

Os textos, nada mais são do que entidades que se materializam nos discursos, apresentando características sócio-comunicativas definidas por seu estilo, função, composição, conteúdo e canal. De acordo com Marcuschi (2008, p.51),

o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades sociais e culturais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas na linguagem, somos levados a ver os gêneros como entidades dinâmicas, cujos limites e demarcações se tornam fluidos.

É notável que os gêneros textuais são dinâmicos e variáveis, não há como fazer uma lista fechada, o que dificulta ainda mais sua classificação. São muitos os gêneros textuais que circundam o cotidiano como os bilhetes, as cartas, canções, piadas, palestras, convites, recados, crônicas, notícias, enfim, são vários os enunciados linguísticos que compõem a vida humana, entretanto, apesar da existência de vários textos, percebe-se que a prática de muitos professores se resume apenas ao ensino gramatical da Língua Portuguesa de forma tradicional e distante dos discursos vivenciados pelos educandos.

O estudo gramatical, na perspectiva do ensino produtivo, transforma-se em prática de análise linguística, cujo objetivo não é levar o aluno a memorizar regras, mas compreender a funcionalidade da língua nas práticas comunicativas da linguagem.

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva (BRASIL, 1998, p. 27).

Os parâmetros defendem a ideia de o ensino baseado em textos orais e escritos, mas convém ressaltar que não se trata de usar o texto como pretexto para estudo das classes gramaticais e sim: uso, reflexão e uso, ou seja, parte-se da leitura para a reflexão e, por fim, o uso. Desta forma, o discente constrói o seu conhecimento analisando como os recursos linguísticos são empregados nos mais diversos gêneros textuais.

Quando se fala de tomar os gêneros, e não meramente os textos ou os tipos de texto, como objeto de ensino, fala-se de constituir um sujeito capaz de atividades de linguagem, as quais envolvem tanto capacidades linguísticas ou linguísticas discursivas, como capacidades propriamente discursivas, relacionadas à apreciação valorativa da situação comunicativa ou contexto, como também, capacidades de ação em contexto. Fala-se de um outro modo de se produzir e de se compreender/ler textos em sala de aula. (ROJO, 2002, p.39)

Podemos observar que os textos que circulam nas diversas práticas sociais são lidos com diferentes objetivos, pois, as pessoas encontram-se em situações e instituições específicas. A situação de produção do texto (quem fala, para quem, de que lugar social, em que veículo) e da leitura; deve ser objetivos explicitados em sala de aula.

O professor precisa oferecer ao aluno as mais diversas situações de uso dos gêneros e explorar suas finalidades. De acordo a Bakhtin (2003), nos comunicamos por meio de gêneros, são eles que nos permitem interagir pelo uso da linguagem. Assim, a escola precisa entender que o trabalho em sala de aula não deve se limitar a apresentação do gênero textual, é necessário promover práticas de interação que permitam ao aluno ampliar a sua capacidade linguístico/discursivo, necessárias para a formação do leitor proficiente.

“As diferentes formas de atividades humanas dão origem aos variados gêneros do discurso que segundo Bakhtin (2003, p.282), resulta em formas-padrão “relativamente estáveis” de um enunciado, determinadas sócio - historicamente”. Para o autor, só nos comunicamos, falamos e escrevemos por meio de gêneros do discurso. Estes gêneros estão em nosso cotidiano e dão origem a um infinito repertório de gêneros que são usados de maneira inconsciente em todas as nossas construções linguísticas, sejam elas formais ou informais. O discurso é modelado pelo gênero em uso.

Segundo Bakhtin (2003, p. 106), “o gênero sempre é e não é ao mesmo tempo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo.” Cada gênero é apropriado à sua especificidade, com sua finalidade discursiva, correspondendo ao seu determinado estilo. Segundo Bakhtin, esses gêneros podem ser divididos em dois grupos: primários e secundários. Os primários se definem nas situações comunicativas cotidianas, espontâneas e informais. Os secundários aparecem em situações comunicativas mais complexas, como os enunciados técnicos, as teses científicas, etc. Tanto os gêneros primários quanto os secundários são compostos por enunciados verbais; o que os diferencia é o nível de complexidade em que se apresentam.

Dessa forma, os gêneros textuais podem ser considerados a materialização das várias práticas sociais que permeiam a sociedade, articulados de tal forma que são imprescindíveis à vida em sociedade. Em síntese, os gêneros são a efetiva realização da linguagem oral ou escrita.

De acordo aos PCN, o ensino de gêneros é uma alternativa para a superação de práticas de ensino de língua portuguesa, ditas “tradicionais” e que têm como foco a língua e suas unidades sintáticas. O documento apresenta a prática de leitura e de produção dos mais variados gêneros textuais como as bases para uma atuação significativa de ensino e aprendizagem, porque são processos que requerem a participação ativa do aluno nos diferentes grupos sociais. O texto é entendido nesse documento como a unidade básica de ensino, tanto de leitura e interpretação como de produção textual.

Assim, a leitura, a construção e a desconstrução dos textos dos mais variados gêneros textuais em sala de aula contribui para o efetivo pensar e repensar crítico das várias atividades sociais que estamos inseridos, possibilitando, assim, aos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem a ampliação de seus conhecimentos sobre as diferentes formas de realização da linguagem. A prática de ensino nas escolas por meio do trabalho com gêneros textuais; portanto, fornece aos alunos os conhecimentos linguísticos e textuais necessários para atuar reflexivamente em diferentes atividades comunicativas.

2.7 OS GÊNEROS TEXTUAIS: CRÔNICA, NOTÍCIA E TIRINHA NA FORMAÇÃO DO LEITOR.

A leitura é a prática letrada mais frequente em nossa vida social. Lemos textos de diferentes gêneros, em diferentes situações de interação linguística: placas diversas, rótulos, avisos, notícias, poemas e muitos outros. Formar leitores proficientes também deve ser o foco das práticas Pedagógicas do Ensino Fundamental II. Para desenvolver essa proficiência, o professor deve proporcionar ao aluno oportunidades de experimentar o universo da leitura e descobrir o quanto ele é amplo e diversificado.

No ensino da Língua Portuguesa, o educador deve selecionar e oferecer aos educandos uma diversidade de gêneros textuais, com temáticas expressivas para a realidade dos alunos. Desse modo, será possível desenvolver momentos significativos e prazerosos com a leitura em sala de aula.

Ao adotar, neste trabalho, alguns gêneros textuais estamos contribuindo para uma mudança na perspectiva da leitura, fugindo ao tradicionalismo (decodificar X codificar), pois, é papel da escola, segundo Koch e Elias (2009, p.74), "possibilitar ao aluno o domínio do gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, de modo a ser capaz de compreendê-lo, produzi-lo na escola e fora dela (...)".

2.7.1 Crônica

Nesta seção apresentaremos as características da crônica, discutindo como os fatos simples do cotidiano podem ser recriados, transformados em momentos de reflexão, de emoção e de alegria. De acordo com Terra (2014), a crônica é um gênero híbrido uma mistura de texto jornalístico e literário. Por isso, acredita-se que o cronista é um repórter escritor, ou

um escritor repórter. Assim, a crônica tanto pode ser produzida para publicação diária ou semanal em jornais e revistas, como pode ser produzida especialmente para publicação em livro.

Segundo Terra (2014), a palavra *Crônica* provém do radical *chrónos* – que significa tempo. Este gênero textual narra fatos históricos em ordem cronológica, ou trata de temas da atualidade.

A matéria prima da crônica é, pois, o cotidiano; mas o modo como o cronista apresenta o cotidiano, as considerações que ele faz sobre os fatos narrados a distinguem de outros textos jornalísticos. Ironia, humor, poesia estão presentes em crônicas que, recolhidas posteriormente, em livros, continuam sendo lidas, muito tempo depois dos fatos que as geraram. Esses fatos do dia a dia, que alimentam a crônica, acabam sendo meros pretextos para o autor fazer suas críticas e reflexões, por isso o tema da crônica pode ser qualquer um. (TERRA, 2014, p.145).

Vale salientar que o assunto da crônica é, em geral, um fato vivenciado pelo seu autor. Um desses inúmeros acontecimentos que povoam a vida de todo dia. Fatos interessantes que ficam na memória, mas também, episódios que chamam atenção pelo lado pitoresco ou engraçado. Ou, ainda, situações inesperadas ou banais, mas que nos leva a pensar na vida. São textos geralmente curtos e trazem indícios de informalidade na escolha das palavras ou das expressões, nos comentários feitos diretamente ao leitor com o tom de uma conversa. Segundo Sá (1985, p.6), “a observação direta é o ponto de partida para que o narrador possa registrar os fatos de tal maneira que mesmo os mais efêmeros ganhem certas concretude”.

Desta forma, cada crônica – e seu cronista – se consolida por fazer um retrato de sua época. Diferentemente da história, os textos cronísticos narram um fato de acordo com a ótica de cada escritor, levando em conta suas memórias, experiências, valores e atitudes. Embora esse não seja um traço que caracterize todos os textos do gênero, muitas crônicas contam uma história.

Quem toma a decisão e escolhe o tema, é o interesse, a motivação do cronista. Desse modo vai oferecendo sua acepção dos acontecimentos que o noticiário difundiu sem emoção. Isso faz com que, a crônica possua, em última análise, uma função educadora. O cronista conceitua os fatos da realidade que lhe serviram de ponto de partida, fatos que o leitor conhece e que são elo de aproximação entre o cronista e seu leitor. (LOPEZ, 1992, p.168).

Esse gênero textual é considerado um texto curto, leve, de fácil compreensão e por conta disto, sua utilização em sala de aula contribuirá de maneira prazerosa para despertar no educando o gosto pela leitura autônoma e a formação do leitor proficiente.

Segundo Bignotto e Jaffe (2004), foi no século XIX, com o desenvolvimento da imprensa, que a crônica passou a fazer parte dos jornais. Ela apareceu pela primeira vez em 1799, no *Journal de Débats*, publicado em Paris. Esses textos comentavam, de forma crítica, acontecimentos que haviam ocorrido durante a semana. Tinham, portanto, um sentido histórico e serviam, assim como outros textos do jornal, para informar o leitor. Nesse período as crônicas eram publicadas no rodapé dos jornais, os "folhetins". Observa-se que os escritores, José de Alencar, Manuel Antônio de Almeida, Machado de Assis, Raul Pompéia, Coelho Neto, Humberto de Campos, entre outros, estiveram entre alguns dos escritores-jornalistas que registraram ideias, entre elas crônicas, no espaço destinado ao folhetim nos jornais.

Anterior à década de 1930, o folhetim abreviava-se a comentários sobre variedades, envolvendo diversos temas, crônicas e romances românticos. No entanto, segundo Candido (1998), o princípio das crônicas brasileiras iniciou nos jornais através da coluna "Ao correr da pena", publicada num rodapé largo de jornal, ainda como folhetim. Este espaço era de José de Alencar, no período entre 1854 e 1855, onde o autor produzia textos curtos todas às semanas, contendo comentários despretensiosos e pessoais.

Parece, às vezes, que escrever crônica obriga a uma certa comunhão, produz um ar de família que aproxima autores de sua singularidade e das diferenças. É que a crônica brasileira, bem realizada, participa de uma língua geral lírica, irônica, casual, ora precisa e ora vaga, amparada por um diálogo rápido, certo, ou por uma espécie de monólogo comunicativo.
(CANDIDO, 1998, p.18)

As crônicas escritas diariamente pelos cronistas de jornais e revistas têm uma intenção clara, fluindo do contexto vivenciado pelos cronistas. O texto flui sem subterfúgio e têm como características o ritmo rápido. Outra característica importante é a ausência de elementos da narrativa clássica, como enredo, trama e clímax, o que se dá pela própria natureza da crônica, classificada por Coutinho (1997), como gênero "ensaístico", ou seja, como aquele em que os autores dirigem-se diretamente ao leitor, sem usar artifícios intermediários, como acontece em epopeias, novelas e romances.

De acordo com Cândido (1998), os cronistas organizam sua narrativa em primeira ou terceira pessoa, quase sempre como quem conta um caso, em tom intimista. Ao narrar, inserem em seu texto trechos de diálogos, recheados com expressões cotidianas. Escrevendo como quem conversa com seus leitores, como se estivessem muito próximos, os autores os

envolvem com reflexões sobre a vida social, política, econômica, por vezes de forma humorística, outras de modo mais sério, outras com um jeito poético e mágico que indica o pertencimento do gênero à literatura.

Assim, uma forte característica do gênero é ter uma linguagem que mescla aspectos da escrita com outros da oralidade. Mesmo quando apresenta aspectos de gênero literário, a crônica, por conta do uso de linguagem coloquial e da proximidade com os fatos cotidianos, é vista como literatura “menor”. Conforme afirma Candido (1993, p. 23), “a crônica assume a efemeridade do jornal”; esse pode ser um dos motivos para que a considerem como um “gênero menor”, pois; ela não tem a pretensão de se eternizar, de “permanecer na lembrança e na admiração da posteridade”, de forma que os críticos não lhe atribuem o status literário do romance e dos demais gêneros consagrados.

Ao registrar a obra de grandes autores, como Machado, por exemplo, os críticos veem em seus romances como as verdadeiras obras de arte e as crônicas como produções de segundo plano. Essa classificação como gênero literário menor não diminui sua importância. Por serem breves, leves, de fácil acesso, envolventes, elas possibilitam momentos de fruição a muitos leitores que nem sempre têm acesso aos romances.

Pelo fato de os autores serem originários de diferentes campos de atividade e de publicarem seus textos em várias mídias, as crônicas atuais apresentam marcas dessas atividades. Por isso, há, atualmente, diferentes estilos de crônicas, associados ao perfil de quem as escreve.

Afrânio Coutinho (1997), ao mesclar tema, estrutura e objetivo, propõe cinco subgêneros: (1) Crônica narrativa – quando se desenvolve em torno de uma história ou de um episódio; (2) Crônica metafísica – quando o autor tece reflexões filosóficas sobre acontecimentos; (3) Crônica poema-em-prosa – de conteúdo lírico, correspondente ao suposto extravasamento da alma do artista; (4) Crônica-comentário – miscelânea de assuntos e (5) Crônica-informação – que, segundo Coutinho, se aproximaria mais do sentido etimológico, por divulgar os fatos com breves comentários.

Em virtude da relevância dos gêneros textuais em seus mais diversos usos e funções sociais, devemos levar em conta que uma aula de Língua Portuguesa pode abranger uma dinâmica reflexiva e mais aberta a cada contexto social que a envolve. É consenso que, para o professor de língua portuguesa e literatura, fazer com que a leitura desperte o interesse dos

alunos, é um desafio. No entanto, é possível encontrar caminhos para utilizar esse gênero textual como estímulo à leitura e aproveitar para refletir sobre temas relevantes e atuais.

2.7.2 Notícia

Consideramos a leitura do texto jornalístico imprescindível para a formação do leitor, já que o torna capaz de entender, integrar-se e atuar na realidade social em que está inserido, via a formação de opiniões e mediante o desenvolvimento da capacidade de reflexão, essencial para assegurar sua participação como cidadão do mundo. Visando propiciar o desenvolvimento do leitor crítico, exigido pela nova ordem social e pelos princípios estruturadores da atual proposta curricular para o Ensino Fundamental II, abordaremos, neste trabalho, o gênero discursivo notícia.

A notícia é um texto de divulgação de um acontecimento por meios jornalísticos. É a matéria-prima do Jornalismo, normalmente reconhecida como algum dado ou evento socialmente relevante que merece publicação numa mídia. Fatos políticos, sociais, econômicos, culturais, naturais e outros pode ser notícia se afetarem indivíduos ou grupos significativos para um determinado veículo de imprensa. Na maioria das vezes, a notícia pode ter conotações diferenciadas, justamente por ser excepcional, anormal ou de grande impacto social, como acidentes, tragédias, guerras e golpes de estado.

Segundo Sousa (2002, p.03) ,

uma notícia é um artefato linguístico que representa determinados aspectos da realidade, resulta de um processo de construção onde interagem fatores de natureza pessoal, social, ideológica, histórica e do meio físico e tecnológico, é difundida por meios jornalísticos e comporta informação com sentido compreensível num determinado momento histórico e num determinado meio sociocultural, embora a atribuição última de sentido dependa do consumidor da notícia.

Observa-se que o autor ao definir notícia leva em consideração as condições de produção em que o gênero está inserido e a participação ativa não só do produtor da notícia, mas do consumidor que dá o sentido final ao discurso concretizado em forma de texto.

Trata-se, portanto, de um texto informativo sobre um tema atual ou algum acontecimento real, veiculado pelos principais meios de comunicação: jornais, revistas, meios

televisivos, rádio, internet, dentre outros. Por esse motivo, as notícias possuem teor informativo e podem ser textos descritivos e narrativos ao mesmo tempo, apresentando, portanto, tempo, espaço e as personagens envolvidas.

De acordo com os PCN (1998), os gêneros do discurso são instrumentos privilegiados para o ensino de Língua materna, tal como proposto por Schneuwly (2004). Nos PCN de Língua Portuguesa (1998), a intenção é de que as propostas e ideias apresentadas venham oferecer subsídios para um ensino que permita aos alunos o uso eficaz da leitura e dos benefícios decorridos de sua apropriação.

Alves Filho (2011), explica que há intencionalidades na escrita deste gênero que não podem passar despercebidas, assim como características que o diferenciam, de acordo com o veículo, público destinado, editor, objetivos, etc. O autor lembra que a notícia, em sua esfera real, é um gênero com status de produto de consumo, já que é vendida ao público interessado.

O compromisso do autor com a realidade é um pressuposto básico do gênero textual notícia, que, diferentemente da reportagem e do artigo de opinião, por exemplo, visa informar o leitor, de maneira objetiva e impessoal sobre acontecimentos relevantes e inéditos.

Vale salientar que o lide é fator importante na notícia, também chamado no Brasil de “cabeça”, é a abertura do texto da notícia ou da reportagem. A palavra é proveniente do inglês lead, que significa “guiar”, “conduzir”. Segundo Cereja e Magalhães (2002), concentrado nos primeiros parágrafos do texto, o lide apresenta sucintamente o assunto ou destaca o fato essencial, o clímax da história. O chamado lide integral é o mais comum à imprensa brasileira. Está concentrado geralmente nos dois primeiros parágrafos e responde a perguntas básicas (quem, o que, quando, onde, como, por que), resumindo e situando o leitor quanto aos principais aspectos da notícia. É essencial desenvolver em sala de aula um trabalho que apresente aos alunos os elementos básicos da notícia: manchete, título, subtítulo, lead e corpo do texto.

De acordo a Barbosa (2001), a notícia trata sempre de algo acontecido na realidade, é importante relatar não só o fato, mas oferecer o máximo de dados possíveis para que ele pareça verdadeiro e confiável. O relato de fatos numa notícia deve apresentar uma data precisa e a determinação do lugar onde ele ocorreu. Nesse sentido, inserir declarações de pessoas envolvidas com os fatos noticiados confere maior credibilidade à notícia e faz com que os leitores tenham uma visão mais clara acerca do indivíduo citado na matéria. A inclusão de depoimentos pode ser feita de duas formas: por meio da reprodução da fala da pessoa

envolvida, chamada de discurso citado, ou por meio do relato da fala feito pelo jornalista, discurso reportado, para diferenciar da primeira forma.

Como já foi dito anteriormente, a notícia é um gênero de grande relevância no âmbito escolar, por se tratar de um texto breve, portanto, fácil de ser trabalhado em uma perspectiva relativamente curta de tempo.

Para além desse caráter informativo sobre os fatos e fenômenos, a notícia tem também funções implícitas, conforme pontua Alves Filho

as funções sociais e retóricas das notícias podem ser explícitas ou implícitas. Do ponto de vista da mídia, a função explícita é informar os leitores acerca dos fatos atuais e considerados relevantes para os grupos sociais. Da perspectiva dos leitores, o propósito pode estar associado à necessidade de se atualizar a respeito do que tem acontecido recentemente, o que faz com que eles se sintam regozijados quando ficam sabendo de um fato em primeira mão. Mas as funções implícitas, que não são inteiramente assumidas pela mídia, como promover as crenças e os valores dos grupos sociais dominantes, fazer propaganda de certos produtos, fazer críticas implicitamente, induzir certos comportamentos, fazer propaganda política. (ALVES FILHO, 2011, p. 93).

É possível perceber que, por trás de muitos fatos ditos verdadeiros podem estar escondidos outros que muitas vezes não são vistos por um leitor menos atento. Por isso, há a necessidade de realizar um trabalho de leitura crítica, sendo indispensável a observação da sua real função e os verdadeiros objetivos que guiam a produção, pois observa-se que além de levar informação, esse texto pode impor ideologias.

De fato, a notícia é um gênero muito presente no cotidiano dos alunos. Ouvindo rádio, acessando a internet, lendo jornais e revistas ou, até mesmo, assistindo à televisão, de muitas formas as notícias chegam até nossos alunos, que, por sua vez, as trazem para as discussões em sala de aula. Atentando para a importância desse gênero, o trabalho com a leitura e produção de notícias em sala de aula pode contribuir para a formação de cidadãos que não apenas se informem sobre os acontecimentos, mas que sejam críticos em relação à forma como são veiculados e chegam até eles, além de serem capazes de interferir em seu meio social.

2.7.3 Tirinha

Com base em experiências vivenciadas em sala de aula e no grande desafio que é capacitar leitores competentes e capazes não só de decodificar textos, mas de compreendê-los e utilizar os conhecimentos adquiridos, é que pensamos em trabalhar com esse gênero textual, com o intuito de utilizar as tirinhas para realizar um trabalho efetivo com as inferências dedutivas e indutivas.

Por ser uma leitura prazerosa torna-se mais fluente o trabalho com esse gênero como recurso didático. Além disso, as tirinhas podem apresentar conteúdos diversificados e levar o aluno a uma interpretação crítica de assuntos da atualidade, uma vez que elas podem trazer em seu sarcasmo temas políticos e sociais atuais que precisam ser abordados em sala de aula.

As tirinhas pertencem a um hipergênero denominado quadrinhos que agrega outros gêneros como, por exemplo, os cartuns, as charges, as tiras cômicas, as tiras cômicas seriadas e as tiras seriadas. Esse gênero apresenta narrativas mais curtas, ou seja, são histórias sintetizadas, tem como característica principal o humor. Seu conteúdo está voltado para o lado humorístico e sarcástico sempre mostrando desfechos inesperados, desperta a curiosidade dos leitores.

De acordo com Ramos (2009), a presença do humor é a principal característica da tirinha, configurado no formato retangular, vertical ou horizontal, com um ou mais quadrinhos, diálogos curtos, recursos icônico-verbais próprios (como balões, onomatopeias, metáforas visuais, figuras cinéticas etc.), personagens fixos ou não.

No Brasil, um dos pioneiros na criação e publicação de tiras foi Maurício de Sousa, que começou publicando a tira do cãozinho Bidu, no fim da década de 1950, no jornal Folha de São Paulo. Maurício de Sousa criou uma série de outros personagens que ficaram famosíssimos, como a Mônica, o Cascão, o Cebolinha, dentre outros, e que ganharam, posteriormente, suas próprias revistas de histórias em quadrinhos.

Conhecidas a partir de seu caráter de humor, as tiras são compostas como gênero na relação entre o verbal e o visual sendo a partir do diálogo entre as linguagens que acontece sua significação, se reproduzem em diversos países em momentos históricos diferentes, possibilitando ao leitor o conhecimento do perfil de vários personagens.

De acordo com Nascimento (2010, p. 81),

a tira é um gênero discursivo útil para trabalhar a multimodalidade em sala de aula e introduzir a leitura de elementos complexos da narrativa e da

crítica, além de ser um gênero bastante acessível. Pode ser utilizado para trabalhar a leitura e análise de diferentes recursos linguístico-discursivos.

As tiras utilizam-se de vários recursos. Desse modo, todos eles contribuem para a produção de sentidos. É imprescindível que estes sejam tratados em sala de aula, pois, segundo Andrade (2009, p. 57),

a forma da letra utilizada pelo autor também agrega sentido ao texto, é mais um recurso semiótico. O texto nos balões, além do significado das palavras, também transmite outras mensagens de acordo com o tipo da letra utilizado para sua composição.

Partindo dessa afirmativa, podemos também pontuar que as expressões faciais dos personagens devem ser bem exploradas na escola. Em relação aos personagens, sejam eles humanos ou antropomorfos Eisner (2010, p.106) afirma que,

nas histórias em quadrinhos, a postura do corpo e o gesto dos personagens têm primazia sobre o texto, pois a maneira como são empregadas essas imagens modifica e define o significado que se pretende dar às palavras.

Dessa forma, as expressões faciais despertam maior atenção e envolvimento no leitor, pois registram as emoções sentidas por cada personagem no momento da cena.

Além disso, as tiras em quadrinho possuem toda uma questão estilística. Ou seja, além de imagens e palavras estarem articuladas, há ainda uso de uma linguagem bastante particular. A palavra dos quadrinhos vem em um espaço específico: os balões. Sendo assim, diz-se que eles são a marca registrada desse gênero. Como o próprio nome sugere, a sua forma assemelha-se com um apêndice ou delta. Dentro do círculo estão expressas as ideias da personagem: o que fala e pensa. É pertinente observar que existem diferentes tipos de balões que expressam diferentes sentidos: há balões para fala em voz normal, balões para pensamento, balões para fala de um narrador/participante externo, etc. Assim, o sentido se constrói não só pelas palavras, mas também pelos elementos extralinguísticos. Porém, algumas tiras podem conter apenas os personagens sem fala nenhuma, mas nem por isso deixam de produzir um efeito de sentido.

Na pesquisa que fundamenta este trabalho foram utilizadas tiras do personagem Calvin, criado pelo cartunista americano Bill Watterson (1992; 1998). Calvin é um menino de

oito anos de idade, que tem como melhor amigo um tigre de pelúcia. As histórias em quadrinhos do personagem demonstram uma crítica forte à estrutura da escola tradicional, aos pais e a forma como os adultos enxergam as crianças. Utilizamos também as tirinhas de Mafalda trata-se da personagem de histórias em quadrinhos mais popular da Argentina e uma das mais conhecidas no mundo. A personagem Mafalda foi criada pelo cartunista Quino em 1962. A garota é inteligente e entende de política, ética e questões sócias. Também trabalhamos com o personagem Hagar, nome do personagem principal de uma tira em quadrinhos, criada em 1973 por Dik Browne, Hagar traz discussões relacionadas a história ocidental, arte, vida privada e relações familiares.

Com as novas orientações para o ensino da língua, como as dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular, a escola passa a ser um lugar privilegiado para o trabalho com os mais diversos gêneros textuais, os quais contribuem para o desenvolvimento das competências linguística, textual e comunicativa do aluno. Especificamente, em se tratando das tiras, podemos afirmar que, além de contribuir para o aprimoramento da competência textual-discursiva, a atividade de leitura das tiras põe em evidência a relação entre linguagem verbal e linguagem não-verbal no processo de construção de sentido, aspecto que merece especial atenção em sala de aula. O ensino da língua deve ser emancipador, deve estabelecer uma relação com o cotidiano do aluno, com o seu papel social.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, discorreremos sobre os percursos metodológicos que orientaram o presente trabalho, tendo em vista, os itens desenvolvidos para atingir os propósitos da investigação. Inicialmente, apresentaremos o método da pesquisa-ação, o ambiente da pesquisa e a caracterização dos participantes, bem como, a atividade diagnóstica.

3.1 A PESQUISA-AÇÃO

Levando em consideração que os estudantes ainda encontram dificuldades para dominar as habilidades básicas de letramento, optou-se por uma investigação de abordagem qualitativa, associada à pesquisa-ação, pois além de descrever e analisar os dados coletados na turma do 9º ano do Ensino Fundamental II busca intervir diretamente nas dificuldades encontradas em sala de aula em relação à leitura, produção e compreensão textual. Sendo assim, trabalhar as atividades de leitura e escrita em sala de aula focada nos gêneros textuais é uma forma de possibilitar ao aluno o aprimoramento de sua competência oral e escrita, pois ele estará partindo de situações comunicativas que estão próximas de sua realidade diária. De acordo as ideias apresentadas por Thiollent,

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 1985, p.14).

Para alcançar o objetivo proposto na pesquisa-ação, no sentido de estabelecer uma relação entre o conhecimento e a ação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada e destes, com a realidade é necessário interação entre pesquisadores e envolvidos na pesquisa, não se trata de um simples levantamento de dados, mas de intervenção na solução de problemas e organização de ações, avançando assim os debates acerca das questões abordadas.

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos. Desta forma, elaborou-

se uma proposta de intervenção que se insere no âmbito da Linguística Aplicada, de caráter participativo, com análise de dados a partir de uma atividade diagnóstica de leitura, elaborada levando em consideração os descritores (D1, D3, D4 e D6) de leitura da matriz de referência de Língua Portuguesa, com objetivo de propor contribuições para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos do 9º ano de uma escola pública no município de Nova Ibiá-Ba.

De acordo a Tripp (2005), precisamos refletir sobre o papel da pesquisa-ação.

O processo começa com reflexão sobre a prática, a fim de identificar o que melhorar. A reflexão também é essencial para o planejamento eficaz, implementação e o monitoramento e o ciclo termina com uma reflexão sobre o que sucedeu. (TRIPP, 2005, p. 454)

Um dos propósitos do processo de formação e aperfeiçoamento de um profissional é a reflexão sobre sua prática. É o momento propício para revisitar, reavaliar e questionar sua atuação, refletindo sobre o conjunto de atuações no processo de ensino-aprendizagem e suas colaborações socioculturais, econômicas e políticas, dentro de uma estrutura calejada do atual sistema público da educação.

Dessa forma, desenvolveremos atividades que favoreçam o desenvolvimento da competência leitora, que será construída pelas práticas de leitura presentes dentro da sala de aula, com a finalidade de formar leitores e produtores de textos aptos para o manejo claro e definido de diversos gêneros textuais. Marcuschi sugere que a leitura (2008, p.252), é uma atividade complexa, que leva o leitor a produzir inferências a partir das informações disponíveis no texto, dos conhecimentos prévios e de suposições. Segundo ele, compreender é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado.

Sendo assim, tal metodologia é ideal para o desenvolvimento de nossa pesquisa, já que vários problemas surgem no contexto escolar e necessitam de uma intervenção eficaz, interativa e participativa.

Em nosso próximo tópico caracterizaremos a escola em que foi desenvolvida a pesquisa.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA

A proposta de intervenção pedagógica foi realizada no Colégio Municipal Ismênia Moura de Carvalho, situado na Rua João Libaneo da Silva, nº 145, no bairro Rosalina Moura, pertencente ao estado da Bahia, situado no município de Nova Ibiá-BA, fazendo parte do 22º NTE (Núcleo territorial Educacional).

A escola funciona em três turnos e oferta o Ensino Fundamental II, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação em Tempo Integral com o programa; Novo Mais Educação, que funciona com oficinas obrigatórias de Língua Portuguesa e Matemática, além de proporcionar aulas de Futsal, Atletismo e Teatro. Atualmente, a instituição possui 611 discentes matriculados e as turmas estão distribuídas da seguinte maneira: oito turmas no matutino, quatro turmas no vespertino e quatro turmas no noturno, totalizando 16 turmas. O corpo docente é composto por 28 profissionais que possuem nível superior e especialização na área de atuação. Em relação à esfera administrativa, a escola possui de forma atuante um Diretor, dois Vice-diretores e um Coordenador Pedagógico.

A estrutura física da instituição é boa, com salas de aula amplas, sanitários, biblioteca, laboratório de informática, sala multifuncional, quadra esportiva, área verde, refeitório, ampla estrutura administrativa e pedagógica.

Em relação ao aparato tecnológico, a escola dispõe de data show, televisão e um aparelho de DVD. Observa-se que a tecnologia vem avançando de forma crescente dentro da instituição de ensino em questão, mas procura-se entender por que o laboratório de informática ainda está sendo subutilizado nesse contexto escolar, uma vez que os alunos demonstram estar aptos a lidar com as transformações advindas da tecnologia. Contudo, o corpo de docentes e funcionários da escola, demonstra certas resistências às ferramentas digitais.

Em relação ao Ensino de Língua portuguesa, o que se observa nas práticas dos professores de português da instituição são aulas voltadas para o aspecto tradicional, descontextualizado, que utiliza textos apenas como pretexto para o ensino da língua, sem nenhuma significação e nem contextualização para o estudante. Percebemos ainda propostas exclusivamente voltadas para as estruturas formais da linguagem. Embora haja muita teoria sobre o trabalho com a língua numa perspectiva mais funcional, não se consegue fugir à norma. Desse modo, o ensino ou volta-se para a gramática normativa, em sua perspectiva prescritiva e analítica, que não dá conta do sentido e nem resolve o problema da leitura ou

tenta-se um rompimento com esse ensino, utilizando o texto como pretexto para estudar classes gramaticais. Prática esta muito criticada atualmente.

O projeto político pedagógico foi elaborado com a participação de todos os funcionários da escola, representante da comunidade, conselhos escolares, pais e representante de alunos. O mesmo foi criado durante algumas reuniões realizadas na escola e apresenta dados sobre dificuldades enfrentadas pela escola, índice do IDEB, desempenho em avaliações nacionais, limitações físicas e necessidades pedagógicas emergentes.

De acordo com as informações fornecidas pelo diretor a escola tem como meta, garantir o direito de permanência do educando, ofertando uma educação de qualidade, reduzindo os índices de evasão e retenção, conseguindo avanços e, fortalecendo o trabalho democrático e coletivo, formando cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de criticar, mais também de dar sugestões e contribuições para melhorias da comunidade.

A Instituição acredita na qualidade do ensino através da valorização do ser humano, e trabalha com a criação de projetos e incentivo à leitura, de forma reflexiva e crítica, considerando o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem, onde o conhecimento é construído progressivamente pelo aluno, mediado e incentivado pelo professor. A organização do trabalho escolar baseia-se no prazer de conhecer e descobrir, o que estimula o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

A comunidade Escolar é formada por estudantes que residem na sede e em alguns distritos que pertencem ao município; Biribeira, Pau D Arco, Borboleta, Canarisco, Rua de Palha, Cabeceira, Alto do Bonfim, Vovó e Rio do Peixe. Durante a investigação, foi possível perceber que, de maneira geral, há uma boa convivência entre os alunos, professores, comunidade e demais funcionários da escola. Entretanto, foi possível notar alunos que desrespeitam as regras da escola e não têm uma boa convivência, nem com os colegas de classe, nem com demais agentes da comunidade escolar.

Observou-se que raramente há participação efetiva dos pais na vida escolar dos filhos. A escola Ismênia Moura de Carvalho com intuito de buscar fortalecer a parceria escola/família tem buscado estratégias através de palestras e confraternizações, em que pais, alunos, professores, coordenadores pedagógicos e demais funcionários se interagem com atividades reflexivas, com o objetivo de estreitar o relacionamento tanto família/escola como também fazer com que os pais e filhos se interagem nas relações afetivas.

No tópico seguinte, apresentamos nossos alunos, sujeitos do estudo.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA

Nesta pesquisa, tivemos como participante uma turma do 9º ano, do turno Vespertino do Colégio Municipal Ismênia Moura de Carvalho, composta por 26 alunos, sendo nove do sexo masculino e 17 do sexo feminino. Nessa turma, realizamos, quando ainda era 8º ano, uma atividade diagnóstica, na qual detectamos os aspectos relacionados à leitura que os alunos possuíam mais dificuldades.

Para conhecermos melhor os sujeitos envolvidos na pesquisa, aplicamos, também, o questionário socioeconômico e psicopedagógico. Este questionário socioeconômico é composto por 20 questões, que apresenta itens acerca da vida pessoal, familiar e social dos alunos e suas trajetórias escolares. Os dados apresentados serão tabulados a partir das categorias estabelecidas. Com base na caracterização sociodemográfica serão expostos os dados referentes a: faixa etária, composição familiar, escolaridade de pai e mãe.

Em relação aos indicadores de renda e inserção no mundo do trabalho, o instrumento oferece questões relativas à profissão e ao grau máximo de escolaridade dos pais. O nível socioeconômico sintetiza as características dos indivíduos em relação à sua renda, ocupação e escolaridade, permitindo perceber a classe que o indivíduo está inserido.

Os alunos apresentam a faixa etária entre 13 a 16 anos, alguns alunos encontram-se com baixo nível de desempenho em leitura, interpretação e compreensão de textos exigidos para a série em questão. O problema da indisciplina manifesta-se com frequência na escola, a falta de limites, o desrespeito e as ocorrências de violência e vandalismo são queixas que se multiplicam entre funcionários da escola, professores, pais e gestores. Percebe-se, que não existe aprendizagem de qualidade em um ambiente de indisciplina e agressividade. Faz-se necessário buscar novos caminhos que levem a família, a escola e a comunidade a assumirem o seu verdadeiro papel neste processo.

Destaca-se também o uso de drogas ilícitas por alguns alunos da referida Instituição, realidade presente não só na rede pública de ensino. Enfrentamos problemas em relação ao consumo de drogas e a violência. Fatores como o uso de drogas pode transformar o adolescente em um adulto problemático com sequelas irreversíveis para o desenvolvimento de sua vida futura. O consumo de drogas nessa fase pode trazer sérias consequências físicas e/ou psíquicas para o desenvolvimento, como déficits cognitivos, problemas físicos, envolvimento em acidentes e infrações.

A maioria dos pais ou responsáveis pelos alunos possui escolaridade até o 2º segmento do Ensino Fundamental incompleto, renda familiar de 1 a 2 salários mínimos. A maioria dos alunos vem de classes populares e, em alguns casos, vivem em extrema miséria. De modo geral, seus pais e mães exercem atividade profissional que não exige qualificação nem vínculo empregatício atuando como trabalhadores rurais, vendedores ambulantes, faxineiras, comerciantes, ajudantes de pedreiro e diaristas. Um aluno é filho de técnico de enfermagem e uma garota é filha de uma professora do Ensino Fundamental I.

Assim, constata-se que é uma população que tem dificuldade de acesso aos itens básicos de sobrevivência como alimentação, saúde, moradia adequada, trabalho e lazer. Apesar disso, somente quatro alunos afirmaram que realizam atividades remuneradas para ajudar no sustento familiar.

Os alunos são provenientes de famílias com poucos recursos financeiros, o que também reflete no dia a dia da escola, uma vez que alguns discentes não possuem o material escolar. De modo geral, os alunos são dispersos, sendo necessário chamar atenção constantemente, bem como estimulá-los durante a realização das atividades propostas em sala de aula. Em contra partida, é notório o interesse da turma pelo ambiente virtual. A maioria acessa com frequência as redes sociais para postar fotos, mensagens e entrar em contato com amigos; os acessos acontecem em casa de amigos, lan house e pelo celular.

Com relação ao percurso escolar, constatamos que maioria dos nossos alunos sempre estudou em escola pública. Alguns alunos informaram que estudaram em instituições de educação infantil da rede privada antes do ingresso no Ensino Fundamental. Também observamos que a leitura dos mais variados gêneros faz parte da vivência dos alunos como obrigação, porque as disciplinas escolares exigem ou porque é importante para os estudos.

Através das atividades realizadas, perceberam-se as dificuldades apresentadas pela turma em, interpretar os mais variados gêneros textuais, fazer inferências e dialogar com o texto em questão. A leitura é uma prática importante para a construção do conhecimento e exercício da cidadania. Com as mudanças no mundo moderno e o avanço tecnológico, a escola deixou de ser o único local de fonte de conhecimento, é notório que os adolescentes desinteressaram-se pela leitura, a qual é trabalhada na escola. Na produção escrita, os alunos apresentaram vocabulário restrito, erros na sintaxe, dificuldades na estruturação e pontuação de frases e organização dos parágrafos.

Para eles as atividades escolares não configuram uma prioridade. A minoria realiza a tarefa de casa, em classe, participam ativamente de atividades orais, mas apresentam resistência para realizarem registros escritos. Outro fator interessante de destaque é que, em conversa informal, eles declararam que gostam de ler, textos de temática interessante e que circulam no ambiente virtual. Comunicaram que não apresentam apreço por nenhum livro didático; eles afirmam que são pesados e cansativos.

A prática de leitura realizada na escola privilegia apenas os textos que estão no livro didático e que muitas vezes estão distantes da realidade dos alunos. A leitura deve ser motivada pelo professor, o qual deve mostrar o que há nas entrelinhas, nas figuras, no título, isto é, em tudo que pode despertar a curiosidade do aluno.

O modo de trabalhar língua portuguesa em sala de aula, a forma como ela está inserida no currículo, são questões fundamentais para uma diretriz pedagógica preocupada com o processo de ensino-aprendizagem. Assim, as atividades de leitura e escuta deve ter como objetivo desenvolver no educando as habilidades de compreensão e reflexão sobre os discursos que circulam socialmente, assim como conscientizar para a importância de produzir e defender as suas ideias em textos com enunciados reais.

Diante do exposto, faz-se necessário buscar novas formas de ensinar, com metodologias diferenciadas que possibilitem o aprimoramento da compreensão de textos. Para isso, é preciso considerar diferentes processos de leitura e, conseqüentemente, diferentes modos de ensinar.

Para melhor especificar os procedimentos que adotamos para gerar os dados desta pesquisa, dedicamos a seção a seguir.

3.4 A ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

São notórias as deficiências da maioria dos alunos dos anos finais do ensino fundamental II no que se refere às habilidades de leitura e de produção escrita, compreendidas como práticas de letramento escolar. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), a leitura possui uma função de extrema importância no ensino-aprendizagem dos alunos, uma vez que a partir do desenvolvimento da competência leitora esse aluno poderá tornar-se proficiente em todas as disciplinas.

Considerando que nosso objetivo é contribuir com o aprimoramento da competência leitora dos alunos, foi elaborada, a partir – das observações realizadas em sala de aula, uma atividade diagnóstica – de modo que pudéssemos ratificar a existência, ou não, de dificuldades em relação à leitura. Esse instrumento faz-se necessário por permitir a visualização do percentual de erros e acertos das questões apresentadas na avaliação.

A avaliação diagnóstica é aquela que acontece geralmente no começo do ano letivo, antes do planejamento, em que o professor verifica os conhecimentos prévios dos alunos, sem a finalidade de atribuir nota. Para Luckesi (2000, p. 09), “para avaliar, o primeiro ato básico é o de diagnosticar, que implica, como seu primeiro passo, coletar dados relevantes, que configurem o estado de aprendizagem do educando ou dos educandos”. A avaliação diagnóstica é aquela realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens.

Para a coleta de dados, elaboramos dois instrumentos. A fim de colhermos informações sobre alguns aspectos da vida escolar, e de condições culturais, criamos o questionário socioeconômico/psicopedagógico, que também ajudará na compreensão dos dados que serão analisados com a aplicação da avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa que foi elaborada levando em consideração o tópico I – **Procedimentos de Leitura** – apresentado na Matriz de Referência de Língua Portuguesa, para o 9º ano do Ensino Fundamental II, com base nos descritores D1, D3, D4 e D6. Esses descritores foram escolhidos por requerer do leitor, as habilidades mais básicas em relação à leitura.

3.4.1 Apresentação da Atividade Diagnóstica

Os aspectos abordados na Avaliação diagnóstica foram pensados com o propósito do exercício da compreensão textual. Desta forma, os alunos deveriam responder às perguntas com segurança, demonstrando a capacidade de criar previsões, fazer inferências, identificar informações explícitas e implícitas – elementos fundamentais que favorecer a compreensão dos textos.

Apresentamos, a seguir, a atividade diagnóstica – que permitirá a análise e a interpretação do desempenho da turma, em relação às habilidades específicas de leitura. A

partir da análise dos resultados, trabalharemos mudanças nas práticas pedagógicas, buscando, sempre, elevar o nível de aprendizagem de todos os estudantes.

	COLÉGIO MUNICIPAL ISMÊNIA MOURA DE CARVALHO SÉRIE _____ TURNO _____ PROFESSORA _____ ALUNO(A) _____
---	---

Atividade Diagnóstica de Língua Portuguesa

Leia o texto com muita atenção. E, em seguida, responda as questões de 01 a 04.

Os namorados da filha

Quando a filha adolescente anunciou que ia dormir com o namorado, o pai não disse nada. Não a reprimou, não lembrou os rígidos padrões morais de sua juventude. Homem avançado esperava que aquilo acontecesse um dia. Só não esperava que acontecesse tão cedo.

Mas tinha uma exigência, além das clássicas recomendações. A moça podia dormir com o namorado: — Mas aqui em casa.

Ela, por sua vez, não protestou. Até ficou contente. Aquilo resultava em inesperada comodidade. Vida amorosa em domicílio, o que mais podia desejar? Perfeito.

O namorado não se mostrou menos satisfeito. Entre outras razões, porque passaria a partilhar o abundante café da manhã da família. Aliás, seu apetite era espantoso: diante do olhar assombrado e melancólico do dono da casa, devorava toneladas do melhor requeijão, do mais fino presunto, tudo regado a litros de suco de laranja.

Um dia, o namorado sumiu. Brigamos, disse a filha, mas já estou saindo com outro. O pai pediu que ela trouxesse o rapaz. Veio, e era muito parecido com o anterior: magro, cabeludo, com apetite descomunal. Breve, o homem descobriria que constância não era uma característica fundamental de sua filha. Os namorados começaram a se suceder em ritmo acelerado. Cada manhã de domingo, era uma nova surpresa: este é o Rodrigo, este é o James, este é o Tato, este é o Cabeça.

Lá pelas tantas, ele desistiu de memorizar nomes ou mesmo fisionomias. Se estava na mesa do café da manhã, era namorado. Às vezes, também acontecia — ah, essa próstata, essa próstata — que ele levantava à noite para ir ao banheiro e cruzava com um dos galãs no corredor. Encontro insólito, mas os cumprimentos eram sempre gentis.

Uma noite, acordou, como de costume, e, no corredor, deu de cara com um rapaz que o olhou apavorado. Tranquilizou-o:

— Eu sou o pai da Melissa. Não se preocupe, fique à vontade. Faça de conta que a casa é sua. E foi deitar. Na manhã seguinte, a filha desceu para tomar café. Sozinha.

— E o rapaz?

— perguntou o pai

— Que rapaz? — disse ela.

Algo lhe ocorreu, e ele, nervoso, pôs-se de imediato a checar a casa. Faltava o CD player, faltava a máquina fotográfica, faltava a impressora do computador. O namorado não era namorado. Paixão poderia nutrir, mas era pela propriedade alheia. Um único consolo restou ao perplexo pai: aquele, pelo menos, não fizera estrago no café da manhã.

Moacyr Scliar

(Crônica extraída da Revista Zero Hora, e contida no livro Boa Companhia: crônicas, organizado por Humberto Werneck, São Paulo: Companhia das Letras, 2006)

QUESTÃO 01

Qual a reação do pai quando a filha adolescente anunciou que ia dormir com o namorado?

- A) Não esperava que aquilo acontecesse um dia B) O pai não disse nada
C) Recriminou a filha D) Lembrou os rígidos padrões morais da juventude.

QUESTÃO 02

De acordo ao texto, além das clássicas recomendações feitas pelo pai, havia uma exigência:

- A) A moça podia dormir com o namorado em casa.
B) A moça podia dormir com o namorado no motel.
C) O Pai pediu para usar preservativo.
D) O Pai não lembrou os rígidos padrões morais da juventude.

QUESTÃO 03

O termo grifado na assertiva abaixo indica:

“ Aliás, seu apetite era espantoso: diante do olhar assombrado e melancólico do dono da casa, devorava toneladas do melhor requeijão, do mais fino presunto, tudo regado a litros de suco de laranja”. (...)

- A) Tristeza B) Nostalgia C) Alegria D) Fraqueza

QUESTÃO 04

No fragmento abaixo, o termo grifado pode ser substituído sem alteração do sentido por:

“Lá pelas tantas, ele desistiu de memorizar nomes ou mesmo fisionomias.” (...)

- A) Desenho B) Interior C) Aparência D) Vestígio

QUESTÃO 05

TEXTO 01

ESCOLA IMPEDE ESTUDO DE ALUNO COM BRINCO MENINO DE SEIS ANOS É BARRADO POR FURAR A ORELHA, PAIS ACUSAM COLÉGIO DE DISCRIMINAÇÃO E VÃO À JUSTIÇA

Por causa de um brinco na orelha esquerda o menino Bruno Lencioni, 6 anos, foi impedido de assistir à aula anteontem, em sua escola, na cidade Jardim (zona oeste de São Paulo). A escola, que vai do maternal à 8ª série, não permite que meninos usem brinco. Os pais de Bruno, Adriana e Alexandre Lencioni, vão processar a escola por discriminação, constrangimento ilegal e proibição do direito de ir e vir do aluno. Segundo o orientador da escola, o uso de brincos por meninos é proibido para evitar modismos. (Folha de São Paulo, 19/11/1994.)

TEXTO 02

Crônica: Uso de brinco

O homem – um senhor de certa idade, trajando terno e usando gravata – estava furioso: - Onde já se viu? Brinco no colégio, isso tinha de ser mesmo proibido! Com risco de incorrer em sua sagrada ira, perguntei se aplicaria a proibição também às meninas.

Olhou-me com desprezo: - Claro que não.

Você é idiota? Claro que não. Meninas podem usar brincos. Rapazes é que não podem. É coisa de bicha, de afeminado.

Lembrei que vários homens de cuja masculinidade não se poderia duvidar - bucaneiros, até, e bandidos - usavam brincos, isso sem falar em índios guerreiros. O argumento deixou-o perplexo e irritado.

Moacyr Scliar, Jornal Folha de São Paulo,

Cotidiano 27/11/94.

O primeiro texto é uma notícia e foi escrito a partir de uma situação da vida real. O texto apresenta:

- A) O posicionamento do orientador da escola
- B) Opiniões semelhantes apresentadas pela família e pela escola
- C) O Registro da queixa contra os pais de Bruno
- D) As declarações das partes envolvidas no problema

QUESTÃO 06

No enunciado: “Claro que não. Você é um idiota? Claro que não. Meninas podem usar brincos. Rapazes é que não podem. É coisa de efeminado.” Essa é a opinião do senhor, personagem da crônica. Neste trecho fica claro que:

- A) Homens e mulheres podem usar brincos.
- B) Não há informações de discriminação em relação ao uso do brinco.
- C) Só os meninos são proibidos de usar brincos.
- D) A escola aconselha o uso de brinco por meninos e meninas.

QUESTÃO 07

A Crônica do escritor Gaúcho Moacyr Scliar apresenta dois personagens que ...

A) São a favor do uso de brincos. B) Concordam em suas opiniões, tendo posicionamentos parecidos C) Tem idéias diferentes em relação ao uso de brincos. D) Criticam a sociedade por agir de forma ilegal.

QUESTÃO 08

Um em cada dez estudantes no Brasil é vítima frequente de bullying

Mariana Tokarnia, Agência Brasil. Atualizado: 19.04.2017, 08:57

No Brasil, aproximadamente um em cada dez estudantes é vítima frequente de bullying nas escolas. São adolescentes que sofrem agressões físicas ou psicológicas, que são alvo de piadas e boatos maldosos, excluídos propositalmente pelos colegas, que não são chamados para festas ou reuniões. O dado faz parte do terceiro volume do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) 2015, dedicado ao bem-estar dos estudantes.

O relatório é baseado na resposta de adolescentes de 15 anos que participaram da avaliação. Com base nos relatos dos estudantes, 9% foram classificados no estudo como vítimas frequentes de bullying, ou seja, estão no topo do indicador de agressões e mais expostos a essa situação. “O bullying tem sérias consequências tanto para o agressor quanto para a vítima. Tanto aqueles que praticam o bullying quanto as vítimas são mais propensos a faltar às aulas, abandonar os estudos e ter piores desempenhos acadêmicos que aqueles que não têm relações conflituosas com os colegas”, diz o estudo, que acrescenta que nesses adolescentes estão também mais presentes sintomas de depressão, ansiedade, baixa autoestima e perda de interesse por qualquer atividade.

Disponível em: <http://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/um-em-cada-dez-estudantes-no-brasil-e-vitima-frequente-de-bullying>.

01) O texto nos permite deduzir que as ações de bullying nas escolas acontecem porque as vítimas:

- A) Não estão inseridas no contexto que um determinado grupo impõe, ou seja, os motivos sempre são os mais banais ou injustificáveis.
- B) São pessoas perigosas e que apresentam problemas psicológicos.
- C) São adolescentes de classe alta, de acordo ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.
- D) Não sofrem com sintomas de ansiedade, baixa autoestima e depressão.

QUESTÃO 09

Leia o texto abaixo e responda.

A bola

O pai deu uma bola de presente ao filho. Lembrando o prazer que sentira ao ganhar a sua primeira bola do pai. (...)

O garoto agradeceu, desembulhou a bola e disse “Legal!”. Ou o que os garotos dizem hoje em dia quando gostam do presente ou não querem magoar o velho. Depois começou a girar a bola, à procura de alguma coisa.

— Como é que liga? – perguntou.

— Como, como é que liga? Não se liga.

O garoto procurou dentro do papel de embrulho.

— Não tem manual de instrução?

O pai começou a desanimar e a pensar que os tempos são outros. Que os tempos são decididamente outros.

— Não precisa manual de instrução.

— O que é que ela faz?

— Ela não faz nada. Você é que faz coisas com ela.

— O quê?

— Controla, chuta...

— Ah, então é uma bola.

— Claro que é uma bola.

— Uma bola, bola. Uma bola mesmo.

— Você pensou que fosse o quê?

— Nada não...

O tema do texto está presente em

- (A) O pai começou a desanimar e a pensar que os tempos são outros.
- (B) Lembrando o prazer que sentira ao ganhar a sua primeira bola do pai.
- (C) O garoto agradeceu, desembulhou a bola...
- (D) O garoto procurou dentro do papel de embrulho.

QUESTÃO 10

TEXTO 01



Jornal Notícias Populares – Informações | Edição 2012 / 2013

TEXTO 2

CHULÉ OU BROMIDROSE

O Mau cheiro do chulé advém de alterações no organismo que aumentam a quantidade de suor no corpo, especialmente na planta dos pés, e também da ação de bactérias. O suor excessivo do corpo, causado por alterações no organismo resultantes de problemas de tireóide, menopausa ou estresse, e altas temperaturas formam o ambiente perfeito para a multiplicação de bactérias que causam a bromidrose, ou o chulé, nome popular para os casos em que ocorre nos pés.

Entretanto, qualquer pessoa, independente da idade ou sexo, está suscetível ao chulé. “A falta ou a má higienização dos pés e o calor retido nos calçados propiciam o crescimento bacteriano”, afirma a dermatologista do Hospital Professor Edmundo Vasconcelos, Márcia Grieco. “Por esse motivo, os homens, por usarem calçados fechados durante a maior parte do tempo, têm mais chances de apresentar bromidrose.”

Disponível : <http://www.copacabanarunners.net/chule.html>

O tema dos dois textos é:

- A) A expulsão dos alunos C) Só os homens estão suscetíveis ao chulé
B) A ação das bactérias D) Mau cheiro causado por chulé

As questões de número um e dois, apresentadas na prova, foram construídas com base no descritor **D1 – Localizar informações explícitas em um texto**. A habilidade que pode ser avaliada por este descritor – relaciona-se à localização pelo aluno de uma informação solicitada, que pode estar expressa na superfície do texto. De acordo com o INEP, essa habilidade é avaliada por meio de um texto-base que dá suporte ao item, no qual o aluno é orientado a localizar as informações solicitadas seguindo as pistas fornecidas pelo próprio texto. Essa é uma habilidade básica na compreensão leitora do texto, trata-se de localizar uma informação, de maneira claramente identificável.

Para tanto, faz-se necessário domínio de leitura e atenção às orientações do comando, bem como pistas do texto-base. Observa-se que o texto não apresenta um grau elevado de complexidade – a linguagem é simples e faz parte do universo linguístico dos alunos. A crônica de Moacyr Scliar enfoca aspectos vivenciados pela juventude, ou seja, a maneira como o amor é encarado pelos jovens, enfatizando o humor de uma maneira crítica.

A questão dois, que também faz parte do D1, apresenta um enunciado de forma clara e objetiva, sinalizando a tarefa a ser realizada, logo no início do texto é possível perceber as recomendações clássicas feitas pelo pai.

Com base no descritor **D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão** foram criadas as questões de número três e quatro. Para se compreender um texto, é preciso fazer inferências, ou seja, é preciso que o leitor complete o texto com informações que não estão explícitas nele. Segundo Morrow (1990), inferências são, portanto, a adição de informações que o leitor faz ao texto, ele usa e ativa informações implícitas no texto. Com este descritor, pretende-se verificar se o leitor é capaz de inferir um significado para uma palavra ou expressão que ele desconhece. A capacidade de inferir o significado de palavras evita problemas quando o leitor se depara, com um grande número de vocábulos cujo significado desconhece; o que interfere na leitura fluente do texto.

No que diz respeito às questões, três e quatro, o estudante precisará inferir o sentido de uma palavra ou expressão apresentando habilidade de leitura. Nos trechos: 1 - “Aliás, seu apetite era espantoso: diante do olhar assombrado e melancólico (...) e, 2 - Lá pelas tantas, ele desistiu de memorizar nomes ou mesmo fisionomias.” (...). As expressões destacadas devem ser interpretadas pelo estudante, com informações apresentadas nas demais partes do texto e também com base em seu conhecimento de mundo.

Da mesma forma que se depreende o sentido implícito de uma expressão, há uma complexidade um pouco maior quando se pensa em inferência de informações. Este descritor, **D4 - Inferir uma informação implícita em um texto** requer do leitor uma capacidade de construir a informação que está subjacente ao texto, partindo do contexto e das pistas linguísticas que o texto oferece. O aluno deve buscar informações que vão além do que está explícito, mas que à medida que ele vá atribuindo sentido ao que está enunciado no texto, ele vá deduzindo o que lhe foi solicitado.

Com base no D4 foram elaboradas quatro questões, pois, acreditava-se que os estudantes teriam mais dificuldades. Os itens da prova exigem inferir uma informação implícita envolvendo elementos que não constam na superfície do texto. Assim, o estudante precisará construir essa ideia com base em pistas explícitas e implícitas e analisar, por exemplo, as ações dos personagens, o comportamento etc. Dessa forma, é necessário que o estudante chegue a interpretações que estão além daquelas evidenciadas.

As duas últimas questões referem-se ao descritor **D6- Identificar o tema de um texto**. Todo texto se desenvolve a partir de um tema, o que gera coerência. De acordo com o INEP, este descritor constitui-se em competência básica na compreensão do texto, pois trata do reconhecimento do tópico global do texto. A habilidade que pode ser avaliada por meio desse descritor refere-se ao reconhecimento pelo aluno do assunto principal do texto. Para que o aluno identifique o tema, é necessário que relacione as diferentes informações para construir o sentido global do texto.

O aluno precisa levar em consideração as marcas textuais, o título, os parágrafos e também fatores implícitos, para chegar à resposta correta. A avaliação apresenta uma crônica de Veríssimo e mais dois textos jornalísticos – trabalham com temas de fácil entendimento, que trazem à tona assuntos que suscitam reflexões sobre nossas ações diárias e comportamentos.

O instrumento aplicado permite a visualização de alguns dados sobre as habilidades básicas que envolvem a leitura e o processo de construção do conhecimento pelos alunos. Assim, um dos desafios da educação é tornar o estudante competente para que possa ler e entender aquilo que está registrado no mundo, nas diferentes situações de comunicação e nas diferentes tarefas de interlocução. Este desafio implica em desenvolver práticas sociais que envolvam a leitura e a escrita compartilhando as múltiplas finalidades que permeiam a leitura: ler por prazer, para se divertir, para buscar informação. A partir dos resultados apresentados, desenvolveremos a Proposta de Intervenção Pedagógica, que traz em seu cerne a leitura como prática social e como necessidade escolar.

A seguir, descreveremos as informações referentes ao momento da aplicação de sondagem inicial.

3.4.2 Aplicação da Atividade Diagnóstica

O primeiro contato com a turma aconteceu durante o início do ano letivo de 2017. Após 30 dias, fui afastada para cursar o mestrado profissional em Letras e a turma foi conduzida por outro professor de Língua Portuguesa. Em 2018, retornei à escola Ismênia Moura de carvalho para aplicação do questionário socioeconômico/psicopedagógico, que tem como objetivo conhecer a vida escolar, capital social e cultural dos alunos, e também para aplicação da atividade diagnóstica de Língua Portuguesa elaborada a partir da seleção dos seguintes descritores do tópico leitura: localizar informações explícitas em um texto, inferir o sentido de uma palavra ou expressão, inferir uma informação implícita em um texto, identificar o tema de um texto.

Antes da aplicação, iniciei uma conversa informal para esclarecer sobre a aplicação da prova e sobre a proposta de intervenção que, posteriormente, seria elaborada e executada na turma. A primeira atividade a ser aplicada foi à avaliação de Língua Portuguesa, sendo disponibilizado o tempo de duas aulas (100 minutos) para resolução das questões.

Os alunos estavam sentados em fila indiana e permaneciam tranquilos durante a aplicação do instrumento; quando não compreendiam as questões, pediam auxílio à professora, que a fim de observar as dificuldades dos estudantes em relação à prova, não fazia interferência, apenas orientava a leitura dos textos com mais atenção, e a marcar apenas uma alternativa em cada questão, referente ao que estava sendo solicitado.

Pôde-se constatar que três discentes não fizeram a leitura dos textos, nem refletiram sobre as questões propostas, entregando as provas em um tempo estimado de 40 minutos. Muitos questionaram sobre o valor da avaliação e ficaram surpresos quando souberam que não se tratava de uma avaliação com o objetivo de mensurar notas para a unidade escolar, e, talvez por este motivo não tenha havido empenho ou qualquer compromisso na realização da mesma por parte de alguns estudantes.

O questionário socioeconômico/psicopedagógico foi aplicado no dia seguinte, sendo disponibilizado o tempo de 50 minutos para realização do mesmo, durante essa aplicação, percebeu-se maior interesse pela atividade, os alunos tiveram dificuldades de responder a questão relacionada ao grau de escolaridade dos pais. Assim, foi necessário o esclarecimento das dúvidas.

Durante a aplicação do questionário, os alunos elaboraram às seguintes questões: “Qual a importância de saber se acesso a internet?” A informação dos questionários serve para quê? Diante das indagações, foi preciso enfatizar que seriam mapeadas informações sobre alguns aspectos da vida educacional e familiar e que a prática de preenchimento desse instrumento faz parte da rotina de pessoas que desejam entrar no mercado de trabalho, bem como, ingressar em uma Universidade ou na realização de concurso público.

Após o término da Avaliação prosseguimos com a correção e chegamos aos resultados que serão expostos na seção a seguir.

3.4.3 Análise e Discussão dos Resultados da Avaliação Diagnóstica

Diante das transformações e exigências da sociedade e do mercado de trabalho, quanto à capacidade de ler e interpretar textos, a leitura tem sido cada vez mais necessária no mundo atual. Seja por prazer, seja para estudar ou para se informar, a prática da leitura aprimora o vocabulário, a criatividade, aumenta os conhecimentos gerais e o senso crítico, e dinamiza o raciocínio e a interpretação.

Podemos destacar que o interesse pela leitura é justificado, por ser parte das inquietações, enquanto professora de língua Portuguesa e da percepção, que boa parte dos alunos demonstra pouca familiaridade com as habilidades leitoras. Considerando essa realidade, desenvolvemos um trabalho, com alguns descritores da Matriz de Referência da Prova Brasil e do Saeb, que compõem o Tópico I – Procedimentos de Leitura, D1 – Localizar

informações explícita em um texto, D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão, D4 – Inferir uma informação implícita em um texto e D6 – Identificar o tema de um texto.

O interesse em trabalhar com esses descritores, se justifica, por apresentar estratégias fundamentais para que o aluno possa efetuar uma leitura proficiente, que vai desde a codificação, a localização de informações explícitas e implícitas, identificação do tema, até os procedimentos mais complexos, como o de inferir o sentido de uma palavra ou expressão no texto.

Sendo assim, foi planejada e aplicada uma avaliação diagnóstica, escrita, com o propósito de averiguar quais seriam os descritores que os alunos teriam mais dificuldade. Para isso, criamos dez questões objetivas contemplando os descritores que já foram citados. Elaboramos duas questões para cada descritor, com exceção do D4, por acreditar que os alunos teriam mais dificuldades neste descritor, foram criadas quatro questões, a fim, de observar se a turma consegue inferir uma informação que está sendo solicitada e que não está na base textual.

Na perspectiva de conhecer a trajetória dos vinte e seis alunos envolvidos neste estudo – no que diz respeito ao contato com a leitura, pedimos para que os discentes participantes da pesquisa – respondessem a uma avaliação de língua Portuguesa, composta por dez questões, sendo que os itens possuem graus de dificuldades diferentes, variando do fácil para o difícil. Todas as questões da prova foram elaboradas levando em consideração a leitura e a interpretação de textos, com a finalidade de observar as habilidades de leitura exigidas em cada item.

Nas últimas décadas, as discussões sobre a leitura aumentaram consideravelmente, circulando em reportagens, congressos, no ambiente acadêmico entre outros. Apesar disso, o trabalho com a formação de leitores não tem alcançado a eficácia necessária. Lê-se pouco, lê-se mal e até mesmo não se lê.

Uma das manifestações de maior descontentamento entre professores é que os alunos “não sabem ler”, “não gostam de ler”, “não aprendem a ler”, “não entendem o que o professor diz”. Portanto, o tema leitura está mais associado à ideia de fracasso que de sucesso. Discute-se que o fracasso da escola, quanto à formação de leitores, passa pelos mais diversos aspectos, entre eles: pela posição dos livros na escala de valores da tradição cultural, pelo papel que os livros desempenham no sistema educacional, ou ainda, pela própria formação precária de um grande número de profissionais que não são leitores.

Tanto as avaliações nacionais realizadas pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), quanto às internacionais como o PISA, têm apontado para as dificuldades que os alunos dos Ensinos Fundamental e Médio apresentam em relação à leitura e à interpretação de textos de diversas naturezas.

Os resultados da avaliação diagnóstica constataram que um número significativo de alunos não compreende o que lê, não faz relações entre as múltiplas informações que recebe, tem dificuldade em interpretar, em apropriar-se do conhecimento trazido pela leitura e fazer deduções. Consequentemente, tem dificuldade de posicionar-se criticamente frente ao que lê.

Neste capítulo são analisados os resultados gerados a partir dos mecanismos desta pesquisa, os dados foram tabulados e analisados quantitativamente e qualitativamente. Algumas das informações mais relevantes podem ser constatadas nas tabelas a seguir, as quais serão discutidas posteriormente.

3.4.4 Apresentação dos Resultados

De acordo ao PCN (2011), a Matriz de Referência de Língua Portuguesa avalia o que é considerado imprescindível para a formação do leitor, sendo estruturada a partir de duas dimensões: Objeto do Conhecimento, em que são estabelecidos seis tópicos; e, a outra dimensão é a Competência, nela estão inseridos os descritores que definem as habilidades pertinentes a cada tópico.

As habilidades são distribuídas nos seguintes tópicos: I – Procedimentos de Leitura; II – Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; III– Relação entre Textos, IV– Coerência e Coesão no Processamento do Texto; V– Relações entre Recursos Expressivos e VI – Efeitos de Sentido e Variação Linguística. Os descritores aparecem, dentro de cada tópico, em ordem crescente de aprofundamento e/ou ampliação de conteúdos ou das habilidades exigidas. (BRASIL, 2011).

Por acreditar que a leitura é uma atividade que depende da participação do leitor e exige a mobilização de uma série de conhecimentos, com a finalidade de preencher lacunas que o texto possa apresentar, nosso trabalho esta pautado no tópico I – Procedimentos de leitura e nos descritores, D1, D3, D4 e D6.

A análise dos resultados da avaliação de Língua portuguesa evidencia que, de maneira geral, os alunos apresentam dificuldades no tópico I – **Procedimentos de leitura**. A seguir,

apresentaremos os dados referentes aos itens analisados e o percentual de erros e acertos, para melhor visualização do aproveitamento do aluno, nas atividades propostas. Vejamos a tabela que apresenta o desempenho geral da turma.

Tabela 1 - Desempenho geral da turma

NÚMERO DE QUESTÕES DA AVALIAÇÃO	NÚMERO DE ALUNOS QUE REALIZARAM A AVALIAÇÃO	PERCENTUAL DE ACERTOS	PERCENTUAL DE ERROS
10	26	48%	52 %

FONTE: Elaborada pela autora.

Analizando o aproveitamento dos alunos em relação à leitura, percebe-se que a turma obteve um baixo índice de acertos na avaliação foram computados cerca de 125 questões corretas, que equivale a um percentual de 48% de acertos. A avaliação apresenta sete textos que fazem parte do domínio jornalístico. Optou-se pelo gênero textual crônica, por ser um texto curto, com linguagem acessível à faixa etária dos alunos e por tratar de temáticas que fazem parte da realidade deles. Também selecionamos o gênero notícia que consiste num texto informativo curto, que relata fatos verdadeiros, de forma objetiva e impessoal, um acontecimento real, atual e de interesse geral.

Esses resultados demonstram que os alunos precisam melhorar, no tocante às habilidades de leitura aqui analisadas. Fica evidente que, falta aos discentes maior domínio discursivo na leitura, de forma que possam atender as necessidades sociais. Percebe-se que mesmo apresentando textos curtos e que trazem temáticas que pertencem ao cotidiano dos alunos, os dados obtidos revelam que os alunos não dominam habilidades e competências básicas exigidas para o 9º ano do Ensino Fundamental II, no tocante aos descritores D1, D3, D4 e D6.

Tabela 2 - Desempenho geral da turma por descritor

DESCRIPTOR	QUESTÃO	PERCENTUAL DE ACERTOS POR DESCRIPTOR	PERCENTUAL DE ERROS POR DESCRIPTOR

Localizar informações explícitas em um texto.	01	71%	29%
	02		
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	03	55%	45%
	04		
Inferir uma informação implícita em um texto.	05	45%	55%
	06		
	07		
	08		
Identificar o tema de um texto	09	23%	77%
	10		

FONTE: Elaborada pela autora.

Em relação aos resultados satisfatórios, citemos o relacionado à D1, Localizar informações explícitas em um texto, que determina que cada leitor seja capaz de identificar as informações que estão claramente apresentadas no texto. Este percentual de 71% de acertos demonstra que os alunos já dominam essa habilidade, que é considerada elementar. Os alunos não demonstram dificuldades em observar as informações que estão na superfície do texto. O texto utilizado foi uma crônica, “Os namorados da filha”, que não apresenta um grau elevado de complexidade – é um texto curto – de temática conhecida pelos adolescentes, esses conhecimentos podem ter corroborados para o bom desempenho nas questões propostas.

Com relação a D3, inferir o sentido de uma palavra ou expressão fica evidente que o aluno deve mobilizar os diversos conhecimentos que já adquiriu, para que possa compreender o texto, e construir os sentidos das palavras através das pistas contextuais e cotextuais. A prova apresenta duas questões, uma considerada fácil, pois trabalha com palavras que já fazem parte do repertório dos estudantes e outra considerada difícil.

Cerca de 20 alunos acertaram a questão quatro – inferir o sentido da palavra “fisionomia” – que já faz parte do repertório vocabular da turma. Foi possível constatar o percentual de 55% de acertos referente as habilidades cobradas nas questões três e quatro.

Já em relação à questão de número três, percebemos que alguns discentes não conseguiram compreender o sentido da palavra no contexto, nem estabelecer relação com os conhecimentos adquiridos, inferir o sentido do item lexical “melancólico”, apenas 09 alunos acertaram a questão. A palavra não faz parte do vocabulário dos estudantes das séries finais do Ensino Fundamental II, que requer que o leitor busque, fora do texto, informações e

conhecimentos adquiridos pela sua experiência de vida. Essa habilidade relaciona-se fortemente a conhecimentos prévios que permitirão o estabelecimento dos sentidos possíveis e a posterior seleção daquele que é pertinente ao contexto no qual a expressão foi utilizada.

Segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 52),

todo o trabalho com a leitura deve levar à formação e desenvolvimento de leitores autônomos que sejam capazes de inferir do texto informações ou ações que não estão ditas, perceber e validar, ou não, a posição do(s) autor(es) com base em informações colhidas em outros textos ou outras fontes de informação e, muitas vezes, reformular suas próprias concepções a partir das leituras.

A finalidade do descritor D4 – inferir uma informação implícita em um texto é averiguar se o aluno é capaz de buscar, através da leitura do texto, informações que estão nas entrelinhas do texto, assim, o aluno deverá ser capaz de selecionar uma informação que não está na base textual. O trabalho com inferências é um importante indicador das capacidades de compreensão dos textos lidos no cotidiano.

Do total de 10 questões apresentadas ao aluno, quatro contemplam essa habilidade. Das 104 respostas dadas pelos alunos, apenas 47 estavam corretas, o que equivale a 45% de acertos neste descritor. Através dos dados apresentados, ficou evidente que os alunos apresentam dificuldades em fazer relações com as informações contidas no texto e com seu conhecimento de mundo. Para atender aos objetivos, selecionamos três textos - uma notícia publicada no jornal - Folha de São Paulo e uma crônica de Moacyr Scliar,- que abordam o uso de brincos por pessoas do sexo masculino, e uma notícia, publicada no jornal Correio, que aborda o tema do bullying.

Para responder às questões propostas (questões 5, 6 e 7), os alunos deveriam fazer a leitura dos dois textos – que abordam o mesmo tema – e observar as informações apresentadas em cada um deles. A questão de número cinco foi a que apresentou o maior percentual de erros – 85% da turma não obteve êxito e marcou a *alternativa A* – (o posicionamento do orientador da escola) – isto evidencia que o aluno não foi capaz de perceber que a notícia apresenta as declarações das partes envolvidas no problema. A habilidade requerida para a resposta da atividade é a capacidade de o aluno inferir, a partir da materialidade textual, uma situação comum do dia a dia.

Um descritor que prioriza essa habilidade possibilita pensar a importância do procedimento inferencial no universo da leitura, que deve ser vista como processo e

construção e não apenas como identificação, já que os sentidos não estão apenas no texto, mas também no contexto e na relação que o leitor estabelece entre todas essas partes. Sendo assim, os PCN (2011, p.61) afirmam que os itens relativos a esse descritor devem envolver elementos que não constam na superfície do texto, mas que podem ser reconhecidos por meio da identificação de dados pressupostos ou de processos inferenciais.

Vale ressaltar que tal habilidade precisa ser trabalhada de modo eficaz, pois, trata-se de importante articulação desenvolvida pelo leitor para a efetiva compreensão do texto.

No D6, Identificar o tema do texto, a competência avaliada refere-se ao reconhecimento do assunto do texto; nesse sentido, é importante considerar as informações que estão na superfície do texto, bem como as estratégias de inferências. De acordo com os dados apresentados, esse descritor evidenciou o menor percentual de acertos em relação às questões propostas – apenas 23% dos alunos acertaram aos itens solicitados.

A questão de número nove apresenta a crônica “Bola”, de Luis Fernando Veríssimo, e quatro assertivas que foram retiradas do texto, cujo objetivo era a identificação do tema. Apenas quatro alunos acertaram a referida questão, ou seja, a maioria da turma marcou a alternativa incorreta. Possivelmente, os discentes tiveram dificuldades em deduzir o tema do texto, pois apenas a observação dos parágrafos e do título não era suficiente para localizar a resposta correta, além das pistas textuais, seria necessário o processo de inferência para se chegar à resposta correta.

O trabalho com a identificação do tema do texto, como é a proposta do D6, é relevante para que se concretize a interpretação. Uma lacuna em relação a esse descritor pode dificultar ao aluno a percepção da importância do sentido global, mesmo que seja proposta à observação de parágrafos, a partir da identificação de significação de um determinado tema, habilidade indispensável para a interpretação.

Em relação à questão de número dez, que foi elaborada com base no mesmo descritor, foi possível perceber que apenas oito alunos conseguiram chegar a resposta correta, pois, ao apresentar duas notícias com o mesmo tema, o aluno deveria comparar os textos e só depois, refletir sobre o tema comum aos textos.

A comparação entre textos requer uma compreensão global dos textos lidos, bem como de seu contexto de produção, de modo que o leitor possa situar os temas em contextos diferentes e perceber as relações dialógicas entre eles. Trata-se, de uma habilidade que requer um bom domínio de leitura, que vá além da simples decodificação.

Acredita-se que por essas questões, cobrarem o tema do texto, articulada ao processo de inferência e à comparação de textos houve maior dificuldade na resolução das questões.

Segundo Geraldi (2013), o trabalho pedagógico, numa perspectiva dialógica de leitura, precisa levar o sujeito leitor a desenvolver a habilidade de ir além da decodificação, percebendo que o processo de criação do texto envolve condições como ter o quê dizer, a quem dizer e como dizer.

As habilidades de leitura precisam ser desenvolvidas com o aluno gradativamente, de modo que ele possa ir avançando a partir da leitura de diversos textos, pois entendemos que nossa tarefa como educadores é ampliar conhecimentos e desenvolver habilidades.

Na tabela a seguir, apresentaremos os dados comparativos do desempenho dos meninos e das meninas.

Tabela 3 - Comparativo de desempenho geral entre meninos e meninas

SEXO	QUANTIDADE DE ALUNOS	PERCENTUAL DE ACERTOS	PERCENTUAL DE ERROS
Feminino	17	33%	15.5%
Masculino	09	15%	36.5%

FONTE: Elaborada pela autora.

Analisando o desempenho dos adolescentes na avaliação, em função do gênero, verificou-se que as meninas tiveram desempenho melhor que os meninos, pois, observa-se que as meninas tiveram 33% de acertos na avaliação e os meninos obtiveram apenas 15% de acertos.

O tempo levado para execução da tarefa de leitura pode ter influenciado no resultado, pois, quatro alunos do sexo masculino entregaram a avaliação em um tempo estimado em quarenta minutos. Sendo assim, os alunos que destinaram mais tempo na resolução das questões, apresentaram, possivelmente, maior desempenho. Contudo, a compreensão da leitura depende de relevantes conhecimentos que estão relacionados com o desenvolvimento do vocabulário, da linguagem oral, habilidades linguísticas, habilidades de memória, capacidade de realizar inferências e da experiência de mundo de cada indivíduo.

Verifiquemos, a seguir, os resultados alcançados pelos alunos, levando em consideração o gênero e o descritor.

Tabela 4 - Comparativo de desempenho por descritor entre meninos e meninas

DESCRIPTORES	SEXO	PERCENTUAL DE ACERTOS	PERCENTUAL DE ERROS
Localizar informações explícitas em um texto.	Masculino	23%	77%
	Feminino	48%	52%
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	Masculino	21%	79%
	Feminino	34%	66%
Inferir uma informação implícita em um texto.	Masculino	11%	89%
	Feminino	34%	66%
Identificar o tema de um texto.	Masculino	10%	90%
	Feminino	13%	87%

FONTE: Elaborado pela autora.

Os resultados demonstram que em todos os descritores analisados os meninos tiveram o índice mais baixo de desempenho. Os descritores considerados críticos, ou seja, com menor taxa de desempenho, foram: Inferir uma informação implícita em um texto, no geral pontuamos 45% de acertos, sendo que os meninos obtiveram um índice de 11% de acertos e as meninas 34%. O descritor – identificar o tema de um texto – que de forma geral, obteve menor percentual de acertos, sendo que os meninos obtiveram 10% de certos e as meninas 13%.

Diante dos dados, é preciso pensar sobre a frequência com que o trabalho de estímulo à localização de informações implícitas, no texto, tem sido realizado em sala de aula, e a forma como tem sido conduzido, para que os alunos possam ter bom êxito nos desafios que envolvem esse descritor. É importante salientar que a habilidade contribui para que o aluno não se prenda somente ao que diz o texto, mas também como e para que diz.

Ainda foi possível identificar que a turma apresenta problemas de compreensão mais geral do texto, pois alguns estudantes, em especial o sexo masculino, apresentam dificuldades para entender “do que trata o texto” que estão lendo. Vale destacar, que no momento da

realização da avaliação, os meninos sempre questionavam à professora sobre o assunto do texto.

De maneira geral, a problemática apresentada nos dois descritores perpassa pela dificuldade em inferir. A maioria só consegue visualizar as linhas, entretanto, sabemos que interpretar é conseguir transpor o dito para encontrar o não dito. Nessa busca, é preciso presumir, deduzir, inferir. Segundo Rojo (2009) para estabelecer inferência, é preciso que o aprendiz também se reporte ao exercício da intertextualidade, procure relações entre elementos do texto e suas vivências ou leituras anteriores. Assim, os sentidos não estão apenas no texto, mas também no contexto e na relação que o leitor estabelece entre todas essas partes.

A seguir, apresentaremos o quadro que expõe o desempenho geral da turma na Avaliação Inicial.

Quadro 5 – Análise dos dados da avaliação inicial

Sujeitos	Sexo	Questão 01	Questão 02	Questão 03	Questão 04	Questão 05	Questão 06	Questão 07	Questão 08	Questão 09	Questão 10	Total de questões corretas
S01	M	E	A	E	A	E	E	E	A	E	E	03
S02	F	A	A	E	A	A	A	A	A	E	A	08
S03	F	A	A	E	A	E	E	A	E	E	A	05
S04	F	A	A	A	A	E	A	E	E	E	E	05
S05	F	E	A	E	A	E	A	E	E	E	E	03
S06	M	A	E	E	A	E	E	A	A	E	E	04
S07	F	A	A	A	A	A	A	A	A	E	A	09
S08	F	E	E	E	E	E	E	E	A	A	E	02
S09	F	A	A	E	A	E	A	A	A	E	A	07
S10	M	E	E	A	A	E	A	E	A	A	E	05
S11	M	E	E	E	E	E	E	A	E	E	E	01
S12	F	A	A	E	A	A	A	A	A	E	A	08
S13	F	A	A	E	E	E	A	E	E	E	E	03

S14	F	A	A	E	A	E	A	A	E	E	E	05
S15	F	E	A	E	A	E	A	A	A	E	E	05
S16	M	A	A	E	A	E	A	E	A	E	E	05
S17	F	A	A	E	A	E	A	A	E	A	E	06
S18	F	E	E	A	E	E	E	E	A	E	E	02
S19	F	A	E	A	A	E	E	E	A	E	E	04
S20	M	A	A	E	A	E	E	E	A	A	A	06
S21	M	A	A	A	E	E	E	E	A	E	E	04
S22	F	A	E	E	A	A	A	E	A	E	E	05
S23	F	A	E	E	E	E	E	E	A	E	E	02
S24	F	A	A	A	A	E	A	A	E	E	E	06
S25	M	A	A	A	A	E	A	E	A	E	A	07
S26	M	A	A	A	A	A	E	E	E	E	A	05

Os alunos S01, S05, S08, S11, S13, S18 e S23 apresentaram os desempenhos mais críticos na avaliação inicial. A Matriz de Referência de Língua Portuguesa sinaliza dois procedimentos básicos que devem fazer parte das práticas de leitura pelos alunos: localizar e inferir informações e mobilizar procedimentos de leitura demandados por diferentes suportes e gêneros textuais. Percebe-se que o desenvolvimento dessas habilidades ainda não foram consolidadas pela maior parte da turma do nono ano. Essa constatação implica no maior investimento do professor em propostas de leitura, contemplando textos diversos. No dia a dia do leitor, ser competente para Localizar e inferir informações é essencial, pois, em diferentes situações de leitura, demanda-se dele a recuperação de informações de textos já lidos, para responder a questões que lhe são formuladas, para comprová-las, para repeti-las a outra pessoa, entre outros usos, além da inferência de informações que não estão explícitas no texto e da identificação do tema ou do assunto global de um texto lido.

É importante que a família esteja engajada no processo ensinoaprendizagem. Isto tende a favorecer o desempenho escolar. A experiência escolar tem mostrado que a participação dos pais é de fundamental importância para o bom desempenho escolar e social das crianças. Em relação ao nível de escolarização dos pais, podemos afirmar que esse é um fator que influencia na formação profissional e no rendimento dos filhos. Os jovens com baixos níveis de escolaridade têm mães e pais com poucos anos de escola, profissões pouco qualificadas e baixos rendimentos. Denota-se menores investimentos na leitura, no estudo e em práticas desportivas nos jovens menos escolarizados com pais também pouco escolarizados. A seguir, apresentaremos os dados referentes ao grau de escolaridade dos pais.

Tabela 5 - Grau de Escolaridade dos Pais.

GRAU DE ESCOLARIDADE	PAI	MÃE
Ensino fundamental incompleto	70%	61,5%
Ensino fundamental completo	15%	19%
Ensino médio completo	7,5%	12%
Nível superior completo	7,5%	7,5%



FONTE: Elaborado pela autora.

O nível de escolarização dos pais está bastante associado ao desempenho dos filhos no âmbito escolar. Através dos dados apresentados na tabela, podemos perceber que a maioria dos pais possui o Ensino Fundamental Incompleto e exercem atividade profissional que não exige grande escolarização. Algumas das ocupações dos pais dos alunos são estas: trabalhador rural, vendedor ambulante, faxineira, comerciante, técnico em enfermagem, diarista e ajudante de pedreiro. Foi observado que apenas três famílias apresentam um dos cônjuges com nível superior completo e profissões diferentes das apresentadas acima, como professor e enfermeiro.

Fatores relativos à vida extraescolar dos alunos impactam no aprendizado, o contexto familiar do qual a criança se origina, a escolaridade dos pais, a valorização que a família atribui à escolarização, a preocupação com a boa trajetória dos filhos, o acompanhamento dos estudos e a participação efetiva na vida escolar dos estudantes são elementos centrais para um aprendizado eficiente.

Os resultados encontrados mostram que o nível de escolaridade dos pais, oferece várias possibilidades de interpretações para os baixos índices de aprendizagem em relação à leitura. Uma explicação se baseia no fato de que a escolaridade dos pais, afeta na falta de acompanhamentos com as tarefas escolares dos alunos e também na falta de parceria escola/família.

O efeito também poderia ser consequência da redução nos custos do investimento em educação, já que, famílias de classe baixa, possuem necessidades básicas a serem supridas. As famílias são pequenas e apresentam de 3 a 5 integrantes, sendo que a maioria reside na Zona Urbana. Vale ressaltar, que os adolescentes que são filhos dos pais com o grau mais elevado de instrução, de acordo a pesquisa, são orientados em casa, possuem hábitos de leitura e também apresentaram um desempenho melhor em relação aos descritores do tópico I, Procedimentos de Leitura. Foi possível perceber que, quanto maior o nível de escolaridade dos pais, maior a evidência do rendimento satisfatório dos alunos.

A seguir, mostraremos os dados indicativos da quantidade de livros que os alunos costumam ler durante o ano.

Tabela 6 - Quantidade de livros que leem por ano

QUANTIDADE DE LIVROS	PERCENTUAL DOS LIVROS LIDOS DURANTE O ANO
Nenhum	42%
Um	27%
Dois	19,5%
Três	-----
Quatro	-----
Mais de quatro	11,5%

FONTE: Elaborado pela autora.

Um dos maiores desafios do professor de Língua Portuguesa enfrentado na sala de aula, é desestímulo dos alunos para a leitura. Quando se fala na leitura de um livro, a atitude dos alunos costuma ser de descaso. É através da leitura, que podemos interagir e compreender o mundo à nossa volta e realizar atividades que contribuem para o nosso crescimento e para agir de forma ativa e criticamente na sociedade.

A tabela aponta que 42% dos alunos participantes da pesquisa não leem nenhum livro durante o ano; observa-se que esses alunos não trabalham no turno oposto e nas horas vagas assistem TV ou estão conectados a internet. Os dados apontam que os onze alunos acertaram de 03 a 05 questões na prova.

Durante as aulas, estão acostumados com a obrigatoriedade da leitura para preencher fichas e posteriormente fazer provas e testes, os alunos associam os livros a tarefas repetitivas e maçantes. Uma boa parte dos alunos, afirma gostar de ler textos que apresentam assuntos interessantes como: futebol, namoro, fofocas e também apontaram interesse nos textos multimodais. Afirmaram também, que os professores não indicam a leitura de bons livros.

Os números evidenciam que os alunos leem pouco. A turma que mencionou não ler nenhum livro durante o ano – afirmou que – muitas vezes, sente preguiça. Sendo assim, a prática da leitura acontece de forma superficial e, com isso, o aluno não entende o que está contido implicitamente nas entrelinhas do texto. Essa informação pode ser ratificada com os resultados apresentados na análise dos dois descritores considerados críticos: Inferir uma informação implícita em um texto e Identificar o tema de um texto. A falta de leitura, ou número reduzido de leituras, possivelmente, contribui de forma significativa para o aumento das dificuldades em relação aos descritores do tópico leitura.

Segundo Solé (1988, p.72),

é preciso que o sujeito seja capaz de aprender a partir dos textos. Por isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes.

Assim, o professor que pretende estimular os alunos a ler, precisa analisar a adequabilidade, o interesse e a motivação para a leitura. E, também, segurar os critérios de formação do leitor proficiente.

Em relação ao uso da internet, entendemos que esta possui uma fonte diversificada de pesquisar conteúdos, bem como, de diversas atividades adequadas aos diversos perfis de alunos. E o professor como mediador, facilitador, orientador no processo educacional deve gerenciar todos estes instrumentos a favor da produção do conhecimento.

Sabe-se que a Internet, muito mais do que repositório de conteúdo ou instrumento de rápida difusão de informação, é um recurso bastante eficiente na aprendizagem e comunicação em massa, principalmente porque se vive a era digital.

Os dados da pesquisa mostraram que a maioria dos alunos usa a internet e a redes sociais, a seguir demonstraremos as informações através da tabela.

Tabela 7 - Acesso a internet e as redes sociais

PORCENTAGEM DE ALUNOS QUE ACESSAM	PORCENTAGEM DE ALUNOS QUE NÃO ACESSAM
89%	11%

FONTE: Elaborada pela autora

Os resultados mostram que cerca de 23 alunos (89%) dos adolescentes usam a internet. A maior parte dos acessos acontece pelo celular, ou na casa de amigos e parentes que possuem computadores. As desigualdades sociais também impactam a distribuição do acesso, uma vez que - o grupo que mais acessa sempre usa *wifi* de conhecidos. O restante da turma tem dificuldades para acessar, por não ter celular ou por morar na Zona Rural, o que dificulta o acesso.

Quando questionados sobre a finalidade do acesso à internet, 40% responderam que utiliza para fins comunicativos, 15% responderam que fazem pesquisas, 40% responderam que utilizam por diversão e 5% para outras finalidades. Conclui-se que os alunos entrevistados fazem uso frequente da Internet, utilizando vários *sites*, com diferentes intuítos, desde a pesquisa dos temas solicitados em sala de aula, ao entretenimento. O outro meio de informação bastante utilizado pelos discentes é a televisão; já o jornal e a revista são raramente utilizados por este público.

Através dos dados acima, percebemos que os alunos têm pouco contato com material impresso, revistas, jornais, livros e conseqüentemente pouco conhecimento sobre os gêneros textuais, pois, observa-se, que o ambiente familiar não proporciona esse contato e a turma fica limitada ao conhecimento dos gêneros textuais que são trabalhados na escola. Conforme os PCN (1988) é papel de a escola possibilitar o acesso do educando às diversas formas textuais que circulam na sociedade, ensinando-o a produzi-las e compreendê-las.

Também foi observado, que os 15% dos alunos que utilizam a internet para fins de pesquisa, obtiveram um percentual de acertos mais elevado em relação aos quatro descritores analisados.

Os alunos reclamam da metodologia usada pelo professor para dar aula – afirmando que as tecnologias são utilizadas mais para ilustrar o conteúdo do professor do que para criar novos desafios didáticos. Já que a escola dispõe de uma sala de informática, com acesso a internet, seria viável a construção de um projeto de intervenção, com o uso dessas tecnologias, a fim de possibilitar o desenvolvimento das habilidades de leitura citadas nesta pesquisa.

O incentivo pode ser determinante para que um aluno tenha sucesso em qualquer disciplina, independentemente de idade ou de classe social. É isso o que evidenciam dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). O levantamento mostrou os fatores que têm alto impacto no desempenho escolar dos alunos, entre eles a motivação pessoal, a combinação adequada de orientação do professor e investigação própria e a jornada escolar. A

sugestão é usar metodologias que envolvam o estudante no processo, tornando-o participante, pois não há educação se o aluno permanece apenas como observador.

A seguir, mostraremos as tabelas de esclarecimento de dúvidas em sala de aula e a tabela que compara dados de alunos que esclarece dúvida, esclarece dúvida esporadicamente e que nunca esclarece dúvida.

Tabela 8 - Esclarecimento de Dúvidas em Sala de Aula

DÚVIDAS ESCLARECIDAS	PERCENTUAL DE ALUNOS
Sempre	15%
Às vezes	73%
Nunca	12%

FONTE: Elaborada pela autora.

Tabela 9 - Alunos que Esclarecem Dúvidas X Alunos que Nunca Esclarecem Dúvidas

PERCENTUAL DE ALUNOS QUE ESCLARECEM DÚVIDAS	PERCENTUAL DE ACERTOS NA AVALIAÇÃO	NÚMERO DE QUESTÕES CORRETAS	PERCENTUAL DE ERRO NA AVALIAÇÃO
Sempre	S02- 80%	8	20%
	S07 -90%	9	10%
	S09- 70%	7	30%
	S16 -50%	5	50%
Às vezes	S01 -30%	3	70%
	S03 -50%	5	50%
	S04 -50%	5	50%
	S05- 30%	3	70%
	S08- 20%	2	80%
	S10- 50%	5	50%
	S12- 80%	8	20%
	S13- 30%	3	70%
	S14- 50%	5	50%
	S15- 50%	5	50%

	S17- 60%	6	40%
	S18- 20%	2	80%
	S20- 60%	6	40%
	S21- 40%	4	60%
	S22- 50%	5	50%
	S23- 20%	2	80%
	S24- 60%	6	40%
	S25-70%	7	30%
	S26- 50%	5	50%
Nunca 12%	S06- 40%	4	60%
	S11-10%	1	90%
	S19- 40%	4	60%

FONTE: Elaborada pela autora.

As dúvidas são um demonstrativo de que os estudantes estão prestando atenção naquilo que é dito; portanto jamais devem ser tratadas com desprezo. Para reforçar o conhecimento, o aluno precisa se relacionar com o professor, pedir orientação, esclarecer dúvidas, solicitar indicações sobre livros e materiais. Também é importante participar das atividades e interagir com outros alunos para assimilar melhor o conteúdo. Analisando a tabela acima, percebe-se que o percentual de 73% de esclarecimento de dúvida, acontece esporadicamente, e 15% sempre esclarece dúvidas e 12% dos alunos nunca demonstram interesse em solucionar as dificuldades apresentadas. Esse dado revela que podem existir dificuldades no relacionamento entre professor e aluno: a falta de respeito mútuo, a falta de compreensão do professor, a falta de atenção e de interesse do aluno, a falta de incentivo da família, falta de diálogo, quando o professor não explica o suficiente, quando tem dificuldade para ensinar, quando “desconta” seus problemas nos alunos, a falta de atenção do professor para com o aluno.

Os dados apontam para uma defasagem na qualidade do aprendizado, pois quando o aluno não consegue atingir os pré-requisitos necessários, ou seja, as competências mínimas desejadas para essa etapa da educação básica, o desenvolvimento das habilidades que conduzem a aprendizagens efetivas e apropriação de valores não permitirão ao aluno ser um cidadão produtivo e reflexivo. O fato de os alunos pouco esclarecerem as dificuldades em relação à língua pode estar diretamente ligado às dificuldades de aprendizagem referente à leitura. Foi constatado, que os alunos que sempre esclarecem as dúvidas, ou seja, quatro alunos (15%) não apresentam dificuldades nos descritores: Localizar informações explícitas em um texto e Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

Cabe ao professor inovar e criar situações diversas de aprendizagem sempre que necessário, e de acordo com o perfil da turma. Traçar objetivos claros e consistentes para evitar achismos, incoerências, falta de seriedade na abordagem dos conteúdos e falta de motivação e interesse dos próprios alunos pelo conhecimento. Isso fará a diferença ao ensinar, promovendo um aprendizado significativo.

A maioria da turma, cerca de quatorze alunos, também mencionou que aprende mais quando o professor de Português escreve e explica, pois no final da unidade eles ficam com o apontamento dos conteúdos que foram trabalhados, facilitando assim, o estudo. Vale salientar que as aulas de língua Portuguesa que mais atraem os alunos são aquelas que permitem a discussão e o debate de assuntos em sala de aula; nota-se a falta de interesse do aluno pela gramática normativa, pela utilização das regras, levando-o a conceituar a língua portuguesa como uma disciplina difícil e rígida.

Assim, se faz necessária a ressignificação da prática pedagógica do professor, bem como, o trabalho com a leitura, de modo a proporcionar a produção de sentido do texto constituída no contexto de interação leitor/autor, enfatizando o papel dos conhecimentos e das experiências prévias do leitor.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Após a aplicação e análise da atividade diagnóstica foi elaborada uma proposta de intervenção, de acordo com os fundamentos teóricos que sustentam esta pesquisa. Dessa forma, partimos das dificuldades apresentadas pelos alunos na compreensão do texto, definimos como objetivo contribuir para a melhoria do desempenho dos discentes no que concerne à leitura.

Nesta seção, pretendemos expor sobre as características gerais da nossa proposta de intervenção pedagógica e, logo após apresentaremos a sequência de oficinas que compuseram nosso trabalho e as atividades avaliativas para que possamos verificar se os problemas referentes à leitura foram minimizados.

4.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Quando pensamos no trabalho com a Língua Portuguesa, além da própria concepção de ensino e aprendizagem, a concepção de linguagem é de suma importância, uma vez que seu reflexo está presente em outros conceitos relacionados à educação, como, por exemplo, os de língua, gramática, sujeito, texto e sentido, leitura, produção textual, oralidade, variedade linguística, norma, entre outros, tornando-se, assim, um dos principais norteadores do trabalho docente.

Sustentados, portanto, por uma concepção de linguagem como processo de interação, teremos condições de transitar por todas as concepções e utilizar o que se torna relevante a cada objetivo de ensino. Assim, o trabalho com a Língua Portuguesa que defendemos e propomos é fruto de nossas concepções de linguagem/língua que, relaciona o linguístico e o discursivo, trata a linguagem como processo de interação, a língua em uso, enfim, que considere os sujeitos como sócio, históricos e ideologicamente constituídos, que se constituem como tais na e pela linguagem e se tornam reais nos processos de ensino e aprendizagem.

Com base na concepção de linguagem entendida como interação, surge o conceito de gêneros textuais. Segundo Bakhtin (2003, p. 262), “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, o qual denominou gêneros do discurso”. Os gêneros textuais estão diretamente vinculados às atividades comunicativas e,

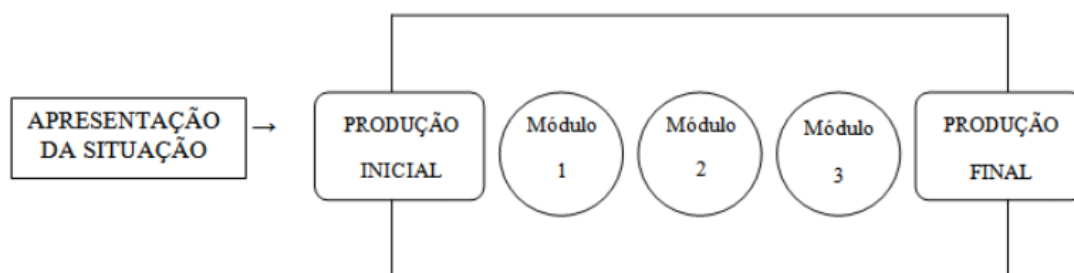
portanto, quanto mais intensas forem essas atividades, maior a quantidade de gêneros que emergem delas.

O trabalho com gêneros textuais, no ensino, seria, portanto, a oportunidade de levar para o espaço da sala de aula situações reais de uso da língua, principalmente aquelas correspondentes às instâncias públicas – atividades discursivas constituídas de caráter mais formal. É com tal proposta que se revestem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997; 1998).

Para a construção da proposta descrita neste trabalho, questionou-se a respeito do potencial do uso de sequências didáticas (SD) com os gêneros: Crônica, Notícia e Tirinha para o ensino de Língua Portuguesa com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II.

A proposta metodológica de ensino, apresentada por meio dos gêneros textuais denominada sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004) é compreendida como um conjunto processual de etapas, entre as quais estão os módulos. A SD, para os autores se configura como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96).

Figura 1 – Esquema de Sequência Didática



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

No esquema da SD acima, observam-se as seguintes etapas: a apresentação da situação; a produção inicial; os módulos; e a produção final. O processo da SD se efetiva no decorrer de todas as etapas propostas, sem dissociação, pois o objetivo conjunto é levar o aluno a dominar um determinado gênero, de maneira a ajudá-lo falar ou escrever de acordo

com uma dada situação de comunicação e, ainda, facilitar o acesso a práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

De acordo com a metodologia proposta pelos autores, não basta apenas apresentar um exemplo de determinado gênero junto a algumas questões de interpretação, que se configuram, às vezes, como pretexto para a escrita, para que o aluno assimile o conteúdo ou o se aproprie do gênero; é necessário um trabalho reflexivo sobre a língua.

Verifica-se também a relevância do caráter modular da proposta, que é capaz de proporcionar etapas de desenvolvimento de habilidades necessárias aos alunos. As fases centrais, denominadas pelos autores de oficinas, priorizam de forma mais detalhada os aspectos a serem trabalhados acerca do gênero produzido. Assim, o movimento da sequência didática vai do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. Já na produção final, por sua vez, os alunos colocarão em prática os conhecimentos adquiridos nos módulos a partir da reescrita do texto.

Diante do exposto, é necessário pontuar que, para o desenvolvimento desta pesquisa, não utilizaremos o modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), já que, esse modelo de trabalho tem seu foco no ensino do gênero textual. O ensino da estrutura e características dos gêneros textuais não é o foco principal do nosso trabalho, mesmo que em algum momento ele se faça necessário. Isso se deve ao fato de que a turma selecionada para esse estudo possui problemas relacionados à competência leitora e a nossa proposta de intervenção tem como centro propor práticas de leitura que possam contribuir com o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, com base nos descritores: D1, D3, D4 e D6.

Tendo em vista, os dados qualitativos e quantitativos, foi possível traçar caminhos e metas para auxiliar o desenvolvimento de competências e habilidades referentes à leitura. A proposta de intervenção foi organizada em oficinas, levando em consideração o gênero textual crônica, notícia e tirinha a fim de contribuir para o aperfeiçoamento da competência leitora, com base nos seguintes descritores: D1 – Localizar informações explícita em um texto, D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão, D4 – Inferir uma informação implícita em um texto e D6 – Identificar o tema de um texto, contidos na Matriz de Referência de língua portuguesa do nono ano, do Ensino Fundamental II.

Para o desenvolvimento deste trabalho, alguns requisitos se fazem necessários, como: discussão e reflexão sobre um tema e os diferentes modos de abordá-lo, diferentes linguagens presentes no texto, identificação de informações subtendidas no texto, atribuição de sentido às palavras, a partir dos conhecimentos prévios e das pistas textuais, e busca de informações extratextuais, a fim de formarmos leitores conscientes e autônomos.

Todas as atividades e questões propostas foram pensadas e elaboradas a partir das quatro habilidades relacionadas acima, sobre a competência leitora. O foco do trabalho em sala de aula serão as capacidades de leitura, interpretação, reconhecimento de informações e capacidade de estabelecer relações intra e extratextuais em gêneros de circulação cotidiana.

Com o objetivo de mediar o processo de construção das competências leitoras dos alunos, serão comuns as oficinas: o momento de preparação para a leitura com utilização das estratégias de leituras citadas por Solé (1998). Ajudar os alunos a formular previsões, hipóteses é importante, mesmo que estas sejam refutadas posteriormente, pois os trazem para mais próximo da realidade, podendo atuar como protagonistas, se posicionando através de suas opiniões aos acontecimentos da história.

Sendo assim, a proposta foi dividida em quatro blocos a fim de trabalhar de forma direcionada a desenvolver as habilidades dos descritores – D1, D3, D4 e D6. As oficinas foram aplicadas durante as aulas de Língua Portuguesa, sendo que após o desenvolvimento das aulas foi registrado o relato sobre a ação. A proposta está dividida em dez oficinas, cada uma será realizada em duas aulas de cinquenta minutos, totalizando 20 aulas. Ao final de cada bloco aplicamos uma atividade avaliativa com o objetivo de verificar se as dificuldades referentes à competência leitora foram minimizadas. Ao término das atividades fizemos uma avaliação oral para que o aluno pudesse pontuar sobre as atividades desenvolvidas em sala e seu desempenho.

Levando em consideração a avaliação processual, entendemos que é um ato pedagógico, que nos auxilia a identificar, analisar e explicar as dificuldades e avanços dos alunos no decorrer do processo ensino aprendizagem ajudando-nos a traçar novas estratégias.

Ela é um processo contínuo e flexível que busca informações sobre o aluno e a qualidade da aprendizagem do mesmo. Durante este trabalho, utilizamos como instrumento avaliativo as atividades realizadas em sala de aula: produções, comentários, apresentações, criações, trabalhos em grupos e a avaliação escrita. Pois é a partir da reflexão dos textos lidos

e das atividades que realizamos em nossas oficinas que o aluno-leitor coloca em prática o conhecimento apreendido.

Entendemos que desenvolver a competência da leitura implica permear todo o ensino e não apenas as aulas de Língua Portuguesa, pois, conforme Perini (1999), essa responsabilidade é da escola como um todo e não apenas de um professor ou uma disciplina. Nenhum professor, qualquer que seja sua área de atuação, deveria restringir essa obrigação coletiva ao professor de Português, pois todos são responsáveis por colaborar na aprendizagem integral dos alunos. E é justamente por isso que o desenvolvimento da compreensão leitora não pode se restringir às aulas de língua materna, pois uma leitura satisfatória envolve muitas áreas do conhecimento.

É preciso ressaltar que esta pesquisa tem função de colaborar na busca de caminhos a serem traçados, no sentido de levar melhorias ao âmbito escolar. Não como forma de apontar críticas ou demarcar o que está errado, mas um trabalho de sensibilização de pensar em conjunto, em parceria, o que pode ser problematizado para que mudanças positivas de fato aconteçam. Podemos dizer, por fim, que este trabalho proporcionou-nos uma reflexão mais aprofundada a respeito da prática da leitura no contexto escolar, mostrando-nos que o espaço dedicado ao desenvolvimento da competência leitora tem sido pequeno e que nem sempre as atividades consideradas como sendo de leitura são propícias para desenvolver essa capacidade tão importante em nossa sociedade contemporânea.

4.2 APRESENTANDO AS OFICINAS

Bloco 01: Localizar Informações Explícitas em um texto

Oficina 01

Tempo: 02 aulas (100 minutos)

Conteúdos Conceituais

- Conhecer os objetivos da proposta de Intervenção e as dificuldades identificadas a partir da avaliação diagnóstica;
- Entender a importância da leitura nas diversas práticas sociais;
- Estudar o gênero textual crônica e suas especificidades.

Conteúdos Procedimentais

- Usar a habilidade comunicativa;
- Formar leitores apreciadores e críticos;
- Identificar as características linguísticas e discursivas do gênero crônica.

Conteúdos Atitudinais

- Aprender a viver juntos respeitando uns aos outros, concordando ou discordando de determinadas atitudes.

Recursos:

Aparelho Multimídia; Som; Lápis, Cartolina; Texto.

Desenvolvimento:

1º momento (15 minutos)

Apresentação oral, feita pela professora, mostrando os gráficos dos resultados obtidos da atividade diagnóstica. Em seguida, apresentará a proposta de intervenção que será realizada através de oficinas com objetivo de minimizar as dificuldades relacionadas aos descritores de leitura – D1, D3, D4 e D6 – aperfeiçoando assim, a compreensão leitora.

2º momento (50 minutos)

Neste momento falaremos sobre a importância da leitura, por que ler, o que lemos diariamente, para quê? A professora enfatizará que lemos todos os dias, diversos tipos de textos para diferentes ocasiões e por inúmeros motivos, mesmo sem perceber. A leitura é inerente ao homem, lemos além de textos impressos, imagens, sons. Convidar os discentes para assistir ao vídeo: “Os Fantásticos Livros Voadores do Sr. Morrys Lessmore”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wDkfhwRlcZw>.

Questionamentos orais após a apresentação do vídeo:

- O que representou o furacão na vida das pessoas?
- Por que após o furacão o livro do Sr. Lessmore ficou em branco?
- O que representam os livros para o Sr. Lessmore após o furacão?
- Por que mesmo depois de restaurado o livro continua “morto”?
- O que os livros e a leitura representam na vida das pessoas?
- Qual relação entre as imagens em preto e branco e as coloridas no vídeo?
- Qual relação entre as imagens em preto e branco e as coloridas no vídeo?
- Você gosta de ler? Por quê?

- Você já leu hoje? O que leu?
- Que tipo de leitura você faz todos os dias?
- Qual foi o último livro que você leu?
- Que tipo de leitura você gosta?

Em grupo fazer cartazes com frases de incentivo à leitura e sobre a importância dela na vida das pessoas.

3º momento: (35 minutos)

Neste momento, o professor explorará, através de questionamentos, os conhecimentos prévios dos educandos em relação à crônica.

- Quem já leu uma crônica?
- Onde encontramos esse gênero textual?
- Vocês já leram algo de Fernando Sabino?

Com o projetor multimídia o orientador apresentará o título do texto – O homem Nu - e questionará.

- Esse título chama atenção do leitor? O que ele sugere?
- Pelo título deu para imaginar o assunto da crônica?

Em seguida, fazer a leitura compartilhada do texto – O homem Nu – do escritor Fernando Sabino (Anexo A) discutindo se alguém já presenciou ou vivenciou a situação descrita na crônica? Quais sentimentos a crônica despertou em você? Qual o tema? A linguagem era atual, adequada à situação? Qual a personagem principal? O autor fazia parte da situação narrada ou estava como narrador observador? Por que o homem ficou nu? Por que a mulher não abriu a porta do apartamento quando a campainha tocou? Por que a vizinha gritou que o padeiro estava nu? Qual era o desejo do homem nu ao se ver trancado fora de casa?

Através de slides a professora apresentará a origem da palavra crônica, os elementos constitutivos da narrativa e a biografia do autor.

Oficina 02

Tempo 02 aulas (100 minutos)

Conteúdos conceituais

- Conhecer os tipos de crônica;
- Construir o conceito de explícito.

Conteúdos Procedimentais

- Localizar informações explícitas em textos que lê;
- Recuperar facilmente, após a leitura, uma informação presente no texto, permitindo-lhe, entre outras ações, verificar se o que foi compreendido é exatamente o que consta no material lido.
- Articular dados selecionados de diferentes partes do texto, para elaborar uma resposta ao enunciado proposto;

Conteúdos Atitudinais

Respeitar e estar disposto a jogar – jogo da trilha – com e para o outro seguindo as regras estabelecidas.

Recursos:

Aparelho Multimídia; Som; Lápis; Papel metro; Texto.

Desenvolvimento:

1º momento (20 minutos)

A professora iniciará a aula retomando os conhecimentos sobre a crônica destacando que esse gênero textual pode ser: lírica ou poética, humorística, crônica-ensaio, Filosófica ou reflexiva e Jornalística.

Em seguida perguntará aos alunos o que eles entendem sobre o conceito da palavra explícito. Logo após informar que em um texto articulam-se informações de duas naturezas: explícitas e implícitas, sendo ambas fundamentais no processamento dos sentidos. Estes são determinados não apenas pelas informações explicitadas na sua linearidade, mas por aquelas que constituem o conhecimento de mundo dos interlocutores e que não foram citadas no texto. As informações explícitas são aquelas manifestadas pelo autor no próprio texto. As informações implícitas não são manifestadas pelo autor no texto, mas podem ser subentendidas. Muitas vezes, para efetuarmos uma leitura eficiente, é preciso ir além do que foi dito, ou seja, ler nas entrelinhas. Por exemplo, observe este enunciado: - Patrícia parou de tomar refrigerante. (A informação explícita é “Patrícia parou de tomar refrigerante”. A informação implícita é “Patrícia tomava refrigerante antes”).

2º momento (50 minutos)

A professora fará com os alunos o jogo da trilha que seguirá as indicações:

- Cartela da trilha em papel metro;
- 2 dados;
- 2 pinos (ou tampinhas);
- seleção de 5 crônicas (Anexo B).

Como jogar:

A turma será dividida em dois grupos. O professor deve decidir quem começará o jogo. O aluno(representante do grupo) joga o dado e se desloca com o seu pino para a casa correspondente ao número indicado no dado. Quando chegar na casa, deverá fazer a leitura da crônica e responder às questões indicadas na ficha, o aluno representante irá responder com auxílio do seu grupo. Depois passará a vez para o colega. O jogo prossegue até chegar ao final da trilha. Caso o grupo erre a resposta das questões deverá retornar ao início da trilha.

O grupo vencedor receberá um brinde.

3º momento (30 minutos)

Será realizada uma atividade avaliativa, levando em consideração o D1 – Localizar informações explícitas em um texto, a fim de verificar os avanços, ou não, da turma.

Bloco 02- Inferir o Sentido de uma palavra ou expressão

Oficina 03

Tempo: 02 aulas (100 minutos)

Conteúdos Conceituais

- Conhecer a inferência como habilidade necessária a todo leitor;
- Entender a diferença entre os sentidos conotativo e denotativo;
- Compreender o papel da linguagem verbal e não verbal na compreensão textual;

Conteúdos Procedimentais

- Reconhecer a conotação e a denotação em textos, a fim de compreender o sentido;
- Usar os conceitos de denotação e conotação para inferir;

- Utilizar inferências para dar sentido às expressões que não fazem parte do seu repertório vocabular.

Conteúdos Atitudinais

- Participar das atividades com interesse e cooperação;
- Verbalizar suas ideias;
- Comportar-se adequadamente no grupo;
- Ter interesse por novas informações;
- Obedecer às regras pré estabelecidas;
- Concentrar-se durante as atividades;

Recursos:

- Aparelho Multimídia; Som; Lápis, Texto.

Desenvolvimento

1º momento

A professora irá mostrar, com auxílio do aparelho multimídia, a seguinte imagem:



Disponível

em:

http://1.bp.blogspot.com/_icgpNyhuWsc/THx_RB0mccI/AAAAAAAAAGQ/UPZrUnEpz0M/s1600/engolindo+sapo.jpg. Em seguida, fará os seguintes questionamentos: - O que vemos na imagem? As pessoas costumam, literalmente, engolir sapos? O que significa dizer: "Eu sempre engulo sapos"? (Anexo C)

A professora comentará o sentido de inferência e também explicará sobre conotação e denotação.

2º momento

Logo após, o professor deverá dividir a turma em grupos. Cada grupo receberá uma expressão do cotidiano juntamente com a imagem (Apêndice B) e deverá explicar o sentido conotativo e denotativo.

3º momento

Os alunos receberão uma atividade impressa, com a crônica “Diga não as Drogas” e deverá identificar quais os trechos que apresentam sentido denotativo e conotativo. (Anexo D)

Oficina 04

Tempo: 02 aulas (100 minutos)

Conteúdos Conceituais

- Entender, a partir, das pistas textuais o sentido de uma palavra;
- Perceber que há diferentes significados para uma palavra.

Conteúdos Procedimentais

- Inferir o sentido de uma palavra através do texto;
- Analisar várias informações textuais para chegar a uma conclusão;
- Articular conhecimentos prévios e informações textuais;
- Usar o dicionário.

Conteúdos Atitudinais

- Participar das atividades com interesse e cooperação;
- Comportar-se adequadamente no grupo;
- Concentrar-se durante as atividades.

Recursos:

Aparelho Multimídia; Som; Lápis, Dicionário; Texto.

- **Desenvolvimento**

1º momento: (40 minutos)

Iniciar a aula apresentando o vídeo sobre inferência de palavras e expressões, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3yxtRcV1grw>. Em seguida fazer os seguintes questionamentos: Por que a inferência é importante para realizar a interpretação textual? Por que os conhecimentos prévios do leitor são importantes no momento de inferir o sentido de uma palavra?

Em seguida distribuir a crônica: O outro – de Moacyr Sclair (Anexo E) - fazer a leitura oral e os seguintes questionamentos: Por que o candidato precisava ser eleito? Quais foram as surpresas desagradáveis? Qual o tema do texto? Qual o grande problema do candidato e por quê? Quais as características físicas do candidato? Para adquirir uma nova imagem, qual a atitude do candidato?

2º momento (30 minutos)

Os alunos irão anotar no caderno – em dupla - as palavras desconhecidas que aparecem no texto e registrar o significado sugerido por eles. Logo em seguida, irão confirmar através do dicionário as hipóteses levantadas.

3º momento (30 minutos)

Os alunos irão receber uma atividade avaliativa, a fim de percebermos se os objetivos propostos foram alcançados.

Bloco 03: Inferir uma informação implícita em um texto

Oficina 05

Tempo: 02 aulas (100 minutos)

Conteúdos Conceituais:

- Revisar o conceito de inferência;
- Conhecer a diferença entre o conceito de explícito e implícito;
- Entender que os pressupostos e subtendidos são essenciais na construção do sentido do texto.

Conteúdos procedimentais:

- Identificar marcas ou pistas textuais, no gênero tirinha, para inferir informações implícitas;
- Compreender que elementos visuais também podem servir como pistas importantes para inferir informações implícitas;
- Utilizar o gênero textual tirinha para estudar a inferência dedutiva;
- Inferir uma informação através da reunião de duas ou mais informações textuais que funcionam como premissas para chegar a outra informação logicamente.

Contéudos Atitudinais

- Aprender a viver juntos respeitando uns aos outros, concordando ou discordando de determinadas atitudes que ferem as normas e os valores estabelecidos normalmente.

Recursos:

- Aparelho Multimidia; Som; Lápis, Textos.

Desenvolvimento:

1º momento (20 minutos)

A professora iniciará a aula exibindo a seguinte imagem: (disponível em: <https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=654&tbm=isch&sa=1&ei=3PRRW-6PJsaGwgTur5z4Bg&q=frases+de+caminhao>). (Anexo F)



Em seguida fará os questionamentos:

- a) O que a primeira frase, isoladamente, parece sugerir a respeito do dono do caminhão?
- b) Lendo as duas frases em conjunto, a que conclusões o leitor pode chegar a respeito do dono do caminhão?

2º momento (40 minutos)

A professora revisará o conceito de inferência e fará um aprofundamento do conteúdo trabalhando os conceitos de implícito, pressupostos e subtendidos, com auxílio do aparelho de multimídia.

3º momento (40 minutos)

Distribuir a atividade impressa para o aluno (Apêndice C) a fim de verificar o que compreenderam em relação ao conteúdo trabalhado, em seguida, correção das atividades.

Oficina 06

Tempo: 02 aulas (100minutos)

Conteúdos conceituais

- Compreender as características e o funcionamento do gênero tirinha;
- Desenvolver habilidade de descrever, analisar e interpretar tirinhas;
- Estudar os tipos de inferência dedutiva e indutiva, no gênero textual tirinha.

Conteúdos procedimentais

- Discutir a estrutura e função, percebendo características da linguagem das tirinhas;
- Perceber a sequência de diálogos, temática;
- Desenvolver a habilidade de ler e interpretar as imagens das tirinhas e relacioná-las ao texto escrito;
- Inferir uma informação através da reunião de duas ou mais informações textuais que funcionam como premissas para chegar à outra informação logicamente;
- Inferir várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas.

Conteúdos Atitudinais

- Participar de situações de intercâmbio oral, respeitando a fala do outro;
- Refletir sobre os pensamentos de seus colegas, analisando os variados pontos de vista.

Recursos:

- Aparelho Multimídia; Som; Textos.

Desenvolvimento:

1º momento (30 minutos)

Breve debate sobre as características da tirinha. Em seguida a professora apresentará a seguinte tirinha – com aparelho multimídia - e pedirá para os alunos fazerem oralmente a descrição da tirinha, destacando todos os elementos perceptíveis na figura. (Anexo G). Disponível em: <http://centraldastiras.blogspot.com.br/2010/10/mafalda-preconceito-racial.html>.

O professor irá favorecer a conversa lançando algumas questões: Quais os personagens da tira? Qual sua opinião sobre a tirinha? O que expressa à fala de Susanita no último quadrinho? Você já viu alguma situação semelhante? Conte como aconteceu. Quais aspectos da sua vida se assemelham a história da tira?

2º momento (30 minutos)

Apresentar o vídeo sobre Preconceito Racial na escola (24 minutos) disponível em HTTPS://www.youtube.com/watch?v=hwdpizuxf_y, e em seguida discutir, levando em consideração as questões:

- Quem são os personagens no início da história?
- Esse vídeo nos faz refletir sobre importantes valores. Quais?
- Por que as crianças não poderia ser o anjo, na peça teatral?
- Existe sofrimento quando a pessoa é rejeitada?

3º momento (40 minutos)

Os alunos irão se reunir em grupos e receberão um envelope com uma tirinha fatiada e algumas questões que versam sobre inferência de informações implícitas. (Apêndice D). Em seguida irão colar a tirinha, no papel ofício, observando a sequência lógica dos diálogos e apresentar as reflexões sobre as questões.

Oficina 07

Tempo: 02 aulas (100minutos)

Objetivos Conceituais:

- Revisar o conceito de inferência;
- Retomar os conceitos de implícito e explícito;

- Rever os conceitos referentes aos pressupostos e subtendidos que são essenciais na construção do sentido do texto.

Objetivos procedimentais:

- Identificar marcas ou pistas textuais, no gênero tirinha;
- Resolver as atividades propostas;
- Comparar textos.

Objetivos Atitudinais:

- Respeitar as opiniões dos outros;
- Respeitar as regras de organização da turma na hora da discussão;
- Interessar-se pelos trabalhos em grupo;
- Aceitar as decisões do grupo.

Recursos:

- Lápis; Textos.

Desenvolvimento:**1º momento:** (30 minutos)

Através da roda de conversa, a professora iniciará um bate papo que consiste na criação de espaços de diálogo, em que os alunos podem se expressar e, sobretudo, escutar os outros e a si mesmos, promovendo uma discussão a respeito dos assuntos que já foram trabalhados – Inferência, implícito, explícito, pressupostos e subtendidos. O objetivo é aprimorar a habilidade de inferir informações explícitas por meio da problematização, da troca de informações e da reflexão.

2º momento: (40 minutos)

A professora irá dividir a turma em quatro grupos e distribuirá para cada grupo uma tirinha, sem a fala dos personagens (Apêndice E). O grande desafio do grupo será observar e analisar as imagens e em seguida, chegar a um consenso para escrever a fala dos personagens que deve ser baseada na linguagem não – verbal, após a criação das histórias, os grupos irão socializar os textos construídos e fazer a comparação com a história original.

3º momento: (30 minutos)

Os alunos irão receber uma atividade avaliativa, a fim de percebermos se os objetivos propostos foram alcançados.

OFICINA 08

Tempo: 02 aulas (100 minutos)

Objetivos Conceituais:

- Revisitar os conceitos de Linguagem verbal / não- verbal e inferência;
- Conhecer as características de uma notícia publicada na web;
- Diferenciar tema e assunto.

Objetivos procedimentais:

- Interprete notícias e compartilhe com os demais os conhecimentos adquiridos;
- Exercitar a leitura através do jornal, reconhecendo-o como fonte de conhecimentos gerais;
- Reconhecer a organização estrutural do jornal.

Objetivos Atitudinais:

- Interessar-se pelos trabalhos em grupo;
- Aceitar as decisões do grupo.

Recursos:

Data show; Papel ofício; Jornal.

Desenvolvimento:**1º momento: (30 minutos)**

Promover a leitura da Foto (Anexo H) – turma em círculo. Para introduzir o tema, a professora mostrará para os alunos, em data show, a foto abaixo e, a partir dela, os estudantes desenvolverão a atividade de leitura a seguir. O objetivo é ativar os conhecimentos de mundo dos alunos sobre o assunto da notícia relacionada à foto e incentivá-los a realizar hipóteses a partir dela. Sabemos que o conhecimento de mundo é um importante fator de textualidade que contribui para a construção do sentido do texto.



- 1º) A foto remete a que fato?
- 2º) Ela mostra o jogo entre quais times? Quando e onde aconteceu o jogo?
- 3º) Vocês saberiam identificar as pessoas da foto?
- 4º) Quais cartões ou instrumentos os juízes e bandeirinhas usam em uma partida de futebol ?
- 5º) E quem seria o jogador de camisa amarela?
- 6º) Qual poderia ser o título da notícia desta foto?

Após este primeiro momento, exiba a manchete a seguir, prosseguindo com o exercício oral:

BRASIL PERDE PARA A BÉLGICA E ESTÁ FORA DA COPA DO MUNDO

- 1º) Vocês sabem que nome é dado ao título de uma notícia?
- 2º) Por que o título de uma notícia é escrito com letras grandes?
- 3º) Esta manchete chama a atenção do leitor para ler a notícia?

Leitura oral da notícia. A Professora, após este exercício de leitura oral, que é muito interessante para aguçar a curiosidade dos alunos para lerem a notícia, exiba-a no data show. Peça a um dos alunos para fazer a leitura do texto (Anexo I), em voz alta.

BRASIL PERDE PARA A BÉLGICA E ESTÁ FORA DA COPA DO MUNDO

O Brasil perdeu para a Bélgica por 2 a 1 e está fora da Copa do Mundo. A seleção brasileira criou chances, pressionou o adversário, mas perdeu muitos gols e sofreu com 20 minutos muito ruins no primeiro tempo, quando a Bélgica fez os dois gols.

Os belgas aproveitaram o mau momento da seleção brasileira no jogo e impuseram seu melhor futebol. Com imposição física e contra-ataques em velocidade, o time europeu foi

melhor no primeiro tempo e soube segurar o resultado no segundo tempo. O gol de Renato Augusto, descontando na segunda etapa, não foi suficiente para manter o Brasil na Copa.

Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-07/brasil-perde-para-belgica-e-esta-fora-da-copa-do-mundo>.

Após a leitura, para que os alunos aprendam os elementos estruturais que compõem o gênero notícia, faça, oralmente, as seguintes perguntas com base no texto:

- 1º) Que fato aconteceu?
- 2º) Quem são as pessoas envolvidas?
- 3º) Quando aconteceu?
- 4º) Onde aconteceu?
- 5º) Como aconteceu o fato?
- 6º) Por que aconteceu? (causas do fato)

2º momento: (30 minutos)

Explicar aos seus alunos, com auxílio do data - show que enquanto gênero jornalístico, a notícia é composta por uma estrutura definida, que pode apresentar pequenas variações conforme o suporte (jornal impresso, internet, etc.), mas que, em geral, segue os padrões de manchete, lead e corpo textual. Pela definição de jornalistas, a notícia seria um registro de um fato novo, recente, sem comentários, juízos de valor ou interpretação e, assim, é escrita em 3ª pessoa. (o professor apresentará as características desse gênero textual).

3º momento: (40 minutos)

A turma será dividida em cinco grupos e cada grupo receberá uma notícia (Anexo J) - deverá fazer a leitura e responder as questões propostas pela professora e em seguida fazer a socialização.

- A que gênero textual pertence o texto?
- Quais as partes que compõem este texto?
- Para que finalidade este gênero é produzido?
- Que tipo de público destina-se?
- Qual o assunto do texto? O quê acontece? Quem está envolvido?

- Quando acontece? Onde? Como? Por quê?

Oficina 09

Tempo: 02 aulas (100 minutos)

Objetivos conceituais

- Trabalhar a estrutura textual de um jornal;
- Identificar o tema das notícias.

Objetivos procedimentais

- Diferenciar o texto jornalístico de outros portadores de textos;
- Observar ilustrações, charges e outros tipos de textos que compõem jornais;
- Desenvolver habilidades de leitura, de escrita e de interpretação.

Objetivos Atitudinais

- Desenvolver atitudes de interação, de colaboração e de troca de experiências em grupo;

Recursos:

- Jornal; Papel ofício; Lápis; Tesoura.

Desenvolvimento:

1º momento (30 minutos)

O professor iniciará a aula mostrando um exemplar qualquer de um jornal e realizará perguntas a fim de conversar com os alunos a respeito desse suporte.

- Vocês conhecem esse material que está aqui em minha mão?
- Vocês costumam ler jornais?
- Quais jornais vocês leem?
- Há alguma parte do jornal que vocês gostam mais?
- O que encontramos em um jornal? Quais textos?

- Para que vocês acham que as pessoas leem jornais?
- Vocês acham importante ler jornais regularmente. Por quê?

Levar para a sala de aula jornais, para que eles conheçam sua estrutura: nome do jornal, data de publicação, número de cadernos, quantidades de páginas, e etc. Mostrar os alunos a capa do jornal explicando-os que as principais notícias são apresentadas ali em tamanho reduzido, chamando a atenção do leitor para a leitura completa do jornal. Durante essa conversa, o professor deverá conduzir o assunto de modo que os alunos percebam que há diferentes jornais circulando na sociedade e que em um jornal há diferentes gêneros textuais como notícia, classificados, anúncios, artigos. Mostrar como exemplo uma notícia que tenha o título na capa principal falando o nome e a função e cada parte de uma notícia (corpo, manchete, parágrafos, como interpretar, como aconteceu, onde aconteceu, etc).

2º momento (40 minutos)

Os alunos farão em trio, a seguinte tarefa: Pedir que selecionem uma notícia de qualquer parte do jornal e a cole em seus cadernos. Depois, que circulem de preto a manchete ou título e de azul o corpo ou conteúdo, destacando o tema.

3º momento (30 minutos)

Em seguida, fará a socialização e os demais grupos irão concordar ou discordar com a atividade apresentada pelos colegas.

Oficina 10

Tempo: 02 aulas (100 minutos)

Objetivos Conceituais

- Revisar conceito de tema;
- Explorar as partes de uma notícia.

Objetivos Procedimentais

- Exercitar a oralidade em situação de interação na sala de aula;
- Identificar os elementos estruturais de uma notícia;

- Produzir notícias a partir de fatos ocorridos na escola, no bairro ou na cidade;
- Publicar as notícias no mural da escola.

Objetivos Atitudinais

- Desenvolver atitudes de interação, de colaboração e de troca de experiências em grupo.

Recursos:

Piloto; Lápis; Papel ofício.

Desenvolvimento:

1º momento: (30 minutos)

A professora deverá iniciar a aula lembrando o conceito de tema e abordando as características da notícia. Logo em seguida, orientar a turma para desenvolver em grupo, uma discussão sobre fatos ocorridos na escola, no bairro ou na cidade, que causaram repercussão e, em seguida, que escrevam uma notícia com um destes fatos.

Obs.: Se necessário, oriente-os a seguir o esquema da estrutura do gênero notícia: o quê (fato); onde, quando aconteceu; pessoas envolvidas; como e por que aconteceu.

2º momento: (40 minutos)

Terminada a atividade, cada grupo lê a sua notícia e elege aquela que será publicada no Mural da escola. No momento das apresentações os colegas irão questionar e sugerir modificações juntamente com as intervenções da professora. Se necessário, a professora orientará sobre a reescrita dos textos.

Questões que irão ajudar na escolha do melhor jornal,

- O que teve de bom e ruim no jornal;
- Qual foi o destaque do jornal;
- O que falta no jornal;
- Qual o tema da notícia.

3º momento (30 minutos)

Os alunos irão receber uma atividade avaliativa, a fim de percebermos se os objetivos propostos foram alcançados.

4.3 ATIVIDADES AVALIATIVAS

Após a realização de cada bloco de oficinas, os alunos deveriam responder a uma atividade avaliativa elaborada a partir dos seguintes descritores de leitura – D1, D3, D4 e D6. O objetivo era mapear quais os avanços na construção da competência leitora. Dessa forma, cada avaliação foi composta por três questões, totalizando doze questões.

Enquanto professora foi necessário planificar e desenvolver, com a turma, tarefas em que se trabalhasse a compreensão da leitura. Enquanto investigadora foi necessário analisar os resultados dessas tarefas e transformá-los em instrumentos de dados que permitissem avaliar os aspectos positivos e negativos em relação à compreensão da leitura. Após a realização das atividades, os alunos fizeram uma Autoavaliação e uma avaliação das atividades desenvolvidas pelo professor.

Na seção seguinte, apresentamos como se deu a aplicação da nossa proposta de intervenção pedagógica.

Atividade 01 – Localizar Informações Explícitas em um Texto

COLÉGIO MUNICIPAL ISMÊNIA MOURA DE CARVALHO

SÉRIE _____ TURNO _____ PROFESSORA _____

ALUNO(A) _____

Atividade Avaliativa**Homem e seu Cachorro**

Eis uma história que me contaram há muito tempo. Se é mentira, fica por conta de quem me contou, porque não conheci o homem nem o seu cachorro. Mas gosto da história que me contaram, muito humana e muito pura. É verdade que narrada assim, numa prosa sem colorido, perde toda a sua pureza e toda a sua humanidade.

Havia um homem que possuía um cachorro. Coisa, aliás, muito simples. Porque o destino dos cachorros é esse mesmo de se tornarem propriedade dos homens.

Mas neste caso a coisa era diferente. Aquele homem não tinha mulher, não tinha filhos, não tinha amigos. Vivia só com seu cachorro. Se era um cão de raça. Sabido como aqueles que figuram nas páginas das revistas populares americanas, eu não sei. Mas sei que era o companheiro inseparável daquele solitário. Aliás, ele passou a ser chamado o homem do cachorro, tanto se confundiam os destinos das duas criaturas.

Um dia, o homem olhou para o céu e viu que não haveria chuva. Esperou com pouca esperança e muita resignação. Até que a seca se declarou.

Quando já não podia viver na terra natal, arrumou os trastes, amarrou o cachorro e se fez no caminho para a grande jornada.

Nesse tempo, o trem chegava até Quixadá. E o homem atravessou o sertão, sempre com o seu cachorro. Viu muita tristeza, as criancinhas morrendo de fome, velhas esqueléticas, corpos descompostos atirados aos urubus.

E não esmoreceu, andava sempre. Tinha um vago pressentimento de que chegaria a algum lugar. Não atinava bem para onde ia. Aliás, o caso bem pensado, ele não ia mesmo não. Apenas saía. Saía da sua casa, onde sempre vivera solitário.

Poderia ter ficado, esperando a morte pacientemente, e talvez não morresse. Vivia só, só não, porque tinha o seu cachorro.

Afinal fugira e agora penava por aquelas estradas desertas. Muita fome ia sentindo. Não havia dinheiro, não havia água, não havia alimento.

Uma noite sentiu que as pernas lhe fraquejavam. Caiu à beira do rio seco. Dormiu um bom tempo. E sonhou. O que o homem sonhou nunca me contaram, mas me disseram que quando ele abriu os olhos o cachorro estava deitado pacientemente a seu lado, velando aquele sono agoniado e faminto.

Foi assim que o homem chegou a Quixadá. Não tinha dinheiro para a passagem. Procurou então a comissão de socorro. Deram-lhe um pouco pra comer, cigarros para fumar e a passagem para embarcar no dia seguinte.

Era bem cedinho quando chegou à estação. Acomodou-se na calçada com o companheiro a seus pés. Na hora da partida, o chefe da estação mandou que ele parasse, e ele parou. Não podia tomar o trem. Só se fosse sem o cão.

O homem olhou o papel da passagem. Olhou para o chefe da estação. Olhou o trem. E olhou a estrada também. Aí segurou com muita força a corda do seu cachorro e saiu andando por cima dos trilhos.

João Clímaco Bezerra

Atividades

1- Logo no início da crônica, o autor faz uma advertência sobre:

- () a simplicidade da história.
- () a veracidade da história.
- () a beleza da história.
- () a importância da história.

2- Segundo as palavras do autor, a história, depois de narrada por ele:

- () perde completamente a sua pureza e a sua humanidade.
- () ficou cheia de pureza e humanidade.
- () não poderia tocar os corações puros e humanos.
- () poderia perder toda sua pureza e humanidade.

3- Quando o homem chegou a Quixadá, procurou a comissão de socorro e recebeu dela:

- () comida, cigarros e passagem para embarcar.
- () trabalho em Quixadá.
- () dinheiro para embracar.
- () uma casa para morar.

Atividade 02 – Inferir o Sentido de uma Palavra ou Expressão



COLÉGIO MUNICIPAL ISMÊNIA MOURA DE CARVALHO

SÉRIE _____ TURNO _____ PROFESSORA _____

ALUNO(A) _____

Atividade Avaliativa

1 - Leia o texto abaixo e responda.

Doce bem salgado

Em restaurantes finos, sobremesas comuns têm preço de prato principal. Foram-se os tempos em que quem pagava a conta no restaurante se preocupava apenas com o preço do prato principal e da bebida. Agora, em casas elegantes do Rio de Janeiro e de São Paulo, os doces podem ser a parte mais salgada da notinha. E não se está falando, necessariamente, de sobremesas sofisticadas ou criações originais dos chefs. Uma torta de morango do Massimo, em São Paulo, abocanha 17 reais do cliente. Só para fazer uma comparação que os donos de restaurante detestam: com esse dinheiro é possível comprar onze caixas da fruta, com 330 moranguinhos. Ou um filé com fritas num restaurante médio.

No *Le Champs Elisées*, no Rio, uma torta de maçã sai por 15 reais, mesmo preço da torta de figo do *Le Saint Honoré*. “Nossos doces são elaborados e não estão na geladeira há dois dias, como os de outros lugares”, justifica o *chef* Alain Raymond, do *Champs Elisées*.

Disponível em: . <http://bloggerdaelane.blogspot.com/2013/10/exercicio-com-d3-inferir-o-sentido-de.html>. Acesso em: 17 de Julho 2018.

No trecho “... os doces podem ser a parte **mais salgada** da notinha.”, a expressão em destaque foi utilizada no intuito de:

- A) comparar os restaurantes.
- B) contradizer os *chefs*.
- C) dar clareza ao texto.
- D) enfatizar a ideia anterior.
- E) ironizar o preço dos doces.

Leia o texto abaixo.

MORADA DO INVENTOR

A professora pedia e a gente levava, achando loucura ou monte de lixo: latas vazias de bebidas, caixas de fósforo, pedaços de papel de embrulho, fitas, brinquedos quebrados, xícaras sem asa, recortes e bichos, pessoas, luas e estrelas, revistas e jornais lidos, retalhos de tecido, rendas, linhas, penas de aves, cascas de ovo, pedaços de madeira, de ferro ou de plástico. Um dia, a professora deu a partida, e transformamos, colamos e colorimos. E surgiram bonecos

(...), bichos (..) e coisas malucas (...) E a escola virou morada do inventor.

A professora pedia e a gente levava, achando loucura ou monte de lixo: latas vazias de bebidas, caixas de fósforo, pedaços de papel de embrulho, fitas, brinquedos quebrados, xícaras sem asa, recortes e bichos, pessoas, luas e estrelas, revistas e jornais lidos, retalhos de tecido, rendas, linhas, penas de aves, cascas de ovo, pedaços de madeira, de ferro ou de plástico. Um dia, a professora deu a partida, e transformamos, colamos e colorimos. E surgiram bonecos (...), bichos (..) e coisas malucas (...) E a escola virou morada do inventor.

Elias José. Nova Escola, junho 2000, n. 133.

No trecho “Um dia, a professora **deu a partida**, e transformamos, colamos e colorimos.”, a expressão em destaque significa:

- A) saiu do local. B) quebrou um objeto. C) ligou o carro. D) iniciou a atividade.

3- Observe o fragmento da crônica de Drummond

Voluntário

O velho gaúcho foi ajudar, no posto mais próximo do hotel em que se hospedara, o serviço de assistência aos desabrigados pelo temporal. Ninguém lhe dá a idade que tem, ao vê-lo caminhar desempenado, botar colchão na cabeça, carregar dois meninos ao mesmo tempo, inclinar-se até o ladrilho, reassumir a postura ereta sem estalo nas juntas. Só que não se apressa e, quando um mais afobado desanda a correr pelo pátio ou a gritar ordens, aconselha por baixo da bigodeira branca...

Disponível em: <https://acasadasquestoes.com.br/simulado/portugues-517/inferencia-24#.W05a7dJKjIU>. Acesso em: 17 de Julho de 2018.

No fragmento: *Ninguém lhe dá a idade que tem, ao vê-lo caminhar **desempenado**, botar colchão na cabeça, carregar dois meninos...* a palavra em destaque pode ser substituída por:

- A) Corcundo B) Curvado C) Empenado D) Elegante

Atividade 03 – Inferir uma informação implícita em um texto



COLÉGIO MUNICIPAL ISMÊNIA MOURA DE CARVALHO

SÉRIE _____ TURNO _____ PROFESSORA _____

ALUNO(A) _____

Atividade Avaliativa

Leia:



Disponível em: <http://www.telaquente.com.br/site/index.php>.

Questão 1 – No terceiro quadrinho, a expressão “A partir de agora” introduz:

- A) um bate – papo com um amigo. B) uma mudança de comportamento do garoto.
C) uma insatisfação em ler e escrever. D) a ideia que o garoto só assiste programas nas horas vagas.

Questão 2 – A afirmação de Charlie Brown no último quadrinho demonstra:

- A) o seu compromisso com o amigo. B) a sua insatisfação com os programas televisivos.
C) a incoerência de sua atitude. D) a sua alegria em escrever para o amigo.

Questão 03 – Leia a tirinha



Ao ler o primeiro quadrinho da tirinha, o leitor é levado a pensar que, na sequência, o texto:

- (A) defenderia as mulheres. (B) criticaria as mulheres. (C) reclamaria da qualidade do trabalho das mulheres. (D) daria mais tarefas para a mulher.

Atividade 04 – Identificar o tema de um texto

COLÉGIO MUNICIPAL ISMÊNIA MOURA DE CARVALHO

SÉRIE _____ TURNO _____ PROFESSORA _____

ALUNO(A) _____

Atividade Avaliativa**Leia atentamente a notícia a seguir:****NOVA DROGA**

Anvisa aprova medicamento contra o câncer de pulmão e de pele. Para a circulação do remédio, ainda falta a definição do valor do remédio, processo que dura aproximadamente três meses.

A Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) aprovou, nesta segunda-feira (4), a droga Opdivo, da farmacêutica Bristol, o primeiro remédio para tratar dois tipos de câncer: o de pulmão e o melanoma (de pele).

Os imunoterápicos são medicamentos que agem ativando o sistema imunológico para combater a doença. Estudos demonstram que esses remédios aumentam expressivamente a sobrevida e tem poucos efeitos colaterais em comparação com as terapias.

A aprovação do Opdivo é importante porque, entre os cânceres, o de pulmão é o que mais mata no mundo. Segundo estimativas do Instituto Nacional do Câncer (Inca), surgirão 28.220 casos da doença no Brasil em 2016.

Para a circulação do medicamento falta apenas definir o preço, que é determinado pela Anvisa e deve demorar cerca de três meses.

Nos EUA, cada aplicação custa cerca de US\$ 15 mil (R\$ 55 mil). No Brasil, esse custo costuma decair em aproximadamente 40%.

Disponível em: <<http://www.otempo.com.br>>.

Questão 1 – O tema do texto é:

- a) O fortalecimento do sistema imunológico;
- b) A ANISA aprovou o medicamento Bristol;
- c) Aprovação, pela ANVISA, do remédio que trata dois tipos de câncer;
- d) Definição do preço do medicamento contra o câncer.

- a) O fortalecimento do sistema imunológico;
- b) A ANISA aprovou o medicamento Brisol;
- c) Aprovação, pela ANVISA, do remédio que trata dois tipos de câncer;
- d) Definição do preço do medicamento contra o câncer.

Questão 2 - Analise a pequena notícia a seguir.

Escorpiões assustam Vila São José

Os moradores da Vila São José, no Ipiranga, estão assustados com o grande número de escorpiões que têm sido encontrados na região.

Eles também se indignaram com a sugestão de um técnico da Vigilância de Saúde da Subprefeitura do Ipiranga que aconselhou a população a espalhar galinhas pelas ruas para resolver o problema. Os moradores acreditam que a proliferação tenha começado em um terreno onde havia uma casa abandonada.

Disponível em ://educacao.uol.com.br/disciplinas/portugues/redacao---noticia-a-estrutura-do-texto-jornalistico.htm?cmpid=copiaecola.

O tema da notícia é:

- a) A proliferação de escorpiões na Vila São José;
- b) A Sugestão da Vigilância de Saúde;
- c) A Indignação dos moradores da Vila São José;
- d) Os escorpiões em uma casa abandonada.

Questão 03 – leia o texto abaixo

Mãe abandona duas crianças pequenas e vizinhos chamam polícia

Duas meninas, uma com menos de um ano de idade e a outra com dois anos, foram resgatadas pelo Conselho Tutelar de Santos, no litoral de São Paulo, após vizinhos denunciaram a mãe das crianças. Ao chegar à residência na manhã desta terça-feira (18) os profissionais constaram a situação de abandono e levaram as duas crianças para um abrigo..

De acordo com informações da Delegacia da Mulher de Santos, onde o caso foi inicialmente tratado, essa não seria a primeira vez que a mãe abandona as filhas sozinhas em casa, no bairro Chico de Paula, enquanto sai durante a noite. As crianças foram encaminhadas até a delegacia e posteriormente foram levadas a um abrigo. Até o momento a mãe das crianças não foi localizada

O tema retratado no texto é,

- a) Abandono de duas crianças;
- b) O resgate das crianças pelo Conselho Tutelar;
- c) A denuncia dos vizinhos ao Conselho Tutelar;
- d) O desaparecimento da mãe das crianças.

4.4 APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo, apresentaremos o registro das observações realizadas durante o processo de execução da proposta de intervenção que aconteceu durante o período de Julho a Setembro de 2018. Para melhor visualização do trabalho desenvolvido em sala de aula apresentaremos as impressões e vivências em cada oficina.

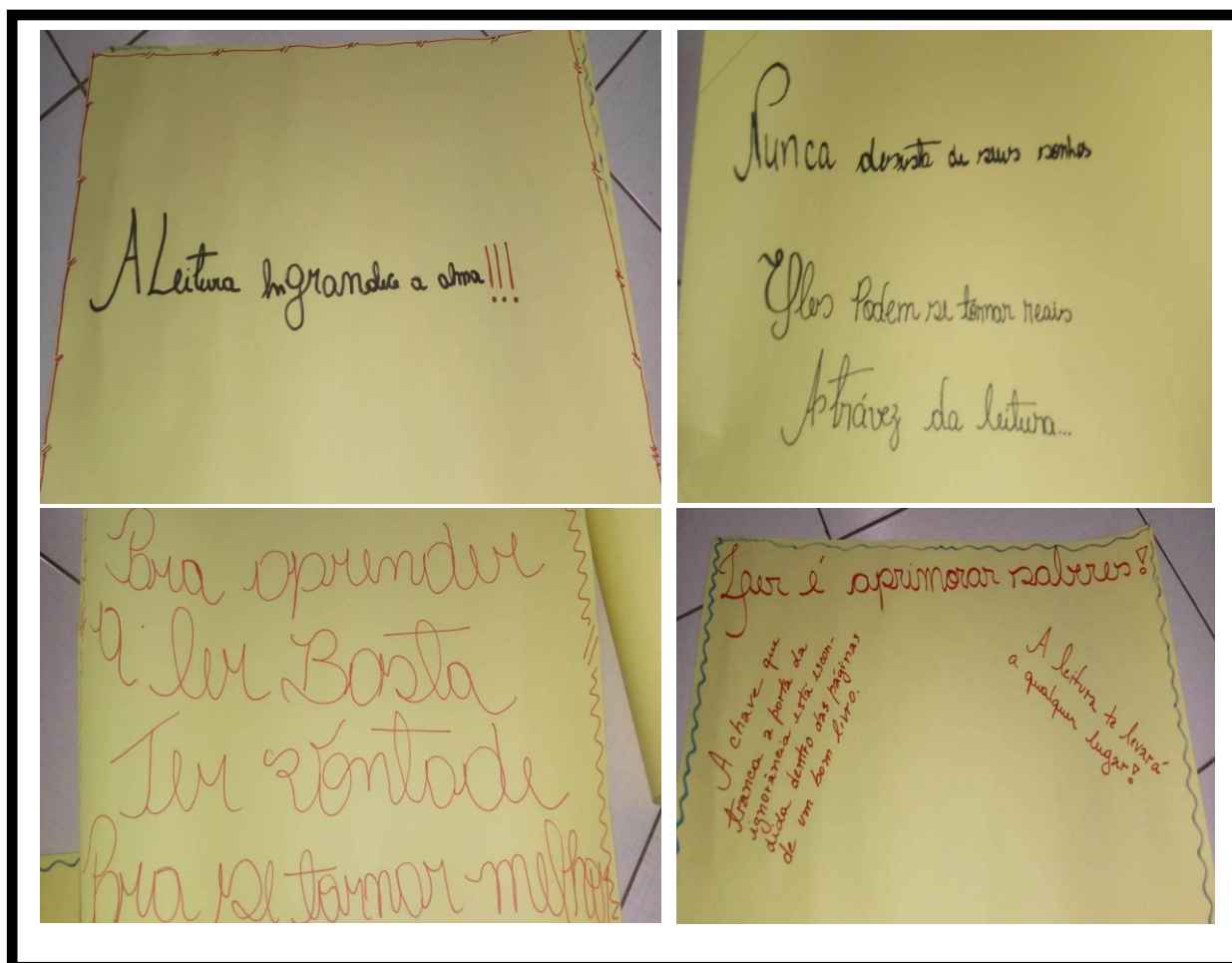
4.4.1 Oficina 01

A primeira oficina aconteceu no dia 26 de Julho de 2018; nela estavam presentes 22 alunos e foi possível aplicar a metodologia planejada. Eu apresentei um gráfico que demonstrava o desempenho geral da turma por descritor. Em seguida falei sobre os objetivos da proposta de intervenção, salientando que tracei caminhos possíveis para a superação das dificuldades encontradas e as estratégias e os procedimentos que serão usados nas oficinas são bastante variados, incluindo trabalhos em duplas e em grupo para promover a interação entre os participantes. Os alunos mostraram bastante interesse em participar da proposta de intervenção, estavam empolgados e disseram que gostam de participar de atividades que envolvam filmes e trabalhos em grupos.

Iniciei uma conversa informal falando sobre a importância da leitura e perguntei a turma: O que vocês gostam de ler? Já leram algum texto hoje? Qual a importância da leitura para nossa vida? Os alunos disseram que não gostam de ler romances, textos longos, preferem textos curtos e os que circulam nas redes sociais, também mencionaram que a leitura é importante, pois promove acesso a conhecimentos, informações e nos faz viajar até por países e estados desconhecidos. Em seguida, exibi o vídeo - “Os Fantásticos Livros Voadores do Sr. Morris Lessmore” – com duração de quinze minutos. Após a exibição, a aluna S07 fez o seguinte comentário: o filme relata a história de pessoas que são apaixonadas por livros, e o poder que os livros possuem, podendo transformar a vida de seres humanos, e que de certa forma, tudo fica mais colorido e bonito com as palavras.

A turma também salientou que podemos viajar por outros mundos e passear também no mundo da fantasia, onde tudo é possível, e que a leitura de livros, também, pode despertar emoções e sentimentos. Foi possível observar que as meninas foram mais participativas nessa atividade, demonstrando mais atenção e percepção aos detalhes do vídeo. Em seguida, os alunos foram convidados a criar frases de incentivo a leitura.

Figura 2 – Produção dos cartazes sobre a leitura



Fonte: coletado pela autora.

Após a criação das frases, os alunos fizeram a apresentação e comentaram sobre o significado do texto produzido por eles. Houve destaque nas frases elaboradas pelo quarto grupo, pois observou-se que os alunos não tiveram dificuldade no momento da produção, destacando-se ao produzir três frases, também vale salientar o relato do S12 – a única aluna da turma – que afirmou gostar de ler textos longos e que já leu o livro de Euclides da Cunha, *Os Sertões*.

Através de questionamentos explorei o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero textual Crônica e apresentei o título do texto – *O Homem nu* – comentando, também, sobre a biografia de Fernando Sabino, autor da crônica. Em seguida, comentei que para compreender o texto, o leitor utiliza seu conhecimento de mundo e os conhecimentos do texto. Levando em consideração as estratégias de leitura apontadas por Solé (1998), ler

implica ter um objetivo, assim como poder gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê. Por isso a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam a construção de uma interpretação. Logo, começamos nosso estudo fazendo análise do título do texto, recurso que utilizamos para antecipar o assunto do texto. Também foram criadas algumas questões para trabalhar antes, durante e depois da leitura da crônica, como estratégias para compreensão do texto.

Durante a realização desse trabalho, os alunos disseram que não lembravam do gênero textual crônica, mas no decorrer da aula, afirmaram que estudaram textos de Érico Veríssimo, e quando questionados sobre os textos do referido autor, abordaram que tratavam de textos que apresentavam fatos do cotidiano e também traziam o humor. Neste momento a professora comentou sobre os diversos tipos de crônica e suas características, fazendo referência a crônica lida – O homem nu.

4.4.2 Oficina 02

A aula foi iniciada com um diálogo propondo uma retomada do conceito e das características da crônica, conforme estudados na aula anterior. Em seguida, pedi para a turma explicar o que entendeu por crônica. Os alunos mencionaram que a Crônica é um tipo de texto narrativo curto, geralmente produzido para meios de comunicação, por exemplo, jornais, revistas, e que as crônicas tratam de acontecimentos corriqueiros do cotidiano. Neste momento relembramos sobre crônica jornalística, esportiva, reflexiva, humorística.

No segundo momento, escrevi no quadro a palavra EXPLÍCITO e questionei o significado. Apenas dois alunos S12 e S25 disseram que explícito é o que podemos observar claramente e os demais disseram que não sabiam o significado da palavra, neste momento a professora enfatizou que o sentido de um texto é constituído tanto por informações que são apresentadas explicitamente na superfície ou linearidade do texto, quanto por outras, que se encontram implícitas. As primeiras são facilmente localizáveis no texto, pois se encontram escritas com todas as letras. Já as segundas são dependentes do repertório prévio dos interlocutores e das características da situação comunicativa.

Com o objetivo de identificar informações explícitas foi realizado o jogo da trilha. Para realização desta atividade, selecionamos cinco crônicas: Notícia de Jornal, Chatear e Encher, O homem trocado, Nossos netos não vão comer pasteis e a Velha contrabandista.

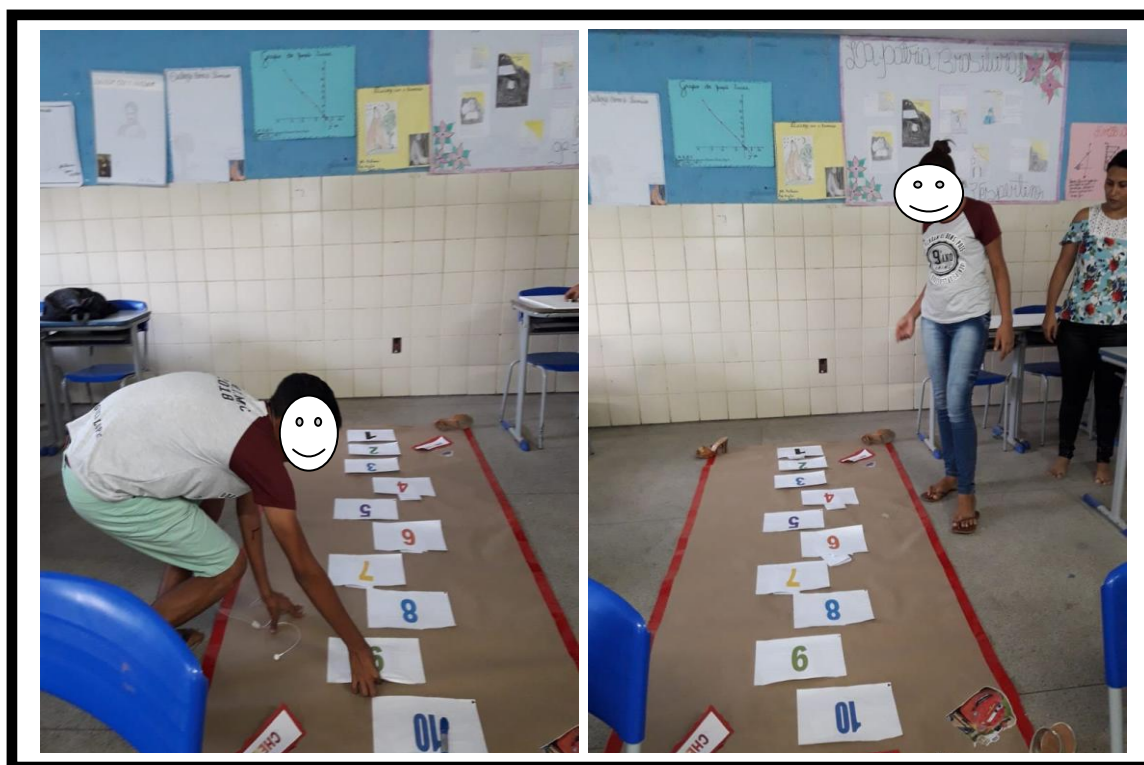
A turma foi dividida em dois grupos, e os representantes de cada grupo deveriam jogar o dado e avançar o número de casas indicado na face do dado, parando na casa com algum comando, o aluno deveria fazer o que está escrito.

O grupo A, formado por 13 pessoas iniciou o jogo e leu à crônica - A Velha Contrabandista. Em seguida, respondeu as seguintes questões: O que a velhinha carregava no saco, para despistar o guarda? Durante quanto tempo o fiscal interceptou a velha? Quando a velhinha decidiu contar a verdade? Onde ocorreu o fato? O representante do grupo fez a leitura da crônica e com a ajuda dos demais colegas responderam as questões. Vale salientar, que a turma não teve dificuldade em responder as questões propostas. Nas demais jogadas, o grupo leu as crônicas: Notícias de Jornal e Chatear e Encher e responderam corretamente aos questionamentos. No momento da formação do grupo, a professora fez a seleção dos alunos agrupando-os com nível de conhecimento diferente a fim de promover aprendizagens diversas.

O grupo B também foi formado por 13 componentes e na primeira rodada, do jogo, leu a crônica: Nossos netos não vão comer pasteis, e respondeu às questões: Qual o novo vilão do planeta? O óleo dos pasteis pode ser responsável por quais acontecimentos no planeta? Qual a recomendação dos ecologistas, em relação ao óleo?

Todas as questões foram respondidas corretamente, embora; este grupo tenha tido mais dificuldades no momento de perceber as informações explícitas no texto. Talvez a dificuldade seja justificada por apresentar mais componentes do sexo masculino, visto que, nesta turma, as meninas são mais atenciosas e dedicadas. Na rodada seguinte, pararam na casa – passou a vez – e por fim, responderam corretamente as questões referentes à crônica, Homem trocado. O grupo A venceu o jogo e de brinde recebeu um pacote com balas e chocolates.

Figura 3 – Jogo da Trilha



Fonte: coletado pela autora

Após a realização do jogo da trilha, os alunos receberam uma atividade avaliativa (Anexo C), composta por três questões, referente ao D1 – Localizar informações explícitas em um texto, a fim de verificar se as habilidades trabalhadas foram alcançadas.

Figura 4 – Realização da atividade avaliativa



Fonte: Coletado pela autora

4.4.3 Oficina 03

No dia 15 de Agosto de 2018 iniciei a terceira oficina que teve como proposta de trabalho o D3- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. Comecei a aula mostrando aos alunos a imagem de um garoto engolindo sapos, disponível em: http://1.bp.blogspot.com/_icgpNyhuWsc/THx_RB0mccI/AAAAAAAAAGQ/UPZrUnEpz0M/s1600/engolindo+sapo.jpg. Em seguida, usei os questionamentos: O que vemos na imagem? As pessoas costumam, literalmente, engolir sapos? O que significa dizer: "Eu sempre engulo sapos"?

A turma estava bastante entusiasmada e alguns alunos responderam que engolir sapos significa ficar quieto diante de situações que não concordamos, por algum motivo. Afirmaram também que no mundo atual é comum em determinados momentos não poder expressar a sua opinião. S20 afirmou que aconteceu algo semelhante quando estava fazendo um trabalho na fazenda de um parente, e realizou uma clonagem no pé de cacau, de acordo com o aluno, este advertido por um funcionário que relatou que o trabalho estava errado, mas S20 ficou com medo de discordar porque, no momento, precisava do emprego.

Através do aparelho multimídia, iniciei uma conversa informal e perguntei o que a turma sabia sobre a palavra INFERIR. Os alunos comentaram que já ouviram, em outros ambientes, a referida palavra, mas não sabiam o significado. S21 perguntou, porque era importante estudar o significado da palavra inferir. Neste momento, expliquei que inferir é chegar a uma conclusão através da realização de deduções, também é possível inferir o sentido de uma palavra ou expressão, no dia a dia, ao nos depararmos com uma palavra desconhecida, nem sempre é necessário ir ao dicionário, basta prestar atenção no contexto no qual a palavra foi usada para conseguir inferir seu significado.

Também salientei que inferir é uma das habilidades que se espera de alunos do nono ano, e afirmei também que é frequente encontrar questões de interpretação de textos que exijam do aluno dedução, com base na apresentação de alguns fatos. Em seguida dei início a explicação sobre sentido denotativo e conotativo.

As meninas estavam muito participativas e disseram que sabiam tudo sobre o sentido real e o sentido figurado das palavras; os meninos pouco se posicionaram, nesta aula. S07 participou bastante, dando os seguintes exemplos: “Estou namorando um vestido preto que está na vitrine da loja” e “Os homens têm coração de pedra”. Em seguida comentou que as palavras namorando e coração de pedra foram usadas no sentido figurado, pois o que queria

expressar era o desejo pelo vestido e o sentido da segunda oração é que os homens não têm sentimentos, são ruins. Fiz as considerações necessárias e em seguida propus um trabalho em grupo. A turma recebeu expressões do cotidiano juntamente com a imagem (Apêndice B) e explicou o sentido conotativo e denotativo.

Os alunos não demonstraram dificuldades na resolução das questões. No momento da socialização chamei atenção dos grupos para alguns erros ortográficos identificados na atividade proposta. Em seguida, os alunos receberam a crônica: Diga não as drogas – atividade realizada em dupla – e fizeram a análise dos trechos que apresentavam sentido denotativo e conotativo. Foi possível observar que apenas duas duplas apresentaram dificuldades na resolução das questões. Neste dia, apenas vinte alunos compareceram.

4.4.4 Oficina 04

No dia 21/08/2018 realizamos a quarta oficina que teve como objetivo inferir o sentido de uma palavra ou expressão através do texto. No início da aula exibimos um vídeo de 25 minutos que expõe uma discussão abordando que ler é um exercício. Levantar hipóteses, analisar, comparar, relacionar são passos que auxiliam nessa tarefa. Entretanto, existe uma habilidade que merece destaque: **a inferência**. O texto não se reduz à palavra, por isso é importante aprender a ler outras linguagens, não só a escrita.

O vídeo também reforça o sentido conotativo e denotativo das palavras, trazendo provérbios, expressões idiomáticas e fragmento de textos para trabalhar conotação e denotação.

Após a exibição do vídeo, fiz alguns comentários e os alunos participaram citando alguns provérbios, conhecido por eles, ditos por familiares e/ ou amigos: *Comprar gato por lebre, colocar a mão no fogo, as paredes tem ouvido, casa da mãe Joana, santinha do pau oco, farinha do mesmo saco, ovelha negra*. Anotei-os, no quadro e trabalhamos os significados.

Em seguida, fizemos a leitura da crônica “O outro”. Neste momento, eu indicava o aluno que deveria prosseguir com a leitura. Foi verificado que os meninos apresentam problemas: ritmo e entonação. Em relação às questões de interpretação do texto a turma não teve dificuldades. Utilizamos as estratégias de leituras apontadas por Solé. Antes da leitura da crônica, a professora apresentou o título e questionou sobre o significado, o assunto do texto e

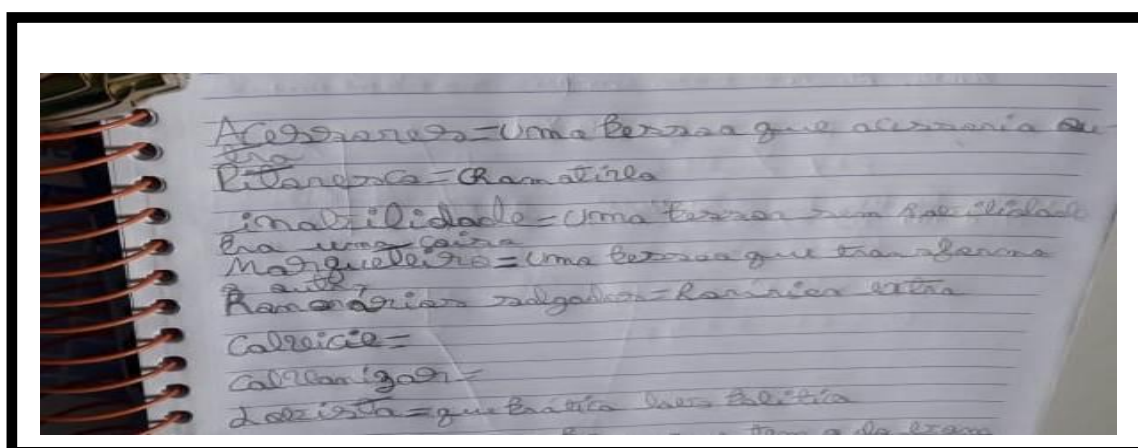
o gênero textual. A turma levantou várias hipóteses e chegou à conclusão que o título do texto referia-se ao amante de uma mulher casada. No decorrer da leitura, puderam verificar que a hipótese levantada não podia ser confirmada e afirmaram que o outro, tratava-se de um candidato a vereador que não existia, os alunos também fizeram uma comparação com a situação política atual do país, comentaram sobre a corrupção e a compra de votos, salientando que precisamos ter consciência no momento da escolha dos nossos representantes.

Para Rojo (2009, p. 77), cabe à escola a tarefa de ensinar, de levar o aluno às capacidades de compreensão por meio da ativação dos conhecimentos de mundo, da antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades dos textos, da checagem de hipóteses, da localização, da retomada e comparação de informações, das generalizações, da produção de inferências locais e globais.

Logo após, os alunos escreveram no caderno as palavras desconhecidas e atribuíram significado para cada uma delas, confirmando, em seguida se o significado atribuído por eles era o mesmo apresentado pelo dicionário. Neste momento, fiz as intervenções necessárias, a fim de possibilitar que os alunos inferissem, extraíssem o sentido das palavras fazendo referência ao texto e ao conhecimento de mundo. Vale salientar que a maioria destacou as seguintes palavras: pitoresco, assessores, congênita, inabilidade, marqueteiro, lobista, calvície, galvanizar, honorários. Mesmo com o texto em mãos, alguns alunos fizeram a escrita “errada” das palavras. A professora fez a intervenção pedindo para observarem novamente o texto lido.

No terceiro momento da aula, a turma respondeu a uma atividade avaliativa que teve como objetivo verificar a aprendizagem em relação ao descritor, Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

Figura 5 – Palavras desconhecidas



Fonte: coletado pela autora.

4.4.5 Oficina 05

Iniciei a aula mostrando, através do data/show, a imagem de um caminhão com a seguinte frase: *Queria ser pobre por um dia na vida. Porque estou cansado de ser pobre todo dia.* Após a leitura do texto, indaguei qual o significado da primeira frase isolada e o sentido das duas frases juntas. Neste momento, percebi a dificuldade da maioria da turma, pois quando falavam sobre o sentido do texto, afirmaram que o dono do caminhão era uma pessoa que não tinha condições financeiras. Novamente chamei atenção para o sentido da primeira frase e apenas a aluna S07 chegou a conclusão que se trata de uma pessoa que possuía dinheiro e apenas o conjunto das orações nos permitia dizer que o dono do caminhão não tinha dinheiro.

Observa-se que para o desenvolvimento da capacidade leitora, cabe à escola dispor de eventos pedagógicos nos quais os alunos sejam inseridos em situações de leitura, cujos gêneros sejam ricos em fenômenos de significação que, por sua vez, requeiram a realização de inferências nos diferentes níveis.

Com o auxílio do aparelho multimídia, revisei o conceito de inferência e perguntei se a turma já ouviu as palavras: *Pressupostos e Subentendidos*. Todos disseram que não conheciam o significado dos termos. Salientei que *Pressupostos* são informações implícitas num texto, não expressas formalmente, apenas sugeridas por marcas linguísticas ou pelo contexto. Cabe ao leitor, numa leitura proficiente, ir além da informação que se encontra explícita, identificando e compreendendo as informações implícitas, ou seja, lendo nas entrelinhas.

Os pressupostos são de mais fácil identificação, estando sugeridos no texto. Os subentendidos são deduzidos pelo leitor, sendo da sua responsabilidade. Neste momento, apresentei alguns exemplos para que os alunos identificassem os pressupostos e os subentendidos.

Os alunos tiveram mais facilidade em localizar os pressupostos, quando questionados, conseguiam fazer as relações com as pistas textuais – marcadores linguísticos – já em relação aos subentendidos, que são insinuações, informações escondidas, dependentes da interpretação do leitor, tiveram mais dificuldades, pois as informações teriam que ser deduzidas através do contexto comunicacional e do conhecimento de mundo.

No terceiro momento, abordei de forma breve as características do gênero textual tirinha e distribuí uma atividade para verificar se houve compreensão, por parte do aluno, sobre o conteúdo abordado na aula. Vale ressaltar que no momento de dúvida, sempre pediam orientação à professora. O resultado foi satisfatório, conforme pode ser visto na resposta do sujeito S12.

Figura 6 - Atividade sobre Informações Implícitas

Atividade de Língua Portuguesa

1) Responda as perguntas a seguir com base na tirinha da Mafalda abaixo

Comic Strip 1 (Left):

- Quadro 1: Mafalda and a man with a sign "NÃO FUNCIONA".
- Quadro 2: Mafalda and the man.
- Quadro 3: Mafalda and the man.
- Quadro 4: Mafalda and the man.

Questions and Answers:

a) Que implícito se pode retirar da fala de Mafalda, no último quadro?
 que a humanidade está cheia de defeitos

b) Trata-se de um pressuposto ou subentendido?
 subentendido, que a dedução surge do contexto

c) A humanidade, como um todo, quebrada, sem funcionar. Em quais aspectos?
 Não falta de respeito, desigualdade, exclusão etc.

2) Leia a tira abaixo e diga qual o subentendido em que se fundamenta toda a historinha.

Comic Strip 2 (Right):

- Quadro 1: Mafalda and a man.
- Quadro 2: Mafalda and the man.
- Quadro 3: Mafalda and the man.
- Quadro 4: Mafalda and the man.

Questions and Answers:

a) Pressuposto
 que a pregação de liberalismo não está aguçando

b) Subentendido
 Para ele se sentir útil fez a leitura de um livro.

4 - Leia a tirinha e responda às questões

Comic Strip 3 (Bottom Right):

- Quadro 1: Mafalda and a man.
- Quadro 2: Mafalda and the man.
- Quadro 3: Mafalda and the man.
- Quadro 4: Mafalda and the man.

a) Devido às expressões corporais e faciais (mão na cintura, rosto carrancudo) como a personagem Helga aparenta ser?

Fonte: coletado pela autora

4.4.6 Oficina 06

Iniciei a aula com uma conversa informal enfatizando que a tirinha é um segmento ou fragmento de história em quadrinhos, geralmente com três ou quatro quadrinhos que apresenta um texto que alia o verbal e o visual no mesmo enunciado e sob a mesma enunciação. Circula em jornais ou revistas, em geral, na seção “Quadrinhos” do caderno de diversões, também conhecido como recreativo. A professora também chamou atenção para localização dos balões, Contorno dos balões, Sinais de pontuação e onomatopeias.

Apresentei, através do aparelho multimídia, a tirinha de Mafalda (Anexo G), esclarecendo que a **Mafalda** é uma personagem de histórias em quadrinhos escrita e traduzida

em imagens pelo cartunista argentino **Joaquín Salvador Lavado**, mais conhecido como **Quino**. Esta personagem, bastante conhecida entre os leitores, é uma garota constantemente inquieta, que procura indagar o comportamento humano e promovendo a paz no mundo. A turma percebeu a atitude preconceituosa da personagem Susanita e S16 afirmou que o racismo ainda é muito frequente na sociedade, especialmente, quando se trata de pessoas pobres. Os alunos comentaram também sobre os atores negros nas novelas, enfatizando que a grande maioria não recebe papel de destaque e, é a minoria nos programas televisivos.

Em seguida apresentei o vídeo preconceito racial na escola, autoestima. Após a exibição, o aluno S11 afirmou que já foi vítima de preconceito racial, pois estava andando em uma rua da cidade de Salvador quando percebeu que uma Senhora, ao avistá-lo, começou a andar depressa e guardou o celular na bolsa.

A aluna S07 comentou sobre o conteúdo do filme afirmando que o preconceito é algo que pode afetar o jovem e levá-lo a depressão e que outras formas de preconceito também estão presentes na sociedade: *bullying* na escola, pessoas obesas ou magras. A aluna também afirmou que possuímos características físicas diferentes e que todos devem ser respeitados.

No terceiro momento os alunos se reuniram em grupo e receberam uma tirinha fatiada e algumas questões (Apêndice D). Pedi para colar o texto em uma folha de ofício, observando a sequência da história. Foram formados quatro grupos com seis pessoas. Fiz a seleção dos alunos no momento da composição dos grupos, agrupando-os, com nível de conhecimento diferente. Em seguida, cada grupo apresentou sua atividade, o último grupo, apresentou dificuldades no momento de responder as questões propostas. Não souberam dizer o que significava o ditado popular – não importa se você é feio ou bonito, o importante é o que você tem por dentro – fora do contexto da tirinha.

Os demais grupos esclareceram que se tratava das qualidades internas que uma pessoa pode ter: bondade, beleza interior que é mais importante que beleza física. Em seguida, fiz as considerações necessárias e observei que os demais grupos não apresentaram dificuldades no momento da realização da atividade.

Vale ressaltar o entrosamento dos alunos na realização da atividade, houve troca de informações, questionamentos e muitas vezes não havia consenso entre as opiniões dos componentes do grupo, sendo necessária a intervenção da professora. Este momento foi

bastante produtivo, pois pude perceber que houve reflexão e compreensão sobre as informações textuais.

Para detalhar nosso conceito de compreensão, retomamos Kleiman (1998, p. 9), que afirma o seguinte: “a compreensão, não se dá necessariamente durante o ato de ler, mas durante a realização da tarefa, na interação com o professor, ao propor atividades que criem condições para o leitor retomar o texto e, na retomada, compreendê-lo”. Também é necessário considerar as trocas de ideias entre colegas, as controvérsias e confrontos. Assim, as atividades de leitura em sala de aula devem promover a produção de significados – que implica uma relação dinâmica entre aluno/professor – pode acontecer de forma compartilhada, configurando-se como uma prática ativa, crítica e transformadora.

Durante a escolha das tirinhas, selecionei textos que estimulassem os alunos a Inferir uma informação através da reunião de duas ou mais informações textuais que funcionassem como premissas para chegar à outra informação logicamente – inferência dedutiva e também trabalhou com tirinhas tomando várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas. Percebi que não era uma tarefa simples, além de escolher uma tirinha que levasse meus alunos a utilizar o tipo de inferência pretendido por mim, precisava também trabalhar a função e as linguagens presentes no gênero.

4.4.7 Oficina 07

Iniciei a aula perguntando aos estudantes o que eles sabiam sobre implícito/ explícito e Pressupostos/Subtendidos. Os alunos responderam que a informação implícita está escondida no texto e a explícita é perceptível no momento que realizamos uma leitura. Em relação aos pressupostos, disseram que pode ser reconhecido facilmente no texto, porque algumas palavras permitem que façamos determinadas leituras e o subtendido depende das nossas deduções e conhecimento de forma geral.

Após as considerações, fiz uma retomada dos conteúdos trabalhados na aula anterior e dividi a turma em quatro grupos, para que eles pudessem realizar a atividade proposta - que solicitava a fala dos personagens das tirinhas. Durante a realização dessa atividade, os alunos disseram que não necessitava da ajuda da professora, pois teriam que criar a história baseada nas imagens e que era uma atividade muito fácil. Começaram criando um título para cada

tirinha. O primeiro grupo chegou à conclusão que o título da história deveria ser Pedindo ajuda. O segundo grupo escreveu: Os mosquitos na poluição da cidade. O terceiro grupo, A casa de marimbondado e o quarto, A poluição no rio.

No momento da socialização, o primeiro grupo enfatizou que os idosos não são respeitados pelas pessoas mais jovens e que ajudar um idoso não é comum nos dias atuais. O segundo grupo abordou que mesmo sabendo dos malefícios do lixo para nossa saúde, as pessoas ainda jogam o lixo em qualquer lugar. O terceiro grupo afirmou que os seres humanos não se importam com a natureza, e o último grupo mencionou que a poluição também atinge os rios.

Após a apresentação das equipes, mostrei através do aparelho multimídia, o texto original e os alunos chegaram à conclusão que as falas criadas por eles - que mais se aproximaram da versão original - estavam sendo retratadas na história do grupo 01 – Pedindo ajuda, pois conseguiu mostrar a posição do jovem frente ao idoso. Os alunos também comentaram que as demais histórias estavam bem organizadas, mas passaram despercebidos em relação a alguns detalhes presentes na imagem.

Neste momento, fiquei muito feliz e percebi que o trabalho realizado em sala de aula estava rendendo bons frutos, pois através das atividades realizadas, os alunos já conseguiam fazer relações e inferências necessárias no processo de construção do sentido do texto. Sabemos que formar leitores competentes não é uma tarefa fácil, mas é possível.

Como aponta Marcuschi (2008), compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. “Compreender exige habilidade, interação e trabalho” (p. 230).

Os alunos estavam acostumados a encontrar tudo muito pronto, de acesso rápido, por isso, apresentavam dificuldades em analisar e interpretar. A professora também chamou atenção para erros ortográficos presentes na construção dos estudantes e também para uso de abreviações, que naquele momento não era pertinente.

No terceiro momento, os estudantes realizaram uma atividade avaliativa a fim de verificar os conhecimentos a cerca das inferências de sentido de palavras ou expressões no gênero textual tirinha. A aplicação da atividade foi tranquila.

4.4.8 Oficina 08

No primeiro momento realizamos as discussões referentes à leitura da imagem (Anexo H) através dos questionamentos: A foto remete a que fato? Ela mostra o jogo entre quais times? Quando e onde aconteceu o jogo? Vocês saberiam identificar as pessoas da foto?

Quais cartões ou instrumentos os juízes e bandeirinhas usam em uma partida de futebol? E quem seria o jogador de camisa amarela? Qual poderia ser o título da notícia desta foto.

Os alunos puderam demonstrar sua efetiva participação e compreensão, tirando as dúvidas, colocando suas opiniões e justificando-as; buscando usar as informações explícitas para chegar a implícita. Os estudantes afirmaram que a imagem retratava a derrota do Brasil na Copa do Mundo, demonstraram interesse e participação pela atividade, pois toda turma afirmou que assistiu aos jogos.

Em relação aos questionamentos sobre a estrutura do jornal comentei que a notícia é um dos principais tipos de textos jornalísticos existentes e tem como intenção nos informar acerca de determinada ocorrência. Trata-se de um texto bastante recorrente nos meios de comunicação em geral, seja na televisão, em sites pela internet ou impresso em jornais ou revistas. A turma enfatizou que já conhecia esse gênero textual, mas que não tinha o hábito de ler jornais, mas demonstraram que conheciam a finalidade do gênero, pois a maioria das pessoas que liam jornais queria informações atuais.

Segundo Kleiman (2002), “há outros conhecimentos relativos ao texto que são também parte desse conjunto que chamamos de conhecimento prévio, sendo, portanto, importantes para a compreensão”. Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois o conhecimento das estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem papel considerável na compreensão.

Neste momento, chamei atenção para os elementos constituintes da notícia: Manchete ou título principal – geralmente é grafado de forma bastante evidente, com o objetivo de chamar a atenção do leitor. Título auxiliar – serve como um complemento do principal, com o acréscimo de algumas informações, a fim de torná-lo ainda mais chamativo ao leitor. Lide (*lead*) – corresponde ao primeiro parágrafo e nele são expostas as informações que mais despertar a atenção do leitor para continuar com a leitura do texto. Busca responder às questões: Quem? Onde? O que? Como? Quando? Por quê?

Os alunos identificaram na notícia (Anexo I) exposta no data-show: **BRASIL PERDE PARA BÉLGICA E ESTÁ FORA DA COPA DO MUNDO**, a manchete e as informações que correspondem a lead, sem apresentar dificuldades.

No terceiro momento, a turma foi dividida em cinco grupos. Receberam algumas notícias retiradas do jornal publicado na *Web* e foram orientados a selecionar informações baseadas nos seguintes questionamentos: A que gênero textual pertence o texto? Quais as partes que compõem este texto? Para que finalidade este gênero é produzido? Que tipo de público destina-se? Qual o assunto do texto? O quê acontece? Quem está envolvido? Quando acontece? Onde? Como? Por quê?

Os grupos socializaram as atividades de forma bastante positiva, assim sendo, ao realizarem esse trabalho os alunos falaram sobre suas ideias e também enfatizaram a respeito dos fatos que eram atuais. No momento da formação das equipes, a professora agrupou meninos e meninas a fim de evitar conversas paralelas e promover o entrosamento de estudantes com níveis diferenciados de aprendizagem.

4.4.9 oficina 09

Iniciei a aula mostrando o Jornal A Tarde, fazendo os questionamentos: vocês conhecem esse material que está aqui em minha mão? Vocês costumam ler jornais? Quais jornais vocês leem? Há alguma parte do jornal que vocês gostam mais? O que encontramos em um jornal? Quais textos? Para que vocês acham que as pessoas leem jornais?

Os estudantes responderam que não tem o hábito de ler jornais, mas conhecem a estrutura, por que já tiveram contato com esse gênero textual. Também pontuaram que podemos encontrar no jornal, textos como anúncios, crônicas, charges e horóscopo. As meninas mencionaram a importância de as pessoas se manterem informados, e que podemos nos atualizar através da leitura dos jornais na internet e também através do jornal impresso. Salientaram também que é mais fácil o acesso ao jornal publicado na internet, pois não necessitamos pagar para ter acesso às notícias e informações. Uma das principais qualidades do jornal, impresso ou online é a informação de uma forma completa, rápida e que se pode ler em qualquer lugar.

O aluno S04 mencionou que acha interessante o trabalho com o jornal. Afirmou que aprendeu sobre os diferentes gêneros textuais e que também estimula a leitura.

Fui mostrando as partes do jornal, os cadernos, os diferentes gêneros textuais, a Manchete, enfatizou a diferença entre a notícia e a reportagem e também trabalhou com elementos que compõe a lead.

Em seguida, fiz a leitura da notícia “Machismo Intolerável” publicada no Jornal A Tarde, no dia 22/06/2018 e enfatizei com os alunos, a manchete, o assunto, os elementos que compõem a lead. Os alunos se posicionaram a respeito do Machismo e afirmaram que não existe mais espaço para se pensar em exclusão em relação as diferenças de igualdade e de direitos entre homens e mulheres.

As meninas afirmaram que não são apenas as mulheres que sofrem com o machismo, como forma de preconceito. Que na sociedade atual existem várias formas de preconceito: homossexuais, metrossexuais, negros, pobres, obesos.

No terceiro momento, os estudantes realizaram em grupo o seguinte trabalho - selecionaram uma notícia do jornal e destacaram o tema, o conteúdo da notícia e a manchete, e apresentaram para a turma. Não houve divergências no momento da apresentação, todos os grupos leram as notícias e falaram sobre o tema do texto.

Fiz as considerações necessárias afirmando que existem diferenças entre tema e assunto e expliquei que o assunto tem um significado mais amplo, mais genérico e pode ser desdobrado em temas. Observe, por exemplo: Cidadania, Ecologia, Terrorismo, Horário Político; todos são assuntos, não há delimitação. O tema é um recorte do assunto. Ele acarreta necessariamente um ponto de vista e dá margem à discussão.

4.4.10 Oficina 10

A aula foi iniciada relembrando as características da notícia e em seguida, fizemos alguns comentários sobre tema e assunto. Logo após, a turma foi orientada a formar quatro grupos e discutir sobre fatos ocorridos na escola, no bairro, na cidade. Durante a troca de informações nos grupos, os alunos comentaram sobre política, roubos, festas locais, e os últimos acontecimentos na cidade.

Cada grupo produziu uma notícia que retratava as festas que iriam acontecer na cidade, o roubo de uma televisão e a inauguração de um posto municipal de saúde. Os grupos leram as notícias e os demais comentaram quando estavam faltando à data, o nome do jornal ou alguma informação pertinente. Em seguida, fizemos a escola do melhor texto levando em

consideração as seguintes questões: o que teve de bom e ruim na notícia; qual foi o destaque do texto, o que falta na notícia; qual o tema da notícia.

Os alunos decidiram que a melhor notícia foi o que retratava o roubo de uma televisão, segundo a turma, o texto estava bem escrito, poderíamos identificar o que aconteceu, quando aconteceu e quem são os envolvidos. Neste momento, destaquei que o grupo criou uma notícia imaginária, pois o fato abordado no texto não é verídico, todos concordaram e afirmaram que o texto deveria ser digitado e colocado no mural da escola.

No terceiro momento, os estudantes receberam uma atividade avaliativa com três questões que teve como objetivo verificar se houve avanços em relação ao descritor D6- Identificar o tema do texto. Foram orientados a ficarem na sala após a realização da atividade avaliativa.

Em seguida, iniciei um bate papo falando sobre a finalização das oficinas afirmando que foi muito gratificante perceber que o trabalho desenvolvido cumpriu o propósito de abordar de forma reflexiva as dificuldades em relação à leitura. Em seguida, pedi para a turma responder de forma oral a um questionário de autoavaliação, apresentado através do aparelho multimídia, deixando claro para os estudantes que não haveria nenhuma punição e que eles poderiam ser sinceros. Já que o objetivo da autoavaliação era documentar as conclusões e perceber avanços e/ou falhas no decorrer do trabalho.

1 -Estudou e fez as atividades orientadas pelo professor?
2 - É assíduo?
3 - Sentiu-se a vontade para participar das aulas?
4 - O professor estimulou o interesse pelo conteúdo?
5 - Dedicou-se aos estudos além do horário da aula?
6- Participou das atividades em grupo?
7 - As técnicas utilizadas durante as aulas ajudaram no entendimento dos conteúdos?
8 - Há algum conteúdo estudado que você não compreendeu?
9 - Concentrou-se nas aulas?
10 – Depois das oficinas passou a refletir melhor sobre a compreensão dos textos?

As meninas foram mais participativas no momento da autoavaliação e disseram que fizeram as atividades propostas, entenderam os conteúdos trabalhados porque houve diferentes formas de abordar o assunto em sala de aula e também salientaram sobre a importância de diversificar a metodologia utilizada: vídeos, confecções de cartazes, jogos, trabalhos em grupo e individual. Apenas um aluno; decidiu comentar sobre a sua participação nas oficinas e enfatizou que teve dificuldades em compreender, no primeiro momento, os pressupostos e subtendidos; afirmou também que gostou dos trabalhos realizados em grupo porque pôde trocar informações com os colegas e afirmou que seria interessante que todos os professores trabalhassem de forma que despertasse o interesse e a participação dos alunos.

Foi valioso perceber que cumpri o meu objetivo com toda a dedicação. Cada turma é uma turma e cada aluno é um aluno, e foi com esse espírito que conduzi toda a relação professor – aluno ao longo da realização das oficinas. A relação pedagógica que implementei foi a mesma de sempre, baseada no respeito mútuo.

Vale salientar, que a aprendizagem dos alunos desencadeia uma série de desafios de como criar uma pedagogia que faça com que o educando aprenda bem. Ela por sua vez tem sido um fator de grande importância para a formação integral do aluno. Criar um ambiente favorável à aprendizagem nem sempre depende de grande quantidade de conteúdo. Isso é pouco quando se pretende tornar o educando, um ser mais crítico e formador de seus próprios conceitos. Nesse sentido, buscamos estratégias que favoreceram as aprendizagens dos nossos alunos e encerramos, momentaneamente, essa etapa no mundo da leitura.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

No presente trabalho, nossa meta foi e é contribuir para que os alunos adquiram competências e habilidades necessárias à ampliação dos níveis de leitura e letramento, levando em consideração os gêneros textuais: crônica, notícia e tirinha. Podemos concluir que alcançamos bons resultados com a aplicação da proposta de intervenção pedagógica. Por diversos momentos, durante as atividades com leitura, percebemos atitudes de reflexão, análise crítica e bate papo sobre a compreensão dos textos lidos.

Ao elaborar as avaliações tomei como base os descritores específicos de leitura da Matriz de Referência de Língua Portuguesa – D1, D3, D4 e D6 – os gêneros textuais estudados e trabalhados no projeto de intervenção. Dessa forma, foram elaboradas 12 questões de forma total, sendo que ao término de cada bloco de oficina aplicávamos uma atividade avaliativa composta por três questões.

As atividades avaliativas foram elaboradas com o propósito de verificar se houve avanços no que tange as habilidades trabalhadas. Sendo assim, podemos afirmar que, apesar das dificuldades de leitura que os estudantes ainda possuem, de modo geral, houve uma minimização daquelas apresentadas por eles no diagnóstico. Comprovamos tal afirmação através da análise dos nossos resultados, conforme será demonstrado.

Tabela 10 – Desempenho geral da turma após as oficinas

NÚMERO DE QUESTÕES DA AVALIAÇÃO	NÚMERO DE ALUNOS QUE REALIZARAM A AVALIAÇÃO	PERCENTUAL DE ACERTOS		PERCENTUAL DE ERROS	
		Antes das oficinas	Após as oficinas	Antes das oficinas	Após as oficinas
12	26	48%	68%	52%	32%

FONTE: Elaborada pela autora.

A turma em geral respondeu bem às aulas, o resultado foi satisfatório, vale destacar o avanço dos estudantes. Ao compararmos com a porcentagem apresentada na Avaliação diagnóstica inicial, como pode ser observado na tabela 04, relativo aos dados quantitativos

dos acertos e erros, percebemos que o número de erros, após as oficinas, caiu consideravelmente.

Na avaliação inicial tivemos uma porcentagem de acertos de 48% e na avaliação final 68%, isso demonstra que as habilidades de leitura analisadas – que são exigidas para o nono ano do Ensino Fundamental II – após as oficinas, cresceu em 20%. Vale ressaltar que esse índice parece ser pouco, mas é fruto de um trabalho realizado em um curto tempo e com um público que apresenta fatores sociais, econômicos e culturais que interferem no processo de ensino/aprendizagem.

Apesar de a turma, em alguns momentos permanecer agitada, consegui desenvolver todas as atividades que tinha em mente e tive uma resposta muito boa por parte dos alunos que participaram dos exercícios propostos, das atividades em grupo e de todo trabalho realizado em sala de aula.

A leitura é uma das habilidades mais importante e fundamental que pode ser desenvolvida pelo ser humano. É importante compreender que a leitura não é apenas a decodificação de símbolos, mas também a compreensão do que se lê e a relação do que se lê com outros conhecimentos acumulados. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os PCN determinam as aprendizagens essenciais para a formação do aluno por meio de competências e habilidades e também, destacam um conjunto essencial de gêneros considerados relevantes para a vida cotidiana e pública do estudante no mundo contemporâneo, tanto em atividades orais quanto escritas.

A seguir, apresentaremos o desempenho dos alunos referente aos descritores analisados.

Tabela 11 - Desempenho geral da turma por descritor após as oficinas

DESCRIPTOR	PERCENTUAL DE ACERTOS POR DESCRIPTOR		PERCENTUAL DE ERROS POR DESCRIPTOR	
	Antes das oficinas	Após as oficinas	Antes das oficinas	Após as oficinas
Localizar informações explícitas em um texto.	71%	58%	29%	42%
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	55%	76%	45%	24%

Inferir uma informação implícita em um texto.	45%	74%	55%	26%
Identificar o tema de um texto.	23%	63%	77%	37%

Fonte: A autora

Ao analisar o D1 – Localizar informações explícitas em um texto – percebemos que houve um decréscimo no resultado da avaliação final. Na atividade diagnóstica a turma teve 71% de acertos e na atividade pós-oficina o percentual de acertos foi de 58%.

A prova apresenta a crônica o Homem e o seu Cachorro. A narrativa inicia-se contando a história de um homem que não tinha família, nem amigos e vivia com seu companheiro inseparável – um cachorro. Quando a seca chega, o homem decide deixar sua terra natal e atravessar o sertão sem saber ao certo para onde ir. Durante sua caminhada encontrou cenas tristes – crianças morrendo de fome, velhas esqueléticas e corpos atirados aos urubus.

O homem, depois de caminhar, com fome e sem dinheiro, chegou em uma cidade conhecida pelo nome de Quixadá. Quando procurou a comissão de socorro, ofereceram-lhe comida e passagem, mas na hora do embarque descobriu que não poderia levar o seu cachorro. No final do texto, o homem desiste da viagem de trem e começa a caminhar com seu melhor amigo.

A primeira questão da prova faz referência à advertência feita pelo autor, no início da crônica. Essa questão foi a que tiveram o menor percentual de acertos, dezenove alunos erraram a questão, provavelmente por não conhecer o significado da palavra veracidade.

1- Logo no início da crônica, o autor faz uma advertência sobre:

- A) () a simplicidade da história
- B) () a veracidade da história
- C) () a beleza da história
- D) () a importância da história

Os alunos marcaram a alternativa A – (*a simplicidade da história*). Na quinta linha da Crônica (Anexo C) percebemos que o autor aborda a simplicidade da história, mas não faz nenhum tipo de advertência. Por desconhecer o significado da palavra veracidade e por não reler o texto, o nível de compreensão ficou comprometido. Outros fatores também podem ter

influenciado na compreensão textual – velocidade da leitura, familiaridade com o conteúdo e o vocabulário.

A segunda questão exige que o aluno recorra às informações que são apresentadas no primeiro parágrafo do texto. O autor enfatiza que *a história narrada perde toda sua pureza e toda sua humanidade*. Essa informação está na base textual e vinte e dois alunos acertaram. Já a questão de número três está presente no final do texto, nela o autor faz referência à comissão de socorro da cidade de Quixadá. Foi possível verificar que dezessete alunos acertaram a questão.

A leitura é um processo de interação entre leitor e texto que se desenvolve com objetivos propostos. De acordo a Solé (1998), a compreensão do texto resulta da combinação entre os objetivos de leitura que guiam o leitor, entre os seus conhecimentos prévios e a informação que o autor queria transmitir mediante seus escritos.

Conforme ideias apresentadas por Solé (1998), ter uma atitude estratégica em relação a um texto envolve: ter em mente os objetivos da leitura, aportar ao texto os conhecimentos prévios, monitorar a atividade, ter as capacidades de prever, inferir, se autoquestionar e resumir.

Quando nos deparamos com um leitor proficiente, ele é capaz de questionar-se, estabelecer relações, modificar seu conhecimento, assim como a percepção da não-compreensão de um trecho do texto é um indicativo de “alerta”, sendo capaz de perceber as falhas na interpretação durante a leitura. Desta forma, quando o processo de interpretação não ocorre adequadamente o leitor proficiente busca meios mais eficazes para atingir seus objetivos (Solé, 1998).

Em relação ao D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão – observamos que houve um crescimento no percentual de acertos. Na avaliação inicial tivemos um percentual de acertos de 55% (tabela 05) e na avaliação final 76%. Comparativamente, significa um aumento de 21% em relação à habilidade de, com base no contexto, inferir o sentido de uma palavra ou expressão. Não se trata, contudo, de verificar se o estudante conhece um vocabulário dicionarizado, mas, sim, se ele é capaz de reconhecer o sentido com que a palavra foi empregada num dado contexto.

A avaliação apresenta três questões que testam a competência de inferir o sentido de uma palavra ou expressão. Aqui, lida-se com diferentes níveis de significação dos termos e é preciso relacionar informações, observando o sentido denotativo e conotativo deles. Na

primeira questão, ligada ao texto *Doce bem salgado*, tem-se de observar as pistas textuais para inferir o significado no texto de "*mais salgada*". Essa é uma expressão que os falantes de língua portuguesa usam cotidianamente. Nesta questão, observamos que vinte e dois alunos marcaram a alternativa correta.

Já a expressão "deu a partida", relacionada ao texto *Morada do Inventor*, é conhecida pela turma como ligar um veículo, mas através da leitura do texto foi possível perceber que se tratava do início das atividades propostas pela professora. Acertar a resposta requer um raciocínio com base nas informações sugeridas pelas palavras conhecidas e apenas seis alunos erraram a questão.

A última questão, referente ao texto *Voluntário*, exigia o significado da palavra "*desempenado*", foi possível perceber que uma parte da turma acionou o conhecimento prévio, pois já conheciam o significado de empenado e do prefixo des. O maior número de erros foi constatado nessa questão, nove alunos erraram pois não conseguiram acionar os conhecimentos para resolver a questão.

Durante as oficinas, foi possível propor atividades de leitura em que se pudessem inferir os sentidos de palavras e expressões com base no contexto para trabalhar essa competência em sala. Também trabalhamos exercícios em que se explicava denotativamente expressões que aparecem no sentido conotativo e denotativo. O trabalho desenvolvido foi importante para o aperfeiçoamento da referida habilidade. Os resultados indicam que durante o desenvolvimento das atividades propostas, verificou-se que os alunos passaram a realizar as atividades com maior autonomia e com mais atenção, no tocante a leitura e interpretação.

O Descritor D4 visa aferir se o estudante é capaz de buscar nas entrelinhas os sentidos do texto, a partir da articulação das proposições explícitas e do conhecimento de mundo do leitor. A turma, com as atividades propostas, evoluiu, ou seja, na atividade inicial a porcentagem de respostas corretas foi de 45% e na avaliação final 74%. Este descritor é um de maior dificuldade para os alunos, conforme a atividade inicial. Com o trabalho desenvolvido pela professora o aumento foi significativo, tendo uma evolução de 29%.

Os itens relativos a esse descritor devem envolver elementos que não constam na superfície do texto, mas que podem ser reconhecidos por meio da identificação de dados pressupostos ou de processos inferenciais. Assim, levando em consideração o tempo de aplicação da proposta e os objetivos traçados, desenvolvemos o nosso trabalho – com este

descriptor – levando em consideração o gênero textual Tirinha, dois tipos de processos inferências – dedução e indução – e os pressupostos e subentendidos.

Vale destacar que para que a inferência ocorra, é preciso recobrir o sentido de algo que não está claro no texto e, isso, depende de outros fatores, tais como: contexto, pistas linguísticas, conhecimento de mundo, para haver compreensão. Tais articulações só são possíveis, a partir da identificação de pressupostos ou de processos inferenciais, ou seja, de processos de busca dos “espaços vazios”, isto é, do que não está “dado” explicitamente no texto.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), todo o trabalho com a leitura deve levar à formação e desenvolvimento de leitores autônomos que sejam capazes de inferir do texto informações ou ações que não estão ditas, perceber e validar, ou não, a posição do(s) autor(es) com base em informações colhidas em outros textos ou outras fontes de informação e, muitas vezes, reformular suas próprias concepções a partir das leituras.

Na primeira questão dessa atividade avaliativa, os alunos são solicitados a indicar qual a ideia introduzida no terceiro quadrinho da tirinha abaixo (Anexo L). Apenas um aluno, do sexo masculino, errou a questão.



Já na segunda questão – referente à mesma tirinha – os alunos deveriam demonstrar o que revela a afirmação do personagem no último quadrinho do texto. Sete alunos não foram capazes de perceber que o menino, primeiro, revela ao amigo que tem perdido muito tempo assistindo à programa de TV e no final, o personagem conclui a carta para assistir a seu programa favorito.

A terceira questão apresentou maior índice de erros – doze alunos erraram. Trata-se da Tirinha de Browne Publicada em 2002, que aborda um assunto que gera polêmica: o trabalho braçal feminino em condições absurdas.



O autor utiliza o personagem Hagar, conhecido pelo seu aspecto preguiçoso e beberão que abre o primeiro quadrinho com a seguinte fala: Não é justo que uma mulher trabalhe tanto com um sol desses! O personagem parece indignado ao ver a mulher trabalhando debaixo do sol escaldante. No segundo quadrinho a mulher aparece trabalhando e Hagar viola o que já foi dito, ao questionar: Por que não faz isso à noite? Evidenciando uma postura inadequada, pois se esperava que Hagar tomasse o lugar da mulher ou recomendasse parar de trabalhar.

Quase a metade da turma não foi capaz de buscar informações que vão além do que está explícito, à medida que a leitura acontecesse, os estudantes, deveriam atribuir sentido ao que está enunciado no texto, e deduzir o que lhe foi solicitado.

Em relação ao descritor D6 – Identificar um tema ou o sentido global de um texto – que visa requer do estudante uma série de tarefas cognitivas para chegar ao tema, em torno do qual foi desenvolvido o texto, observamos que foi o descritor que obteve o maior percentual de crescimento, 40%, após a realização das oficinas. Os resultados apontam que os alunos já são capazes de identificar o núcleo temático que confere unidade semântica ao texto. O trabalho com a identificação do tema do texto, como é a proposta do D6, é relevante para que se concretize a interpretação.

A avaliação final – desse descritor – apresenta três textos que pertencem ao gênero notícia. A primeira questão, referente ao texto *Nova Droga* apresenta a resposta esperada no primeiro parágrafo do texto. Vale salientar que apenas dois alunos erraram a questão. A segunda questão trabalha com a notícia que tem como título “*Escorpiões assustam Vila São José*”, a resposta correta seria a alternativa A – *Proliferação de escorpiões na Vila São José*, mas apenas onze alunos acertaram a resposta correta. Já a questão de número três traz o texto “*Mãe abandona duas crianças pequenas e vizinhos chamam a polícia*”. Foi possível constatar que metade da turma acertou a questão.

Para a execução da prática da leitura, e consequente desenvolvimento de letramentos, é preciso habilidades e a decodificação é a primeira delas. Porém, numa perspectiva dialógica,

ler vai muito além de decodificar. O trabalho pedagógico, numa perspectiva dialógica de leitura, precisa levar o sujeito leitor a desenvolver a habilidade de ir além da decodificação, percebendo que o processo de criação do texto envolve condições como ter o que dizer, a quem dizer e como dizer (GERALDI, 2013). A leitura, enquanto processo dialógico tem o objetivo de levar o leitor à construção da compreensão do que lê.

Nas demais questões, o tema poderia ser identificado no corpo do texto – questão 02 – e através do título do texto – questão 03. Os resultados demonstram que o avanço foi satisfatório, no primeiro momento avaliativo os alunos tiveram um percentual de 23% de acertos nesse descritor, já no segundo momento 63% de acertos.

Uma lacuna em relação a esse descritor pode dificultar ao aluno a percepção da importância do sentido global, mesmo que seja proposta a observação de parágrafos, a partir da identificação de significação de um determinado tema, habilidade indispensável para a interpretação. Sendo assim, o trabalho pedagógico deve possibilitar ao aluno perceber outras interpretações sobre o mesmo texto, ele passa a considerar diferentes pontos de vista e revê os seus, modificando-os, ampliando-os ou reforçando-os. Considerar o que um colega compreendeu que caminho percorreu para chegar àquela conclusão e localizar qual parte da leitura possibilitou sua análise, ajuda-o a buscar sentido, a entender melhor o conteúdo e a ampliar sua própria interpretação sobre aquele texto e sobre outras leituras.

Vale destacar, as diferenças de desempenho escolar entre meninos e meninas no Ensino Fundamental II. Um dos problemas enfrentado pelos professores é a indisciplina em sala de aula, pois ela dificulta o aprendizado do aluno, fazendo com que ele não compreenda o conteúdo de maneira adequada, gerando assim o insucesso na disciplina. A seguir, apresentaremos os dados referentes ao desempenho de meninos e meninas.

Tabela 12 - Comparativo de Desempenho Geral entre Meninos e Meninas após as oficinas

SEXO	QUANTIDADE DE ALUNOS	PERCENTUAL DE ACERTOS		PERCENTUAL DE ERROS	
		Antes das oficinas	Após as oficinas	Antes das oficinas	Após as oficinas
Feminino	17	33%	48%	15.5%	13%
Masculino	09	15%	20%	36.5%	19%

Fonte: A autora.

Ao analisar os dados apresentados na pesquisa é possível observar que as meninas apresentam um desempenho escolar superior ao dos garotos. Costuma-se sugerir como explicação, embora nem sempre com o devido embasamento, que a escola valoriza comportamentos usualmente expressos pelas meninas, tais como dedicação, obediência e disciplina. Analisando os dados apresentados no questionário socioeconômico, as meninas são mais dedicadas à rotina de tarefas domésticas, e encontram poucas opções de lazer. Nessas famílias de camadas populares, de pequeno porte e com baixo acesso a bens culturais, as alternativas de lazer e entretenimento são poucas: uma televisão, poucos brinquedos e, às vezes, computador, e, ou celular. Já, os meninos saem à rua com frequência e são menos cobrados por uma eventual participação nos serviços de casa.

Quando se trata de indisciplina os meninos atingem o maior número, geralmente o que ouvimos falar nos ambientes escolares é que as meninas são mais comportadas do que os meninos, e por isso elas sempre se saem melhor no desempenho escolar e os meninos por consequência da indisciplina sempre ficam em desvantagem, e na compreensão de textos não é diferente.

Os meninos obedecem menos e apresentam comportamentos inadequados para o ambiente, já as meninas apresentam comportamentos mais adequados, facilitando para uma melhor compreensão nos conteúdos. A relação Professor/aluno, a influência socioeconômica e familiar, ambos elementos atingem diretamente a escola e sua eficácia. Os resultados demonstraram desigualdades de gênero no tratamento e educação recebidos em casa, na divisão do trabalho entre os pais, na divisão dos afazeres domésticos entre meninos e meninas, no lazer, nas atividades extraescolares e planos para o futuro.

No contexto atual, muitos resultados de exames de avaliação externa têm sido divulgados com frequência pelos meios de comunicação. Esses resultados apontam para o fracasso da educação, se considerados os índices de acerto apresentados por uma boa parte da população estudantil em muitas das competências e habilidades avaliadas. No nono ano do Ensino Fundamental II, do Colégio Ismênia Moura de Carvalho, no Município de Nova Ibiá esperavam encontrar leitores que demonstrassem proficiência – o que significa ler indo além de decodificar informações – demonstrando habilidades variadas, como fazer inferências, perceber efeito de sentido de palavras e/ou notações, ler textos de diversos gêneros, identificar o tema central de um texto, entre outras. Ao analisar o desempenho de garotos e garotas, por descritor, pôde-se observar conforme tabela abaixo a média geral nas habilidades avaliadas.

Tabela 13 - Comparativo de Desempenho por Descritor entre Meninos e Meninas

DESCRIPTORES	SEXO	PERCENTUAL DE ACERTOS	PERCENTUAL DE ERROS
Localizar informações explícitas em um texto.	Masculino	17%	83%
	Feminino	41%	59%
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	Masculino	26%	84%
	Feminino	50%	50%
Inferir uma informação implícita em um texto.	Masculino	20%	80%
	Feminino	54%	56%
Identificar o tema de um texto.	Masculino	18%	82%
	Feminino	45%	55%

Fonte: A autora.

Quando observamos os dados da tabela, passamos a refletir sobre o que pode revelar acerca das competências e habilidades que os alunos demonstram possuir. Analisando os quatro descritores, os alunos obtiveram resultados superior ao descrito na tabela 07 – referente a avaliação inicial. De forma geral a maioria dos percentuais de acerto não ultrapassa a casa dos 60%. Isso, no entanto, não colabora para o resultado geral, que poderia, sem dúvidas, ser melhor.

Os descritores – D4 e D6 – apresentados com menor taxa de desempenho na avaliação inicial tiveram após a realização das oficinas um crescimento significativo. Os garotos pontuaram 11% de acertos e as meninas 34% no Descritor - Inferir uma informação implícita em um texto - e após a realização da proposta de intervenção, os meninos pontuaram 20% e as meninas 54% de acertos. Em relação ao D6 – Identificar o tema do texto – na primeira avaliação os meninos obtiveram 10% de acertos e as meninas 13% já na segunda avaliação, os

meninos pontuaram 18% e as meninas 45%. Os resultados ainda apontam que as meninas tiveram um melhor desempenho em todas as habilidades analisadas.

Quando verificamos esses percentuais, podemos concluir que habilidades importantes que revelam, em conjunto, as competências de um leitor proficiente são deixadas para trás. Muitas dessas habilidades são as que exigem operações mentais complexas. O fato de não serem trabalhadas compromete todo o trabalho pedagógico, e, em muitas escolas, o livro didático é o único suporte de que alunos e professores dispõem. Considerando-se, portanto, o importante papel que a leitura desempenha no ambiente escolar, é possível imaginar o efeito que o não desenvolvimento de habilidades essenciais para a leitura vai provocar na vida escolar desses sujeitos.

Os estudos dos índices, das avaliações aplicadas aos estudantes do 9º ano, proporcionaram uma melhor reflexão em relação aos encaminhamentos de ensino de leitura, pois resultaram na compreensão de que as habilidades de leitura devem ser desenvolvidas, independente da disciplina de atuação do docente, e que as dificuldades de interpretação observadas nesse processo podem ser sanadas, visando à promoção da qualidade de aprendizagem dos estudantes.

De acordo com os PCN, para que o aluno seja competente em Língua Portuguesa, ou seja, tenha condições de resolver as situações que envolvem o uso da linguagem a partir dos seus conhecimentos, ele

precisa dominar habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando, de maneira adequada e relevante, nas mais diversas situações sociais de comunicação. Para tanto, o aluno precisa saber interagir verbalmente, isto é, precisa ser capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, de produzir textos escritos, dos diversos gêneros que circulam socialmente (BRASIL, 2011, p. 19).

Essas habilidades requerem um leitor competente, que saiba fazer uso da leitura nas diferentes situações sociais em que estiver inserido; que saiba compreender os diferentes textos com os quais interage, pois ao ler um texto, o aluno deverá ser capaz de identificar principalmente a função do gênero ou do texto em estudo. Para isso, o professor precisa oferecer ao aluno as mais diversas situações de uso dos gêneros e explorar suas finalidades.

Conforme Bakhtin (2003), nos comunicamos por meio dos gêneros. São eles que nos permitem interagir pelo uso da linguagem. Assim, quanto mais dominarmos os gêneros, melhor será nossa capacidade de interação. Sob essa concepção, entendemos a importância de

possibilitar ao aluno a interação com textos de diferentes gêneros discursivos, contribuindo, dessa forma, com a ampliação da capacidade leitora dos alunos.

Um leitor competente é aquele que, por iniciativa própria, seleciona, de acordo com as suas necessidades e interesses, o que ler entre os vários tipos de textos que circulam socialmente. Para que isto se efetue, a escola deve promover uma prática constante de leitura organizada em torno de uma diversidade de textos. A seguir, apresentaremos a tabela geral de Desempenho da turma e uma análise dos seis alunos que tiveram o pior desempenho.

Quadro 5 - Análise dos dados da Avaliação Final

Sujeitos	Sexo	Questão 01	Questão 02	Questão 03	Questão 04	Questão 05	Questão 06	Questão 07	Questão 08	Questão 09	Questão 10	Questão 11	Questão 12	Total de questões corretas
S01	M	E	A	E	A	A	E	A	A	E	A	E	E	06
S02	F	E	A	A	E	A	A	A	A	A	A	A	A	10
S03	F	A	A	E	A	E	E	A	A	E	A	A	A	08
S04	F	E	A	E	A	A	A	A	A	A	E	E	A	08
S05	F	E	A	E	A	A	A	A	A	A	A	E	E	08
S06	M	A	A	A	A	A	E	A	E	E	A	E	E	07
S07	F	A	A	A	A	A	E	A	A	E	A	E	E	08
S08	F	A	A	A	A	A	E	A	A	E	A	A	E	09
S09	F	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	11
S10	M	E	E	A	E	E	A	E	A	E	A	A	E	05
S11	M	E	A	A	A	A	A	A	A	A	A	E	A	10
S12	F	E	A	A	A	A	A	A	A	A	A	E	A	10
S13	F	E	A	E	A	E	E	A	E	A	A	E	A	06
S14	F	E	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	11
S15	F	E	A	E	A	E	E	A	A	A	E	A	A	06

S16	M	E	E	A	A	A	A	A	A	E	A	E	E	05
S17	F	E	A	E	A	A	A	A	A	E	A	A	A	08
S18	F	E	A	A	A	E	A	A	A	A	A	E	E	08
S19	F	E	A	A	A	A	A	A	A	A	A	E	A	10
S20	M	A	E	E	A	A	A	A	A	E	A	A	E	07
S21	M	E	E	A	E	E	A	A	A	A	A	E	E	06
S22	F	E	A	A	A	A	E	A	A	A	A	E	A	10
S23	F	A	A	E	E	A	A	A	A	E	A	A	A	09
S24	F	A	A	A	A	A	A	A	A	E	A	E	E	09
S25	M	E	E	A	A	A	A	A	A	A	A	E	E	08
S26	M	E	A	A	A	A	E	A	A	E	A	A	E	07

Como se pode ver nessa última tabela, o sujeito 01 apresentou um total de seis questões corretas na avaliação final. Os descritores que o aluno mais teve dificuldades foram D1 – Localizar informações explícitas em um texto e D6 – Identificar o tema de um texto. As questões, que contemplam o D1; avaliam a habilidade de os alunos localizarem informações que estão literalmente expressas no texto, seguindo pistas dadas pelo autor, já as questões que estão relacionadas ao D6 exigem do leitor, segundo Castela e Oliveira (2014), a habilidade de estabelecer relações entre informações explícitas e implícitas, afim de que ele construa inferências textuais e elabore uma síntese do texto para então relacionar com seu conhecimento de mundo e depreenda o tema. O aluno só acertou uma questão referente aos descritores citados acima.

Através dos dados apresentados no questionário socioeconômico foi possível observar que S01 convive com os pais, que possui Ensino Fundamental I Incompleto e trabalha na agricultura. O aluno não possui hábitos de leitura e às vezes questiona a professora em relação às dúvidas em sala de aula. Prestava a atenção nas aulas esporadicamente, mas não interagia com os colegas de classe. Apesar de estar entre os seis alunos com o menor percentual de acertos, houve um crescimento significativo nas habilidades observadas, pois, na avaliação inicial – tabela 09 – constatamos três questões corretas e na avaliação final, seis questões corretas. Poucos estudantes, na turma, têm a leitura como uma das atividades favoritas, porém, leem mais para estudar.

O sujeito 10, tanto na ADI, quanto na AF apresentou um total de cinco questões corretas. Através da análise dos dados pude observar que o aluno ainda não domina as habilidades dos Descritores – D1, D3 e D6 – acertando apenas uma questão de cada descritor na Atividade Final.

O aluno sempre esteve presente em todas as aulas durante a aplicação da proposta. Entretanto, nunca participava, oralmente, das aulas, fazia as atividades de classe de forma parcial. Nunca tirou dúvidas durante as aulas da Proposta de Intervenção e durante a confecção dos trabalhos em duplas ou grupo, sempre ficava esperando pelo colega.

A família do referido aluno reside na sede da cidade e trabalha no setor de Limpeza do posto de Saúde, mas dificilmente frequenta a escola para ter conhecimento da vida escolar do filho.

O sujeito 13 obteve um total de seis questões corretas na atividade Final e na avaliação inicial acertou apenas três questões. Os descritores – D1 e D3 – foram os que apresentaram

maior percentual de questões erradas. A aluna sempre frequentou as aulas, era pontual, e fazia os exercícios de sala de aula. Sempre empenhada, tirava dúvidas e participava oralmente da aula, o tempo inteiro. Nos trabalhos em grupo, sempre participava de maneira ativa com cooperação e criatividade. Os pais trabalham na agricultura cacaueteira e possuem três filhos, vale ressaltar, que durante o período que eu estive na escola, a mãe da referida aluna esteve na instituição conversando sobre as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pela aluna que concluiu o ensino fundamental I, na zona rural e sempre estudou em classe multisseriada. Fatores ligados a condições de trabalho em turma multisseriada como: professores despreparados, turma heterogênea, ausência da família e a falta de apoio pedagógico, podem ter contribuído para as dificuldades apresentadas pela aluna.

A aluna, S15 obteve seis questões corretas na atividade final e cinco questões corretas na atividade inicial. Como se vê, a aluna ainda tem dificuldades de localizar uma informação explícita uma habilidade bastante elementar. Os itens relativos a esse descritor solicitava do aluno a identificação de uma determinada informação, entre várias outras expressas no texto e a mesma só conseguiu acertar uma questão.

A aluna também apresentou dificuldades com o descritor inferir o sentido de uma palavra ou expressão, S15 não conseguiu entender que as palavras são providas de sentido e, na maioria das vezes, são polissêmicas; ou seja, podem assumir, em contextos diferentes, significados também diferentes. Assim, para a compreensão de um texto, é fundamental que se identifique, entre os vários sentidos possíveis de uma determinada palavra, aquele que foi particularmente utilizado no texto. A aluna não conseguiu perceber, entre várias opções, aquela que apresentou o sentido com que a palavra foi usada no texto e acertou apenas uma questão.

A aluna não esteve presente em todas as aulas durante a aplicação da proposta, sempre se mostrou desatenta às aulas, participava pouco, realizava as atividades esporadicamente e não tirava dúvidas. Vale salientar que a aluna reside na Zona Rural com os pais.

O S16 acertou tanto na atividade final quanto na atividade inicial, cinco questões, mas ainda demonstra dificuldade referente aos descritores - D1, D3 e D6. O aluno é repetente e faltou a aplicação de parte da proposta do D6 – Identificar o tema do texto. O aluno não fazia os exercícios de classe, não tirava dúvidas. Pronunciava-se pouco, e ficava o tempo todo mexendo no celular. Em grupo, não opinava e não ajudava os colegas. O aluno relatava que não gostava de ler e que os temas debatidos na escola não eram interessantes.

Durante as aulas percebi que para o processo da leitura seja efetuado aos alunos de ensino fundamental, de fato, primeiramente o educador deve apresentar textos com temas interessantes aos sujeitos-leitores, temas polêmicos, atuais e que de algum modo desperte o interesse dos alunos, ou seja, a curiosidade deles, logo após é interessante questionar a finalidade do que está sendo lido, ou seja, qual seu objetivo ao efetuar determinada leitura, só assim a leitura terá sentido.

O S21 conseguiu acertar na atividade final seis questões e na atividade inicial 04 questões. O maior nível de dificuldade está concentrado nos descritores - D1, D3 e D6. O aluno não se concentrava nas atividades realizadas e não participava ativamente das atividades em grupo. Em alguns momentos da aplicação da proposta se manteve reservado, sem fazer perguntas, sem tirar dúvidas, sem participar. O aluno reside na Zona Rural e ajuda os pais na agricultura cacaueteira, por este motivo, não frequentou todas as aulas.

De forma geral, foi possível observar que os alunos que apresentaram um rendimento baixo não gostam de ler e quando realizam práticas de leitura, muitas vezes, fazem com preguiça. Ao ler um texto, pratica-se uma leitura de forma superficial e, com isso, não se entende o que está contido implicitamente nas entrelinhas do texto.

No desenrolar da construção do trabalho, notei que o processo da construção do hábito da leitura, deve ser orientado através de propósitos claros e objetivos por parte do profissional docente, e para isso o professor necessita de sustentação e aprofundamento no conhecimento teórico. Para basear sua prática como docente, deve fazer valer suas ações, de modo que seja um exemplo a ser seguido, ser um leitor inato, ter prazer em ler e motivar os sujeitos a lerem. Talvez, com a mudança na prática pedagógica poderemos ter resultados mais satisfatórios.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, descrevemos as atividades relacionadas à leitura que foram desenvolvidas em uma turma do 9º ano, do turno Vespertino do Colégio Municipal Ismênia Moura de Carvalho, composta por 26 alunos. A realidade apresentada nos levou a elaborar uma proposta de intervenção pedagógica tendo por base o processo de leitura e letramento. Objetivamos a formação do aluno não apenas para a decodificação/codificação dos textos, mas como uma aprendizagem pautada no uso da leitura para as diversas situações sociais que poderão existir ao longo da vida.

Nesse sentido, um dos objetivos desta pesquisa foi trabalhar com o uso de descritores específicos de leitura da Matriz de Referência de Língua Portuguesa (SAEB-MEC) para que os alunos adquirissem competências e habilidades necessárias à ampliação dos níveis de leitura e letramento, levando em consideração os gêneros textuais: crônica, notícia e tirinha. Através das atividades realizadas, percebeu-se as dificuldades apresentadas pela turma em interpretar os mais variados gêneros textuais, fazer inferências e dialogar com o texto. A leitura é uma prática importante para a construção do conhecimento e exercício da cidadania. Com as mudanças no mundo moderno e o avanço tecnológico, a escola deixou de ser o único local de fonte de conhecimento, é notório que os adolescentes desinteressaram-se pela leitura, a qual é trabalhada na escola.

Pensando em traçar o perfil da turma, apliquei o questionário socioeconômico que permitiu a visualização do grau de letramento dos pais, hábitos de leitura, acesso a meios de comunicação e a atividade diagnóstica inicial que me proporcionou observar as dificuldades relacionadas à leitura. Analisando o aproveitamento dos alunos em relação à leitura, percebeu-se que a turma obteve um baixo índice de acertos na avaliação inicial, foram computadas 125 questões corretas, que equivale a um percentual de 48% de acertos. A avaliação apresenta sete textos que fazem parte do domínio jornalístico.

Esses resultados demonstraram que os alunos precisavam melhorar, no tocante às habilidades de leitura aqui analisadas. Ficou evidente que faltava aos discentes maior domínio discursivo na leitura, de forma que pudessem atender as necessidades sociais. Observou-se que mesmo apresentando textos curtos e que traziam temáticas que pertenciam ao cotidiano dos alunos, os dados obtidos revelavam que os alunos não dominavam habilidades e competências básicas exigidas para o 9º ano do Ensino Fundamental II.

Após a aplicação e análise da atividade diagnóstica foi elaborada uma proposta de intervenção, com a carga horária de 20 horas aulas. Tendo em vista, os dados qualitativos e quantitativos, foi possível traçar caminhos e metas para auxiliar o desenvolvimento de competências e habilidades referentes à leitura. A proposta de intervenção foi organizada em dez oficinas, a fim de contribuir para o aperfeiçoamento da competência leitora, com base nos seguintes descritores: D1 – Localizar informações explícita em um texto, D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão, D4 – Inferir uma informação implícita em um texto e D6 – Identificar o tema de um texto, contidos na Matriz de Referência de língua portuguesa do nono ano, do Ensino Fundamental II.

Após a aplicação das oficinas, foram realizadas atividades avaliativas, a fim de verificar se houve avanços no que tange as habilidades trabalhadas. Sendo assim, podemos afirmar que, apesar das dificuldades de leitura que os estudantes ainda possuem, de modo geral, houve uma minimização daquelas apresentadas por eles no diagnóstico. Podemos constatar que a maioria dos alunos que participaram do processo, apresentou progresso notável. Na sondagem inicial, tivemos um aproveitamento de 48%, já na sondagem final a turma acertou 312 questões, ou seja, o equivalente a 68% de acertos na prova. Notamos um crescimento de 20% em relação às habilidades trabalhadas.

Foi possível perceber que o ensino da leitura e compreensão de textos, nas aulas de Língua Portuguesa, ainda apresenta-se como desafio no contexto da Educação Brasileira, uma vez que a maioria dos nossos alunos apresenta dificuldade no processo da leitura.

Sendo assim, o nosso trabalho oportunizou diferentes leituras aos alunos e assim, despertou, o gosto, o aprendizado e a formação de cidadãos críticos, reflexivos e atuantes. É imprescindível a criação de diferentes oportunidades para levar os estudantes a ler. Tarefa não muito fácil, mas foi possível explorar esse universo e torná-lo atrativo na escola, com o uso dos diversos gêneros textuais. Acredita-se que trabalhar com o gênero textual é provocar reflexão sobre o uso da língua, proporcionando um processo de interação, pois através dos inúmeros gêneros que podem ser trabalhados em sala de aula, é possível abordar os aspectos formais e informais da língua, sabendo quando e como usá-los.

Escolhemos trabalhar com a leitura para que os discentes pudessem ampliar o desenvolvimento de algumas habilidades leitoras e conseqüentemente se constituírem sujeitos críticos e autônomos. Partimos da concepção de leitura como prática social e do estudo da língua sob a ótica do interacionismo.

Sobre o desenvolvimento da nossa Proposta de Intervenção Pedagógica, observamos que os alunos apresentaram uma reação positiva ao uso de estratégias de leitura. Ao analisarmos cada participação dos estudantes, vimos que todos apresentaram um progresso considerável na realização das atividades de compreensão leitora.

Na atividade de leitura final, os alunos apresentaram maior índice de crescimento no domínio dos descritores: D4 e D6. Logo, os alunos re avaliados demonstraram melhor compreensão leitora no que se refere às habilidades de ler um texto e ser capaz de inferir uma informação implícita, bem como identificar o tema de um texto. Sendo assim, nós, docentes do ensino fundamental II podemos ampliar as estratégias de ensino da leitura e contribuirmos na formação de leitores proficientes, capazes de ler, interpretar e interagir positivamente nas mais diversas situações e contextos.

Percebemos que eles participaram de forma ativa, e que a aprendizagem da língua materna pode ser mais agradável quando os conteúdos são trabalhados a partir de uma leitura prazerosa. Essa prática, além de contribuir para a formação dos alunos, certamente tem sido fundamental para nosso aprimoramento profissional e pessoal, já que constantemente temos estudado ou lido algumas teorias na expectativa de melhorar o processo de ensino/aprendizagem.

Ao refletirmos sobre como e quais práticas de leitura e letramento poderíamos propor aos nossos alunos, foi preciso um preparo teórico para que, posteriormente, pudéssemos colocar em prática as ideias que foram programadas e selecionadas anteriormente. Vale salientar, que por diversos momentos tive dificuldades em relação à aplicação de metodologias, à seleção de textos e à aplicação de atividades que facilitassem o desenvolvimento de uma determinada competência que estava sendo trabalhada naquele momento. Sem dúvida, acreditamos que a leitura é essencial na vida de todos nós. É preciso estimular em nossos alunos, por mais árduo que seja essa missão, o hábito de ler.

É pertinente registrarmos outras dificuldades vivenciadas durante esse percurso. A primeira dificuldade que o professor enfrenta ao tentar trabalhar com os alunos as habilidades referentes à leitura, é despertar neles o gosto pela leitura. A primeira barreira parece ser o próprio texto. Porém, “formar leitores, desenvolver competências em leitura e escrita é uma tarefa que a escola tem que priorizar e não pode sequer protelar.” (Antunes, 2009, p. 201).

Também foi possível observar que o trabalho desenvolvido no intuito de fazer a turma perceber as “entrelinhas” do texto e integrar os dados do texto à própria experiência ou

conhecimento do mundo é uma tarefa bastante difícil. O leitor infere de acordo com seu conhecimento de mundo.

Cada aluno possui o seu próprio estilo de aprendizagem e apresenta conhecimentos prévios oriundos de situações ambientais diversas. Uma nova visão do trabalho escolar é necessária para a criação de contextos educacionais onde todos possam aprender. A aprendizagem não depende somente dos alunos, mas sim de um trabalho contínuo de análise, monitoramento e intervenções do professor durante a realização das atividades, que contribuirão para um desenvolvimento das potencialidades de cada um. Vale destacar, que em uma sociedade onde muitos professores atuam 60 horas semanais a realização de uma atividade de monitoramento e reflexão da prática pedagógica de forma constante, nem sempre acontece.

A dificuldade em realizar a leitura proficiente é vista como um dos maiores obstáculos enfrentados pelos alunos e professores. Preocupados com essa questão, nós, educadores estamos em busca de o melhor caminho a seguir. Vale salientar que algumas dificuldades no ensino da língua materna me fizeram cometer certos erros, que não permitiam que o meu aluno avançasse em seus problemas relacionados à leitura. Os meus erros eram provenientes do desconhecimento de teorias e aos modelos de professores que tive. Professores que não valorizavam o ensino das habilidades de leitura, não trabalhavam diretamente voltados para as necessidades específicas da turma.

A partir dos estudos desenvolvidos no MESTRADO/PROFLETRAS pude perceber que a minha prática pedagógica deveria ser redimensionada. O curso me proporcionou a ampliação do conhecimento e me fez refletir sobre a constante necessidade do aperfeiçoamento da atuação docente.

Acredito que este estudo pode contribuir, também, com a formação do professor de Língua Portuguesa, pois durante a aplicação da Proposta de intervenção conversei com alguns profissionais da escola em que atuo e eles afirmaram que sentem a necessidade de reformular a sua atuação docente, haja vista que esta é uma das condições necessária para que possamos atuar como mediadores do processo de ensino e aprendizagem. Alguns professores também mencionaram a inquietação em transformar os momentos de leitura em atividades mais agradáveis. Os relatos ouvidos e as observações feitas mostram que a leitura ou a dificuldade em ler é fonte de preocupação entre os professores que buscam trabalhá-la tentando sanar as dificuldades trazidas pelo aluno.

Dessa forma, a pesquisa *Leitura na escola: caminhos para a compreensão do texto* proporcionou-me uma reflexão mais aprofundada a respeito da prática da leitura no contexto escolar, mostrando-nos que o trabalho dedicado ao desenvolvimento da competência leitora, nos dias atuais, nem sempre é apropriado para a formação do leitor crítico e autônomo. Essa inquietação foi levada para as aulas do MESTRADO/PROFLETRAS, pois ela resultava das lacunas deixadas pelo curso de graduação e as vivências em sala de aula.

Podemos dizer que a formação de um leitor proficiente requer um trabalho sistematizado e de forma progressiva. Além disso, destaca-se a necessidade de um trabalho mais ativo por parte do leitor, uma vez que a construção do sentido está relacionada à mobilização de conhecimentos prévios, ao levantamento de hipóteses e à produção de inferências, dentre outras capacidades básicas. Por fim, é preciso considerar que na interface da formação desse leitor proficiente encontra-se a escola, cuja responsabilidade transcende os limites da leitura como uma simples prática escolar e alcança a dimensão de uma prática social. Além disso, cremos também que investir na formação do professor é, ainda, o caminho mais indicado para tentar superar o fracasso da formação dos alunos como leitores.

REFERÊNCIAS

- ALVES-FILHO, Francisco. **Gêneros Jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARBOSA, J. P. **Notícia (Coleção trabalhando com os gêneros do discurso: relatar)**. São Paulo: FTD, 2001.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. et alli . **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2017.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- _____. Ministério da Educação; **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências**. Livro Introdutório – Documento Básico – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/inep/dacc, 2003.
- CANDIDO, Antonio. **A vida ao rés do chão**. In: Para gostar de ler. São Paulo: Ática, 1998.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2002.
- COUTINHO, Afrânio . **A Literatura no Brasil**.4ed. São Paulo: Global, 1997.
- DELMANTO, Dileta. **A leitura em sala de aula**. Construir Notícias, Recife, n.45, mar./abril.2009.
- EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 4ª edição, 2010.

FREIRE, Paulo . **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **A importância do ato de ler**. In_ Col. Polêmicas do Nosso tempo, Editora Cortez, São Paulo, 1985.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1985.

INEP. **Características do Saeb**. Disponível em: www.portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados. Acesso 01 de março de 2018.

Kleiman, Ângela B. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. Campinas SP: Pontes, 1999.

_____.(org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a pratica social da escrita**. Campinas- SP: Mercado de letras, 1995.

_____. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

KOCK, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, Ingedore Vilça & Vanda Maria ELIAS. **Ler e escrever. Estratégias de produção textual**. São Paulo: Editora Contexto, 2009

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário**. Porto Alegre. Artmed, 2002.

Lopez, Telê Porto Ancena. A crônica de Mário de Andrade: impressões que historiam. In: CANDIDO, A.(Org). **Crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas: Ed. Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

LUYTEN, Sonia Maria Bibe. **Histórias em quadrinhos: leitura crítica**. São Paulo: Edições Paulinas, 1984.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo**. Leitura, Teoria e Prática. 1985.

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

_____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MOLLICA, Maria Cecília; LEAL, Marisa. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Maria Cecília. 2007. **Fala, Letramento e Inclusão Social**. São Paulo: Contexto.

ORLANDI, E. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

PALOMANES, Roza; BRAVIN, Angela Marina (orgs.). **Práticas de Ensino do Português**. São Paulo: Contexto, 2012.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso**. In: SIGNORINI, I. (org.). Investigando a relação oral e as teorias do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SA, Jorge de. **A Crônica**. 2 ed. São Paulo: Ática 1985.

SANTOS, C. F. (2007). **Diversidade Textual: Os gêneros na sala de aula**. Organizado por Carmi Ferraz Santos, Márcia Mendonça y Marianne C.B. Cavalcanti. Led., 1 reimp.- Belo Horizonte: Autêntica.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **A reinvenção da alfabetização. Presença Pedagógica**, Belo Horizonte: Dimensão. V. 9, n. 52, jul./ago. 2003.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

_____. **Letramento e escolarização**. In: Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001 (org.) Vera Massagão Ribeiro – 2ª Ed. – São Paulo, Global, 2004.

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

SOUSA, Jorge Pedro (2002). **Por que as notícias são como são? Construindo uma teoria da notícia**. Biblioteca On-Line de Ciências da Comunicação. Disponível em: Acesso em: 15/02/2019.

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Contexto, 2014

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

VIANA, Fernanda Leopoldina; RIBEIRO, Iolanda; SANTOS, Sandra Cristina; CADIME, Irene. **Aprender a compreender. Da teoria à prática pedagógica**. 2012.

APÊNDICE

Apêndice A – Questionário Socioeconômico/psicopedagógico

 COLÉGIO MUNICIPAL ISMÊNIA MOURA DE CARVALHO	
SÉRIE _____	TURNO _____ PROFESSORA _____
ALUNO(A) _____	

Questionário Socioeconômico

1. **Sexo:** Masculino () Feminino() 2. **Idade:**

3. **Cor/Etnia:** () Pardo () Branco () Negro () Indígena () Amarelo
4. **Município** **em** **que** **mora** **hoje:**

5. **Em que localidade da cidade seu domicílio se encontra:** () Periferia () Centro
Zona Rural ()
6. **Com quem você mora?** () pais () cônjuge () irmãos ()
outros _____
7. **Quantos membros da sua família moram com você?**

8. **Seus pais trabalham? Qual a profissão deles?**

9. **Você trabalha em turno oposto? Se sim, o que faz?**
() Sim () Não De que

10. **Qual o grau Máximo de escolaridade de seu pai?**
() Ensino fundamental incompleto () Ensino fundamental completo () Ensino superior

Médio incompleto () Ensino Médio Completo () Nível superior incompleto () Nível Superior Completo.

11. Qual o grau Máximo de escolaridade de sua mãe?

() Ensino fundamental incompleto () Ensino fundamental completo () Ensino Médio incompleto () Ensino Médio Completo () Nível superior incompleto () Nível Superior Completo.

12. Quantos livros em media você costuma ler por ano?

() Nenhum () Um () dois () três () quatros () mais de quatro

13. Com que frequência você tem acesso a estes meios de informação?

Jornal	Diariamente	Às vezes	Raramente	Nunca
Revista				
Televisão				
Internet				

14- Você tem hábito de estudar/ler em casa? () Sim () Não Por quê? _____

15- Você está repetindo de ano? () Sim () Não

16 - Você aprende mais quando o professor:

() apenas escreve no quadro () escreve e explica
 () apenas explica () faz atividades em classe ou para casa
 () desenvolve atividades como jogos relacionados ao assunto

17- Você costuma tirar dúvidas na sala durante as aulas?

() sempre () às vezes () nunca

18- Dentre as atividades desenvolvidas na disciplina Língua Portuguesa, assinale as que você mais gosta de fazer.

() Leitura () Produção de textos () Gramática () Ortografia () Discussões e debates em sala

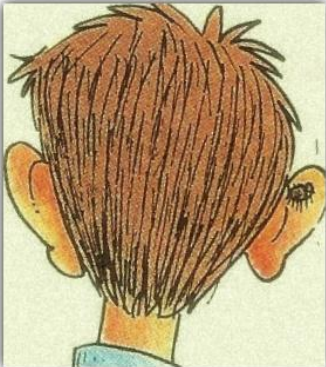
19- Você tem acesso a internet e as redes sociais? Em caso positivo como ocorre o acesso? () Sim () Não

20- Qual a finalidade do acesso a internet?

() Pesquisa () Diversão () Comunicação ()

outros_____

Apêndice B – Expressões do Cotidiano

	“Tirar o cavalo da chuva” (https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=654&tbm=isch&sa=1&ei=GvJMW-7UAZLZzgKKmI)
	"Só se vê bem com o coração". (https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=654&tbm=isch&sa=1&ei=GvJMW-7UAZLZzgKKmI)
	“Pulga atrás da orelha” (http://agazetadigital.blogspot.com/2018/04/pulga-atras-da-orelha.html)
	“Está chovendo canivete” http://locomotiva26.com.br/vagao-alternativo-traducao-vs-adaptacao/

	“Minha boca é um túmulo” (http://www.maiovergara.com/como-se-diz-minha-boca-e-um-tumulo-em-ingles/)
	“Água mole e pedra dura tanto batem até que fura.” (http://www.vcnanet.net/v2/index.php/noticias-2/36-colunas-jornal/camara-na-visao-popular-/9395-)
	“Lágrimas de Crocodilo” (https://www.google.com.br/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&ved=2ahUKEwj8ebtaTcAhUDrVkkKHS)

Apêndice C – Atividade sobre implícitos/subtendido/Pressuposto



COLÉGIO _____

DATA _____ SÉRIE _____

ALUNO(A) _____

1) Responda as perguntas a seguir com base na tirinha da Mafalda abaixo.

<http://clubedamafalda.blogspot.com/>



a) Que implícito se pode retirar da fala de Mafalda, no último quadro?

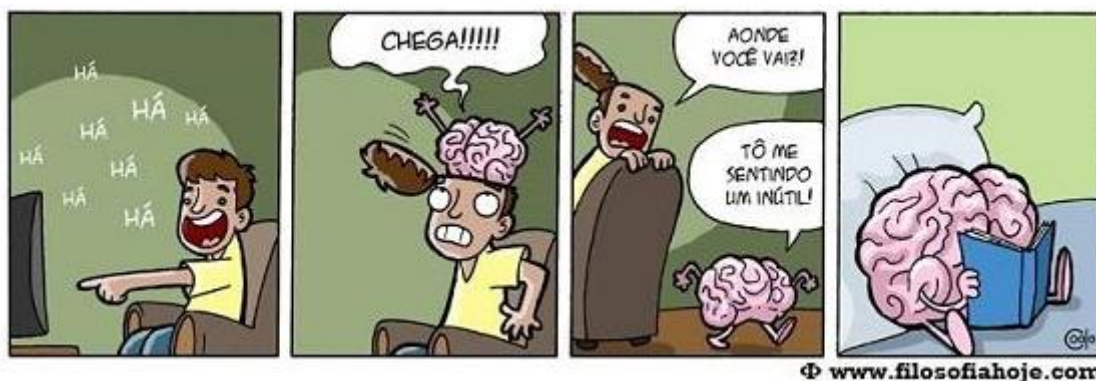
b) Trata-se de um pressuposto ou subentendido?

c) A humanidade, como um todo, quebrada, sem funcionar. Em quais aspectos?

2) Leia a tira abaixo e diga qual o subentendido em que se fundamenta toda a historinha.



3- Analise qual o pressuposto e o subtexto que podemos extrair da tirinha abaixo:



Disponível em: <http://osletrados.blogspot.com/2012/11/estilistica-da-frase.html>

c) Pressuposto

d) Subtexto

4 - Leia a tirinha e responda às questões.

Anais do SIELP. Volume 1, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2011. ISSN 2237-8758



Disponível em: <file:///C:/Users/cliente/Pictures/tirinha%2010.pdf>

- Devido às expressões corporais e faciais (mão na cintura, rosto carrancudo) como a personagem Helga aparenta ser?
- A tira nos faz refletir sobre o papel homem/mulher na sociedade. O que podemos concluir sobre comportamento masculino de Hagar?

Apêndice D – Tirinha fatiada



Questionamentos: O pai do menino compara o preconceito à? Como o Preconceito pode ser transmitido? O pai de Armandinho explica ao filho que Preconceito tem cura, que pode ser tratado como?



Questionamentos: O que o jornal está apresentando? Os valores apresentados por Mafalda são os mesmos do jornal? Por quê? O que você entende por valores morais? O que gerou o conflito de valores na tirinha?



Questionamentos: A fala do menino é um ditado popular. Fora do contexto da tirinha, o que você entende desse ditado? Nessa tirinha, o que o menino quis dizer com sua fala, dirigindo-se ao porquinho?



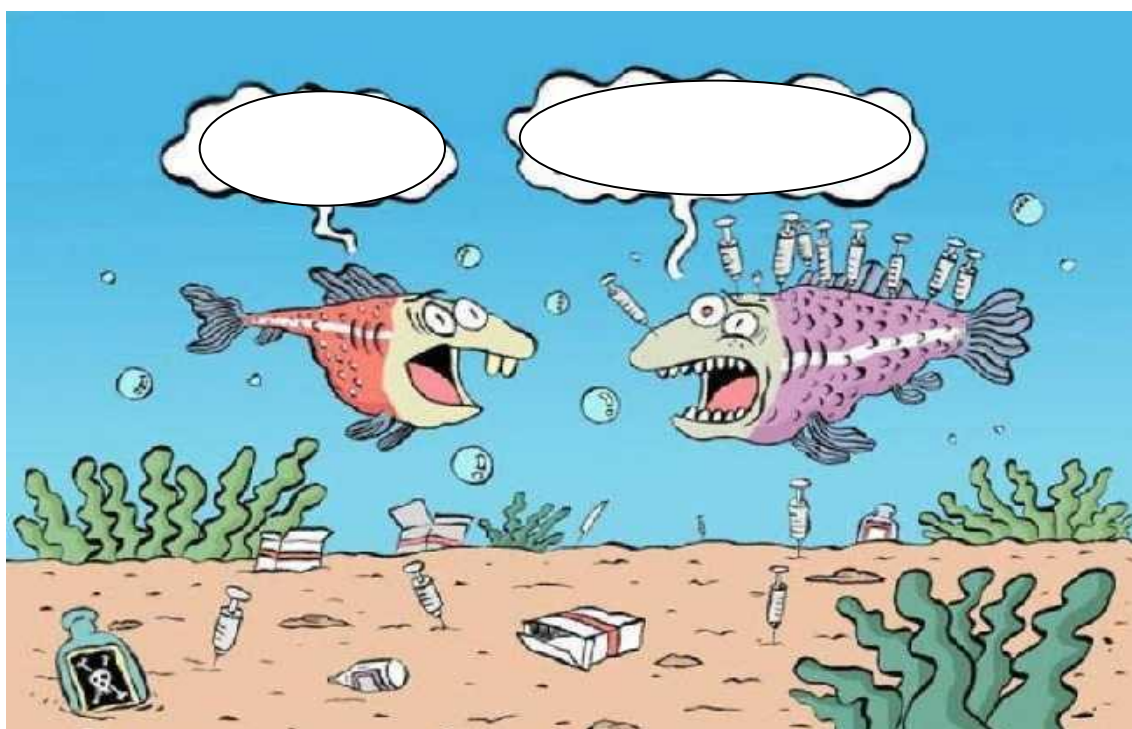
Disponível

em:

<https://www.google.com.br/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&ved=2ahUKEwjurH53LDcAhXSvFkKHe3SBoQQjhx6>

Questionamentos: Como você entende a fala de Mafalda: “fico revoltada em trocar uma coisa que ainda me serve.” Qual a crítica presente na tirinha? ...”A situação não está tão boa para a gente ficar desperdiçando dentes”. A partir dessa afirmação o que podemos inferir?

Apêndice E - Tirinha para preenchimento da fala dos personagens

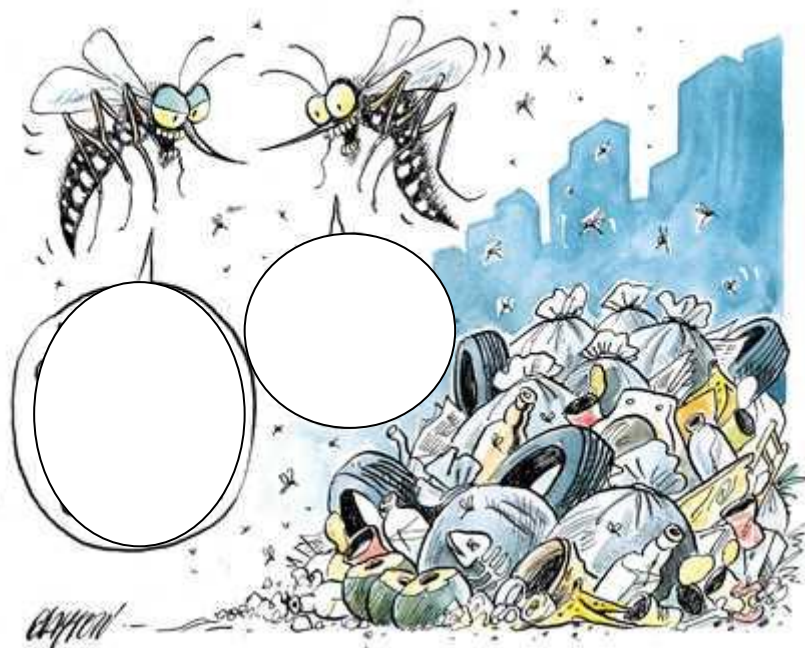


TURMA DO EDI



Dirceu Veiga - www.ilustradorveiga.com.br

BATE-PAPO ENTRE MOSQUITOS



Apêndice E – Termos enviados à Plataforma Brasil

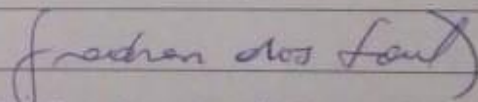
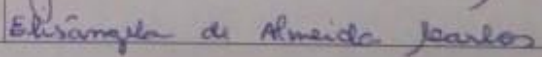


Universidade do Estado da Bahia
Comitê de ética em Pesquisa - CEP

**DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO
DO PROJETO DE PESQUISA**

Declaro estar ciente do compromisso firmado com a execução do projeto intitulado: **LEITURA NA ESCOLA: CAMINHOS PARA A COMPREENSÃO DO TEXTO**, vinculado à instituição Universidade do Estado da Bahia – Campus V, que será desenvolvido na forma apresentada e aprovada pelo CEP da Universidade do Estado da Bahia sempre orientado pelas normativas que regulamentam a atividade de pesquisa.

Santo Antônio de Jesus, 23 de Abril de 2018

Nome do orientador(a) e do orientando(a)	Assinatura
Gredson dos Santos	
Elisângela de Almeida Carlos	



**Universidade do Estado da Bahia
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP**

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente das normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto intitulado: **LEITURA NA ESCOLA: CAMINHOS PARA A COMPREENSÃO DO TEXTO**, sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com a Resolução CNS 466/12, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, da não maleficência, da justiça e da equidade.

Assumo o compromisso de apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia; de tornar os resultados desta pesquisa públicos independente do desfecho (positivo ou negativo); de Comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa, via Plataforma Brasil.

Santo Antônio de Jesus, 23 de Abril de 2018

Elisângela de Almeida Carlos

Assinatura do responsável pelo projeto

ProjetoFormo Brasil MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa LEITURA NA ESCOLA: CAMINHOS PARA A COMPREENSÃO DO TEXTO			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 26			
3. Área Temática:			
4. Área de Conhecimento: Grande Área B: Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: ELISANGELA DE ALMEIDA CARLOS			
6. CPF: 968.473.605-34		7. Endereço (Rua, n.º): Rua São Jorge jardim Gandu casa GANDU BAHIA 45450000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 73999713935	10. Outro Telefone:	11. Email: efe65carlos@yahoo.com.br

Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.

Data: 19 / 04 / 2018 Elisângela de Almeida Carlos
Assinatura

INSTITUIÇÃO PROPONENTE		
12. Nome: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	13. CNPJ: 14.485.841/0022-75	14. Unidade/Órgão:
15. Telefone: (07) 3281-6155	16. Outro Telefone:	

Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Responsável: Maria Izabel Freitas S. de Matos CPF: 529.206.825-04

Cargo/Função: Diretora

Data: 19 / 04 / 18 Maria Izabel Freitas S. de Matos
Diretora da UNED-DC-Campus V
Cadastro 74.425.856-5
Portaria nº 1643/2016

ATROFINADOR PRINCIPAL

to se aplica.



Universidade do Estado da Bahia
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE

Autorizo a pesquisadora Elisângela de Almeida Carlos a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado: **LEITURA NA ESCOLA: CAMINHOS PARA A COMPREENSÃO DO TEXTO**, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

Declaro estar ciente que a instituição proponente é responsável pela atividade de pesquisa proposta e que será executada pelos seus pesquisadores/as, além de dispormos da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos participantes da pesquisa.

Santo Antônio de Jesus, 19 de Abril de 2018.


Maria Izabel Pereira S. de Menezes
Diretora da UNEB-DCM-Campus V
Cadastro: 74.425.894-5
Portaria nº 1643/2016

.....
Assinatura e carimbo do
responsável institucional



Universidade do Estado da Bahia
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Assumimos o compromisso de preservar a privacidade e a identidade dos participantes da pesquisa intitulada: **LEITURA NA ESCOLA: CAMINHOS PARA A COMPREENSÃO DO TEXTO** cujos dados serão coletados através de atividades realizadas em sala de aula, com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto.

Os resultados serão divulgados de forma anônima, assim como os termos de consentimento livre e esclarecido guardados no Campus V - DCH da Universidade do Estado da Bahia pelo período de 05 (cinco) anos sob a responsabilidade da Pesquisadora Elisângela de Almeida Carlos. Após este período, os dados serão destruídos.

Santo Antônio de Jesus, 23 de Abril de 2018.

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
Gredson dos Santos	<i>Gredson dos Santos</i>
Elisângela de Almeida Carlos	<i>Elisângela de Almeida Carlos</i>



Universidade do Estado da Bahia
Comitê de ética em Pesquisa - CEP

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

Autorizo a pesquisadora Elisângela de Almeida Carlos a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado: **LEITURA NA ESCOLA: CAMINHOS PARA A COMPREENSÃO DO TEXTO**, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem estar dos participantes da pesquisa.

Santo Antônio de Jesus, 23 de março de 2018.

Antonio de Souza Mota
Diretor
Colégio Irmã Maria Nogueira de Carvalho
Port: 0212011 - CPF: 003.063.475-41

Assinatura e carimbo do
responsável institucional



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS V
CURSO – MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), do estudo/pesquisa intitulado: **Leitura na Escola: Caminhos Para a Compreensão do Texto**, conduzida pela pesquisadora **Elisângela de Almeida Carlos**. Este estudo tem por objetivo promover estratégias sequenciadas de leitura, que proporcionem a formação do leitor proficiente, ampliando os níveis de leitura e letramento, levando em consideração o gênero textual crônica.

Você foi selecionado(a) por fazer parte da comunidade escolar que se encaixa criteriosamente nas atividades selecionadas. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Sua contribuição nesta pesquisa consistirá em participar de aulas temáticas que envolverão momentos de leitura, dinâmicas de aprendizado, utilização de vídeos, criados especificamente para essa finalidade. As atividades serão realizadas no próprio ambiente escolar com duração de 20 horas/aulas, quando discutiremos e refletiremos sobre a importância da leitura e a construção do sentido do texto.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

A pesquisadora responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Elisângela de Almeida Carlos, professora, CEP: 45450-000, e-mail: elieli5carlos@yahoo.com.br, tel.: (73) 999713935. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

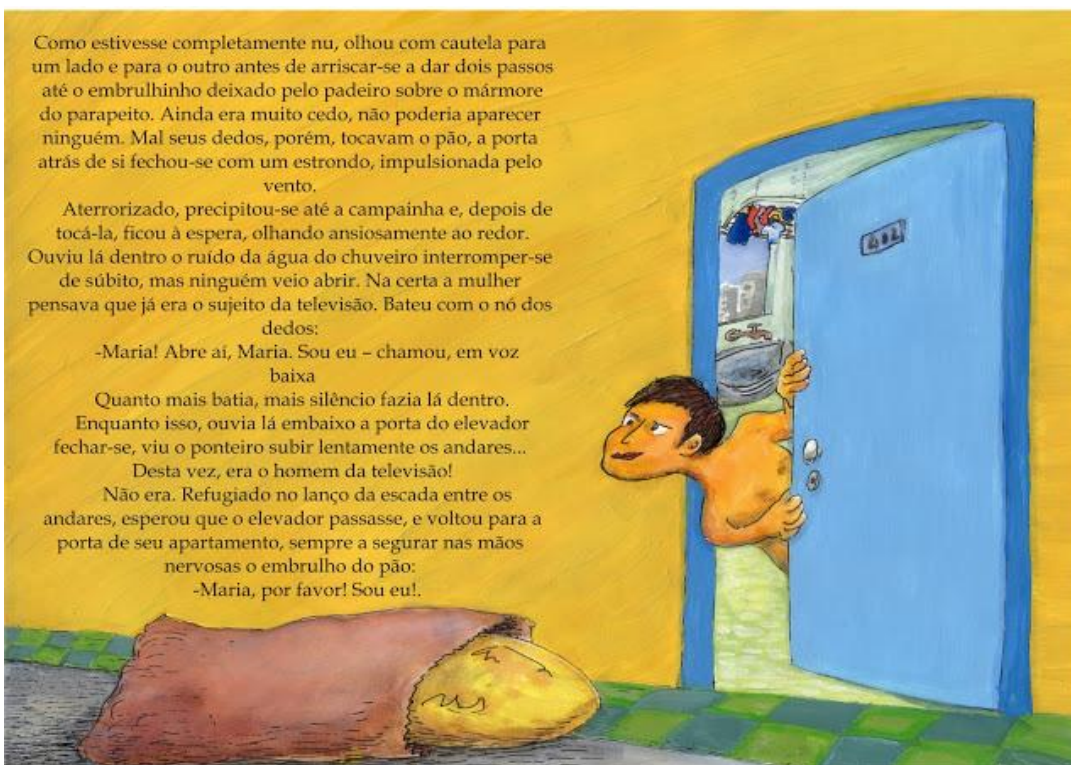
Nova Ibiá, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

ANEXO

Anexo A – Crônica O homem nu

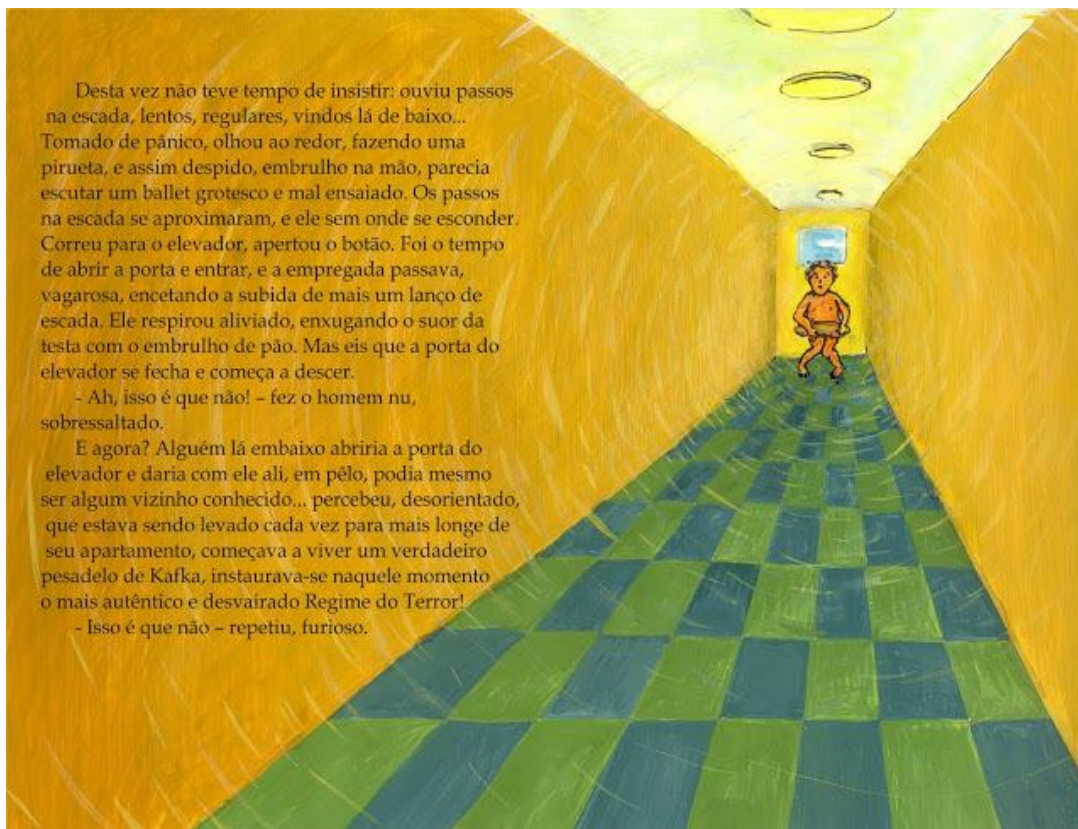


Desta vez não teve tempo de insistir: ouviu passos na escada, lentos, regulares, vindos lá de baixo... Tomado de pânico, olhou ao redor, fazendo uma pirueta, e assim despido, embrulho na mão, parecia escutar um ballet grotesco e mal ensaiado. Os passos na escada se aproximaram, e ele sem onde se esconder. Correu para o elevador, apertou o botão. Foi o tempo de abrir a porta e entrar, e a empregada passava, vagarosa, encetando a subida de mais um lance de escada. Ele respirou aliviado, enxugando o suor da testa com o embrulho de pão. Mas eis que a porta do elevador se fecha e começa a descer.

- Ah, isso é que não! - fez o homem nu, sobressaltado.

E agora? Alguém lá embaixo abriria a porta do elevador e daria com ele ali, em pêlo, podia mesmo ser algum vizinho conhecido... percebeu, desorientado, que estava sendo levado cada vez para mais longe de seu apartamento, começava a viver um verdadeiro pesadelo de Kafka, instaurava-se naquele momento o mais autêntico e desvairado Regime do Terror!

- Isso é que não - repetiu, furioso.



Agarrou-se à porta do elevador e abriu-a com força entre os andares, obrigando-o parar. Respirou fundo, fechando os olhos, para ter a momentânea ilusão de que sonhava. Depois experimentou apertar o botão de seu andar. Lá embaixo continuava a chamar o elevador. Antes de mais nada:

“Emergência: parar”. Muito bem. E agora? Iria subir ou descer?

Com cautela desligou a parada de emergência, largou a porta, enquanto insistia em fazer o elevador subir. O elevador subiu.

- Maria! Abre esta porta! - gritava, desta vez esmurcando a porta, já sem nenhuma cautela. Ouvia que outra porta se abria atrás de si. Voltou-se, acuado, apoiando o traseiro no batente e tentando inutilmente cobrir-se com o embrulho de pão.

Era a velha do apartamento vizinho:

- Bom dia, minha senhora - disse ele confuso. - Imagine que eu... A velha, estarecida, atirou os braços para cima, soltou um grito:

- Valha-me Deus! O padeiro está nu!

E correu para o telefone para chamar a radiopatrulha:

- Tem um homem pelado aqui na porta!

Outros vizinhos, ouvindo a gritaria, vieram ver o que se passava:

- É um tarado!

- Olha, que horror!

- Não olha não! Já pra dentro, minha filha!



Maria, a esposa do infeliz, abriu finalmente a porta para ver o que era. Ele entrou como um foguete e vestiu-se precipitadamente, sem nem se lembrar do banho. Poucos minutos depois, restabelecida a calma lá fora, bateram na porta.

- Deve ser a polícia - disse ele, ainda ofegante, indo abrir.

Não era: era o cobrador da televisão.



Anexo B - Crônicas trabalhadas em sala de aula

Crônica 1

Notícia de Jornal

Fernando
Sabino

Leio no jornal a notícia de que um homem morreu de fome. Um homem de cor branca, 30 anos presumíveis, pobremente vestidos, morreu de fome, sem socorros, em pleno centro da cidade, permanecendo deitado na calçada durante 72 horas, para finalmente morrer de fome. Morreu de fome. Depois de insistentes pedidos e comentários, uma ambulância do Pronto Socorro e uma radiopatrulha foram ao local, mas regressaram sem prestar auxílio ao homem, que acabou morrendo de fome. Um homem que morreu de fome. Um homem que morreu de fome. O comissário de plantão (um homem) afirmou que o caso (morrer de fome) era da alçada da Delegacia de Mendicância, especialista em homens que morrem de fome. E o homem morreu de fome. O corpo do homem que morreu de fome foi recolhido ao Instituto Anatômico sem ser identificado. Nada se sabe dele, senão que morreu de fome. Um homem morre de fome em plena rua, entre centenas de passantes. Um homem caído na rua. Um bêbado. Um vagabundo. Um mendigo, um anormal, um tarado, um pária, um marginal, um proscrito, um bicho, uma coisa - não é um homem.

(Texto na íntegra disponível no site: http://www.fotolog.com.br/spokesman_/70276847)

- O que levou o homem a morte?
- Como era o homem que morreu de fome?
- Alguém ajudou esse homem?
- Quais informações sobre o homem que morreu, o texto apresenta?

Crônica 2

Chatear e encher

Um amigo meu me ensina a diferença entre “chatear” e “encher”.

Chatear é assim:

Você telefona para um escritório qualquer na cidade.

– Alô! Quer me chamar por favor o Valdemar?

– Aqui não tem nenhum Valdemar.

Daí a alguns minutos você liga de novo:

– O Valdemar, por obséquio.

– Cavalheiro, aqui não trabalha nenhum Valdemar.

– Mas não é do número tal?

– É, mas aqui não trabalha nenhum Valdemar.

Mais cinco minutos, você liga o mesmo número:

– Por favor, o Valdemar já chegou?

– Vê se te manca, palhaço. Já não lhe disse que o diabo desse Valdemar nunca trabalhou aqui?

- Mas ele mesmo me disse que trabalhava aí.
- Não chateia.
- Daí a dez minutos, liga de novo.
- Escute uma coisa! O Valdemar não deixou pelo menos um recado?
- O outro desta vez esquece a presença da datilógrafa e diz coisas impúblicas.
- Até aqui é chatear. Para encher, espere passar mais dez minutos, faça nova ligação:
- Alô! Quem fala? Quem fala aqui é o Valdemar. Alguém telefonou para mim?

CAMPOS, Paulo Mendes.

Disponível em: www.supertextos.com/texto.asp?cod=469

- 1 - O que acontece nas conversas que provocam a impaciência de quem atende o telefone?
- 2 - Quais são as dicas dadas no texto para chatear quem atende o telefone?
- 3 - Quando a situação descrita deixa de chatear e passa a encher quem atende, segundo o narrador?
- 4- No início da conversa pelo telefone as repostas de quem atende são educadas. No decorrer das ligações essa relação se mantém ou se modifica?

Crônica 3

O homem trocado

(Luís Fernando Veríssimo)

O homem acorda da anestesia e olha em volta. Ainda está na sala de recuperação. Há uma enfermeira do seu lado. Ele pergunta se foi tudo bem.

- Tudo perfeito – diz a enfermeira, sorrindo.
- Eu estava com medo desta operação...
- Por quê? Não havia risco nenhum.
- Comigo, sempre há risco. Minha vida tem sido uma série de enganos...

E conta que os enganos começaram com seu nascimento. Houve uma troca de bebês no berçário e ele foi criado até os dez anos por um casal de orientais, que nunca entenderam o fato de terem um filho claro com olhos redondos. Descoberto o erro, ele fora viver com seus verdadeiros pais. Ou com sua verdadeira mãe, pois o pai abandonara a mulher depois que esta não soubera explicar o nascimento de um bebê chinês.

- E o meu nome? Outro engano.
- Seu nome não é Lírio?
- Era para ser Lauro. Se enganaram no cartório e...

Os enganos se sucediam. Na escola, vivia recebendo castigo pelo que não fazia. Fizera o vestibular com sucesso, mas não conseguira entrar na universidade. O computador se enganara, seu nome não apareceu na lista.

– Há anos que a minha conta do telefone vem com cifras incríveis. No mês passado tive que pagar mais de R\$ 3 mil.

– O senhor não faz chamadas interurbanas?

– Eu não tenho telefone!

Conhecera sua mulher por engano. Ela o confundira com outro. Não foram felizes.

– Por quê?

– Ela me enganava.

Fora preso por engano. Várias vezes. Recebia intimações para pagar dívidas que não fazia. Até tivera uma breve, louca alegria, quando ouvira o médico dizer:

– O senhor está desenganado.

Mas também fora um engano do médico. Não era tão grave assim. Uma simples apendicite.

– Se você diz que a operação foi bem...

A enfermeira parou de sorrir.

– Apendicite? – perguntou, hesitante.

– É. A operação era para tirar o apêndice.

– Não era para trocar de sexo?

O que deu errado em cada um destes momentos da vida do narrador?

- A) No nascimento
- B) No registro do nome
- C) Na escola
- D) No vestibular
- E) No casamento

Crônica 4

NOSSOS NETOS NÃO VÃO COMER PASTEIS!

Pode ser ignorância nossa, mas não sabíamos que o novo vilão do planeta é o óleo de cozinha! Sim, aquele usado pra fritar pastel, bife à milanesa e batata frita! Sabíamos que jogar óleo usado na pia podia causar um grande entupimento. E que uma das opções era jogá-lo na privada. Mas, como não somos cozinheiras de mão cheia e sabemos que frituras fazem a maior sujeira, nunca pensamos muito sobre o assunto óleo.

Até agora começaram a pipocar notas sobre o “descarte do óleo”. Ou seja: como jogar aquele óleo usado fora!? Segundo os cientistas, o óleo dos pastéis pode ser o responsável por enchentes, morte dos fitoplânctons e até pelo aquecimento global! E não pense que isso não tem a ver com você para quem cozinha é ovo na manteiga. Porque, agora, comer uma coxinha é quase um crime contra o planeta, se você pensar bem. Deve ser por isso que algumas cozinheiras guardam o óleo velho e usado numa lata sinistra, geralmente embaixo da pia. Elas deixam lá até pensarem numa maneira melhor de jogar o tal óleo assassino de fitoplânctons. Devem ir acumulando latas e latas de óleo, em silêncio, por anos. E, depois, sem saber o que fazer, colocam tudo aquilo numa Kombi, desaparecem pelo mundo e passam a viver na clandestinidade, cheias de culpa. Os ecologistas recomendam que você entregue o óleo para ONGs que fazem reciclagem ou façam sabão caseiro. Sim, um sabão caseiro com o óleo velho! Que nem naquele filme Clube da luta, em que os sabonetes das madames eram feitos com a gordura da lipoaspiração. Eca! Só de pensar nisso já desistimos de comer qualquer coisa frita para sempre! Ou de usar sabonete.

Uma coisa nos deixou tristes: o fato de que talvez nossos netos (se tivermos algum) nunca conhecerão o sabor de um delicioso bife à milanesa ou de um pastel de queijo. Pense nas feiras sem barraca do pastel. Certamente, ir à feira vai ficar mais triste. Porque, se a gente tiver que levar latas de óleos velhos para reciclagem ou usar sabão com odor de fritura, vamos adotar só alimentos cozidos. No vapor. A vida fica cada dia mais triste no planeta Terra. E, por enquanto, vamos nos entupir de pastel para esquecer disso.

(Jô Hallack, Nina Lemos e Raq Affonso. Nossos netos não vão comer pastel! Folhateen, suplemento do jornal Folha de S. Paulo, 17 set. 2007.)

- 1- Qual o novo vilão do planeta?
- 2- O óleo dos pasteis pode ser responsável por quais acontecimentos no planeta?
- 3- Qual a recomendação dos ecologistas, em relação ao óleo?

Crônica 5

A VELHA CONTRABANDISTA

Diz que era uma velhinha que sabia andar de lambreta. Todo dia ela passava pela fronteira montada na lambreta, com um bruto saco atrás da lambreta. O pessoal da Alfândega – tudo malandro velho – começou a desconfiar da velhinha. Um dia, quando ela vinha na lambreta com o saco atrás, o fiscal da Alfândega mandou ela parar. A velhinha parou e então o fiscal perguntou assim pra ela: - Escuta aqui, vovozinha, a senhora passa por aqui todo dia, com esse saco aí atrás.

Que diabo a senhora leva nesse saco?

A velhinha sorriu com os poucos dentes que lhe restavam e mais os outros, que ela adquirira no odontólogo e respondeu: - É areia! Aí quem sorriu foi o fiscal. Achou que não era areia nenhuma e mandou a velhinha saltar da lambreta para examinar o saco. A velhinha saltou, o fiscal esvaziou o saco e dentro só tinha areia. Muito encabulado, ordenou à velhinha que fosse em frente. Ela montou na lambreta e foi embora, com o saco de areia atrás. Mas o fiscal ficou desconfiado ainda. Talvez a velhinha passasse um dia com areia e no outro com muamba, dentro daquele maldito saco. No dia seguinte, quando ela passou na lambreta com o saco atrás, o fiscal mandou parar outra vez. Perguntou o que é que ela levava no saco e ela respondeu que era areia, uai! O fiscal examinou e era mesmo. Durante um mês seguido o fiscal interceptou a velhinha e, todas as vezes, o que ela levava no saco era areia. Diz que foi aí que o fiscal se chateou: - Olha, vovozinha, eu sou fiscal de alfândega com 40 anos de serviço. Manjo essa coisa de contrabando pra burro. Ninguém me tira da cabeça que a senhora é contrabandista. - Mas no saco só tem areia! – insistiu a velhinha. E já ia tocar a lambreta, quando o fiscal propôs: - Eu prometo à senhora que deixo a senhora passar. Não dou parte, não apreendo não conto nada a ninguém, mas a senhora vai me dizer: qual é o contrabando que a senhora está passando por aqui todos os dias? - O senhor promete que não “espaia”? – quis Saber a velhinha. - Juro – respondeu o fiscal. - É lambreta.

(Stanislaw Ponte Preta)

1) O que a velhinha carregava no saco, para despistar o guarda?

2) Durante quanto tempo o fiscal interceptou a velha?

3) Quando a velhinha decidiu contar a verdade?

4) Os fatos ocorrem:

a- Num posto de gasolina; b- Numa estrada do interior; c- Num posto de alfândega na fronteira;
d- Na fronteira do Brasil com o Paraguai.

Anexo C – Leitura de Imagem

Disponível

em:

http://1.bp.blogspot.com/_icgpNyhuWsc/THx_RB0mccI/AAAAAAAAAGQ/UPZrUnEpz0M/s1600/engolindo+sapo.jpg

Anexo D – Crônica: “Diga não as drogas”

DIGA NÃO AS DROGAS

Tudo começou quando eu tinha uns 14 anos e um amigo chegou com aquele papo de "experimenta, depois, quando você quiser, é só parar..." e eu fui na dele. Primeiro ele me ofereceu coisa leve, disse que era de "raiz", "natural", da terra", que não fazia mal, e me deu um inofensivo disco do "Chitãozinho e Xororó" e em seguida um do "Leandro e Leonardo". Achei legal, coisa bem brasileira; mas a parada foi ficando mais pesada, o consumo cada vez mais freqüente, comecei a chamar todo mundo de "Amigo" e acabei comprando pela primeira vez. Lembro que cheguei na loja e pedi: - Me dá um CD do Zezé de Camargo e Luciano. Era o princípio de tudo! Logo resolvi experimentar algo diferente e ele me ofereceu um CD de Axé. Ele dizia que era para relaxar; sabe, coisa leve... "Banda Eva", "Cheiro de Amor", "Netinho", etc. Com o tempo, meu amigo foi oferecendo coisas piores: "É o Tchan", "Companhia do Pagode", "Asa de Águia" e muito mais. Após o uso contínuo eu já não queria mais saber de coisas leves, eu queria algo mais pesado, mais desafiador, que me fizesse mexer a bunda como eu nunca havia mexido antes, então, meu "amigo" me deu o que eu queria, um Cd do "Harmonia do Samba". Minha bunda passou a ser o centro da minha vida, minha razão de existir. Eu pensava por ela, respirava por ela, vivia por ela! Mas, depois de muito tempo de consumo, a droga perde efeito, e você começa a querer cada vez mais, mais, mais . . . Comecei a freqüentar o submundo e correr atrás das paradas. Foi a partir daí que começou a minha decadência. Fui ao show de encontro dos grupos "Karametade" e "Só pra Contrariar", e até comprei a Caras que tinha o "Rodriguinho" na capa.

Quando dei por mim, já estava com o cabelo pintado de loiro, minha mão tinha crescido muito em função do pandeiro, meus polegares já não se mexiam por eu passar o tempo todo fazendo sinais de positivo. Não deu outra: entrei para um grupo de Pagode. Enquanto vários outros viciados cantavam uma "música" que não dizia nada, eu e mais 12 infelizes dançávamos alguns passinhos ensaiados, sorriamos fazíamos sinais combinados. Lembro-me de um dia quando entrei nas lojas Americanas e pedi a coletânea "As Melhores do Molejão". Foi terrível!! Eu já não pensava mais!! Meu senso crítico havia sido dissolvido pelas rimas "miseráveis" e letras pouco arrojadas. Meu cérebro estava travado, não pensava em mais nada. Mas a fase negra ainda estava por vir. Cheguei ao fundo do poço, no limiar da condição humana, quando comecei a escutar "Popozudas", "Bondes", "Tigrões", "Motinhas" e "Tapinhas". Comecei a ter delírios, a dizer coisas sem sentido. Quando saía a noite para as festas pedia tapas na cara e fazia gestos obscenos. Fui cercado por outros drogados, usuários das drogas mais estranhas; uns nobres queriam me mostrar o "caminho das pedras", outros extremistas preferiam o "caminho dos templos". Minha fraqueza era tanta que estive próximo de sucumbir aos radicais e ser dominado pela droga mais poderosa do mercado: a droga limpa.

Hoje estou internado em uma clínica. Meus verdadeiros amigos fizeram única coisa que poderiam ter feito por mim. Meu tratamento está sendo muito duro: doses cavaleares de Rock, MPB, Progressivo e Blues. Mas o meu médico falou que é possível que tenham que recorrer ao Jazz e até mesmo a Mozart e Bach. Queria aproveitar a oportunidade e aconselhar as pessoas a não se entregarem a esse tipo de droga. Os traficantes só pensam no dinheiro. Eles não se preocupam com a sua saúde, por isso tapam sua visão para as coisas boas e te oferecem drogas. Se você não reagir, vai acabar drogado: alienado, inculto, manobrável, consumível, descartável e distante; vai perder as referências e definhar mentalmente.

Em vez de encher cabeça com porcaria, pratique esportes e, na dúvida, se não puder distinguir o que é droga ou não, faça o seguinte:

- * Não ligue a TV no domingo à tarde;
- * Não escute nada qu e venha de Goiânia ou do interior de São Paulo;
- * Não entre em carros com adesivos "Fui.....";
- * Se te oferecerem um CD, procure saber se o indivíduo foi ao programa da Hebe ou ao Sábado do Gugu;
- * Mulheres gritando histericamente são outro indício;
- * Não compre um CD que tenha mais de 6 pessoas na capa;
- * Não vá a shows em que os suspeitos façam passos ensaiados;
- * Não compre nenhum CD em que a capa tenha nuvens ao fundo;
- * Não compre nenhum CD que tenha vendido mais de um milhão de cópias no Brasil; e não escute nada em que o autor não consiga uma concordância verbal mínima.

Mas principalmente, duvide de tudo e de todos.

A vida é bela!!!! Eu sei que você consegue!!! Diga não às drogas!!

Anexo E – Crônica: O outro

O Outro

Atentos ao visual, candidatos usam roupas para disfarçar características durante programa eleitoral, como altura, peso e calvície.

Ele queria muito ser eleito. Não: ele precisava muito ser eleito. Estava atrás de um emprego que lhe desse um bom salário, mordomias e verbas para gastar na contratação de assessores além, claro, das múltiplas oportunidades que, como vereador, teria. O problema era arrumar votos. Não tinha amigos, não era conhecido, nem sequer recebera um apelido pitoresco que pudesse usar na propaganda. Mas o pior não era isso. O pior é que combinava um visual péssimo -baixinho, gordinho, careca- com uma congênita inabilidade para falar em público. Em desespero, resolveu procurar um marqueteiro. Estava disposto a gastar uma boa grana nisso, desde que pudesse adquirir uma nova imagem, uma imagem capaz de garantir a eleição.

O marqueteiro, famoso, exigiu honorários salgados, mas garantiu resultados. Que, de fato, não se fizeram esperar. Em poucas semanas o candidato era outro. Mais magro, mais alto (saltos especiais) com uma bela peruca, parecia agora um galã de novela. Além disso, transformara-se num fantástico orador, um orador capaz de galvanizar o público com uma única frase.

Se foi eleito? Foi eleito com uma avalanche de votos. O que representou um duplo alívio: de um lado, conquistava o cargo tão sonhado. De outro, podia deixar de lado a peruca, os sapatos com saltos especiais e a dieta. E também podia falar normalmente, no tom meio fanhoso que o caracterizava.

E aí começaram as surpresas desagradáveis. Quando foi tomar posse, ninguém o reconheceu. Mas como? Então era aquele o tipo charmoso, magnético, da tevê e dos cartazes? Era ele sim, como o comprovou, mostrando a identidade. Não foi a única contrariedade. Logo descobriu que, como vereador, era péssimo: não sabia falar, não convencia ninguém, sequer era procurado por lobistas. Bom mesmo, concluiu com amargura, era o Outro, aquele que o marqueteiro tinha inventado. Aquele sim podia fazer uma grande carreira, chegando quem sabe à Presidência. Mas onde estava o Outro? Só uma pessoa poderia ajudá-lo nessa busca, o marqueteiro. Só que

o marqueteiro tinha sumido. Com o dinheiro ganho nas eleições resolvera passar dois anos em alguma praia do Caribe.

Todas as noites o vereador sonha com o Outro. Vê-o na Câmara, discursando, empolgando multidões. Mas não sabe o que fazer para encontrá-lo. Sabe, sim, o que dirá se isso um dia acontecer. E o que dirá, numa voz fanhosa e emocionada, será: o senhor pode contar com meu voto para sempre.

Anexo F – Leitura de Imagem

Anexo G – Estudo da Tirinha

Questionamentos: O professor irá favorecer a conversa lançando algumas questões: Quais os personagens da tira? Qual sua opinião sobre a tirinha? O que expressa à fala de Susanita no último quadrinho? Você já viu alguma situação semelhante? Conte como aconteceu. Quais aspectos da sua vida se assemelham a história da tira?

Anexo H – Leitura de Imagem



Questionamentos: A foto remete a que fato? Ela mostra o jogo entre quais times? Quando e onde aconteceu o jogo? Vocês saberiam identificar as pessoas da foto? Quais cartões ou instrumentos os juízes e bandeirinhas usam em uma partida de futebol? E quem seria o jogador de camisa amarela? Qual poderia ser o título da notícia desta foto?

Anexo I – Leitura da notícia**BRASIL PERDE PARA A BÉLGICA E ESTÁ FORA DA COPA DO MUNDO**

O Brasil perdeu para a Bélgica por 2 a 1 e está fora da Copa do Mundo. A seleção brasileira criou chances, pressionou o adversário, mas perdeu muitos gols e sofreu com 20 minutos muito ruins no primeiro tempo, quando a Bélgica fez os dois gols.

Os belgas aproveitaram o mau momento da seleção brasileira no jogo e impuseram seu melhor futebol. Com imposição física e contra-ataques em velocidade, o time europeu foi melhor no primeiro tempo e soube segurar o resultado no segundo tempo. O gol de Renato Augusto, descontando na segunda etapa, não foi suficiente para manter o Brasil na Copa.

Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-07/brasil-perde-para-belgica-e-esta-fora-da-copa-do-mundo>

Anexo J – Atividade em grupo com o gênero notícia

Presos, 'Doutor Bumbum' e a mãe não poderão receber visitas por, no mínimo, 21 dias.



Ana Carolina Torres e Marcos Nunes/ 24/07/18 10:29

Presos, o médico Denis Cesar Barros Furtado, o "Doutor Bumbum", e a mãe dele, a também médica Maria de Fátima Furtado, não poderão receber visitas por, no mínimo, 21 dias. O mesmo se aplica à namorada de Denis, Renata Fernandes Cirne. Os três estão no Complexo Penitenciário de Gericinó, na Zona Oeste do Rio, suspeitos da morte da bancária Lilian Calixto, após um procedimento estético ocorrido na cobertura do médico, na Barra da Tijuca, também na Zona Oeste.

"Doutor Bumbum", a mãe e a namorada ficaram inicialmente presos na Cadeia Pública José Frederico Marques, em Benfica, na Zona Norte da capital, e foram transferidos para Gericinó no último domingo. Os três tiveram a prisão temporária decretada pela Justiça. Em Gericinó, cada um dos suspeitos se encontra em uma unidade e não têm contato um com o outro. Denis está preso na Cadeia Pública Pedrolino Werling de Oliveira, mais conhecido como Bangu 8. Já Maria de Fátima se encontra no Presídio Nelson Hungria e Renata, no Presídio Joaquim Ferreira. Os três presos têm se alimentado normalmente e passam bem.

Notícia 02

Descontente com perguntas, pai de Neymar ofende jornalista

Yahoo Esportes dom, 22 de jul 11:18



Neymar da Silva Santos, pai e gestor da carreira do craque do Paris Saint-Germain, ofendeu a repórter da Folha de S. Paulo, Camila Mattoso, ao ser perguntado se havia promovido uma festa durante o período da Copa do Mundo. A repórter questionou Neymar pai se o episódio tinha de fato ocorrido e ouviu impropérios como resposta.

“Eu estava com a sua mãe lá. Eu fiz a festa com a sua mãe”, vociferou aos berros o empresário de acordo com a coluna do jornalista Juca Kfourri na própria Folha de S. Paulo.

De acordo com o colunista, algumas mulheres teriam sido vistas indo para a suíte do pai de Neymar após o empate por 1 a 1 do Brasil com a Suíça, no dia 17 de junho.

Ainda segundo Kfourri, Camila Mattoso ainda tentou apurar se Neymar pai havia discutido com o coordenador técnico da CBF, Edu Gaspar, sobre o episódio da festa, mas o dirigente negou que tivesse acontecido alguma desavença.

Disponível em: <https://br.yahoo.com/esportes/noticias/descontente-com-perguntas-pai-de-neymar-ofende-jornalista-141852781.html>

Notícia 03

Giro VEJA com **Da Redação**

EX-PM É PRESO POR SUSPEITA DE PARTICIPAR DO ASSASSINATO DE MARIELLE FRANCO

Alan de Moraes Nogueira foi detido nesta terça-feira pela Polícia Civil do Rio de Janeiro

A **Polícia Civil do Rio de Janeiro** prendeu nesta terça-feira o ex-policial militar Alan de Moraes Nogueira e o ex-bombeiro Luís Cláudio Ferreira Barbosa por suspeita de terem matado dois policiais militares em fevereiro do ano passado. Os dois também são investigados

pelo assassinato da vereadora **Marielle Franco** (PSOL) e do motorista **Anderson Gomes**, em março deste ano. Segundo o jornal *O Globo*, Nogueira é acusado de ser uma das pessoas que estava no veículo de onde partiram os tiros contra o carro de **Marielle**.

Disponível em: < <https://veja.abril.com.br/tveja/giro-veja/ex-pm-e-presos-por-suspeita-de-participar-do-assassinato-de-marielle-franco>>

Notícia 04

Atlas da Violência 2018: Crianças são maiores vítimas de estupro no país

Estudo aponta que quase metade dos casos no Brasil são recorrentes

POR DANIEL SALGADO

As **crianças** são as maiores vítimas de **estupro** no Brasil, segundo o **Atlas da Violência de 2018**. O estudo, produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), aponta que 50,9% dos casos registrados de estupro em 2016 foram cometidos contra menores de 13 anos de idade. Além disso, em 32,1% dos casos, as vítimas foram adultos, e em 17%, adolescentes.

Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/atlas-da-violencia-2018-criancas-sao-maiores-vitimas-de-estupro-no-pais-22747251#ixzz5Mr4eCUfq>

Notícia 05

Um suspeito morre e outro fica ferido em tentativa de assalto na Avenida Brasil

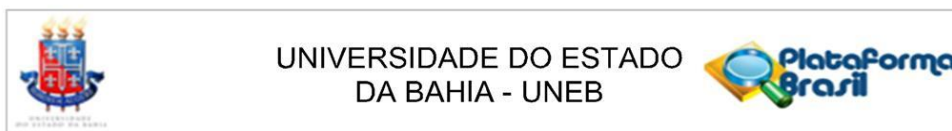
Agentes do 14º BPM (Bangu) encontraram homens quando se aproximavam de veículo

Marcos de Paula / Agência O Globo - 21/06/2018



Um suspeito morreu e outro ficou ferido em uma tentativa de assalto na Avenida Brasil, na altura de Bangu, na Zona Oeste do Rio, na noite desta quarta-feira. Segundo a Polícia Militar, agentes do 14º BPM (Bangu) faziam patrulhamento quando encontraram com os dois homens abordando um carro. O homem ferido está sob custódia no Hospital Estadual Albert Schweitzer, em Realengo, também na Zona Oeste. A identidade do morto não foi revelada.

Disponível em: < <https://extra.globo.com/casos-de-policia/um-bandido-morreu-outro-ficou-ferido-em-tentativa-de-assalto-na-avenida-brasil-2900431.html#ixzz5Mr6ffclw> >.

Anexo G – Parecer Consubstanciado do CEP/ UNEB**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: LEITURA NA ESCOLA: CAMINHOS PARA A COMPREENSÃO DO TEXTO

Pesquisador: ELISANGELA DE ALMEIDA CARLOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 89246218.3.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.724.075

Apresentação do Projeto:

A pesquisa pretende realizar um estudo sobre as possibilidades de se efetivar em sala de aula uma proposta de intervenção através de uma sequência de atividades didáticas tendo como foco a leitura. Um destaque também é dado ao trabalho com as inferências, visto que, o aluno tem dificuldade de perceber o não dito. A proposta será organizada mediante a utilização do gênero textual crônica, por este se tratar de um gênero que trabalha com fatos do cotidiano e que geralmente apresenta textos curtos que trazem indícios de informalidade, fatos interessantes, episódios que chamam atenção pelo lado pitoresco ou engraçado.

Objetivo da Pesquisa:

Promover estratégias sequenciadas de leitura, que proporcionem a formação do leitor proficiente, ampliando os níveis de leitura e letramento, levando em consideração o gênero textual crônica.

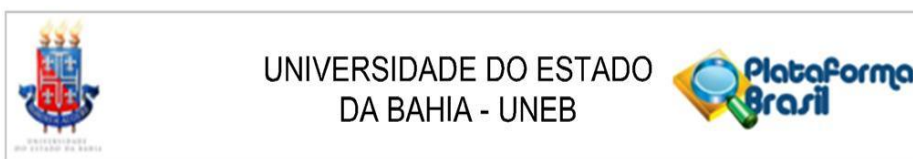
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

De acordo com as Resoluções 510/2016 e 466/2012 toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los.

De acordo com o formulário PB a pesquisadora informou como risco: "Constrangimento de alguns

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 2.724.075

equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1117348.pdf	07/05/2018 18:32:07		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	07/05/2018 18:30:02	ELISANGELA DE ALMEIDA CARLOS	Aceito
Outros	TERMOPESQUISADOR.docx	07/05/2018 18:27:35	ELISANGELA DE ALMEIDA CARLOS	Aceito
Outros	TERMOPROPONENTE.docx	07/05/2018 18:24:48	ELISANGELA DE ALMEIDA CARLOS	Aceito
Outros	CONFIDENCIALIDADE.docx	07/05/2018 18:22:43	ELISANGELA DE ALMEIDA CARLOS	Aceito
Outros	declaracaoconcordancia.docx	07/05/2018 18:20:27	ELISANGELA DE ALMEIDA CARLOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.doc	07/05/2018 18:15:35	ELISANGELA DE ALMEIDA CARLOS	Aceito
Outros	AUTORIZACAO.docx	07/05/2018 17:58:54	ELISANGELA DE ALMEIDA CARLOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.docx	07/05/2018 17:48:56	ELISANGELA DE ALMEIDA CARLOS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA.docx	07/05/2018 17:39:53	ELISANGELA DE ALMEIDA CARLOS	Aceito

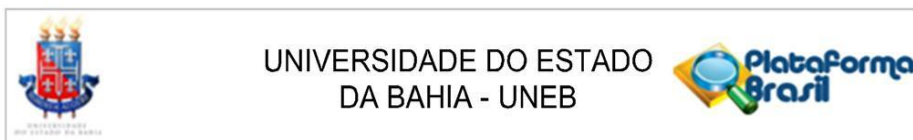
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 2.724.075

SALVADOR, 20 de Junho de 2018

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador)

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br