



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V

Loteamento Jardim Bahia s/n - Santo Antônio de Jesus / CEP: 44574-005
Telefax (75) 3631 - 2855 Ramal 241 -E-MAIL :
profletrasdch5@uneb.br



LUZILEIDE DE JESUS SANTOS E SANTOS

ENTRE RECEITAS E RÓTULOS: UMA PROPOSTA DE LEITURA COM OS
GÊNEROS TEXTUAIS QUE CIRCULAM NA ESFERA FAMILIAR

SANTO ANTÔNIO DE JESUS-BA
MARÇO, 2020

LUZILEIDE DE JESUS SANTOS E SANTOS

ENTRE RECEITAS E RÓTULOS: UMA PROPOSTA DE LEITURA COM GÊNEROS
TEXTUAIS QUE CIRCULAM NA ESFERA FAMILIAR

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado
profissional em Letras - PROFLETRAS - do
Departamento de Ciências Humanas - *Campus V* da
Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

Orientadora: Ilmara Valois Bacelar Figueiredo Coutinho

SANTO ANTÔNIO DE JESUS-BA
MARÇO, 2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

Santos, Luzileide de Jesus Santos e

Entre Receitas e Rótulos: uma proposta de leitura com os gêneros textuais que circulam na esfera familiar / Luzileide de Jesus Santos e Santos . – Santo Antônio de Jesus, 2020.

172 fls. : il.

Orientadora: Prof. Dr^a. Ilmara Valois Bacelar Figueiredo Coutinho
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS), *Campus V*. 2020.

Inclui Referências.

1. Competência Leitora 2. Gêneros Textuais 3. Esfera Familiar 4. Rótulos 5. Receitas Culinárias. I. Coutinho, Ilmara Valois Bacelar Figueiredo. II. Título. III. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a.Dr^a. Ilmara Valois Bacelar Figueiredo Coutinho
Orientadora
(UNEB/PROFLETRAS)

Prof^a Dr^a Solyane Silveira Lima
(UFRB)

Prof^a. Dr^a. Priscila Peixinho Fiorindo
(UNEB/ PROFLETRAS)

SANTO ANTÔNIO DE JESUS – BA
MARÇO, 2020

DEDICATÓRIA

Aos meus pais e aos meus avós que sempre acreditaram que eu pudesse alcançar voos mais altos.

AGRADECIMENTOS

A Deus que sempre me sustentou com sua força e graça.

À toda minha família pelo apoio e por compreender as minhas ausências. À minha mãe Luzia, ao meu pai, Orlando, aos meus avós maternos Celestino e Georgina e aos meus irmãos Fábio e Luanderson.

Agradeço também pelo apoio e parceria incondicionais de minha comadre Antônia e afilhada Gabryella.

Às minhas amigas Vanusa, Nadia e Carla Luana que sempre se mantiveram presentes em todos os momentos de minha vida.

Ao meu namorado Nivaldo pelo companheirismo e compreensão.

À minha querida e especial orientadora Ilmara que com muita competência e leveza conduziu todo processo para que esta pesquisa fosse realizada.

Às Secretarias Municipais de Educação de Elísio Medrado e Dom Macedo Costa pelo apoio para que eu pudesse cursar o mestrado com tranquilidade.

Aos meus colegas de trabalho de Elísio Medrado- BA e Dom Macedo Costa – BA pelo incentivo e por emanarem sempre energias positivas.

A todos os meus professores e professoras do PROFLETRAS que contribuíram diretamente para minha formação humana, acadêmica e profissional.

Aos meus alunos, sujeitos da pesquisa que participaram de maneira assídua das atividades propostas.

Aos meus colegas do PROFLETRAS que sempre compartilharam suas experiências dentro e fora do mestrado.

Aos meus amigos Emanuelle e Manoel, que compuseram nosso trio em quase todos os trabalhos, pela parceria.

Aos meus alunos e alunas do sexto ano, sujeitos de aprendizagem participantes desta pesquisa, pela atuação protagonista.

À CAPES pelo financiamento da pesquisa.

“Todos os dias deveríamos ler um bom poema, ouvir uma linda canção, contemplar um belo quadro e dizer algumas palavras bonitas.”

(Johann Goethe)

RESUMO

Este trabalho configura-se como resultado de uma pesquisa voltada ao desenvolvimento da competência leitora de estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola situada no município de Dom Macedo Costa - BA. Trata-se de uma pesquisa-ação que parte do seguinte problema: de que forma o trabalho com os gêneros encontrados no contexto familiar pode contribuir para o desenvolvimento da competência leitora de alunos do sexto ano do Ensino Fundamental? Nessa perspectiva, o presente trabalho teve como principal objetivo potencializar a competência leitora dos alunos envolvidos, a partir de gêneros textuais encontrados na esfera familiar, com destaque para rótulos e receitas, no intuito de que possam estabelecer relações intertextuais e reconhecer aspectos de intergenericidade, enquanto recursos textuais importantes para o processo de formação leitora e compreensão. Considerando os gêneros textuais fenômenos históricos profundamente vinculados à vida social e cultural do indivíduo, como assegura Marcuschi (2010), percebeu-se que o trabalho pedagógico com os gêneros encontrados na esfera familiar permitiu ao aluno reconhecer sua própria casa como um ambiente de leitura, atribuindo outros sentidos para a leitura em sua vida. A base teórica desta pesquisa está pautada nas concepções de leitura, gêneros textuais, intertextualidade e intergenericidade postuladas respectivamente por Solé (1998), Marcuschi (2010), Bakhtin (1997), Antunes (2017) e Koch (2007). Diante da realização de um trabalho de leitura a partir de textos encontrados em situações comunicativas reais, percebeu-se que algumas habilidades de leitura foram desenvolvidas contribuindo para a formação de sujeitos autônomos e proficientes, visto que estão inseridos numa dimensão interacional e discursiva da língua.

Palavras-chave: Competência leitora. Gêneros textuais. Esfera familiar. Rótulos. Receitas Culinárias.

ABSTRACT

This work is configured as a result of a research aimed at the development of the reading competence of students of the sixth year of Elementary School in a school located in the city of Dom Macedo Costa - BA. This is an action research that starts with the following problem: how can working with the genres found in the family context contribute to the development of reading competence in sixth grade students? In this perspective, the present work had as main objective to enhance the reading competence of the students involved, based on textual genres found in the family sphere, with emphasis on labels and recipes, in order to establish intertextual relations and recognize aspects of intergenerativity, while important textual resources for the reading and comprehension training process. Considering the textual genres historical phenomena deeply linked to the individual's social and cultural life, as Marcuschi (2010) asserts, it was noticed that the pedagogical work with the genres found in the family sphere allowed the student to recognize his own home as a reading environment, attributing other directions for reading in your life. The theoretical basis of this research is based on the conceptions of reading, textual genres, intertextuality and intergenerativity postulated respectively by Solé (1998), Marcuschi (2010), Bakhtin (1997), Antunes (2017) and Koch (2007). Given the realization of a reading work from texts found in real communicative situations, it was noticed that some reading skills were developed contributing to the formation of autonomous and proficient subjects, since they are inserted in an interactional and discursive dimension of the language.

Keywords: Reading competence. Textual genres. Family sphere. Labels. Culinary recipes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura1. Atividade de ativação de conhecimentos prévios.....	96
Figura2. Confeção de cartaz com os gêneros que mais circulam na esfera familiar.....	97
Figura3. Alunos assistindo o vídeo da Turma da Mônica.....	100
Figura 4. Alunos produzindo história em quadrinhos.....	101
Figura 5. Alunos apresentando a história em quadrinhos.....	102
Figura 6. Alunos apresentando o cartaz que confeccionaram com as informações contidas nos rótulos.....	103
Figura 7. Alunos participando da dinâmica da bexiga.....	105
Figura 8. Apresentações no último dia de oficina.....	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. O gosto pela leitura no sexto ano do Ensino Fundamental.....	60
Quadro 2. Os alunos consideram-se leitores e não - leitores.....	60
Quadro 3. Motivos pelos quais os alunos (as) não gostam de ler.....	61
Quadro 4. Tempo destinado à leitura pelos alunos.....	62
Quadro 5. Quantidade de livros lidos no ano.....	63
Quadro 6. Os assuntos que os alunos mais gostam de ler.....	64
Quadro 7. Uso da internet para fazer leitura.....	65
Quadro 8. Quantidade de livros na casa dos alunos.....	66
Quadro 9. Gêneros textuais que mais circulam no contexto familiar dos alunos.....	67
Quadro 10. Gêneros textuais que circulam no contexto familiar que o aluno lê.....	69
Quadro 11. Compreensão do que lê.....	70
Quadro 12. Finalidade da leitura.....	71
Quadro 13. Importância da leitura.....	72
Quadro 14. Gêneros mais lidos pelos alunos que circulam em várias esferas.....	73
Quadro 15. Identificação de gênero.....	74
Quadro 16. Finalidade do gênero.....	76
Quadro 17. Tratamento da informação e comparação de textos.....	76
Quadro 18. Interpretação com auxílio de material gráfico diverso.....	77
Quadro 19. Localização das informações explícitas.....	78
Quadro 20. Condições de produção e recepção.....	79
Quadro 21. Efeito de sentido.....	80
Quadro 22. Comparação de desempenho - D7.....	117
Quadro 23. Comparação de desempenho - D12.....	119
Quadro 24. Comparação de desempenho - D5.....	121
Quadro 25. Comparação de desempenho - D1.....	122
Quadro 26. Comparação de desempenho - D19.....	123

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. O gosto pela leitura no sexto ano do Ensino Fundamental.....	59
Gráfico 2. Os alunos consideram-se leitores e não-leitores.....	60
Gráfico 3. Motivos pelos quais os alunos (as) não gostam de ler.....	61
Gráfico 4. Tempo destinado à leitura pelos alunos.....	62
Gráfico 5. Quantidade de livros lidos no ano.....	63
Gráfico 6. Os assuntos que os alunos mais gostam de ler.....	64
Gráfico 7. Uso da internet para fazer leitura.....	65
Gráfico 8. Quantidade de livros na casa dos alunos.....	66
Gráfico 9. Gêneros textuais que mais circulam no contexto familiar dos alunos.....	67
Gráfico 10. Gêneros textuais que circulam no contexto familiar que o aluno lê.....	68
Gráfico 11. Compreensão do que lê.....	70
Gráfico 12. Finalidade da leitura.....	71
Gráfico 13. Importância da leitura.....	72
Gráfico 14. Gêneros mais lidos pelos alunos que circulam em várias esferas.....	73
Gráfico 15. Identificação de gênero.....	74
Gráfico 16. Finalidade do gênero.....	75
Gráfico 17. Tratamento da informação e comparação de textos.....	76
Gráfico 18. Interpretação com auxílio de material gráfico diverso.....	77
Gráfico 19. Localização das informações explícitas.....	78
Gráfico 20. Condições de produção e recepção.....	79
Gráfico 21. Efeito de sentido.....	80
Gráfico 22. Resultado após oficinas - D7.....	117
Gráfico 23. Resultado após oficinas - D12.....	118
Gráfico 24. Resultado após oficinas - D5.....	119
Gráfico 25. Resultado após oficinas - D1.....	122
Gráfico 26. Resultados após oficinas - D19.....	123
Gráfico 27. Concepção de leitura dos alunos após oficinas.....	124
Gráfico 28. Entendimento sobre multimodalidade.....	126

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 LEITURA E ENSINO.....	22
1.1 LER É CRIAR ESTRATÉGIAS E COMPREENDER.....	22
1.2 ALGUMAS CONCEPÇÕES DE LEITURA.....	24
1.3 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LEITURA NA ESCOLA.....	26
1.4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DE LEITORES PROFICIENTES.....	31
2 OS GÊNEROS TEXTUAIS.....	37
2.1 OS GÊNEROS TEXTUAIS NA ESFERA SOCIAL.....	37
2.2 OS GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA: COMO TRABALHAR?.....	39
2.3 OS GÊNEROS TEXTUAIS PRESENTES NA ESFERA FAMILIAR NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA.....	44
2.4 A MULTIMODALIDADE ENQUANTO RECURSO IMPORTANTE PARA A LEITURA.....	45
2.5 INTERTEXTUALIDADE, FATOR IMPORTANTE PARA PROMOVER RELAÇÕES DE SENTIDO.....	48
2.6 PROMOVENDO A LEITURA A PARTIR DE RÓTULOS E RECEITAS CULINÁRIAS.....	51
3 À GUIA DO MÉTODO.....	53
3.1 PESQUISA-AÇÃO.....	53
3.2 ASPECTOS IMPORTANTES PARA A EXECUÇÃO DA PROPOSTA.....	54
3.2.1 Descrição do espaço.....	54
3.2.2 Descrição dos sujeitos.....	56
3.2.3 Escolha do material.....	58
4 ANALISANDO OS DADOS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA.....	59
4.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO SOBRE HÁBITOS DE LEITURA.....	59
4.2 ANÁLISE INICIAL DAS HABILIDADES DE LEITURA DOS ESTUDANTES.....	74
5 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA.....	82
5.1 INTERVIR PARA AVANÇAR: OFICINAS.....	82
6 IDEALIZAÇÃO, APLICAÇÃO E REFLEXÃO: CENAS REAIS.....	95

6.1	OFICINA 1: POR ONDE QUER QUE EU VÁ, A LEITURA LÁ ESTÁ: CONHECENDO A PROPOSTA.....	95
6.2	OFICINA 2: NA ESFERA FAMILIAR A LEITURA TAMBÉM SE FAZ PRESENTE.....	98
6.3	OFICINA 3: MULTIMODALIDADE: ENTRE O IMAGÉTICO E O VERBAL.....	99
6.4	OFICINA 4: APRIMORANDO A LEITURA E SE INFORMANDO ATRAVÉS DOS RÓTULOS.....	102
6.5	OFICINA 5: É COMIDA OU CREME DE CABELO? O UNIVERSO INTERTEXTUAL DOS RÓTULOS.....	104
6.6	OFICINA 6: RETEXTUALIZAR PARA INOVAR.....	106
6.7	OFICINA 7: POETIZANDO A RECEITA: ENTENDENDO A RELAÇÃO DE INTERGENERICIDADE.....	109
6.8	OFICINA 8: MÚSICA E INTERGENERICIDADE.....	111
6.9	OFICINA 9: LER É DESVENDAR MISTÉRIOS, É CRIAR SENTIDOS PARA A VIDA.....	112
6.10	OFICINA 10: O QUE VIVI E APRENDI: SOCIALIZANDO CONHECIMENTOS.....	113
6.11	ANÁLISE DOS RESULTADOS APÓS OFICINAS.....	116
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
	REFERÊNCIAS.....	130
	APÊNDICES.....	135
	ANEXOS.....	156

INTRODUÇÃO

Desde a opção por cursar o Magistério, na época, Curso Normal, minha atuação pedagógica vinha se desenhando. Já no estágio em nível médio, notei que um dos principais problemas de aprendizagem dos meus alunos era em leitura. Os estágios e as disciplinas de Didática eram rígidos e traziam à tona a responsabilidade de formar sujeitos proficientes em várias áreas do conhecimento.

O despertar para cursar Língua Portuguesa na universidade se deu por meio da excelência da docência de meus professores do Ensino Médio. Eles ministravam o ensino de língua de maneira fluida e responsável. Os objetivos de suas aulas se cumpriam ao passo que eles demonstravam aos alunos que o que estavam ensinando era fundamental para vida de cada um.

Assim que conclui o Ensino Médio, comecei a dar aulas em programas de alfabetização no rancho da casa de meus avós: ALFASOL (Alfabetização Solidária), TOPA (Todos pela Alfabetização), dentre outros. Desde então, percebi a dificuldade que as pessoas enfrentavam na vida por não saberem ler nem escrever. Através desses programas, embora sem muitos incentivos, os meus alunos adultos nutriam a esperança de não verem mais em seus documentos apenas suas fotos e digitais determinando quem eram. O sonho da maioria era uma coisa tão simples, porém muito valiosa, aprender a grafar seus nomes para tirar a segunda via de seus documentos. Eles também tinham o sonho de poder ler a bíblia. Com muito esforço nosso, a maioria conseguiu e eu os acompanhei para tirarem a segunda via de seus documentos, momento de muita alegria e emoção.

Conseguí ingressar no tão sonhado curso de Letras Vernáculas da UNEB em 2008, mas antes eu já lecionava Língua Portuguesa em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental (EF). Com a ampliação da formação, continuei atuando, conciliando trabalho e estudo. O ingresso na academia me fez perceber ainda mais a responsabilidade de um professor de língua, porém, ao sair de lá, ainda percebia algumas lacunas em minha formação.

Cumprindo entre vinte a sessenta horas semanais, atuei em várias etapas e modalidades de ensino: Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo. Além de atuar enquanto docente, também atuei como coordenadora pedagógica nos anos iniciais do EF. Tais experiências fizeram com que eu voltasse minha atuação

para a resolução dos problemas com a leitura e foi sob tais premissas que elaborei e apliquei a proposta de intervenção em voga neste trabalho.

A ideia de trabalhar leitura através dos gêneros textuais, a partir das receitas culinárias e rótulos que circulam na esfera familiar, surgiu quando, ao ler Marcuschi (2011), entendi que o teórico evidenciava a eficácia de um trabalho de leitura com práticas comunicativas condizentes com a realidade dos educandos. Assim como o autor, percebi nos gêneros textuais possibilidades concretas para o desenvolvimento da leitura de meus alunos.

As dificuldades de leitura sempre foram o principal assunto das discussões a respeito do ensino de língua materna, porém, a maioria das intervenções para a resolução de determinado problema não tem alcançado sucesso. Tal evidência fez mudar bastante minha postura enquanto professora de Língua Portuguesa, causou mudanças em minha concepção de ensino de língua e ocasionou consequentemente um despertar para transformar minha prática docente.

Tais reflexões se tornaram mais intensas a partir do ingresso no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS –, mestrado que oportuniza refletirmos nossas práticas e buscarmos possíveis soluções para os principais problemas de aprendizagem encontrados pelos discentes diante da compreensão de seu próprio sistema linguístico. Assim, através de diversas disciplinas que teceram discussões referentes ao ensino, conheci e aprofundei conhecimentos teóricos que, por conseguinte, implicaram em minha prática, promovendo, portanto, o exercício da *práxis* pedagógica.

As abordagens realizadas pelas disciplinas oferecidas pelo mestrado foram essenciais para o aprimoramento da minha prática, mas trago aqui especificamente as discussões provenientes da disciplina Texto e Ensino que trouxeram diversas alternativas de trabalhar o texto a partir de: o estudo da organização do texto e sua relação com as condições de produção; a plurissemiose e hipertexto na textualização e produção de sentidos; a avaliação do papel do texto nas aulas de Língua Portuguesa e proposições metodológicas para elaboração de material didático. Além disso, a referida disciplina oportunizou que eu conhecesse referenciais teóricos bastante pertinentes para um trabalho conciso com a formação da competência leitora dos meus alunos, a partir de textos que circulam socialmente na vida deles. É através de tais referenciais que embaso a presente pesquisa.

Além da disciplina citada anteriormente, as demais disciplinas também

trouxeram estudos e reflexões as quais abriram um leque de possibilidades para o trabalho com a leitura em sala de aula e contribuíram significativamente para a elaboração das oficinas interventivas. Tais disciplinas foram: Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura; Alfabetização e Letramento; Literatura Infanto-Juvenil; Leitura do Texto Literário; Literatura e Ensino, dentre outras. Faz-se importante ressaltar que não foram apenas os aportes teóricos de tais componentes curriculares que ajudaram, as atividades práticas que os docentes orientaram foram extremamente relevantes para a formação do arcabouço metodológico dessa pesquisa.

Não podemos perder de vista que desenvolver a competência leitora dos alunos consiste em um grande desafio para os educadores, sobretudo para aqueles que lecionam em turmas que apresentam dificuldades de leitura e defasagem idade-série. O trabalho com gêneros que circulam socialmente vem direcionando algumas práticas, a fim de alcançar objetivos de alfabetização e letramento, uma vez que trabalham com práticas discursivas reais e propósitos comunicativos distintos.

O trabalho com a leitura muitas vezes é conduzido de forma descontextualizada, o que justifica a falta de interesse dos alunos em práticas leitoras escolares, pois, na maioria das vezes, são impostas leituras que não constituem sentido nem funcionalidade na vida de tais sujeitos. Por mais que as formações iniciais e continuadas reflitam a importância do trabalho com a diversidade de textos que circulam socialmente, as práticas tradicionais e ineficientes ainda persistem, traduzindo-se na solidez dos clássicos literários e no trabalho maciço com a gramática normativa, atendendo a um modelo ocidental de ensino de língua.

Tais evidências citadas refletem minhas inquietações no que tange ao trabalho com a leitura em sala de aula, visto que nós, professores, entendemos que há um vasto universo de textos que podem ser trabalhados e mantemos as mesmas práticas. Diante disso, observei que não basta saber o que deve ser feito, faz-se importante instruir-se sobre como deve ser feito, além de criar meios que possibilitem esse fazer, pois a associação dos objetos de estudo e procedimentos metodológicos contextualizados é que irão garantir a aprendizagem de leitura significativa.

Diante das inquietações apresentadas é que elaborei a proposta de intervenção aqui comunicada, no intuito de amenizar os problemas de leitura

apresentados pelos meus alunos e pelos alunos do Ensino Fundamental da escola pública, de modo geral. Para atender tamanha premissa, buscou-se responder à seguinte problemática: de que forma o trabalho com os gêneros encontrados no contexto familiar pode desenvolver a competência leitora de alunos do sexto ano do Ensino Fundamental? Para responder a este problema, a hipótese apresentada foi a de que considerando os gêneros textuais fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida social e cultural do indivíduo, como pressupõe Marcuschi (MARCUSCHI, 2010, p.19), o trabalho em sala de aula com os gêneros encontrados na esfera familiar pode permitir que o aluno reconheça, em sua própria casa, a aula de leitura realizada por seu (a) professor (a), contextualizando-a e conseqüentemente desenvolvendo sua competência leitora, de forma a fazer sentido para a sua vida.

Assim sendo, a proposta intitulada *“Entre receitas e rótulos: uma proposta de leitura com os gêneros textuais que circulam na esfera familiar”* teve como principal objetivo: promover práticas metodológicas com gêneros que circulam na esfera familiar para contribuir no desenvolvimento da competência leitora de alunos do sexto ano do Ensino Fundamental. E para alcançar determinado objetivo geral, se fez necessário os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Promover situações de leitura condizentes com a realidade dos sujeitos de aprendizagem;
- ✓ Possibilitar um melhor desempenho linguístico dos alunos, através do contato com gêneros textuais encontrados na esfera familiar;
- ✓ Proporcionar um entendimento acerca dos propósitos comunicativos e a função dos gêneros trabalhados;
- ✓ Promover diálogos sobre leitura e mostrar que esta se encontra presente nas situações mais corriqueiras da vida cotidiana;
- ✓ Reconhecer relações intertextuais nos rótulos e receitas trabalhados, bem como o recurso da intergenericidade como fatores importantes para compreensão.

Assim, é importante compreender que gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária, apresentam, por sua vez, padrões sociocomunicativos os quais possuem funções, estilos e objetivos enunciativos específicos. Marcuschi (2008) pontua que “os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p.

155). Dessa forma, propor um trabalho de leitura a partir de recursos socialmente situados - gêneros textuais - é fazer emergir a concepção de leitura defendida por Ângela Kleiman (1995) que considera a leitura enquanto prática social, levando em consideração seus fatores contextuais e suas finalidades.

Convém ressaltar que a proposição do trabalho com a leitura, a partir dos gêneros que circulam no ambiente familiar, deu margem à leitura de outros gêneros que com estes estabeleceram relações intertextuais e intergenéricas. Dessa forma, além da leitura de textos provenientes de contextos familiares, os alunos também conheceram textos que existem a partir dos gêneros da esfera familiar.

Considerando que os gêneros textuais são rotinas sociais de nosso dia a dia, como elucida Marcuschi (2011), o trabalho com estes preconiza o funcionamento da língua enquanto atividade cultural e social a qual deixa de ser um conjunto de signos providos de significantes e significados, definindo-se enquanto fenômeno social e uma prática de atuação interativa, dependente da cultura de seus usuários. Neste contexto, a competência leitora do indivíduo pode se constituir a partir de textos pertencentes a várias esferas, inclusive a esfera familiar. Os gêneros da esfera familiar são utilizados em atividades rotineiras menos complexas. O simples ato de tomar um café da manhã pode estar promovendo o exercício de leitura de rótulos e receitas culinárias diariamente.

O recurso da intertextualidade é bastante importante para o processo de compreensão leitora, uma vez que precisam ser ativados conhecimentos prévios e a consciência de que “um discurso não vem ao mundo numa inocente solitude, mas constrói-se através de um já-dito em relação ao qual toma posição” (MAINGUENEAU, 1984, p. 39). A partir dessa consciência é que os sujeitos de aprendizagem podem perceber que o texto é formado por uma tessitura de textos preexistentes, o que influencia consideravelmente também o processo de produção textual.

Em acordo com os descritores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, ao final da aplicação, buscou-se ampliar as capacidades dos alunos para: interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso; identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros; localizar as informações explícitas em um texto; inferir sentido de uma palavra ou expressão; reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos; relacionar as características semelhantes dos gêneros trabalhados; reconhecer diferentes formas

de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema; reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido, dentre outros.

Para a elaboração da proposta de intervenção, além as evidências apresentadas durante toda minha atuação docente a respeito das dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos, foi aplicada uma atividade diagnóstica orientada pelos descritores apresentados acima, a qual constatou que os discentes não dominam as habilidades de leitura mais elementares. Justamente por isso, este projeto propôs oficinas de leitura que priorizaram um trabalho pontual, o qual levou em consideração o que os alunos mais precisaram para que conseguissem desenvolver a competência leitora. A base teórica está pautada nas concepções de leitura, gêneros textuais, intertextualidade e intergenericidade postuladas respectivamente por Solé (1998), Marcuschi (2010), Bakhtin (1997), Antunes (2017) e Koch (2007), dentre outros.

Por envolver pessoas no processo de pesquisa, a metodologia envolve a pesquisa-ação, uma vez que busca resolução para um problema proveniente da ação direta em determinado grupo. Para intervir diante as dificuldades apresentadas, foi elaborada uma proposta de intervenção que foi aplicada no 6º ano B, perfazendo uma carga-horária de 20 horas aulas, e foi posta em prática nos meses de julho, agosto, e setembro do ano de 2019.

Para descrever melhor a aplicação da proposta interventiva, o presente trabalho está organizado em seis seções. A seção um, intitulada de “Leitura e Ensino”, traz a fundamentação teórica sobre leitura, algumas concepções e estratégias, bem como reflexões sobre seu ensino. Na seção dois, denominada de “Os Gêneros Textuais”, é realizada uma abordagem sobre os gêneros textuais, suas implicações na esfera social, na escola, como eles são representados na esfera familiar e como a leitura pode ser promovida através de rótulos e receitas culinárias. Além disso, reflete a importância da multimodalidade e intertextualidade para o processo de compreensão, uma vez que são recursos que estão presentes na maioria dos textos.

A terceira seção, denominada de “À guisa do método”, descreve a metodologia utilizada para a realização da pesquisa, bem como todos os aspectos importantes para a execução da proposta, como o espaço, os sujeitos participantes e a escolha

do material. Na seção quatro, denominada de “Analisando os Dados da Avaliação Diagnóstica”, encontra-se o diagnóstico realizado antes da aplicação das oficinas para medir o nível de leitura dos sujeitos envolvidos na proposta. A quinta seção, chamada de “Descrição da Proposta”, traz, de forma ampla e detalhada, as etapas da proposta interventiva, envolvendo todos os procedimentos metodológicos inerentes a cada temática abordada.

A seção seis, por conseguinte, denominada de “Idealização, Aplicação e Reflexão: cenas reais”, trata da descrição e análise da aplicação da proposta de intervenção. Em seguida, as “Considerações finais” trazem a conclusão do trabalho e reflexões acerca do que foi vivenciado com a aplicação deste projeto.

É válido ressaltar aqui que um trabalho ainda mais produtivo com a leitura deve ser desenvolvido durante todo ano letivo, pois o tempo destinado às oficinas representa apenas o início de um trabalho a ser continuado para que as habilidades de leitura mais complexas continuem a ser desenvolvidas.

1 LEITURA E ENSINO

A leitura, enquanto ação necessária para a promoção de aprendizagens e para a formação cidadã, pressupõe uma série de desafios, pois seu ensino encontra-se atrelado a sérias dificuldades de aprendizagem e ineficiência no que tange à formação de leitores proficientes, ou seja, aqueles que não decodificam apenas, mas mobilizam seus saberes e criam sentido para o que está sendo lido. Como esta pesquisa centra-se em propor ações metodológicas eficazes para aperfeiçoar o ensino da leitura, esta seção apresenta uma discussão necessária em torno de reflexões e concepções de leitura, para que possamos organizar nossa prática, a partir das teorias vigentes e da possível relação com as reais situações de aprendizagem.

1.1 LER É CRIAR ESTRATÉGIAS PARA COMPREENDER O TEXTO

Através de uma visão simplista e limitada, a leitura ainda é considerada por muitos apenas como a habilidade de codificar e decodificar signos, porém muitos estudos apontam, através de uma concepção interacionista, que ler é estabelecer uma relação entre texto e leitor. Nesta relação, a interpretação e a compreensão compõem recursos essenciais na constituição do ato de ler.

Para que determinada relação seja efetivada, faz-se necessário que o leitor crie estratégias de leitura e tenha seus objetivos definidos, como afirma Solé (1998), quando diz que as interpretações que vamos construindo em torno de um texto têm muito a ver com os objetivos de leitura que devem ser levados em consideração, sobretudo, quando se vai ensinar a criança a ler e compreender.

A interpretação do texto lido depende muito dos objetivos que são projetados para a leitura. A realização de uma leitura eficiente não significa interpretar estritamente o que o autor quis transmitir com seus escritos, mas produzir sentidos a partir dos conhecimentos prévios do leitor, “do processo de previsão e inferência contínua” (SOLÉ, 1998, p. 23).

Levantar hipóteses também ajuda a qualificar o processo de leitura, uma vez que a interpretação é construída a partir da verificação do que está sendo compreendido ou não. A falta de compreensão de algumas partes representa as lacunas deixadas pelo texto que precisam ser preenchidas. Assim, cabe ao leitor, além da ativação de seus conhecimentos prévios, buscar pistas no texto para que o

entendimento seja efetivado. Tais marcas podem aparecer na superfície linguística, em personagens, em recursos gráficos, enfim, vai depender também do tipo de gênero que está sendo lido.

Solé (1998) traz à baila mais uma observação muito importante, na qual diz que existem diferentes leitores com motivações, objetivos e expectativas diferentes diante de um mesmo texto. A exemplo disso, podemos observar as diversas interpretações de textos variados que encontramos na internet. Observa-se, então, que cada leitor constrói seu entendimento através dos recursos de análise que estão disponíveis para que possa estabelecer relações com o texto que está diante dele.

Levando em consideração que as práticas de leitura encontram-se disseminadas em toda sociedade, podemos entender a leitura também enquanto prática social, que permite o acesso aos conhecimentos já produzidos, além de influenciar a produção de novos conhecimentos, como enfatiza Antunes (2009).

Diante disso, podemos afirmar que os alunos precisam ser inseridos em práticas de leitura diferentes, uma vez que as ações que ainda persistem no cotidiano escolar deles, já não possuem sentido, pois o que é ensinado é totalmente desvinculado da realidade de cada um. Tal realidade deve ser considerada para que o ensino tenha funcionalidade e atinja os sujeitos envolvidos no processo.

É importante observarmos que a língua, enquanto sistema em uso, parte de uma perspectiva sociointeracionista que se contrapõe às concepções de língua enquanto expressão de pensamento – que leva em consideração o falar e escrever bem, limitados aos grupos economicamente abastados – e instrumento de comunicação – que considera o texto um repositório de mensagens.

Ao perceber a língua como interação, estamos concebendo-a enquanto atividade dialógica, como pressupõem os princípios bakhtinianos, apontando para uma visão de leitura pautada na compreensão, a qual vai mobilizar um conjunto de saberes que são necessários ao leitor.

Ao falar sobre processamento textual, referindo-se tanto à produção textual quanto à leitura, Koch (2000), em seu livro “*O Texto e a Construção dos Sentidos*”, aponta os conhecimentos necessários para o processo de compreensão. Tais conhecimentos são: o *linguístico*, o *enciclopédico* e o *interacional*.

O *conhecimento linguístico* é responsável por compreender os aspectos lexicais, gramaticais, coesivos, etc., ou seja, percebe como os recursos linguísticos estão organizados na superfície textual. Por sua vez, o *conhecimento enciclopédico*,

segundo Koch (2000), pressupõe o conhecimento de mundo do sujeito, consiste no conhecimento armazenado na memória de cada indivíduo, é através deste que o leitor é capaz de fazer inferências que permitem suprir as lacunas encontradas no decorrer da leitura. Por fim, o *conhecimento sociointeracional* permite o reconhecimento das ações verbais expressas através da linguagem.

Diante do que foi exposto nas discussões supramencionadas, podemos perceber que a leitura vai além da decodificação; ler pressupõe, portanto, ações que transitam desde os conhecimentos prévios à ativação de conhecimentos indispensáveis para a constituição da compreensão e do sentido.

1.2 ALGUMAS CONCEPÇÕES DE LEITURA

Dentre as discussões a respeito das concepções de leitura, muitos teóricos apontam rumo a um ensino baseado numa perspectiva interativa, que leva em consideração a relação entre leitor, texto e autor. Mas comumente outras concepções acompanham as práticas docentes, no que concerne ao ensino de leitura, o que acaba por comprometer os objetivos propostos pelos docentes.

Faz-se imprescindível conhecer as diversas concepções de leitura, ao passo em que vemos a que mais traduz nossa prática, bem como apontar a ideal que esteja condizente com nossos objetivos de ensino e a realidade das salas de aula nas quais atuamos. Diante disso, serão abordadas aqui, de forma resumida, as perspectivas: estruturalista, cognitiva e interacionista, que são defendidas e discutidas por Kato (1985), Menagassi (1995) e Solé (1998).

A *perspectiva estruturalista* consiste num modelo sequencial hierárquico, também conhecido como *bottom-up*, no qual se focaliza apenas o texto. Neste modelo, o leitor se comporta passivamente diante do texto para a realização da leitura, começando pelas letras, depois pelas palavras e, por último, pelas frases, justamente em função desta categorização se trata de um modelo ascendente, pois a leitura se inicia a partir de unidades menores para maiores.

Determinada concepção prioriza a decodificação e tem o texto como um produto acabado que se limita ao pensamento do autor. A esse respeito, Kato (1985) diz que o texto é a fonte única de sentido. Menegassi (2005), por sua vez, afirma que a concepção estruturalista constitui um simples processo de reconhecimento de palavras e ideias.

Esta concepção é representada nas escolas através de atividades que priorizam o destaque de palavras dos textos, o foco no vocabulário, o uso do dicionário de forma descontextualizada e identificação de tópicos gramaticais. Observa-se que o estudo da gramática é o único foco, as demais abordagens da língua são desconsideradas. Assim sendo, atividades que não problematizam esta perspectiva não possibilitam o surgimento de um leitor ativo que interage no processo de leitura, pois o que está na superfície linguística é o suficiente.

Observa-se que, no citado modelo, o significado literal do texto é o que se faz importante, por isso é que Coracini (1995) afirma que a leitura se realiza de forma mecânica, passível de apenas uma interpretação que geralmente é a do professor e do livro didático.

A outra concepção de leitura está embasada na *perspectiva cognitiva*, em que o foco está centrado no leitor. Trata-se do processo *top-down*, no qual a linearidade e decodificação cedem lugar para a interação do leitor com o texto e a consequente construção de sentido através da ativação de conhecimentos prévios e conhecimento de mundo.

A respeito da concepção em questão, Solé (1998) diz que o leitor se situa em relação ao texto, fazendo antecipações e usando vários recursos cognitivos para externar seu posicionamento frente ao que está sendo lido. Dessa forma, cada leitor pode construir significados diferentes para o mesmo texto, em função dos objetivos de leitura, do acervo cultural e dos esquemas mentais de cada um.

Na *perspectiva cognitiva* o leitor realiza inferências, desempenhando um papel extremamente ativo, fazendo com que “a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão” (SOLÉ, 1998, p. 24). Assim sendo, diante da emissão de hipóteses, o leitor vai construindo uma interpretação progressiva do texto e consequentemente as ideias principais vão emergindo.

Dentre as concepções citadas priorizamos fazer a abordagem *interacionista* que foca na relação tríade entre texto-autor-leitor. Segundo Panichella (2015), nesta concepção, o processo de leitura consiste numa ação que integra tanto as informações contidas no texto quanto as informações que o leitor traz para o texto. É importante ressaltar que “o sentido não está no texto, [...] se constrói a partir dele, no curso de uma interação.” (KOCH, 2000, p. 25)

A relação que envolve texto-autor-leitor agrega também os conhecimentos prévios, estratégias de previsão e inferências para o processo de compreensão, uma vez que, tais recursos cognitivos propiciam que o leitor perceba as marcas textuais deixadas pelo autor, o que vai contribuir para a produção de sentidos. Dessa forma, tornamos nossa leitura cada vez mais precisa e eficaz.

Nesta perspectiva, o sujeito leitor, ao passo que estabelece relações com o autor mediadas pelo texto no processo de compreensão, reflete os conhecimentos prévios, além dos conhecimentos estritamente linguísticos.

1.3 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LEITURA NA ESCOLA

Geralmente há um descontentamento muito grande dos professores no que tange às formações continuadas, principalmente no que diz respeito ao ensino de língua materna. Sob o discurso de que a teoria não orienta a prática, em muitos educadores, desencadeia a falta de interesse por referenciais teóricos. Mesmo assim, toda prática pedagógica de ensino de língua traz subjacente uma concepção de língua que se traduz através das metodologias aplicadas em sala de aula. Dessa forma, “não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos” (ANTUNES, 2003, p.40). Antunes (2003) ainda acrescenta que o que afasta os professores de um ensino de língua ideal é a falta de um aprofundamento teórico sobre o funcionamento do fenômeno da linguagem.

Diante do exposto, a autora cita duas grandes tendências que têm marcado a percepção dos fatos da linguagem. A primeira considera a língua um sistema potencial, um conjunto de signos abstratos e de regras desvinculado de suas condições de realização. A segunda, por sua vez, entende a língua enquanto atividade de interação verbal dentro de uma perspectiva de atuação social, neste caso, atuando enquanto *sistema-em-função*, no qual a língua está a serviço das pessoas. Trabalhar a língua dentro dessa perspectiva permite uma abordagem mais ampla da linguagem, uma vez que permite um ensino de língua contextualizado, levando em consideração a língua em funcionamento.

O ensino de leitura, então, dentro de uma perspectiva interacionista, como já mencionado, será mais produtivo e relevante, visto que o aluno, em contato com a linguagem em situações reais de uso, poderá compreender o sentido que o texto faz em sua vida. Dentro desta perspectiva, Koch (2002) afirma que o texto é “o

próprio lugar de interação”. Seguindo tais determinações, a proposta de intervenção aqui apresentada teceu estratégias de trabalho com a leitura de gêneros na esfera familiar, pois são gêneros que os alunos têm contato diariamente, favorecendo, neste caso, o desenvolvimento da competência leitora.

Ao professor (a) resta adotar metodologias atraentes no que tange ao ensino de língua materna, sobretudo, no quesito leitura. Diante da forma como vem se dando o ensino de língua, de maneira bastante peculiar, Antunes (2009) sinaliza que a classe social também é um fator que interfere no processo de aquisição da leitura, pois,

Esse ensino descontextualizado tem *transformado em privilégio de poucos o que é um direito de todos: a saber, o acesso à leitura e à competência em escrita de textos*. Lamentavelmente, até o momento, aprender a ler, ou melhor, *ser leitor*, tem sido no Brasil prerrogativa das classes mais favorecidas. Quer dizer, os meninos pobres são levados a se convencerem de que têm dificuldades de aprendizagem e, portanto, *não nasceram pra leitura*. Tentam por alguns anos; cansam-se e acabam desistindo. Grande parte das pessoas acha isso natural; ou seja, ninguém considera absurda a coincidência de apenas os pobres não aprenderem a ler. Ninguém acredita que esse déficit pode ter uma solução e depende de um conjunto de ações pelas quais somos, todos nós, responsáveis. (ANTUNES, 2009, p. 186)

A reflexão traz à tona o quanto o trabalho com a leitura, inclusive nas escolas públicas, vem se dando em detrimento da maioria. A imposição de modelos clássicos deixa ainda mais prejudicados os alunos que são provenientes de famílias economicamente menos favorecidas, uma vez que estes não conseguem se adequar ou acompanhar um ensino que não esteja condizente com a realidade linguística deles, fato preocupante que, considerado normal, deixa a maioria de nossos alunos fadados à incompetência.

Em meio a uma realidade educacional marcada por crises, onde ter conhecimento não é o suficiente para resolver os problemas,

faz-se necessário, urgentemente, desenvolvermos formas criativas de ensinar e aprender para que o processo pedagógico ocorra de maneira efetiva, não só em relação ao conteúdo programático, mas também, privilegiando o ‘ser’ do educador e o ‘ser’ de cada aluno.” (FIORINDO; WENDELL, 2017, p. 1)

Observa-se que Fiorindo e Wendell (2017) trazem à baila algo fundamental

que pode interferir significativamente no processo ensino-aprendizagem, visto que, diante das desigualdades sociais, da falta de investimento na educação, da falta de valorização profissional, dentre outras mazelas, a busca por ensinar com afetividade e criatividade pode ser a válvula de escape para termos resultados educativos melhores. Segundo os autores, “Para se refletir sobre este ‘ser’ e ‘estar’ em sala de aula de forma dinâmica é importante amplificar o potencial das relações humanas através da ludicidade” (FIORINDO, WENDELL; 2, 2017). Para eles, a ludicidade é o resultado do trabalho simultâneo com a afetividade e a criatividade.

Assim sendo, pensar apenas na formação cognitiva dos sujeitos não é o suficiente para que eles aprendam, faz-se extremamente importante pensar em sua formação integral, como pressupõem os autores citados e como também está determinado na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Trabalhar as questões socioemocionais se constitui como uma nova vertente para pensar em solucionar os problemas de aprendizagem em nossas escolas.

Apesar da educação se constituir enquanto um direito de todos e da escola pública oferecer um ensino gratuito, as dificuldades de leitura perpassam a questão de ir à escola. O simples fato de não conviver em ambientes que promovam leitura pode fazer com que o aluno fique à margem da sociedade, uma vez que não corresponde às exigências impostas por ela. Diante disso, a respeito da importância que a leitura tem na vida das pessoas, Soares (1999, p. 19) afirma que:

Em nossa cultura grafocêntrica, o acesso à leitura é considerado como intrinsecamente bom. Atribui-se à leitura um valor positivo absoluto: ela traria benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação. (SOARES, 1999, p.19)

Observa-se que tanto a escola quanto a sociedade em si reconhecem os benefícios da leitura na vida dos sujeitos, principalmente pelo fato de que ela subsidia as maiores práticas de letramento. Diante disso, propõe-se um trabalho com gêneros textuais que trabalham com situações comunicativas reais, porém, este trabalho não pode ser desenvolvido de forma aleatória, deve ser realizado de maneira sistemática atendendo os anos de escolaridade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Os PCNs de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental também, desde a

década de 90, trazem a concepção que privilegia a dimensão interacional e discursiva da língua como forma de promover a interação social do indivíduo. Dentro desta perspectiva, Marcuschi (2008) sinaliza que o ensino com base em gêneros deveria ser orientado a partir dos aspectos da realidade do aluno e não aqueles, com um grau de complexidade maior, pelo menos durante o período escolar inicial, no qual se dá teoricamente a formação da competência leitora do sujeito.

Formar leitores consiste em propor ações metodológicas capazes de fazer com que o aluno aprenda a ler, saiba interpretar o que está sendo decodificado e aprenda com o que está lendo. Neste caso, a formação de determinada competência pode se dar com o trabalho com textos diversificados de formatos e suportes diferenciados, além de terem funções substancialmente distintas.

Segundo a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE) – Relatório Pisa (2003), a competência leitora consiste na compreensão e no emprego de textos escritos e na reflexão pessoal a partir deles, com a finalidade de atingir as metas próprias, desenvolver o conhecimento e o potencial pessoal e participar na sociedade. As metodologias adotadas pelo professor são consequência da relação com a teoria e a prática pedagógica, o que é denominado de práxis pedagógica.

Sobre essa relação Sanchez Vásquez (1997) conceitua que:

A práxis é, na verdade, atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só parcialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977, p. 241)

Para que qualquer atuação docente obtenha resultados satisfatórios, ela deve estar alicerçada numa base teórica bastante consistente, é importante que nas experiências diárias, através do exercício ação-reflexão-ação, o docente refute o que não serve, aproveitando e ressignificando o que causou resultados satisfatórios. Por isso, teoria e prática não devem andar dissociadas.

Programas federais têm contribuído para o processo de alfabetização das crianças, porém há um *déficit* acentuado quanto ao processo de alfabetização e letramento fora do que denominam ciclo de alfabetização. Nesse sentido, muitos educadores encontram objeções referentes ao tipo de tratamento diferenciado que deve ser dado aos alunos que apresentam dificuldades de leitura.

A esse respeito, Solé(1998) pontua que:

Ler, portanto, não é uma única e idêntica coisa, nem se aprende de uma só vez, em um ciclo determinado da escolaridade. Diante de uma concepção simplista da leitura e sua aprendizagem, impõe-se uma visão diversa e processual; aprendemos a ler e continuamos com essa aprendizagem ao longo de toda a escolaridade — e ao longo de toda nossa vida. (SOLÉ, 1998, p. 158)

Diante da afirmação da autora, percebe-se que a formação da competência leitora independe de ciclos ou fases, sendo assim, ela pode ser formada nas séries iniciais do Ensino Fundamental ou não. Mas quando os alunos avançam para as séries finais do EF sem o desenvolvimento de tal competência, eles podem ficar fadados à repetência, pois não conseguirão desenvolver as habilidades referentes aos anos cursados. Neste caso, a formação da competência leitora no sexto ano dos alunos que sempre apresentaram dificuldades de leitura, através do trabalho com textos pertencentes ao convívio diário deles, é uma estratégia relevante.

Levando em consideração que a aquisição da competência leitora pode se dar a partir da diversidade de textos que circulam socialmente, a formação de leitores deve ultrapassar os muros da escola, uma vez que outras instituições também podem intervir neste processo, sobretudo a família, pois além de proporcionar um desenvolvimento intelectual do sujeito, a leitura também propicia o desenvolvimento social e cultural do indivíduo.

Sobre isso, Maia (2007, p.29) comenta que:

[...] a leitura é uma atividade necessária não só ao projeto educacional do indivíduo, mas também, ao projeto existencial, e que, além de ser um ato que se realiza no âmbito da cognição, apresenta caráter social, histórico e político.

Por mais que a escola institucionalmente seja a principal “agência” (KLEIMAN, 1995, p.20) de promoção de leitura e letramento, observa-se que ler não é uma atividade que deve ser exercitada e aprendida apenas neste ambiente, pois a leitura constitui uma ação necessária para a inserção dos sujeitos nas sociedades onde reinam os mais variados tipos de letramento. Assim, a leitura atua na vida do indivíduo desde os aspectos cognitivos aos culturais e políticos.

1.4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DE LEITORES PROFICIENTES

São inúmeras as discussões que giram em torno das temáticas de alfabetização, letramento e cultura da escrita, principalmente em contextos provenientes das séries iniciais do Ensino Fundamental. Porém, ainda se faz necessário e imprescindível fazer com que determinadas concepções cheguem até a prática docente alfabetizadora, quiçá letrada, de maneira a interferir nos principais problemas de aprendizagem dos alunos. Dentre os possíveis problemas, o de aquisição da leitura aparece em grande proporção, dessa forma, discutir alfabetização e letramento é pensar em caminhos possíveis para um ensino de leitura eficiente e promissor.

Através de uma concepção tradicional, o termo alfabetização, para teóricos como Almeida (2008), limitava-se apenas à aprendizagem inicial da leitura e da escrita com enfoque no método alfabético ou de soletração, o que desencadeou uma série de práticas que consideravam a memorização como único recurso didático a ser utilizado. Assim sendo, surgiu a necessidade do aprimoramento de tais concepções em função de um melhor aproveitamento da atuação em sala de aula.

Os nomes de grande destaque nas abordagens sobre determinadas terminologias são o de Paulo Freire, Emilia Ferreiro e Magda Soares. Freire (1987) utilizou o conceito de alfabetização de forma tão ampla que superou o conceito de letramento, uma vez que preconiza a provocação da criticidade dos sujeitos frente à realidade que os cercam para que possam transformá-la. Dessa forma, Freire critica a alfabetização por codificação e decodificação. Da mesma ideia comunga Kleiman (2005), quando diz que:

O conceito de alfabetização também denota um conjunto de saberes sobre o código escrito da sua língua, que é mobilizado pelo indivíduo para participar das práticas letradas. Daí se dizer que um indivíduo é analfabeto, semi-analfabeto, semi-alfabetizado para referir-se aos modos, graus ou níveis desses saberes que ele apresenta (KLEIMAN, 2005, p.13).

Observa-se a amplitude na qual é submetida a alfabetização, e Kleiman (2005) a analisa enquanto propulsora do letramento, quando afirma que o sujeito mobiliza

seus conhecimentos do código escrito para que conseqüentemente possa participar das práticas de letramento.

O termo *literacy*, inicialmente significando alfabetização, foi traduzido em diferentes formas por vários autores. Emilia Ferreiro (2006), por exemplo, prefere a tradução através da expressão “cultura escrita”, justificando-se que o acesso a essa cultura desencadeia o processo de alfabetização na criança, visto que, antes mesmo da criança dominar o sistema da língua escrita, a mesma já está submersa em contextos onde a escrita é produzida e interpretada. Além disso, Ferreiro (2006) sinaliza que o termo letramento reduziu o conceito de alfabetização à codificação e decodificação. Mas a estudiosa afirma que os sistemas de escrita são processos históricos, sociais e culturais, não códigos que se caracterizam enquanto criações individuais e descontextualizadas. Assim sendo, Ferreiro (2006) elucida que a alfabetização vai além dos anos iniciais da escolarização, implica, portanto, na continuidade de um processo que não se restringe apenas nos primeiros anos do Ensino Fundamental, consiste num *continuum* que partilha a responsabilidade com todos os professores, já que as competências de ler e escrever não são exclusividades das aulas de linguagem, mas de todas as áreas do conhecimento.

Diante de um cenário de profusão entre os conceitos de alfabetização e letramento, Soares (1998) sugere a reinvenção da alfabetização, posicionando-a um novo lugar, uma vez que ela não é contrária à conceituação de codificação e decodificação para que haja uma diferença entre a conceituação de alfabetização e letramento. Para a autora, o letramento se configura a partir da imersão das crianças na cultura escrita e sua participação nas mais variadas experiências com a leitura e escrita, que pode se dar através do contato com os gêneros textuais, pois consistem em textos que circulam cotidianamente na vida delas. Diante determinada relação entre estas duas acepções – alfabetização e letramento – é que emerge a ideia de “alfabetizar-letrando”.

Kleiman (2005) complementa a ideia de letramento exemplificando que este também ocorre em eventos no ambiente doméstico. Tais eventos podem ser traduzidos na contação de histórias pelos pais às crianças, à participação da criança quando seus pais usam de alguma receita para fazer doces, quando uma criança ouve a leitura de uma bula de remédio por sua mãe e entende sua funcionalidade, dentre outros. Assim sendo, o letramento envolve as funções e práticas da língua escrita na vida social que pode ocorrer na vida das crianças, jovens e adultos, fazendo com que

a ideia de letramento ultrapasse as fronteiras da escola, permeando as mais variadas atividades pelas quais os sujeitos circulam.

Brian Street e David Barton (1995), considerando que o termo *literacy* seria traduzido em letramento, passaram a usar o termo *literacies*, partindo do pressuposto de que há vários tipos de letramento que dependem de seus contextos dos quais se originam. Dessa forma, diante de um contexto onde o acesso às novas tecnologias modificou nossa relação com a leitura e a escrita, os modos de ler e as estratégias de leitura e escrita utilizadas são diferentes, fazendo com que Street e Barton (1995) defendam que há letramentos múltiplos e situados.

Observa-se, então, que a pluralização do conceito de letramento se dá proveniente à grande variedade de textos que circulam socialmente. Determinados textos não trazem apenas a linguagem verbal, a leitura também é realizada através de outros acessos como imagéticos e sonoros. Diante desta ótica é que Kleiman (2005) afirma que o efeito mais visível do letramento é a didatização e a diversificação dos gêneros textuais em sala de aula, haja vista “a inclusão de novos gêneros, de novas práticas sociais de instituições (publicitárias, comerciais, políticas) que, até pouco tempo, não tinham chegado aos bancos escolares” (KLEIMAN, 2005, p. 45).

Pensar em letramento na sala de aula implica, como ressalta Piccoli e Camini (2012), considerar também as práticas que ocorrem fora da escola, levando em consideração os textos que circulam em diversos grupos sociais que os alunos participam, eis aí a importância dos gêneros textuais para as práticas de alfabetização e letramento.

Falar de alfabetização e letramento é abrir horizontes para compreender os contextos sociais e sua relação com as práticas escolares, possibilitando, também, a relação entre práticas não escolares e o aprendizado da leitura e da escrita. Por isso, é extremamente relevante possibilitar ao aluno a leitura de textos diversos, repletos, sobretudo, de multimodalidade. Assim, é importante fazer uma reflexão a respeito da leitura, formação da competência leitora e a utilização dos gêneros textuais em sala de aula, uma vez que constituem ferramentas precípuas nas práticas alfabetizadoras e letradas.

É inegável que a presença das tecnologias digitais, em nossa cultura contemporânea, possibilita o surgimento de novas formas de comunicação e expressão. Sob essa premissa é que a escola precisa preparar o aluno para a leitura de textos em diferentes mídias, pois,

É de suma importância que a escola proporcione aos alunos o contato com diferentes gêneros, suportes e mídias de textos escritos, através, por exemplo, da vivência e do conhecimento dos espaços de circulação dos textos, das formas de aquisição e acesso aos textos e dos diversos suportes da escrita. (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 36)

Através desse contato com diversas mídias e com diferentes textos e hipertextos que possuem diversos recursos de leitura resultantes da multimodalidade, torna-se possível a concretização de multiletramentos, pois a capacidade de criação é desafiada, uma vez que, ler e escrever deixam de ser o fim, para ser o meio de produzir saberes. Sendo assim, a adoção de práticas descontextualizadas cede lugar à formação de leitores proficientes capazes de fazer vários tipos de inferência, reconhecer efeitos de sentido, estabelecer relações lógico-discursivas, dentre outras habilidades.

A concepção de letramento está bastante atrelada às questões da multimodalidade que vão desencadear uma grande variedade terminológica do termo letramento que em sua amplitude ramifica-se em letramento científico, visual, midiático, dentre outros. Dessa forma, podemos observar que não dá para dissociar o termo alfabetização de letramento, visto que se complementam.

Percebe-se uma diversidade cultural e de linguagens acentuada nos contextos escolares, em decorrência disso, Rojo (2012) sinaliza que trabalhar com multiletramentos, tendo como referência as culturas do alunado, significa imergir em letramentos críticos passíveis de análise, critérios, conceitos e metalinguagem para que, de fato, os conhecimentos transmitidos pela escola possam alcançar os alunos diante da heterogeneidade em que estão submersos.

Diante disso, se propõe uma pedagogia dos multiletramentos, sob a ótica de considerar o plurilinguismo e a pluralidade cultural presentes nas escolas, que não se justificam apenas com o uso em massa das novas tecnologias de comunicação e informação, mas pelos diferentes gêneros, mídias e linguagens que os alunos conhecem e têm contato. Dessa forma, circulam na sociedade textos híbridos de diferentes letramentos que não evidenciam apenas um tipo de cultura. Segundo Rojo (2012), diante de um posicionamento pós-moderno, não se supõe mais um pensamento em pares antitéticos de culturas, traduzidos num mecanismo dicotômico, entre cultura erudita/popular, cultura central/marginal e cultura canônica/ massa, que não se sustentam mais na sociedade contemporânea. Segundo a autora, vivemos em

sociedades de “**híbridos impuros, fronteiriços**”: “Os híbridos, as mestiçagens, as misturas reinam cada vez mais soberanas” (ROJO, 2012, p. 15).

Esta observação a respeito da visão desessencializada de cultura e a valoração do arsenal cultural do alunado pressupõe que as produções culturais provenientes da esfera popular também devem ser consideradas práticas de letramento. Sobre isso, a autora Ana Lúcia Silva Souza (2011), em seu livro *Letramentos de Reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP*, quebra paradigmas e reflete a importância dos letramentos formados a partir do contato e produção de determinados gêneros, sem perder de vista que o letramento se constitui a partir dos usos sociais da leitura e da escrita.

A partir de uma concepção bakhtiniana de linguagem, Souza (2011) discute letramento no hip-hop levando em conta a linguagem como natureza social que se mostra produtiva “para considerar as particularidades dos discursos em relação ao lugar e à posição que os sujeitos ocupam no quadro da dinâmica política e econômica.” (SOUZA, 2011, p. 34)

Os sujeitos pertencentes às práticas culturais do hip-hop são provenientes de periferias, em sua maioria negros, que passam por processos excludentes cotidianamente, inclusive na escola. Por isso, os conhecimentos produzidos nesta esfera não são valorizados socialmente, mas tais conhecimentos são extremamente importantes para quem os produz e participa, pois é de onde advém o letramento de *reexistência* que é produzido no cotidiano e possui significados, objetivos e sentimento de pertença.

Partido do pressuposto de que os letramentos são múltiplos e de que acontecem também ou principalmente fora da escola, Souza (2011) enfatiza que os espaços ganham diferentes sentidos e apresentam diversas formas de engajar os sujeitos ou grupos sociais. Tais sujeitos buscam a posse da palavra que representa o esforço do reconhecimento, desafiado pela sujeição historicamente e violentamente imposta, materializada em forma de racismo, preconceito e discriminação. Assim sendo, considerado enquanto movimento cultural e representando a voz de grupos oprimidos, o hip-hop desestabiliza discursos rígidos que se perpetuam na sociedade e na escola, se constituindo também enquanto prática educativa e letrada.

Mesmo sabendo que cada vez mais a escola se torna palco de diferentes culturas, a visão eurocêntrica de formação do conhecimento, ainda constitui entrave para o favorecimento de diálogos entre diferentes culturas e identidades, mas faz-se

importante que a escola promova determinados diálogos, uma vez que os alunos estão ficando, cada dia que passa, à margem de suas próprias salas de aula e seus próprios sistemas de ensino.

Diante do exposto, percebe-se a emergência de uma nova ética e novas estéticas no dia a dia das salas de aula, sob a premissa do que Rojo (2012) denomina de descolecionar os “monumentos” patrimoniais escolares através da necessidade da introdução de novos e outros gêneros de discursos, considerados por Canclini (2008) de “impuros” os quais exigem conseqüentemente multiletramentos para ter significado.

A esse respeito, Lemke (2010) diz que:

O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes de poder ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam essas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente. (LEMKE, 2010 p. 20)

Assim sendo, diante de uma sociedade informatizada, onde circulam diferentes mídias, que requerem letramentos diversos, são requeridas novas práticas de produção, novas ferramentas e novas análises críticas. Sob uma análise bastante profícua desta realidade, a partir da diversidade de semioses e culturas, Rojo (2012) denomina as mídias e os textos de *hipermídia* e *hipertexto*, o prefixo *multi* já não dá conta da diversidade textual que abrange as mais diversas mídias. Neste caso, os letramentos são interativos e em vários níveis.

É inegável que a contemporaneidade reflete consideravelmente nas práticas do (a) professor (a) em sala de aula, mas a resistência e a falta de preparo e formação se constituem enquanto entraves no processo de inclusão em sala de aula frente às exigências do mundo pós-moderno. Práticas tradicionalmente prestigiadas acabam deixando de fora as discussões inerentes à realidade cultural do alunado. Faz-se imprescindível, portanto, levar em consideração as múltiplas linguagens resultantes de uma diversidade de recursos textuais que perpassam as hipermídias resultando na multimodalidade. Assim, considerando os textos de várias esferas, que promovem e ativam letramentos diversos e atendem a diversas culturas e identidades, podemos vislumbrar dias melhores para uma prática docente que atenda a todos sem distinção.

2 OS GÊNEROS TEXTUAIS

Considerando que os gêneros textuais fazem parte das rotinas sociais e contemplam as mais variadas situações comunicativas do dia a dia, trazemos nessa seção uma discussão a respeito deste componente importante que complementa o principal objeto de estudo deste trabalho que é a leitura. Como se trata do trabalho com gêneros textuais para o desenvolvimento da competência leitora dos sujeitos de aprendizagem, veremos a seguir a importância de tais textos, uma vez que estes estão presentes na vida cotidiana dos indivíduos em todas as sociedades, inclusive dentro de suas próprias casas.

2.1 OS GÊNEROS TEXTUAIS NA ESFERA SOCIAL

É extremamente impossível nos comunicar verbalmente a não ser através de algum tipo de gênero textual, mas os gêneros textuais dos quais estamos falando não se limitam aos gêneros vinculados apenas e exclusivamente à literatura, por mais que os gêneros aqui tratados sejam considerados fenômenos históricos vinculados à vida cultural e social, como sinaliza Marcuschi (2010).

Os gêneros textuais orientam as atividades discursivas do nosso dia-a-dia, uma vez que estão presentes em todos os espaços de interação dos seres humanos, por isso Swales (1990) diz que “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”. Observa-se que determinado conceito contempla o trato da língua em diversos contextos e formas, enfatizando que é através dos gêneros, textos constituídos de diversas semioses, que os discursos se realizam.

Os gêneros também são considerados por Miller (1984) como “artefatos culturais”, pois suas funções comunicativas são condizentes com a cultura na qual foram criados. Isto posto, podemos considerar que os gêneros não são modelos rígidos e estanques, mas entidades dinâmicas que atendem como “formas culturais e cognitivas de ação social” (MARCUSCHI, 2011, p. 18). Dessa forma, o contexto social é um fator relevante para a determinação do gênero e do propósito comunicativo deste.

Marcuschi (2010) chama bastante a atenção para que os gêneros sejam definidos por seus aspectos sociocomunicativos e funcionais e não por suas

características formais. Isso não significa dizer que a forma dos gêneros deve ser desconsiderada, há gêneros que só podem ser definidos através do suporte, por exemplo, porém saber como e por que funcionam é que garante o desenvolvimento de habilidades de leitura.

É bastante válido estabelecer aqui uma distinção entre tipo textual, gênero textual e domínio discursivo para que o entendimento sobre essas terminologias não se funda nem confunda.

Tipos textuais correspondem a sequências linguísticas que se caracterizam pelos aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, etc. Marcuschi (2010) denomina de “construção teórica” que são conhecidas por: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Tais tipos possuem traços linguísticos predominantes e constituem os gêneros textuais. O *gêneros textuais*, por sua vez, são os textos materializados que encontramos nos mais variados contextos sociais, os quais orientam as ações comunicativas do nosso dia a dia. Podemos considerá-los incontáveis, pois são muitos, como diz Bakhtin (1997), são infinitos. Podemos citar os seguintes exemplos de gêneros textuais: carta, telefonema, horóscopo, receita culinária, rótulo, aula expositiva, dentre outros. Entende-se por *domínio discursivo*, as instâncias ou esferas discursivas que abarcam os gêneros, categorizando-os. Tais domínios podem classificados em jornalístico, familiar, religioso, jurídico, etc.

Sabemos que a língua se realiza em forma de enunciados que podem ser orais ou escritos, diante de tal premissa, Bakhtin (1997) afirma que cada enunciado reflete as condições específicas e as finalidades da esfera onde foi produzido, através do conteúdo temático, estilo e construção composicional. Segundo Bakhtin (1997) a natureza do enunciado deve ser elucidada e definida através da distinção de gêneros em *primários* e *secundários*. Os gêneros *primários* são aqueles considerados simples e de maior circulação social a exemplo da carta pessoal e diálogos cotidianos. Os gêneros *secundários* consistem naqueles que possuem um nível de complexidade mais elevado, requer uma composição mais bem elaborada. Podem ser exemplificados através do romance, do teatro, do discurso científico e do discurso ideológico.

Tais gêneros não se realizam isolados, eles se inter-relacionam para o esclarecimento dos enunciados. Os gêneros *secundários*, por exemplo, precisam da interferência dos gêneros *primários* para a sua composição, basta observarmos que

o romance pode ser considerado uma réplica dos diálogos do cotidiano, mas quando atinge o nível de complexidade maior, o romance consiste num fenômeno literário-artístico.

Considerando que os gêneros textuais são parte constitutiva da sociedade, faz-se importante perceber que através deles a sociedade se organiza. Por mais que vivamos numa sociedade grafocêntrica, a multiplicidade de gêneros que circulam, também constituídos de elementos não-verbais, permite que haja vários tipos de letramentos, além de proporcionar vários tipos de leituras. Complementando essa ideia, Bazerman (2007) diz que:

Gêneros são formas de vida, modos de ser. Eles são enquadres para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São lugares em que o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as relações comunicativas pelas quais interagimos. Os gêneros são os lugares familiares a que recorremos para realizar atos comunicativos inteligíveis e as placas de sinalização que usamos para explorar um ambiente desconhecido. (BAZERMAN, 2007, p.19)

Percebe-se que é no contexto social que o gênero constitui sua funcionalidade, e nós, enquanto seres sociais, “nos achamos envolvidos numa máquina sociodiscursiva” (MARCUSCHI, 2018, p. 162), visto que a língua é uma atividade sociointerativa que pressupõe a integração entre os falantes.

Segundo Marcuschi (2010) quando dominamos um gênero textual, não dominamos necessariamente uma forma linguística, dominamos, pois uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. Assim, podemos perceber que os gêneros atendem às nossas necessidades comunicativas nos mais diversos contextos sociais.

2.2 OS GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA: COMO TRABALHAR?

Antes de falar especificamente sobre o trabalho de gêneros textuais na escola, faz-se interessante mencionar um assunto que se tornou bastante relevante para o ensino de língua materna, sendo considerado por Marcuschi uma das linhas mais promissoras da Linguística. Esta linha denomina-se textualidade, a qual implica que qualquer atividade de linguagem se realiza através de textos e que leva em

consideração aspectos como: coesão, coerência, continuidade referencial, informatividade e intertextualidade.

A partir dessa vertente, o texto passou a ser referência das aulas de língua, sob a premissa de que a língua é um sistema plural que traduz as situações culturais de cada grupo, exprimindo os usos reais. A análise linguística pautada em frases e palavras isoladas não contempla a compreensão mais global e mais consistente do fenômeno linguístico. Assim sendo, através do trabalho com textos, que se manifestam de diferentes formas, pode-se fazer com que os alunos compreendam, de fato, os efeitos de sentido do que está escrito.

Em um de seus textos, Marcuschi (2010) diz que o estudo de gêneros textuais não é novo, mas está na moda. Realmente está. Diante de muitas discussões a respeito do ensino de língua e a forma como vem se dando o mesmo, percebeu-se necessária uma mudança de paradigmas no que tange principalmente ao ensino da leitura e da escrita.

Diretrizes curriculares, programas de incentivo à leitura, direitos de aprendizagem, matrizes de referência de avaliações externas, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN apontam para um ensino diferenciado de leitura, ensino que está condizente com a realidade comunicativa e linguística dos sujeitos da aprendizagem. Tal ensino direciona o olhar do professor de Língua Portuguesa para a variedade de manifestações linguísticas que ocorrem nos contextos sociais acessíveis a todos, através nos mais variados suportes: TV, rádio, revistas, computador, embalagens, jornais, outdoors, fachadas de lojas, dentre outras.

É importante ressaltar, que apesar de estar na moda, ainda falta embasamento teórico à boa parte dos professores no que diz respeito ao ensino de gêneros, visto que muito sabem da importância e eficácia, porém não possuem domínio na questão prática.

Um trabalho de leitura com gêneros textuais em sala de aula deve preconizar a formação e o desenvolvimento da autonomia dos discentes para que percebam que as práticas de leitura proporcionadas no ambiente escolar fazem parte do cotidiano deles. Assim sendo, cabe ao professor elaborar estratégias e metodologias utilizando o universo textual que está ao alcance de seus alunos, bem como provocar neles o interesse de interagir com as propostas elaboradas. Complementando essa ideia, Dolz e Schneuwly (1998) acreditam que somente:

Uma proposta de ensino/ aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos; antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente. (DOLZ e SCHNEUWLY, 1998, p. 36)

Nota-se que o trabalho com gêneros textuais não se torna relevante apenas para os alunos, como também para os professores, pois através da observação e avaliações, os docentes irão perceber as capacidades linguísticas de seus alunos, através de textos que fazem parte da vida real deles.

Lopes-Rossi (2011) assegura que o trabalho com rótulos de produtos, bulas de remédio, propagandas de produtos, propagandas políticas, etiquetas de roupas, manuais de instrução de equipamentos, contratos e nota fiscal pode dar bons resultados em trabalhos de leitura, pois o professor pode direcionar o aluno a perceber que a composição do gênero (observar os aspectos verbais e não verbais) é condizente com sua função social e seus propósitos comunicativos. Dessa forma, através de procedimentos metodológicos contextualizados, o aluno vai perceber, como a linguagem funciona nos mais diversos contextos de uso.

Faz-se importante salientar que nem todo gênero pressupõe produção escrita, justamente por isso que Lopes-Rossi (2011) assegura que anterior a um projeto de produção escrita, deve vir o projeto de leitura para que possa situar os leitores e produtores de texto frente aos aspectos composicionais dos gêneros, ocasionando numa leitura compreensiva e uma produção bem-sucedida.

Considerando que o processo de formação leitora exige uma série de inferências, vários aspectos são extremamente importantes para a constituição da compreensão: “a seleção vocabular, o uso de recursos linguísticos e não linguísticos, a seleção de informações presentes no texto, a omissão de informações, o tom e o estilo, entre outros” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 74). Além disso, é importante que o aluno perceba as temáticas que envolvem os gêneros, a forma de organização das informações, as condições de produção e circulação.

O trabalho desenvolvido dessa forma pode contribuir para que o sujeito da aprendizagem seja um cidadão ativo e crítico na sociedade da qual faz parte, além de

desenvolver a competência comunicativa dominando os gêneros que foram estudados.

É notável que todos os envolvidos no processo de ensino já perceberam a importância dos gêneros textuais para o ensino da leitura. Como vimos que os gêneros compreendem uma quantidade infinita, como afirma Bakhtin (2000), refletimos, então, sobre quais gêneros são mais adequados para serem trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa. Será mesmo que existem gêneros ideais ou será necessário uma didatização de gêneros para que eles se enquadrem aos contextos de sala de aula?

Existem alguns gêneros que são mais apropriados para a leitura do que para a produção escrita, mas não podemos desconstruir a perspectiva sociodiscursiva afirmando que existem gêneros mais importantes do que outros. É importante que, durante as aulas de língua, refletimos com nossos alunos acerca do processo de recepção e produção de gêneros considerando a diversidade de situações comunicativas nas quais eles estão inseridos. Dessa forma, os discentes compreenderão a funcionalidade da linguagem em suas vidas.

Diante de uma análise superficial da circulação de gêneros textuais, observa-se que há mais gêneros sugeridos para atividades de leitura e compreensão do que para atividades de produção. Isso justifica, segundo Marcuschi (2008), o fato dos alunos escreverem muito pouco. Ao passo que o autor discute a respeito da defasagem em relação à produção escrita, ele traz exemplos de gêneros que geralmente não são utilizados no processo de compreensão, porém são os que mais estão presentes no nosso cotidiano. Assim sendo, o processo de compreensão textual pode se dar também através de gêneros como receitas, bulas, anúncios, horóscopos, dentre outros, pois possuem propósitos comunicativos claros e funcionalidades definidas.

Tais gêneros enumerados acima são considerados por Marcuschi (2011) como *minimalistas*, que são aqueles mais breves, ritualizados, rígidos, poucos criativos e repetitivos em seus formatos. São exemplos desse tipo de gênero contas de luz, telefones, rótulos e documentos em geral. O que se observa é que a população de baixo nível de letramento é quem mais consome esses tipos de gêneros que também são considerados poderosos por Marcuschi (2011), uma vez que são altamente usados. Sendo assim também podem ser utilizados nas práticas de leitura em salas de aula.

Justificando a importância da presença dos gêneros textuais na escola, Dolz e Schneuwly (2004) dizem que por meio deles há uma articulação entre as práticas sociais e objetos escolares, sendo que o trabalho com estes em sala de aula não deve se limitar apenas aos aspectos formais, deve-se levar em consideração, sobretudo, os aspectos comunicativos e interacionais. Dessa forma, segundo Dolz e Schneuwly, (2004), os alunos podem desenvolver as capacidades discursivas e linguístico-discursivas.

Considerados como instrumentos que agem discursivamente, Bakhtin (1979) aponta três dimensões que são essenciais para a análise dos gêneros: conteúdos, estrutura comunicativa e configurações específicas de unidades linguísticas. Atendendo, pois, determinados aspectos, os gêneros se tornam referência no ensino de língua. Comungando desta ideia, Dolz e Schneuwly (1998) reiteram que “os gêneros são tidos, pois, como as unidades concretas nas quais deve dar-se o ensino” (DOLZ e SCHNEUWLY, 1998, p. 66).

Para um trabalho sistemático com os gêneros textuais, Dolz e Schneuwly (2004) propõem a realização de sequências didáticas que são “um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 97). O trabalho com sequências didáticas pode desenvolver no aluno a capacidade de analisar e produzir gêneros de forma processual e esquemática. Assim sendo, os autores sugerem a organização da sequência atendendo a uma organização que compreende a apresentação da situação, produção inicial, trabalho metodológico sistematizado através de módulos e, por fim, a produção final. A produção final atua como uma forma de avaliação, o aluno produzirá o que compreendeu durante o percurso da sequência didática, onde as ações são realizadas de maneira contínua e processual, resultando num processo coeso que, conseqüentemente, será produtivo.

O trabalho estratégico com módulos no interior das sequências didáticas permite uma articulação entre a produção e a leitura de gêneros com outros domínios do ensino de língua, além de preparar os alunos para enfrentar as situações comunicativas reais da vida cotidiana e possibilitar ao professor a reflexão de sua prática, através da análise do que está dando certo ou não.

2.3 OS GÊNEROS TEXTUAIS PRESENTES NA ESFERA FAMILIAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA

Apesar da queixa de que os ambientes familiares, na maioria das vezes, não se constituem enquanto efetivos promotores de leitura, convém salientar que nesta esfera circula uma grande quantidade de gêneros textuais, sendo que uma parte é produzida neste contexto e a grande maioria já chega produzida.

A maioria dos gêneros que são produzidos no contexto familiar são orais, os escritos apresentam-se em pequenas quantidades. No que concerne aos gêneros que já chegam produzidos, pode-se observar que em sua maioria são gêneros escritos e indispensáveis à vida dos indivíduos, mesmo por aqueles que não dominam o sistema da escrita. Marcuschi (2011) lista trinta gêneros que comumente circulam na esfera familiar e estes são: listas de compras, listas de materiais, listas de dívidas a pagar, relação de compras do mês, endereços, cartas pessoais, avisos, letreiros, nomes de ruas, receitas médicas, rótulos, convites, convocações de reuniões, anúncios, publicidades, cartazes, calendários de parede, certidões (de nascimento, casamento, etc), contas de água, luz, telefone, cartão de controle de saúde, carteira de identidade (documentos em geral), título de eleitor, cadastros, escritura da casa, receitas culinárias, orações, folhetos, volantes (panfletos), bula de remédio e bíblia. Além desses gêneros, existem outros que aparecem nos suportes tecnológicos e midiáticos que estão bastante presentes no dia-a-dia dos jovens.

Os exemplos citados acima comprovam o que vem sendo discutido nos tópicos anteriores no que diz respeito à afirmação de que os gêneros são rotinas sociais que organizam a vida das pessoas. Observa-se também que grande parte dos gêneros constitui-se de formatos ritualizados e rígidos, por isso, chamados de gêneros *minimalistas* por não apresentarem criatividade em suas produções. Mas é possível assegurar que pode se fundamentar um trabalho de leitura a partir de determinados gêneros já que eles garantem uma grande participação na vida social das pessoas.

Segundo Lopes (2004), a diversidade de textos que circulam no ambiente familiar e a intensidade do poder da escrita diante das atividades cotidianas varia de família para família. Além dos gêneros *minimalistas*, os demais gêneros que aparecem neste ambiente condizem bastante com a profissão, religião e vida doméstica dos componentes familiares, não sendo necessariamente escritos encontrados em bibliotecas, bancas de jornal e livrarias.

Considerando que os textos intermediam as atividades sociais nas quais as pessoas estão envolvidas, os rótulos e as receitas culinárias, mesmo considerados gêneros estáveis, não muito dinâmicos, podem estabelecer relações com outros textos e promover o desenvolvimento de habilidades de leitura dos alunos, uma vez que estão presentes no cotidiano deles, inclusive no contexto familiar.

Observa-se que em contextos familiares dos alunos, há um amplo contato com textos escritos, sobretudo com gêneros de complexidades diferentes. Desta forma, o direcionamento do professor a partir do trabalho com os gêneros que circulam nesta esfera, pode fazer com que o aluno perceba que a leitura está presente em suas práticas rotineiras, visto que os gêneros textuais podem ser encontrados nas mais variadas esferas, contemplando a relação entre a língua e o contexto.

A esse respeito, Bakhtin (1994) diz que:

O estudo da natureza do enunciado e da diversidade dos gêneros de enunciados nas diferentes esferas da atividade humana tem importância capital para todas as áreas da linguística e da filologia. Isto porque um trabalho de pesquisa acerca de um material linguístico concreto - a história da língua, a gramática normativa, a elaboração de um tipo de dicionário, a estilística da língua, etc. - lida inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais), que se relacionam com as diferentes esferas da atividade e da comunicação[...] (BAKHTIN, 1994, p. 282)

Reiterando o que foi dito por Bakhtin (1994), Marcuschi (2008) enfatiza que a análise dos gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e da visão da sociedade, respondendo de certa forma à questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral.

Assim, um ensino de leitura preocupado com a formação íntegra do indivíduo preconiza as situações reais de uso da língua que são traduzidas pelos gêneros textuais, e estes, por sua vez, são constituídos de plasticidade e dinamismo, o que torna o ensino da língua contextualizado.

2.4A MULTIMODALIDADE ENQUANTO RECURSO IMPORTANTE PARA A LEITURA

Na sociedade contemporânea em que o grafocentrismo ainda impera, a cultura da escrita tem mudado consideravelmente. Várias semioses surgiram para contemplar

o que apenas a linguagem verbal não consegue dizer. Dessa forma, “os textos podem se revestir de multimodalidade e, por essa razão, tornarem-se particularmente difíceis de ser lidos apenas linguisticamente” (VIEIRA, ROCHA, MROUN, FERRAZ, 2007, p. 23).

É importante considerar que as imagens não são meros adereços dos textos verbais de cunho apenas ilustrativo, linguagem verbal e iconográfica trabalham juntas na construção de sentidos. Através de determinada premissa é que se justifica a multimodalidade, na qual a relação entre significante e significado não é mais arbitrária como pressupunha Saussure, é motivada, como defende Vieira (2007), justificando que significante e significado possuem ligação direta.

Diante disso, o ensino de leitura precisa ser reconfigurado ao passo que deve considerar a multiplicidade semiótica que envolve os signos que, por sua vez, vai ocasionar o desenvolvimento de diversos letramentos. Segundo Dionísio (2014), as práticas de multiletramentos devem ser entendidas como constitutivas de processos sociais que fazem parte de nossa vida diária.

Os multiletramentos são entendidos por Rojo (2012) através de duas perspectivas: da multiplicidade de culturas e da multiplicidade de linguagens. A multiplicidade de culturas corresponde às produções culturais letradas que circulam na sociedade as quais originam textos híbridos. No que tange à multiplicidade de linguagens, o que é levado em consideração são os diferentes modos e semioses que constituem os textos impressos ou em mídias. Nota-se que tanto a multiplicidade cultural quanto a multiplicidade de linguagens pressupõem letramentos diversos.

Foi na década de 90 que as cores e as imagens adentraram os grandes jornais televisivos e posteriormente os vários suportes de leitura, o que ocasionou também mudanças discursivas e ideológicas, como sinaliza Vieira (2007).

Sendo um traço constitutivo dos gêneros, a multimodalidade resulta das escolhas e possibilidades da combinação de signos para estabelecer relações de sentido. Imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanhos, ritmos, efeitos visuais, dentre outros, são considerados signos que, por meio de diversos arranjos, dão origem a textos multimodais.

Segundo Dionísio (2010) essa nova forma de construção do gênero provoca também mudança na forma de ler determinados textos, uma vez que tais textos exigem multiletramentos que extrapolam os recursos linguísticos-discursivos.

A multimodalidade está atrelada a três pressupostos teóricos para Crey Jewitt (2010). Segundo o autor, uma das proposições se baseia em como a diversidade de modos contribui para a constituição dos significados que são gerados pelas pessoas em diferentes contextos. No segundo pressuposto, a multimodalidade é formada por recursos socialmente modelados e que através do tempo os sentidos são gerados. O último pressuposto diz que as pessoas compõem o sentido a partir de uma seleção e uma configuração particular de modos, enfatizando a importância da interação entre eles.

Convém ressaltar que, além dos benefícios que a multissemiose tem frente ao processo de formação leitora e letrada, por muitas vezes, o excesso de imagens torna a compreensão confusa e os significados superficiais. Para Vieira (2007), essa sobrecarga imagética requer do leitor um maior preparo e conhecimento para lidar com essa nova realidade textual.

Instrumentalizar sujeitos para uma independência interpretativa pressupõe que os docentes se preocupem em chamar atenção para a cultura multimodal, oferecendo “ao sujeito-leitor imagens que tratem de sua realidade e ajudem-no a trabalhar seus conflitos na leitura de diferentes gêneros” (VIEIRA, 2007, p. 27). Dessa forma, o trabalho em sala de aula pode ser voltado para a discussão de imagens que transmitem ideologias e estereótipos que podem ser desconstruídos em virtude da influência que causam na constituição da cultura de massa. Atuando dessa maneira, projetamos para os nossos alunos uma formação cidadã, emancipatória, libertadora e de senso crítico aguçado (apurado).

Seja o texto construído apenas por recursos verbais, seja o texto construído por imagens ou textos que mesclam ambos os modos, o que deve ser levado em consideração são as relações sociais que tais textos estabelecem e o que eles desejam transmitir por meio de suas funções.

Segundo Vieira (2007), a imagem possui um grande potencial de invadir a vida das pessoas. O autor justifica tal premissa pelo fato de que podemos escolher ler ou não um texto verbalmente escrito, porém, as imagens impõem um domínio próprio, uma vez que elas apresentam elementos que chamam atenção, e mesmo quando não queremos elas invadem nossa vida de maneira rápida e dominadora. Por isso, as imagens são mais facilmente absorvidas, compreendidas e memorizáveis.

É mister salientar que um signo não se sobrepõe ao outro e nem desempenha o mesmo papel, o que existe é uma interação para que possa gerar a formação dos

sentidos. Assim, o discurso multimodal ocupa cada vez mais espaços de representatividade nas práticas sociais, o que pode ser bastante relevante para o trabalho em sala de aula, pois representa a língua em pleno funcionamento.

2.5 INTERTEXTUALIDADE, FATOR IMPORTANTE PARA PROMOVER RELAÇÕES DE SENTIDO

O desenvolvimento da competência leitora e a formação de leitores proficientes pressupõem, além de leituras, ativação do conhecimento prévio, que é demarcado por experiências de vida, vivências e conhecimento de mundo do leitor. Assim, a formação das habilidades em leitura ultrapassa o conhecimento do código linguístico, faz-se necessário também conhecer outros textos, uma vez que cada texto é produzido a partir de outros textos, o que justifica o fenômeno da intertextualidade. Destarte, ler com proficiência também requer imergir nas relações intertextuais, conforme veremos nessa seção.

Partindo do pressuposto de que o texto é um “evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais” (BEAUGRANDE, 1980, p.10), constituindo um evento dialógico de interação entre sujeitos sociais, como pressupõe Bakhtin (2003), o contexto sociocultural também se torna extremamente importante, pois atua na produção de sentido e recepção entre interlocutores. Diante disso, a relação entre textos torna essa interação ainda maior, visto que indivíduos, contextos, espaços e tempo unem-se na constituição do sentido.

Nota-se, então que a base conceitual da intertextualidade está fundamentada nos princípios bakhtinianos de polifonia e dialogismo, que consistem, respectivamente, que ao longo do texto o autor pode falar várias vozes e que o texto constitui um espaço interacional entre interlocutores. Sabemos que os textos que produzimos não são exclusivamente nossos, um enunciado é concebido como reflexo de outro.

A esse respeito, Bakhtin reitera que:

[...] a nossa fala é preenchida com palavras de outros, variáveis graus de alteridade e variáveis graus do que é de nós próprios, variáveis graus de consciência e de afastamento. Essas palavras de outros carregam com elas suas próprias expressões, seu reacentuamos (BAKHTIN, 2003, p. 89).

O autor demonstra a forma como os discursos se relacionam, ao passo que se fundem, apresentam graus de afastamento, o que se faz importante também na constituição dialógica entre os textos.

Quando escrevemos, utilizamos estratégias discursivas diversas para atingir o mais elevado grau de informatividade para assegurar, conseqüentemente, a originalidade, mas a intertextualidade é um recurso inevitável, levando em consideração que há sempre um propósito embutido na operação de recorrer ao que é dito pelo outro. Dessa forma, Bazerman (2004) pontua que:

[...] quase todas as palavras e frases que nós usamos, nós já ouvimos ou vimos antes. Nossa originalidade e nossa habilidade como escritores advêm das novas maneiras como juntamos essas palavras para se adequarem a situações específicas, às nossas necessidades e aos nossos propósitos, mas sempre precisamos contar com um acervo linguístico comum que compartilhamos uns com outros (BAZERMAN, 2004, p. 84).

Faz-se importante ressaltar que o recurso da intertextualidade não acontece apenas entre textos, as relações intertextuais perpassam por vários campos e áreas. Além de ocorrer em vários gêneros textuais, a intertextualidade pode acontecer nas artes plásticas, na música, dentre outras formas de manifestação. Koch (2004) considera a intertextualidade um dos grandes temas de investigação da Linguística textual, além disso, a autora afirma que determinado fenômeno deve ser de interesse de todas as áreas do conhecimento, pois é muito importante que o professor se aproprie das fontes de pesquisas de seus alunos para compreender como eles produzem seus textos e como estabelecem as relações intertextuais.

Diante disso, trabalhar com a intertextualidade em sala de aula é proporcionar melhores condições de leitura e produção para os alunos, pois fará com que revisitem outros textos para a constituição do entendimento e produção. Mas é importante ressaltar que determinado fenômeno só existirá se o aluno fizer a relação com o texto-fonte, se ativar sua memória discursiva e perceber que determinado texto relaciona-se com outro (s). Acrescentando essa constatação, Antunes (2017) diz que: “Quando for oportuno, convém levar os alunos a identificarem o texto-fonte do fragmento intertextual, na certeza de que isso também representa uma estratégia de ampliação de seu repertório cultural” (ANTUNES, 2017, p. 26).

Observa-se que mesmo quando o aluno não consegue estabelecer relação com texto-fonte, por falta de conhecimento prévio, o (a) seu (a) professor (a) pode apresentá-lo e demonstrar como a relação intertextual se realiza, fazendo com que aconteça, de fato, a ampliação do repertório cultural dos sujeitos de aprendizagem envolvidos.

Diante de um universo de relações intertextuais, torna-se extremamente importante a menção do texto-fonte, o que deve ser uma preocupação pedagógica, como assinala Dionisio (2007), para que não haja acusação de plágio.

Definindo a intertextualidade enquanto propriedade discursiva de qualquer texto, Marcuschi (2008) traz uma distinção de Maingueneau (1984) entre intertexto e intertextualidade. O intertexto seriam os fragmentos discursivos e a intertextualidade seria o princípio geral que rege as formas de ocorrer o intertexto. Além disso, Maingueneau (1984) acusa existir uma intertextualidade interna e outra externa, a primeira ocorre em discursos do mesmo campo discursivo, já a segunda acontece entre campos discursivos diversos, ou seja, entre áreas do conhecimento diversas.

Koch, Bentes e Cavalcanti (2007) classificam a intertextualidade em dois tipos: *scriptu sensu* e *lato sensu*. O primeiro tipo acontece quando um intertexto faz parte da memória social discursiva de uma coletividade, no segundo tipo, por sua vez, a relação intertextual não está subjacente a uma remissão de textos presentes na memória cognitiva cultural e socialmente partilhada pelos interlocutores.

Koch (2007) classifica a intertextualidade *scriptu sensu* em várias definições. A *intertextualidade explícita*, segundo Koch (2007), faz menção à fonte do intertexto, como aparece em resumos, referências, citações, resenhas, onde a fonte se materializa no texto escrito. Já a *intertextualidade implícita* não faz menção à fonte, o leitor deve acessar sua memória discursiva para estabelecer a relação intertextual. A *intertextualidade temática* acontece em textos pertencentes à mesma área do saber, há um compartilhamento de temas, conceitos, correntes de pensamento, terminologias, etc. Por sua vez, a *intertextualidade estilística* ocorre em nível de forma, estilo, geralmente possui como objetivos repetir, parodiar, imitar determinadas formas e conteúdos.

A intertextualidade *Lato Sensu* consiste na influência ideológica de textos preexistentes, provenientes da interação de ideias.

A este trabalho interessa também a definição de *intertextualidade intergenérica*, temática que também é trabalhada nas oficinas. Este tipo de intertextualidade permite

que um gênero textual relacione-se com outro, mudando em consequência sua função comunicativa. Esta *configuração híbrida*, como denomina por Marcuschi (2002), mostra o caráter fragmentado, heterogêneo e aberto dos gêneros, pois observa-se “a possibilidade de operação e maleabilidade que dá aos gêneros enorme capacidade de adaptação e ausência de rigidez” (KOCH, BENTES, CALVACANTE, p. 64, 2012).

2.6 PROMOVENDO A LEITURA A PARTIR DE RÓTULOS E RECEITAS CULINÁRIAS

Visto que os objetos de estudo desta proposta são os gêneros que circulam na esfera familiar, neste tópico será feita uma abordagem a respeito dos gêneros selecionados para a aplicação das ações metodológicas. Discutiremos sobre como os rótulos e as receitas culinárias podem contribuir para o desenvolvimento da competência leitora de alunos do sexto ano do ensino fundamental.

As receitas culinárias são gêneros que têm a função de descrever procedimentos para a realização de uma ação e correspondem a um tipo sequencial injuntivo pois, através de verbos no imperativo, indica métodos para realizar algo. Rótulo, por sua vez, consiste em toda e qualquer informação relacionada ao produto que esteja descrita na sua embalagem. É importante destacar que os rótulos utilizados nesta pesquisa foram de produtos alimentícios e cosméticos.

Neste trabalho, a utilização de rótulos e receitas culinárias se deu associada a dois elementos da textualidade extremamente importantes para o processo de compreensão, estes são: a intertextualidade e a intergenericidade. Dessa forma, outros gêneros textuais emergiram para que as relações fossem estabelecidas, estando fidedignamente explicitadas na descrição da proposta de intervenção. A partir dos rótulos, por exemplo, os alunos foram levados a realizar pesquisas sobre quadros nutricionais, realizar leituras em textos informativos levados pela professora, perceber as relações intertextuais entre rótulos de produtos alimentícios e cosméticos, elaborar rótulos parodiados, dentre outras ações. Através das receitas, os alunos entenderam como se constituem as relações intertextuais, a partir delas eles tiveram contato com a música e a poesia. Além disso, também produziram gêneros diversos, todos relacionados com os temas abordados.

Podemos observar, no decorrer de todo o trabalho, que a escolha de determinados gêneros de estruturas tão simples possibilitou que os sujeitos de aprendizagem participantes das oficinas praticassem a leitura de forma fluida e dinâmica.

3 À GUIA DO MÉTODO

Como este trabalho parte de um problema proveniente do ambiente escolar, que envolve sujeitos de aprendizagem, a resolução da problemática em questão pressupõe ações capazes de considerar o contexto em que determinados sujeitos estão envolvidos. As ações desenvolvidas para o alcance do principal objetivo desta proposta consideraram os contextos de convívio dos educandos, bem como a integridade emocional de cada um deles. Diante disso, nesta seção discutiremos sobre o tipo de pesquisa que envolve o trabalho, além de descrevermos aspectos que foram muito importantes para a execução da proposta.

3.1 PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa-ação, bastante relevante em investigações que envolvem situações educacionais, embasou este projeto, uma vez que consiste num tipo de pesquisa qualitativa que se caracteriza pela análise de uma realidade específica. Segundo Thiollent (2005), constitui um tipo de pesquisa decorrente do empirismo que parte de uma ação para a resolução de um problema coletivo e que nele estão envolvidos, de modo cooperativo, pesquisadores e participantes. É realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para sistematizar explicações e interpretações inerentes àquela realidade. Os instrumentos utilizados na pesquisa-ação garantem um maior aprofundamento na investigação do fenômeno. Desta forma, foi aqui direcionada a partir do diagnóstico realizado em sala de aula, o qual constatou sérios problemas de leitura.

Este projeto também está fundamentado por pesquisa bibliográfica, uma vez que esta deve anteceder a pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica, por sua vez, é o estudo desenvolvido através de materiais contidos em livros, jornais, revistas, redes eletrônicas e outros meios que todos têm acesso e, neste caso, constituirá a base teórica.

Para o alcance dos objetivos propostos, foram utilizados como instrumentos questionários, oficinas e diário de campo, este último para o registro de informações importantes, como a fala dos alunos. Os questionários foram aplicados para os alunos que atestam dificuldades de leitura e constam no Apêndice A deste trabalho.

Os questionários tiveram como objetivo saber o motivo das dificuldades apresentadas diante da leitura, bem como conhecer os tipos de texto que mais circulam na esfera familiar dos alunos para então fazer a intervenção necessária. Após a identificação das principais dificuldades de leitura, foram realizadas oficinas, que se constituíram espaços para trabalhar de forma processual e sistemática as metodologias de leitura, a partir dos seguintes gêneros textuais encontrados na esfera familiar: receitas culinárias e rótulos.

A escolha de trabalhar a partir de determinados gêneros se deu porque os resultados do diagnóstico apontaram que são gêneros que circulam praticamente em todas as casas dos alunos, além de apresentarem estruturas simples, podendo favorecer a utilização de outros textos para a abordagem da intertextualidade e da intergenericidade na formação da competência leitora dos sujeitos de aprendizagem envolvidos no processo.

Para que pudesse ter um resultado satisfatório, as intervenções ocorreram em função do bem-estar dos sujeitos participantes. Vale ressaltar que as ações aqui propostas e descritas tiveram a prévia autorização do Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia (APÊDICES C, D, E, F, G, H, I, J e ANEXO H).

3.2 ASPECTOS IMPORTANTES PARA A EXECUÇÃO DA PROPOSTA

Para que a proposta fosse efetivamente aplicada, fez-se necessário que um conjunto de fatores fossem favoráveis. Tais fatores implicam desde a questão de logística até o potencial de organização da professora, no que se refere ao cumprimento das ações propostas. Assim sendo, a descrição do espaço, a descrição dos sujeitos e a escolha do material foram elementos extremamente importantes para que tudo ocorresse da melhor forma possível.

3.2.1 Descrição do espaço

A escola escolhida para a aplicação da proposta de intervenção foi a Escola Municipal Edite Barros, hoje denominada de Escola Municipal Professora Maria Bernadete Borges Pinheiro, escola que leciono e situa-se na zona urbana do município de Dom Macedo Costa – BA.

Institucionalizada por meio da portaria nº. 3421, publicada em Diário Oficial 05/06/1990, pertencente ao estado na época, a escola atendia inicialmente apenas alunos da pré-escola e, seis anos depois, passou a atender também as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Vale ressaltar que a escola mudou de sede no início de 2018 quando a prefeitura municipal reativou um prédio que pertencia ao estado, reformando-o. Além disso, passa anualmente por pequenos reparos (pinturas nas paredes e porta, trocas de fechaduras, revisão elétrica e hidráulica, telhados...). São ações realizadas com recursos municipais.

Quanto à estrutura física da escola, atualmente é constituída por sete salas de aula regulares, amplas e ventiladas, com dimensão de aproximadamente 49m², uma Sala de Recursos Multifuncionais, uma secretaria, uma diretoria, um auditório, sete banheiros em bom estado de uso, uma cozinha e um almoxarifado, além de uma área descoberta.

A escola funciona nos três turnos com a seguinte distribuição: Diurno, com classes do Ensino Fundamental de Nove Anos de 1º ao 7º Ano com a faixa etária entre 6 a 15 anos, e noturno, com Educação de jovens e adultos (EJA), composto pelos eixos I, II e III (1ª a 4ª séries), Eixo IV (5ª e 6ª série) e Eixo V (7ª e 8ª série), totalizando 438 alunos, em 2019. A equipe gestora é formada por um diretor, duas vice-diretoras (uma para o diurno e outra para o noturno), três coordenadoras pedagógicas (uma para cada segmento) e duas agentes administrativas. Faz-se importante ressaltar que a implantação dos anos finais do Ensino Fundamental ocorreu em 2015.

A Escola Maria Bernadete tem como missão “contribuir para formação de cidadãos críticos e conscientes, preparados para o exercício da vida profissional e para os desafios do mundo moderno” (PPP, 2015, p.12). A concepção pedagógica dessa Unidade de Ensino está pautada no sociointeracionismo, concepção que valoriza a construção do conhecimento, em que o sujeito tem participação ativa na descoberta e na sua própria formação. Assim sendo, a instituição, preconiza a promoção do direito a uma educação de qualidade, levando em consideração as diferenças e particularidades dos sujeitos de aprendizagem, pois todos os alunos podem atingir níveis aproximadamente equivalentes de desempenho, mas para isto é necessário respeitar a heterogeneidade inerente aos aprendizes envolvidos no processo.

Como a escola conta com uma coordenadora pedagógica com exclusividade, as reuniões de planejamento acontecem com frequência e as práticas docentes são organizadas a partir de projetos e sequências didáticas que contemplam, de forma interdisciplinar, a realidade de aprendizagem dos alunos. As sequências didáticas são organizadas a partir de paradidáticos que trazem as temáticas solicitadas pelos projetos. Observa-se, então, que o desenvolvimento e aprimoramento da leitura constituem o objetivo primeiro de um trabalho interdisciplinar proposto.

A escola é mantida com os recursos repassados pelo FNDE, através do programa PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) utilizado na aquisição de alguns equipamentos e mobiliário, na compra de material didático, limpeza e expediente. Vale registrar que o recurso recebido não é suficiente para atender à demanda, por isso a prefeitura entra com a manutenção do prédio e a SME com ajuda pedagógica. Dentre os recursos, a escola dispõe de computadores, impressoras, televisores, aparelhos de DVD, som, caixa acústica, que são utilizados com intuito de garantir o funcionamento da instituição e enriquecer o trabalho do professor, melhorando dessa forma a qualidade de ensino.

A avaliação institucional faz parte do cotidiano da escola, dessa forma, a equipe gestora proporciona encontros trimestrais para analisar e refletir sobre todos os serviços oferecidos pela escola (portaria, qualidade da merenda, atendimento ao público, dentre outros aspectos) e a cada término da unidade para avaliar o trabalho desenvolvido pelos professores, bem como os avanços e retrocessos na aprendizagem dos alunos. São preenchidas fichas individuais dos alunos onde constam aspectos qualitativos e quantitativos adquiridos no decorrer da unidade. A avaliação se dá de forma processual e contínua, de maneira que o professor organiza sua prática a partir das dificuldades dos alunos, fazendo com que o processo de recuperação se dê paralelamente no decorrer das unidades didáticas.

3.2.2 Descrição dos sujeitos

A seleção da turma para a aplicação da proposta de intervenção se deu a partir da observação e aplicação de diagnósticos de proficiência em leitura. Os alunos cursavam o sexto ano, especificamente na turma B, e apresentavam dificuldades de leitura que transitavam entre o decodificar e o compreender. Além disso, apresentavam baixo nível de letramento, no que concerne tanto ao letramento

vernacular quanto ao letramento proveniente do meio sociocultural no qual estão inseridos. É importante destacar que as referências aos alunos nesta pesquisa são feitas citando apenas as iniciais de seus respectivos nomes, a fim de assegurar a privacidade de suas identidades.

Trata-se de uma turma composta por 27 alunos procedentes de zona rural e de zona urbana, 12 do gênero feminino e 15 do gênero masculino, que, em sua maioria, apresentavam também problemas de indisciplina, o que contribuía para que o processo de ensino-aprendizagem não alcançasse seus objetivos. A condição socioeconômica dos alunos é considerada baixa, a maioria é beneficiária do Bolsa Família, o que evidencia a renda baixa de suas famílias.

Diante das constatações evidenciadas a respeito da turma, tornou-se necessária uma análise das escalas de proficiência de Língua Portuguesa (leitura) provenientes do simulado de entrada aplicado pela Secretaria Municipal de Educação em 2018. Para esta análise, vale ressaltar que os níveis são progressivos e cumulativos, o que significa dizer que a escala está organizada em dez níveis que vão da menor para maior proficiência (0 a 9 níveis), e que cada nível de desempenho acumula também os saberes e habilidades dos níveis anteriores. Assim, quando um percentual de alunos foi posicionado em determinado nível da escala, pressupõe-se que estes alunos, além de terem desenvolvido as habilidades descritas neste nível, provavelmente também tenham desenvolvido as habilidades dos níveis anteriores.

Considerando uma quantidade de vinte e sete alunos e analisando os percentuais apresentados em cada nível, observou-se que 2,22% dos alunos estavam no nível 0, estes requeriam atenção especial, pois demonstravam habilidades muito elementares. No nível 1, estavam 8,9% dos estudantes, neste nível supõe-se que os alunos localizam informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios; identificam o tema de um texto; localizam elementos como o personagem principal; estabelecem relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.

Diante de uma análise geral dos níveis de proficiência, pôde-se perceber que as habilidades referentes aos gêneros trabalhados nesta pesquisa (receita culinária e rótulos) estão representadas no nível 4, neste, encontram-se, 15, 38% dos alunos do sexto ano. A habilidade correspondente é identificar informações explícitas em sinopses e receitas culinárias. Outro nível de evidência nesta pesquisa é o nível 7, nele estão habilidades sobre intertextualidade, a mais evidente diz que os alunos são

capazes de reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos. Estavam neste nível apenas 4,26% dos alunos do ano analisado.

Para comprovar ainda mais as dificuldades em leitura dos sujeitos em análise, constatou-se que nos níveis mais elevados de proficiência, correspondentes aos níveis oito e nove, nenhum aluno apresentou as habilidades condizentes, neste caso, formando um percentual de 0.0%. Tais níveis exigem dos alunos: identificar assunto principal e opinião em contos e carta do leitor; reconhecer sentido de locução adverbial e elementos da narrativa em fábulas e contos; reconhecer a relação de causa e consequência e relação entre pronome e seus referentes em fábulas e reportagens; reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes e inferir informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas.

Diante dos resultados expostos, observa-se que há muito o que reformular na prática pedagógica referente às aulas de Língua Portuguesa, pois umas das principais competências, a leitura, que garante que a aprendizagem seja de maneira mais significativa, encontra-se em defasagem. É importante frisar que diante de alguns contratempos que os professores passam, aplicar novas propostas não é uma tarefa fácil, a indisciplina atrapalha muito, por exemplo, mas é na docência que ainda está o poder de transformação de uma sociedade.

3.2.3 Escolha do material

A escolha do material para ser trabalhado nas oficinas de intervenção foi feita de forma criteriosa, de maneira a contemplar a realidade sociocomunicativa dos alunos participantes, por isso a escolha dos textos foi fundamentada a partir de gêneros que circulam no contexto familiar deles, neste caso, receitas culinárias e rótulos. Mas, faz-se importante ressaltar que além dos gêneros citados, ainda foram inclusos outros gêneros sugeridos pelos alunos, fazendo consequentemente uma relação com os gêneros em voga nesta proposta.

Diante dessa realidade, foram escolhidos textos, vídeos, músicas, imagens, slides relacionados com rótulos e receitas culinárias, levando em consideração as relações intertextuais que os gêneros em estudo podem promover, além da relação intergenérica que também pode ocorrer. Desta forma, o trabalho com o material escolhido pôde despertar o interesse dos discentes e garantir o cumprimento dos objetivos propostos.

4 ANALISANDO OS DADOS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

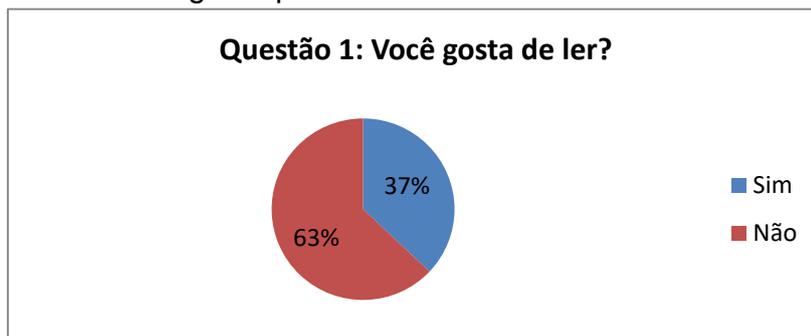
Para que uma pesquisa seja realizada faz-se necessário buscar vários meios para que a questão problema seja solucionada. Tais meios consistem desde a escolha de uma fundamentação teórica consistente à aplicação de metodologias que envolvem os atores participantes do processo. Em se tratando de melhorar a realidade de aprendizagem de uma coletividade, conhecer a realidade desses sujeitos é fundamental para que as ações aplicadas estejam condizentes com o que eles necessitam aprender, de fato. Dessa forma, essa seção traz os dados coletados através de questionários sobre gosto pela leitura e sobre o desempenho dos alunos em leitura considerando os descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa (SAEB - MEC).

4.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO SOBRE HÁBITOS DE LEITURA

Um dos instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa como avaliação inicial foi o questionário. Os dados descritos abaixo trazem resultados desse questionário aplicado na turma de sexto ano (6º ano B) do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Maria Bernadete Borges Pinheiro, situada no município de Dom Macedo Costa – BA, para compor esse texto. Determinado questionário traz um panorama a respeito do gosto e das preferências pela leitura expressos pelos alunos que participaram da aplicação da proposta de intervenção.

Como já foi mencionado nos capítulos anteriores, as habilidades de leitura da turma em análise ainda eram elementares para o ano que cursavam. Os dados a seguir vêm para ratificar tais constatações. Segue abaixo as perguntas realizadas e o percentual das respostas dadas.

Gráfico 1. O gosto pela leitura no sexto ano do Ensino Fundamental.



Fonte: Santos (2018)

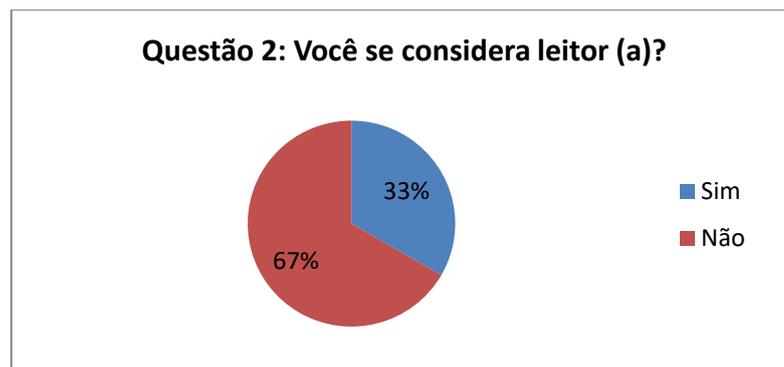
Quadro 1. O gosto pela leitura no sexto ano do Ensino Fundamental.

	Questão 1: Você gosta de ler?
Sim	10
Não	17

Fonte: Santos (2018)

Faz-se importante salientar que a turma do sexto ano B estava composta por vinte e sete alunos com faixa-etária entre onze e treze anos. Diante do que está explícito nos dados acima, desses vinte e sete alunos, apenas 37% disseram gostar de ler, enquanto 63% assumiram não gostar. Como o processo de alfabetização e letramento nos acompanha por todo nosso processo escolar, tais dados podem ser mudados a partir do momento em que o gosto pela leitura, em muitos, for despertado. A esse respeito, Solé (1998) diz que interesse também se cria, se suscita e se educa, o que vai potencializar é o entusiasmo e a apresentação que o professor faz das leituras apresentadas, além de mostrar possibilidades interessantes de serem exploradas.

Ao serem perguntados se se consideram leitores os alunos responderam da seguinte forma:

Gráfico 2. Os alunos consideram-se leitores e não - leitores.

Fonte: Santos (2018)

Quadro 2. Os alunos consideram-se leitores e não - leitores.

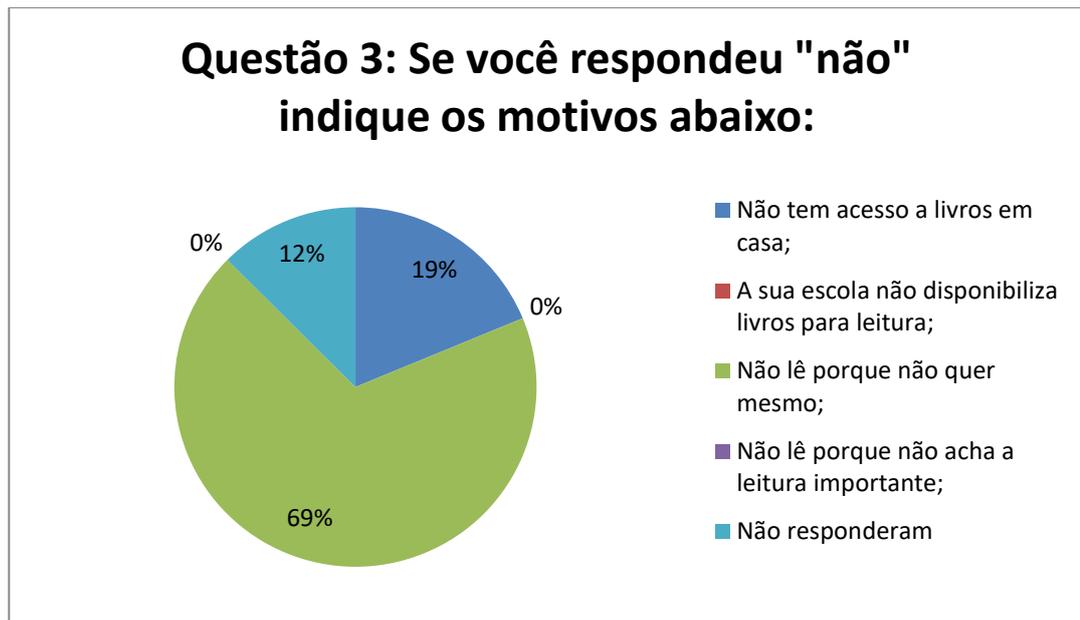
	Questão 2: Você se considera Leitor (a)?
Sim	9
Não	18

Fonte: Santos (2018)

Há leitores e leitores. Isso quer dizer que o conceito de leitor é bastante amplo, podendo representar desde sujeitos que fazem leituras diárias de diversos gêneros a sujeitos que leem de tempo em tempo apenas clássicos literários. O mais importante é que dentre tais conceituações e outras que não estão elucidadas aqui, ser leitor é ler independente das circunstâncias e é justamente dessa forma que os alunos entendem. Sendo assim, observa-se que o resultado do gráfico dois é compatível com as respostas do gráfico um. Neste caso, apenas 33% dos discentes consideram-se leitores e 67%, representando a maioria, responderam que não se consideram. Consiste, portanto em mais um dado que pode ser revertido através de um trabalho com a leitura contextualizada, que atenda os interesses dos envolvidos no processo.

O gráfico abaixo representa as respostas apenas dos alunos que não se consideraram leitores, neste, são sinalizados os motivos.

Gráfico 3: Motivos pelos quais os alunos (as) não gostam de ler.



Fonte: Santos (2018)

Quadro 3. Motivos pelos quais os alunos (as) não gostam de ler.

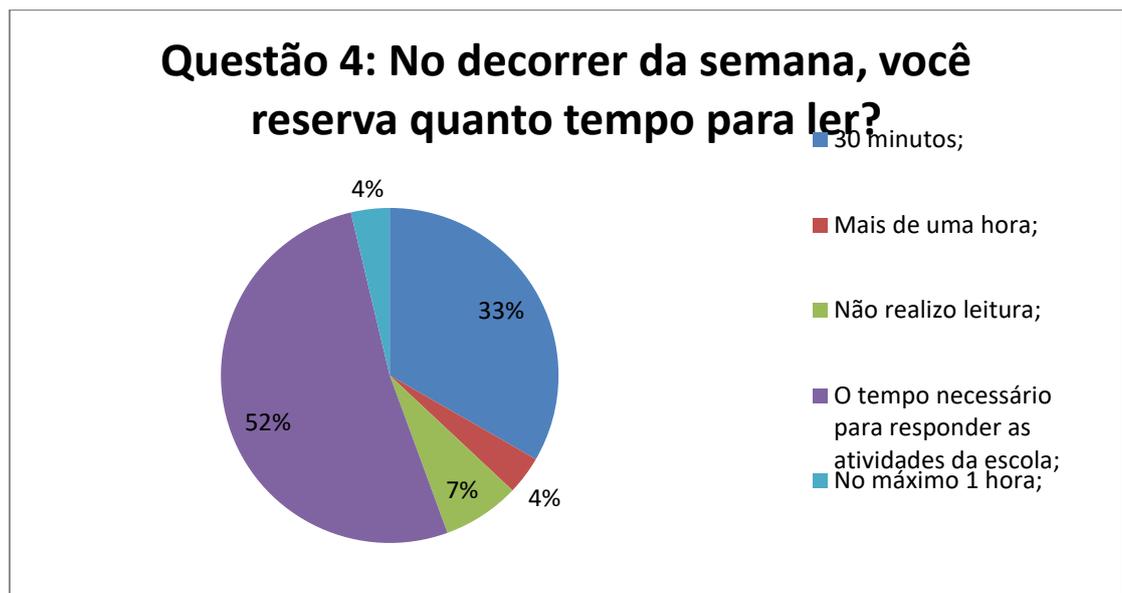
	Questão 3: Se você respondeu "não" indique os motivos abaixo:
Não tem acesso a livros em casa;	3
A sua escola não disponibiliza livros para leitura;	0
Não lê porque não quer mesmo;	11
Não lê porque não acha a leitura importante;	0

Não responderam;	2
------------------	---

Fonte: Santos (2018)

Diante dos dados explícitos acima, nota-se que os alunos demonstraram certa sinceridade, quando, em grande maioria, 69% afirmaram que não liam, porque não queriam mesmo. Nas demais possibilidades de respostas, 19% justificaram que não liam, porque não têm livros em casa; enquanto 12% não responderam. Não foram assinaladas as alternativas que dizem que a escola não disponibiliza livros para a leitura e a de que o aluno não lê porque não acha a leitura importante. Com a falta de marcação nestas alternativas, implicitamente, os alunos afirmam que a escola oportuniza que façam leituras, disponibilizando livros. Além disso, demonstraram que consideram a leitura importante por mais que não possuam o hábito.

Gráfico 4. Tempo destinado à leitura pelos alunos.



Fonte: Santos (2018)

Quadro 4. Tempo destinado à leitura pelos alunos.

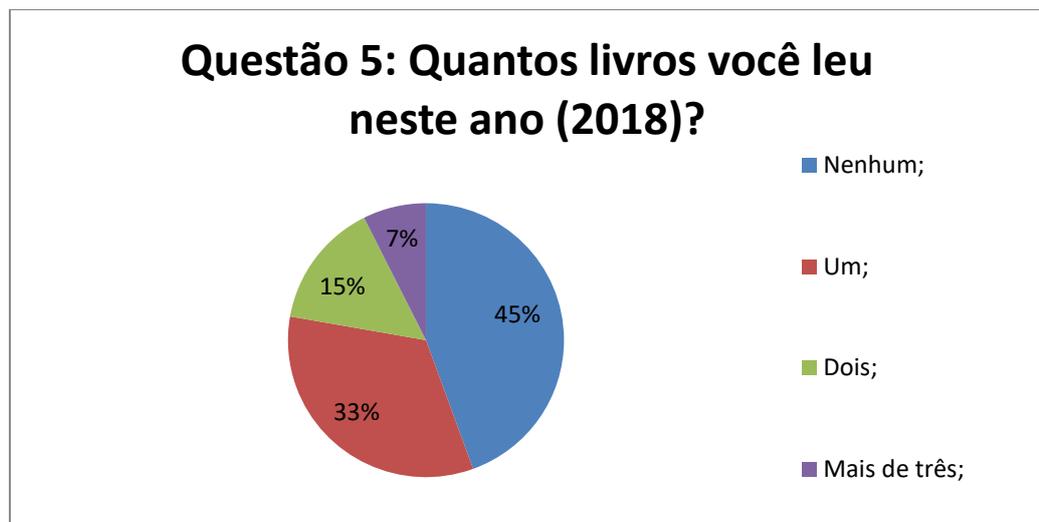
	Questão 4: No decorrer da semana, você reserva quanto tempo para ler?
30 minutos;	9
Mais de uma hora;	1
Não realizo leitura;	2
O tempo necessário para responder as atividades da escola;	14
No máximo 1 hora;	1

Fonte: Santos (2018)

Fazer leituras por obrigação, na maioria das vezes, tem afastado muitos alunos do ato de ler. O fato da maioria dos alunos afirmarem não gostar de ler e 52% assinalarem que só leem o tempo necessário para responder às tarefas da escola, denota uma prática de leitura realizada de forma mecânica, desprovida de prazer e maior funcionalidade. Além disso, os demais sinalizaram em 33% que totalizam semanalmente 30 minutos de leitura; enquanto outros, representando 7%, declararam não realizar nenhum tipo de leitura. Apenas 4% realizava no máximo uma hora de leitura por semana, o que ainda é muito pouco. Observa-se que diante de tais declarações foi necessário que determinados alunos fossem provocados e levados a entender que a leitura, inclusive a realizada na escola, deve ter uma função e sentido na vida deles.

O gráfico abaixo trata de quantitativos, refere-se à quantidade de livros que os alunos leem por ano. Vejamos a seguir.

Gráfico 5. Quantidade de livros lidos no ano.



Fonte: Santos (2018)

Quadro 5. Quantidade de livros lidos no ano.

	Questão 5: Quantos livros você leu neste ano (2018)?
Nenhum;	12
Um;	9
Dois;	4
Mais de três;	2

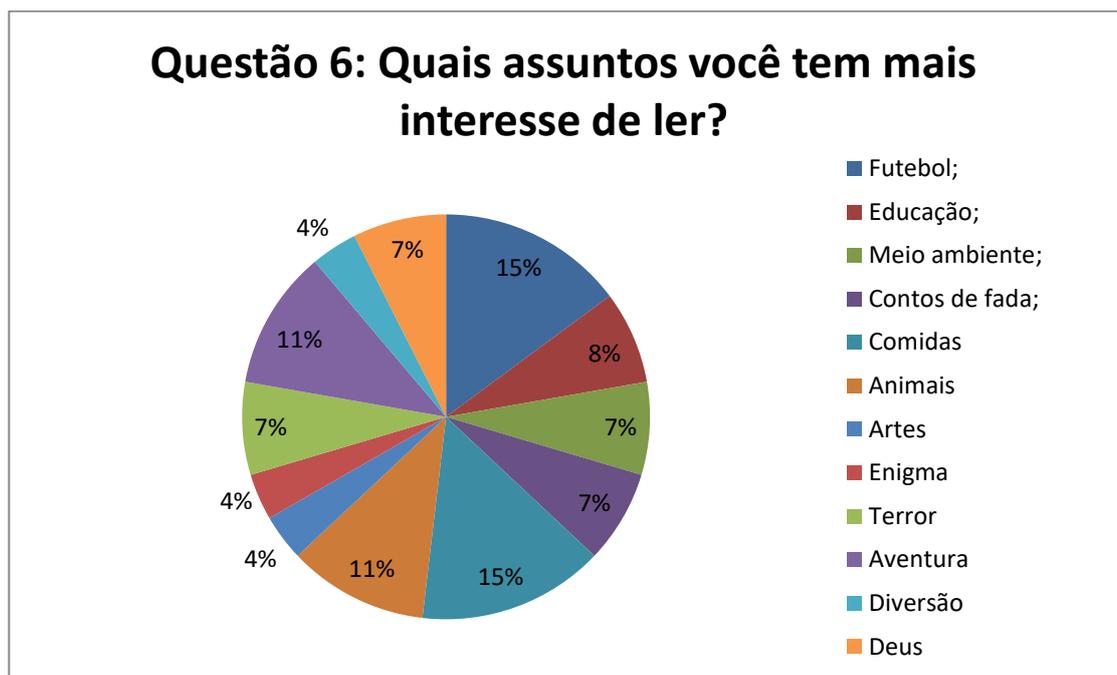
Fonte: Santos (2018)

Este gráfico reitera o que os demais resultados já demonstraram. Desta vez, o questionamento foi realizado para saber a quantidade de livros que os alunos leram no último ano. 45% respondeu não ter lido nenhum e infelizmente os percentuais apresentaram-se em ordem decrescente, quando sinalizam que 33% dos alunos leram apenas um, 15% leram apenas dois e apenas 7% leram mais de três livros.

É certo que os temas para a proposição de leituras devem ser atraentes aos alunos, como elucida Solé (1998), ao afirmar que é preciso estabelecer pontes entre o que o leitor já conhece e o que se deseja que ele aprenda. Assim, o leitor elabora suas estratégias e no decorrer da leitura as ideias principais do texto vão emergindo.

O gráfico 6, por sua vez, traz os principais assuntos sobre os quais os alunos gostam mais de ler, conforme representado a seguir.

Gráfico 6. Os assuntos que os alunos mais gostam de ler.



Fonte: Santos (2018)

Quadro 6. Os assuntos que os alunos mais gostam de ler.

	Questão 6: Quais assuntos você tem mais interesse de ler?
Futebol;	4
Educação;	2
Meio ambiente;	2
Contos de fada;	2
Comidas	4

Animais	3
Artes	1
Enigma	1
Terror	2
Aventura	3
Diversão	1
Deus	2

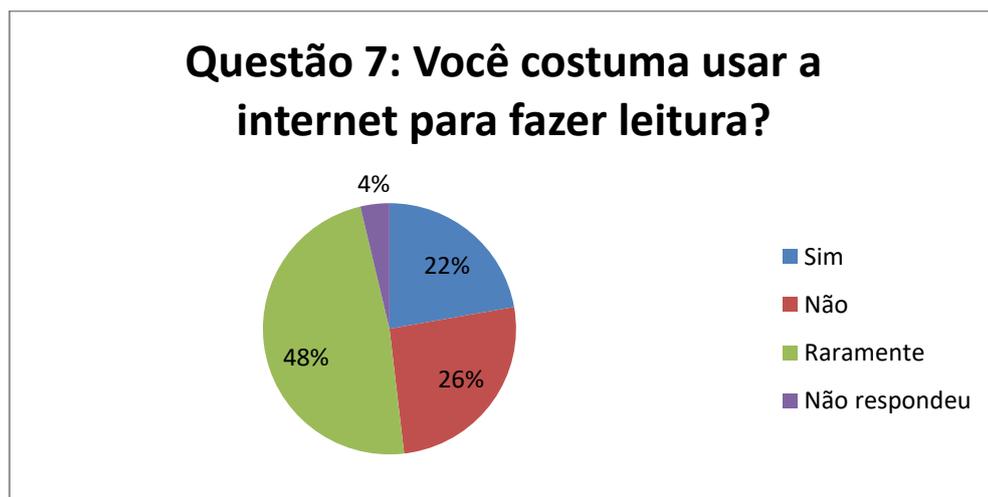
Fonte: Santos (2018)

Em primeiro lugar, em relação ao assunto de preferência dos alunos estão o futebol e comida atendendo, ambos, um percentual de 15%. Em segundo lugar, com um percentual de 11%, corresponde a prioridade pelas temáticas de animais e aventura. Os demais nomes citados pelos discentes foram: Deus, terror, enigma, artes, contos de fadas, meio ambiente e educação. Sabendo da preferência de possíveis temas, tornou-se mais viável o planejamento de metodologias de leitura que atendessem aos sujeitos de aprendizagem participantes da pesquisa.

Nas salas de aula, hoje, muitos docentes já usam a internet a favor da aprendizagem dos alunos, uma vez que eles vivem boa parte do tempo conectados aos meios virtuais, porém estar conectado não foi o suficiente para que os alunos do sexto ano A realizassem leituras na internet.

O gráfico 7 mostra com mais precisão.

Gráfico 7. Uso da internet para fazer leitura.



Fonte: Santos (2018)

Quadro 7. Uso da internet para fazer leitura.

	Questão 7: Você costuma usar a internet para fazer leitura?			
Sim	6			
Não	7			
Raramente	13			

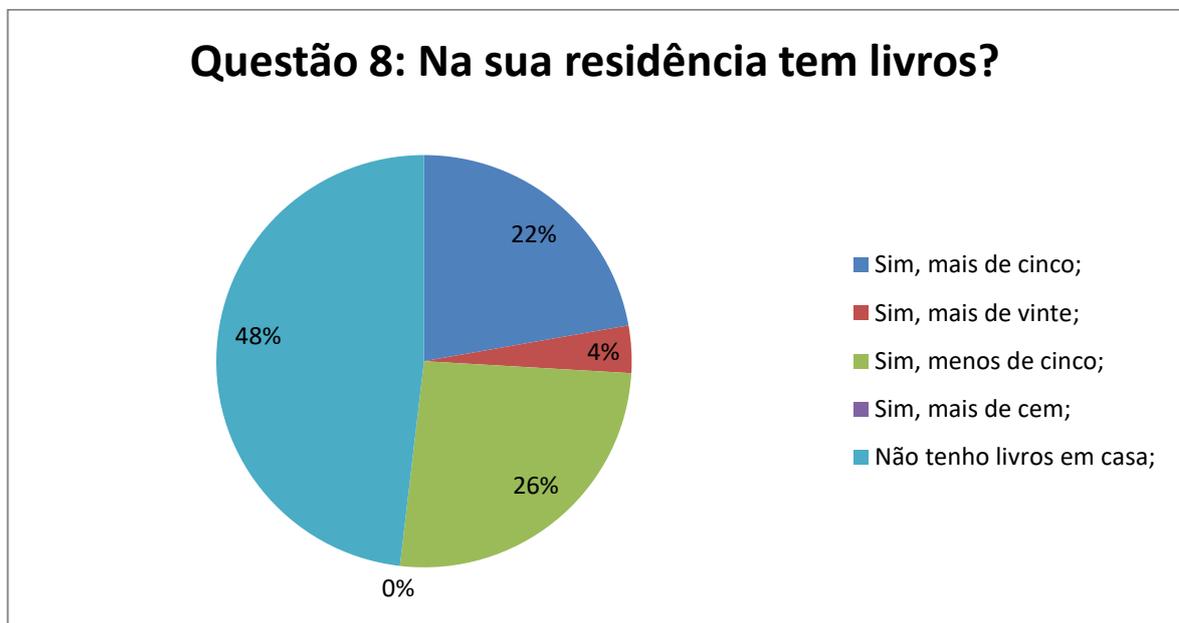
Não respondeu	1			
---------------	---	--	--	--

Fonte: Santos (2018)

Ao perguntar se os alunos usam a internet para fazer leitura, a maioria respondeu que raramente, atendendo a um percentual de 48%. O percentual de alunos que afirmam não usar a internet para fazer leituras é de 26%, e 22% diz que usa a internet para o citado fim. Observando estes resultados, é notável que nossos alunos estão atrelados a uma concepção tradicional de leitura, uma vez que ao manusear um smartphone o discente realiza várias leituras durante o acesso. Sem contar que as redes sociais estão repletas de textos que estabelecem relações com outros textos, textos que provocam humor, textos religiosos, dentre outros. O universo das hipermídias favorece ao leitor uma ampla possibilidade interacional com textos de gêneros e tipos diversos. Dessa forma, o aluno realiza leituras de forma inconsciente e não se dá conta disso.

Saindo do universo virtual, o gráfico abaixo traz um demonstrativo da quantidade de livros que têm na casa dos alunos.

Gráfico 8. Quantidade de livros na casa dos alunos.



Fonte: Santos (2018)

Quadro 8. Quantidade de livros na casa dos alunos.

	Questão 8: Na sua residência tem livros?
Sim, mais de cinco;	6
Sim, mais de vinte;	1
Sim, menos de cinco;	7

Sim, mais de cem;	0
Não tenho livros em casa;	13

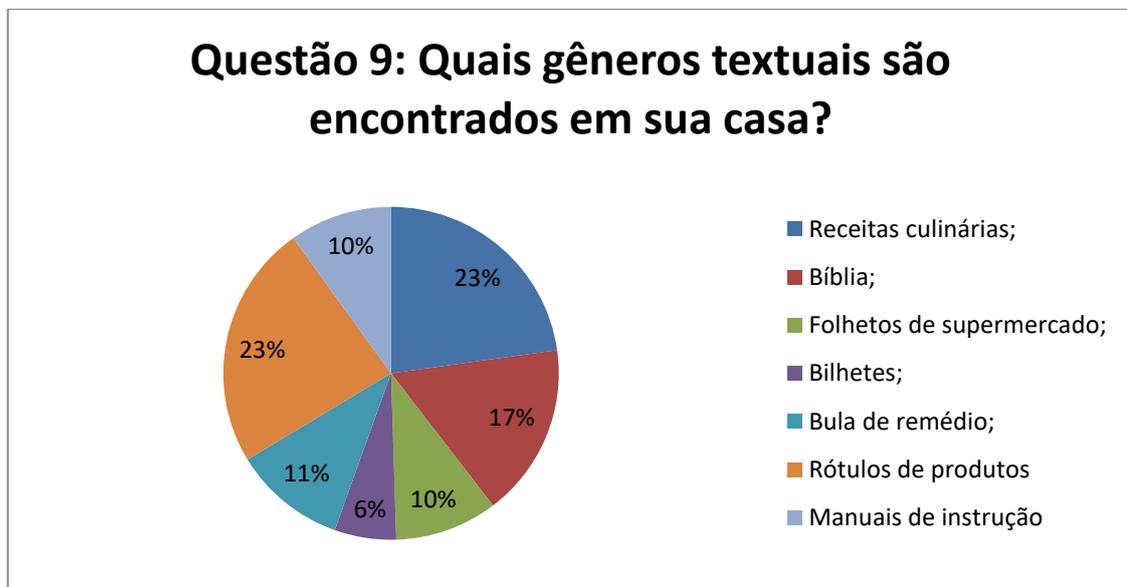
Fonte: Santos (2018)

O ambiente familiar é o primeiro meio de formação do indivíduo. Existem leitores que são formados nestes contextos, pois os hábitos das gerações anteriores vão sendo transmitidas de forma natural. Em se tratando da realidade das famílias dos alunos das escolas públicas, na maioria das vezes, não podemos contar com essa tradição, porque a maior parte dos líderes familiares ou são analfabetos ou não concluíram os estudos básicos. O distanciamento por parte de muitos alunos em relação à leitura pode ser em decorrência disso.

O gráfico acima mostra a quantidade de livros que os alunos têm em casa. De um total de vinte e sete alunos, 48% declaram não ter livros; 26% afirmaram ter menos de cinco; enquanto 22% disseram ter mais de cinco; e apenas 4%, que corresponde a um único aluno, disse ter mais de vinte livros em casa.

Em se tratando de ambiente familiar, o gráfico a seguir mostra quais gêneros são encontrados nestes contextos.

Gráfico 9. Gêneros textuais que mais circulam no contexto familiar dos alunos.



Fonte: Santos (2018)

Quadro 9. Gêneros textuais que mais circulam no contexto familiar dos alunos.

Questão 9: Quais gêneros textuais são encontrados em sua casa?	
Receitas culinárias;	23
Bíblia;	17

Folhetos de supermercado;	10
Bilhetes;	6
Bula de remédio;	11
Rótulos de produtos	24
Manuais de instrução	10

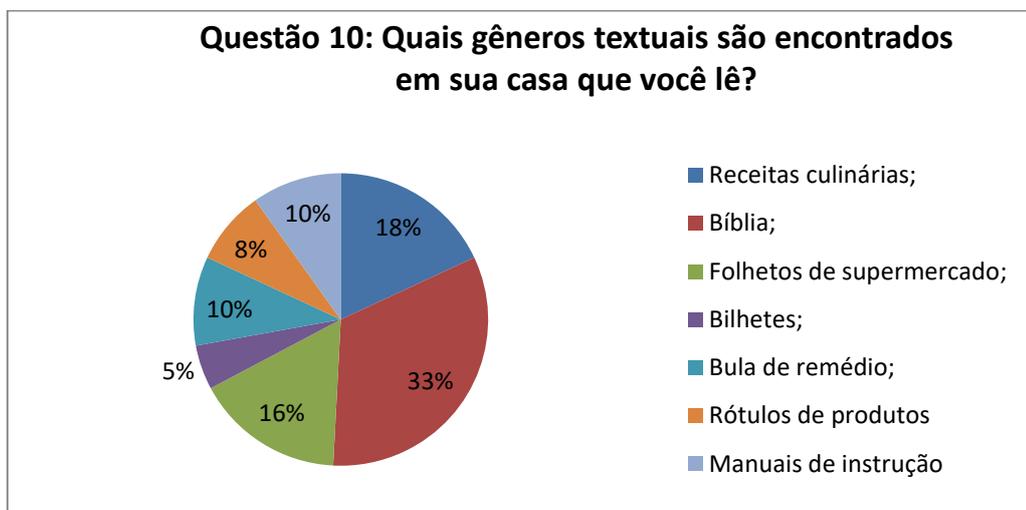
Fonte: Santos (2018)

Os gêneros listados acima pertencem ao domínio discursivo familiar. É óbvio que existem vários outros gêneros que circulam nessa esfera, mas o que é posto em evidência aqui são os gêneros textuais que são encontrados nos contextos familiares dos sujeitos de aprendizagem envolvidos nesta pesquisa. Com um percentual de 23% as receitas culinárias e os rótulos de produtos ocupam espaço na maioria das casas dos alunos; em seguida tem a bíblia, com 17%; a bula de remédio, com 11%; os manuais de instrução, perfazendo um percentual de 10%; e, em último lugar, o bilhete, com 6%.

Observa-se que os gêneros de maior circulação constituem modelos de grau de complexidade menor, o que pode favorecer uma leitura tranquila com funcionalidade definida.

Utilizando os mesmos exemplos de gêneros que foram encontrados nos contextos familiares dos alunos, a pergunta a seguir instiga quais os gêneros que os alunos usam para leitura. Eles responderam o seguinte:

Gráfico 10. Gêneros textuais que circulam no contexto familiar que o aluno lê.



Fonte: Santos (2018)

Quadro 10. Gêneros textuais que circulam no contexto familiar que o aluno lê.

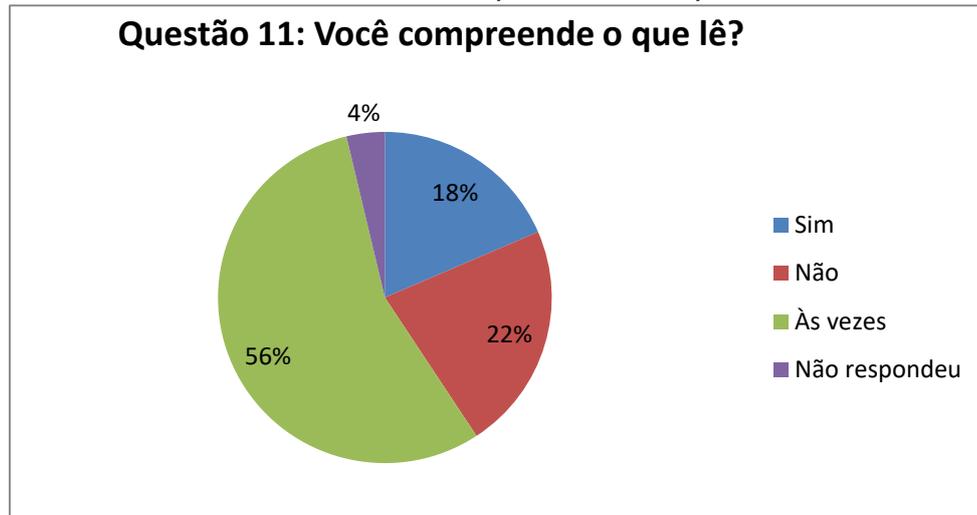
	Questão 9: Quais gêneros textuais são encontrados em sua casa que você lê?	
Receitas culinárias;		11
Bíblia;		20
Folhetos de supermercado		10
Bilhetes;		3
Bula de remédio;		6
Rótulos de produtos		5
Manuais de instrução		6

Fonte: Santos (2018)

A bíblia é a campeã de leitura por parte dos alunos, 33% dizem que a leem. O gênero que circula na esfera familiar mais lido depois da bíblia é a receita culinária, com o percentual de 18%; depois vem os folhetos de supermercado, com 16%; em seguida, com 10%, as bulas de remédio e manuais de instrução. Entre os menores percentuais de leitura estão os rótulos e os bilhetes, com 8% e 5%, respectivamente.

Podemos observar que os rótulos de produtos não são considerados pelos alunos como instrumentos de leitura, mas, se eles são encontrados em larga escala nas casas, é interessante que ele também se torne um meio de aperfeiçoamento da compreensão, pois o mesmo traz um potencial bastante rico de informações que transitam entre questões de saúde e ambiental.

Dessa forma, a leitura não pode acontecer fora do processo de compreensão que se dá mediante a elaboração de objetivos bem definidos para que os significados sejam construídos. O gráfico 11 mostra a relação do aluno frente ao texto, se ele o compreende ou não.

Gráfico 11. Compreensão do que lê.

Fonte: Santos (2018)

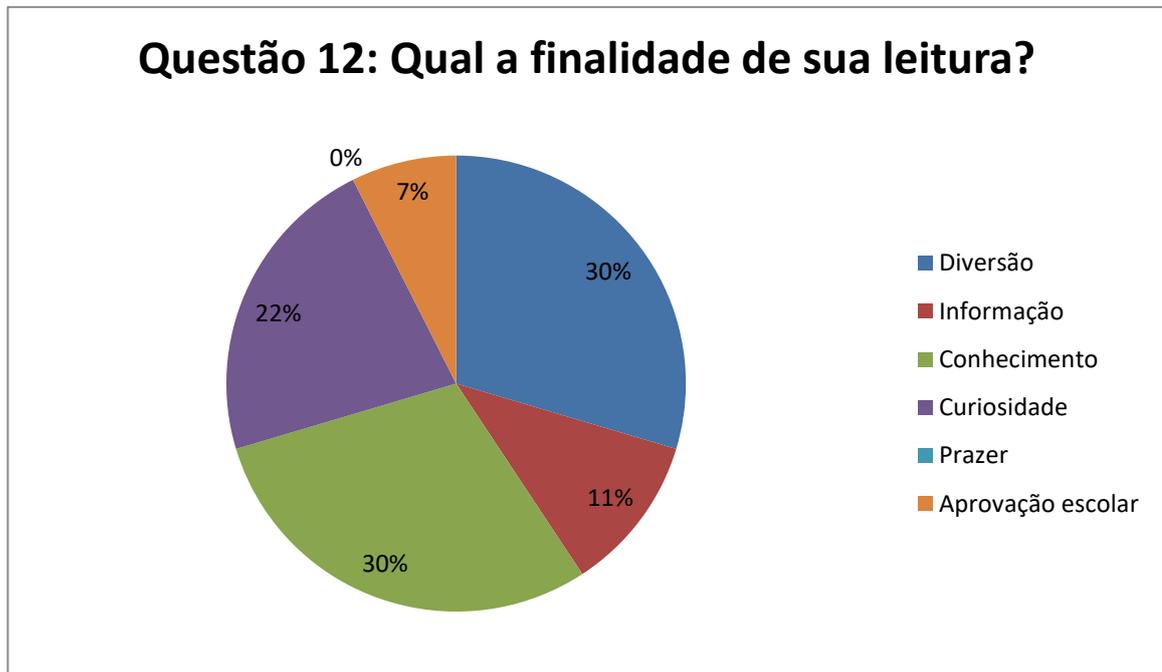
Quadro 11. Compreensão do que lê.

	Questão 11: Você compreende o que lê?
Sim	5
Não	6
Às vezes	15
Não respondeu	1

Fonte: Santos (2018)

Buscando saber se os alunos compreendem o que leem, obtivemos as seguintes respostas: 22% não compreende, 56% às vezes, 4% não respondeu e apenas 18% sinaliza que compreende o que lê. Esse é mais um fato preocupante no que diz respeito à relação com a leitura dos alunos do sexto ano, visto que compreender é dar margem à construção do conhecimento, sem compreensão, conseqüentemente não há conhecimento.

O gráfico 12 traduz as finalidades da leitura do sexto ano.

Gráfico 12. Finalidade da leitura.

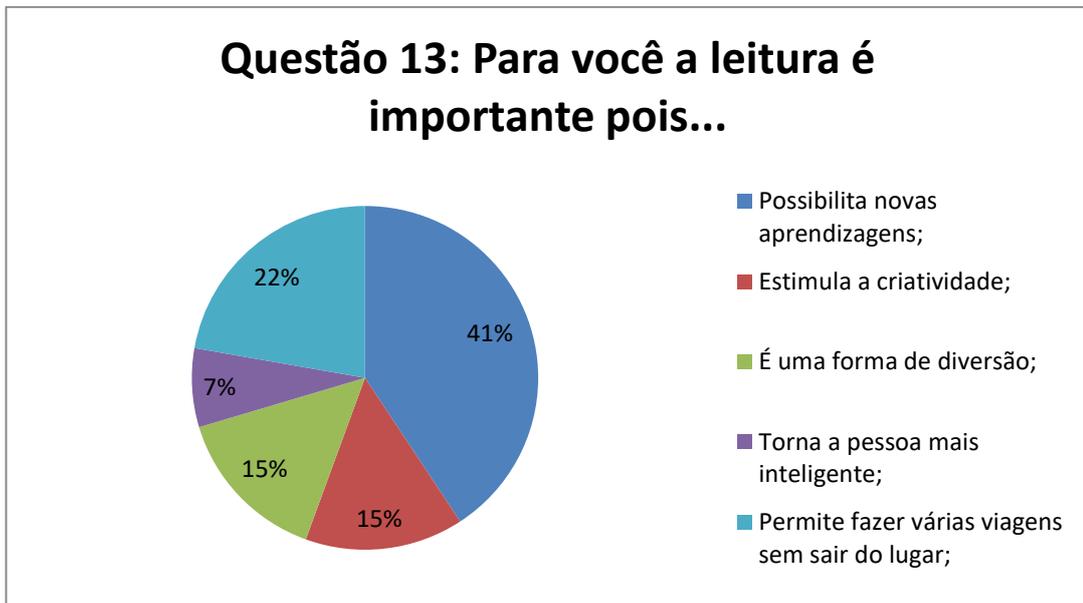
Fonte: Santos (2018)

Quadro 12. Finalidade da leitura.

Questão 12: Qual a finalidade de sua leitura?	
Diversão	8
Informação	3
Conhecimento	8
Curiosidade	6
Prazer	0
Aprovação escolar	2

Fonte: Santos (2018)

De acordo com os dados apontados acima, observa-se que as principais finalidades são diversão e conhecimento, perfazendo, cada um o percentual de 30%. Em seguida, a outra finalidade citada em segundo lugar foi a curiosidade, com 22%; depois vem a informação, com 11%; e 7% para aprovação escolar. Nenhum aluno (a) assinalou a alternativa prazer, é relevante ressaltar.

Gráfico 13. Importância da leitura.

Fonte: Santos (2018)

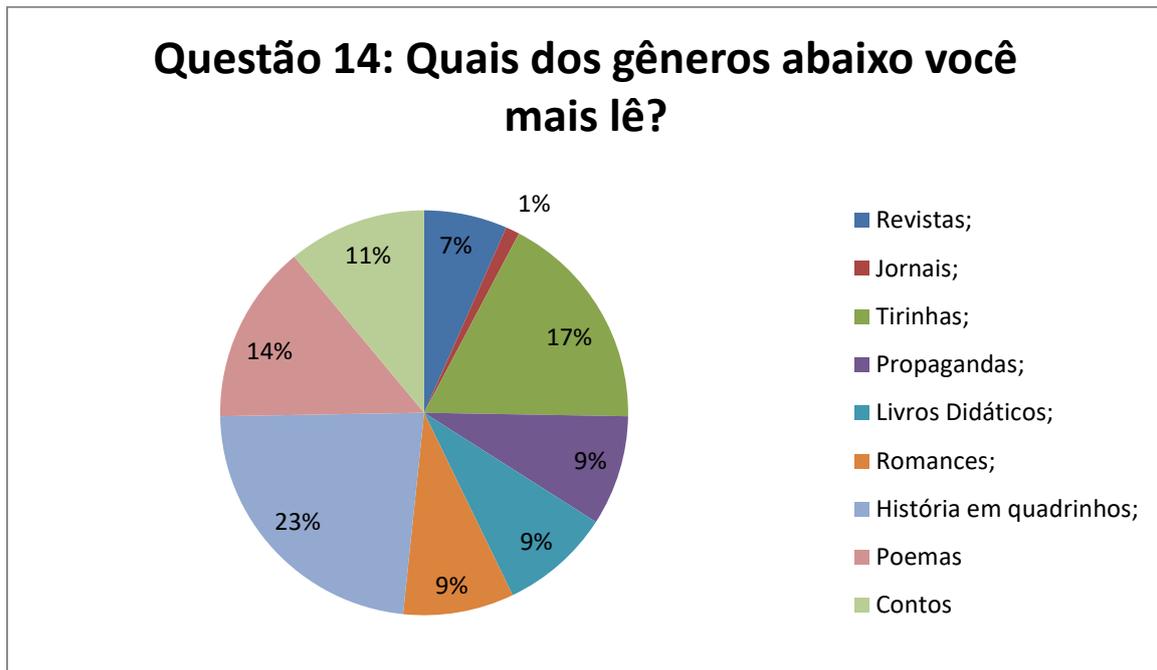
Quadro 13. Importância da leitura.

Questão 13: Para você a leitura é importante, pois...	
Possibilita novas aprendizagens;	11
Estimula a criatividade;	4
É uma forma de diversão;	4
Torna a pessoa mais inteligente;	2
Permite fazer várias viagens sem sair do lugar;	6

Fonte: Santos (2018)

Sobre a importância da leitura e o que ela promove, a maioria dos alunos, no total de 41%, asseguraram que a leitura é importante, porque possibilita novas aprendizagens; 22% dos alunos disseram que a leitura permite fazer várias viagens sem sair do lugar. Além disso, 15% dos alunos disseram que a leitura estimula a criatividade, mais 15% afirmaram que é uma forma de diversão. Houve quem dissesse que a leitura também torna a pessoa mais inteligente, nesta alternativa apenas 7% assegurou.

Com o intuito de conhecer ainda mais a realidade linguística dos educandos e os textos que circulam no cotidiano deles, tanto no contexto familiar quanto em outras esferas, segue abaixo os demais gêneros que eles dizem que leem.

Gráfico 14. Gêneros mais lidos pelos alunos que circulam em várias esferas.

Fonte: Santos (2018)

Quadro 14. Gêneros mais lidos pelos alunos que circulam em várias esferas.

Questão 14: Quais dos gêneros abaixo você mais lê?	
Revistas;	6
Jornais;	1
Tirinhas;	16
Propagandas;	8
Livros Didáticos;	8
Romances;	8
História em quadrinhos;	21
Poemas	13
Contos	10

Fonte: Santos (2018)

Dentre os gêneros que circulam em várias esferas, o mais citado que os alunos gostam de ler foram as histórias em quadrinhos, com percentual de 23%; depois vem as tirinhas, com 17%; os poemas, com 14%; em seguida, os contos, com 11%; as propagandas, o livro didático e o romance, cada um com 9%; 7% optou pela leitura de revistas; enquanto apenas 1% diz que lê jornal.

Observa-se, contudo, que, por mais que determinados alunos tenham suas preferências em relação a temas e gêneros, é inegável o quanto eles devem aprimorar

suas habilidades de leitura para que possam se desenvolver nas demais áreas do conhecimento, bem como nas práticas da vida cotidiana.

5.2 ANÁLISE INICIAL DAS HABILIDADES DE LEITURA DOS ESTUDANTES

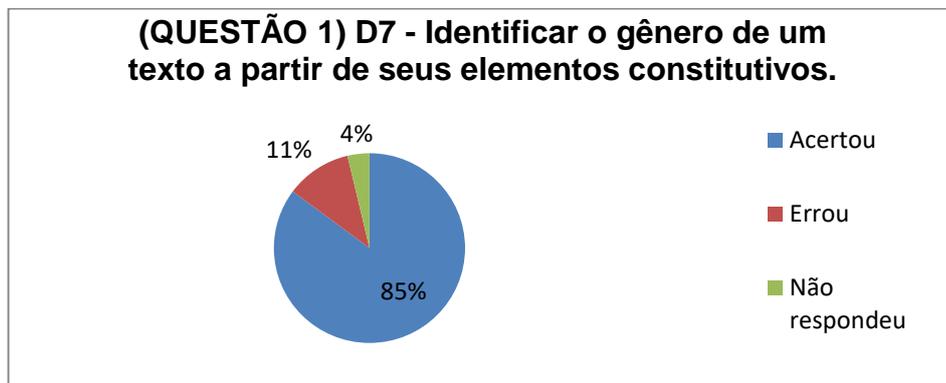
Para embasar e direcionar nossa prática docente faz-se necessário que tenhamos em vista para onde vamos e como vamos. Para traçar tais caminhos, além de conhecer a realidade na qual atuaremos, é importante termos como base parâmetros a serem seguidos. Esses parâmetros podem nos dizer como nossos alunos podem responder às nossas ações metodológicas.

Diante de tal premissa, as questões do diagnóstico aplicado na turma do sexto ano foram baseadas nos descritores de leitura da Matriz de Referência de Língua Portuguesa (SAEB - MEC). O resultado é calculado mediante a análise do desempenho dos alunos em cada questão que contempla as habilidades.

Utilizando os descritores como parâmetros, foi possível observar quais habilidades não estão devidamente desenvolvidas nos alunos. Convém salientar que as habilidades em evidência contemplam os seguintes eixos: procedimentos de leitura; implicações do suporte, do gênero e/ ou do enunciador na compreensão do texto; relação entre textos e relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido.

A atividade diagnóstica é composta por seis questões, que contemplam oito descritores. Vejamos os resultados a seguir:

Gráfico 15. Identificação de gênero.



Fonte: Santos (2018)

Quadro 15. Identificação de gênero.

	(QUESTÃO 1) D7 - Identificar o gênero de um texto a partir de seus elementos constitutivos.
--	--

Acertou	23
Errou	3
Não respondeu	1

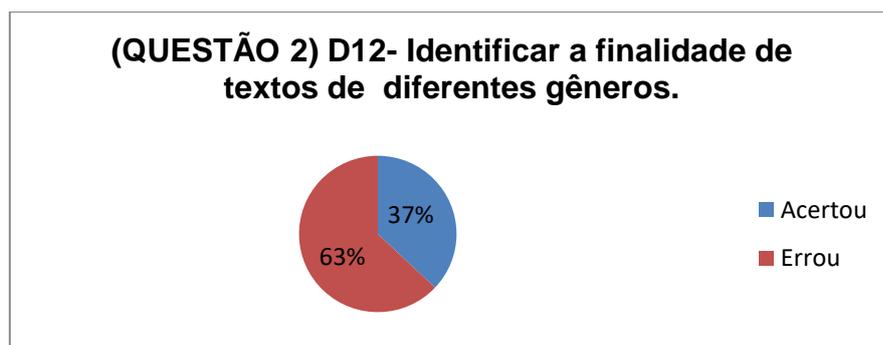
Fonte: Santos (2018)

O gênero utilizado na questão 1 foi um poema em forma de receita, fato que torna confusa a denominação, pois no texto ocorre uma hibridização de gêneros denominada de intergenericidade. Considerando que as distinções entre um gênero e outro é funcional e não formal, Marcuschi (2008) assegura que não deve ter dificuldades no processo de interpretabilidade, uma vez que a função predomina sobre a forma.

Analisando o resultado da questão 1, que possui como objetivo avaliar a habilidade de identificação do gênero textual a partir dos seus elementos constitutivos, percebeu-se que os alunos reconheceram facilmente que se trataria de uma receita – gênero que circula na esfera familiar - pois o poema tem toda estrutura e funcionalidade de uma receita. Neste caso, 85% dos discentes assinalaram de forma correta. Apenas um aluno assinalou que seria um poema, este está incluso entre os que acertaram, pois conseguiu compreender que a questão do gênero transpõe a forma. É importante ressaltar, conforme reitera Solé (1998) que de um mesmo texto pode-se ter várias interpretações.

Assim, por mais que as dificuldades de leitura por parte desses alunos sejam comprovadas, eles conseguiram identificar o gênero proposto na primeira questão, porque é um tipo de texto que pertence ao ambiente de convívio deles. Porém, no quesito finalidade do gênero, que se refere a aspectos mais interpretativos, o nível de erros foi mais elevado, conforme se observa no gráfico abaixo.

Gráfico 16. Finalidade do gênero.



Fonte: Santos (2018)

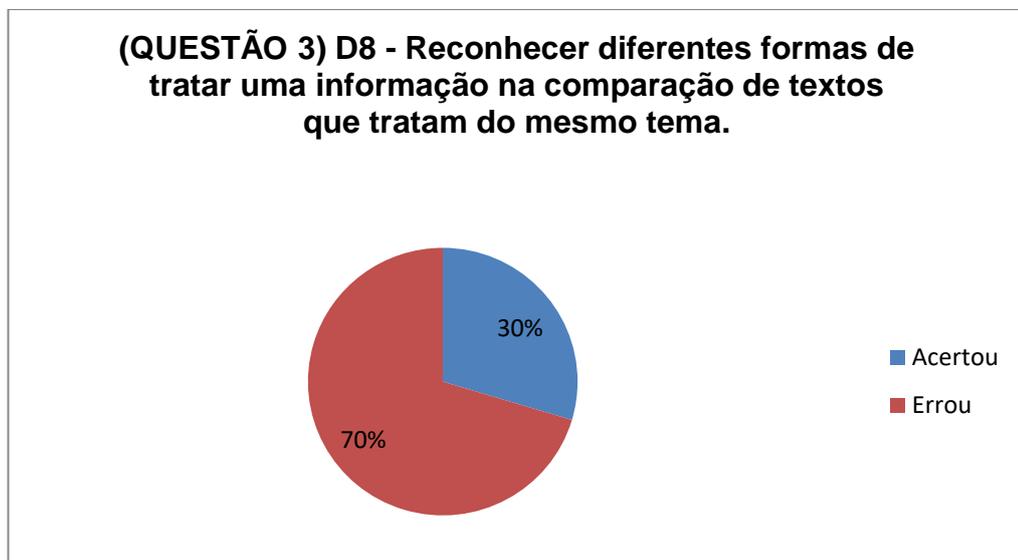
Quadro 16. Finalidade do gênero.

	(QUESTÃO 2) D12- Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
Acertou	10
Errou	17

Fonte: Santos (2018)

A finalidade de um texto consiste no objetivo, no propósito comunicativo do mesmo, enfim indica para que ele serve. O texto como base para a resolução da questão 2 foi o mesmo texto da questão 1, o poema em forma de receita. Os dados demonstrados nas respostas evidenciam uma dificuldade por parte dos alunos em entender que aquele tipo de receita não seria necessariamente para ensinar fazer algum tipo de comida. Dessa forma, o hibridismo inerente ao texto não foi favorável para que os discentes resolvessem a questão com sucesso.

O tratamento da informação também é um aspecto muito importante no que diz respeito ao processo de compreensão textual. Na questão três analisamos se os alunos possuem essa habilidade ou não.

Gráfico 17. Tratamento da informação e comparação de textos.

Fonte: Santos (2018)

Quadro 17. Tratamento da informação e comparação de textos.

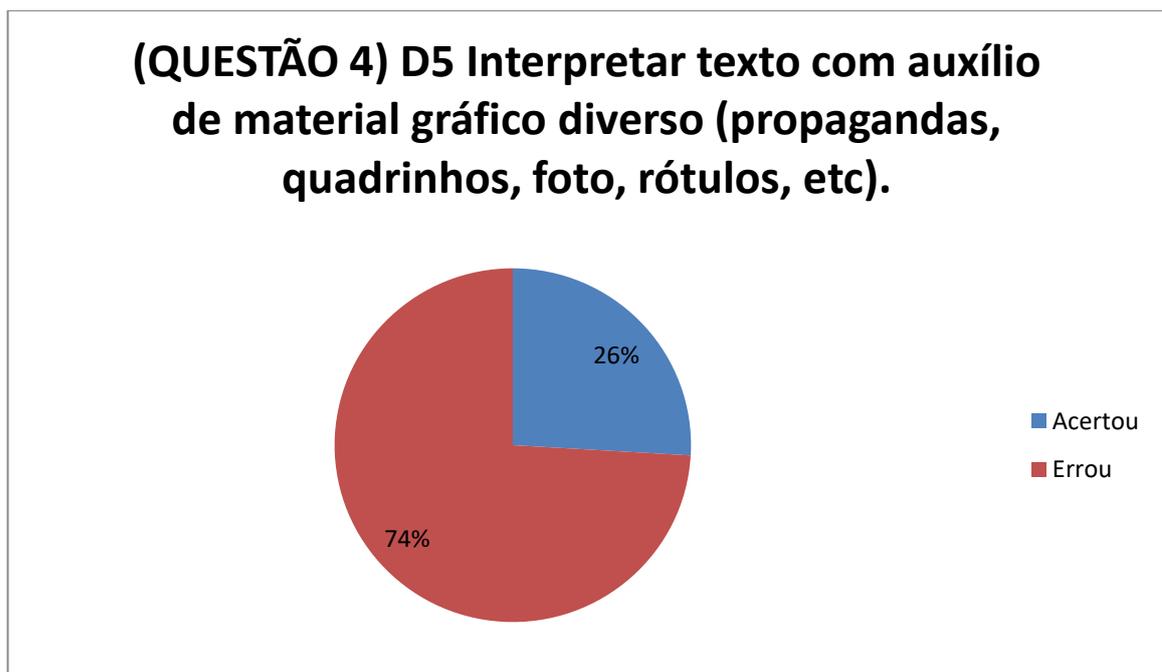
	(QUESTÃO 3) D8 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.
Acertou	8
Errou	19

Fonte: Santos (2018)

O texto que serviu de base para a questão 3 também constitui um conjunto híbrido de textos, uma vez que se trata de mais um poema que se funde com uma receita de felicidade e estabelece relações intertextuais com o texto religioso. Dessa forma, o questionamento investiga se os educandos reconhecem diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema. O que foi constatado foi que 70% dos alunos não dominam determinada habilidade, o que dá margem para pensar num ensino de leitura voltado para gêneros híbridos e que também apresentem o recurso da intertextualidade. Apenas 30% dos alunos que responderam conseguiram contemplar a habilidade proposta.

Considerando a diversidade de textos que circulam socialmente, é importante salientar que além da quantidade, a composição estrutural também é bastante diversificada, o descritor que contempla a questão 4 versa sobre esse assunto.

Gráfico 18. Interpretação com auxílio de material gráfico diverso.



Fonte: Santos (2018)

Quadro 18. Interpretação com auxílio de material gráfico diverso.

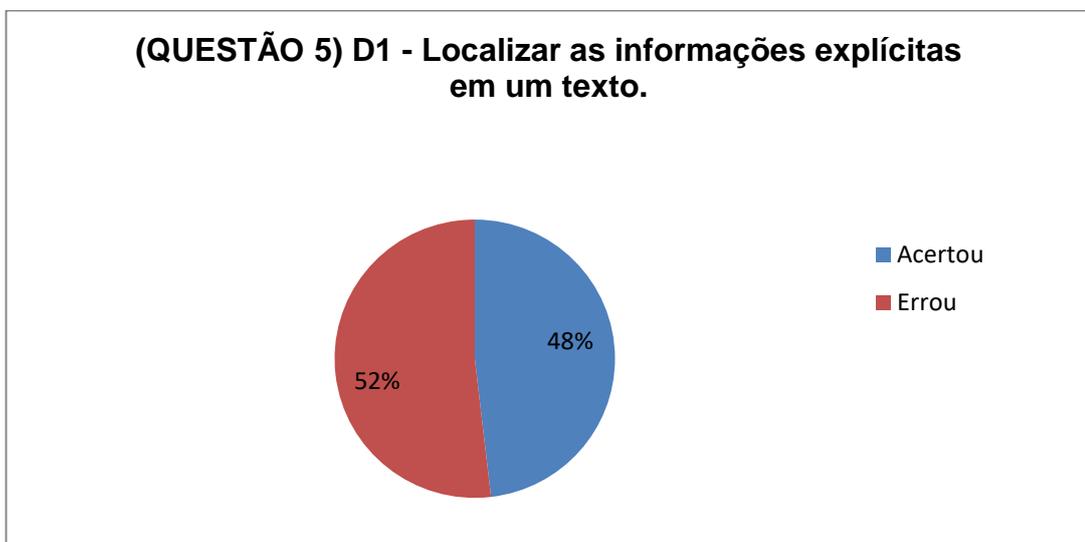
(QUESTÃO 4) D5 Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, rótulos, etc.)	
Acertou	7
Errou	20

Fonte: Santos (2018)

Os gêneros textuais para leitura não aparecem apenas na versão verbal, existem outros recursos que também são importantes para o processo de compreensão, principalmente quando se trata de textos multimodais, como é o caso dos rótulos. O gênero utilizado para identificar se os alunos interpretam textos com o auxílio de material gráfico diverso é um rótulo de margarina capilar. Esse rótulo é similar ao rótulo da margarina comestível de uma determinada marca. Justamente por isso é que, devido à análise superficial do texto, a maioria dos alunos responderam a questão de forma equivocada. Por falta de uma leitura mais atenta, por causa dos aspectos formais, o material gráfico não foi devidamente interpretado, ocasionando 74% de erro e apenas 26% de acerto.

As questões que trabalham com a identificação do explícito sempre são mais fáceis para os alunos responderem, pois eles precisam apenas da superfície para interpretar. Vejamos como os alunos no sexto ano se saíram em relação à questão que cobra esse tipo de habilidade.

Gráfico 19. Localização das informações explícitas.



Fonte: Santos (2018)

Quadro 19. Localização das informações explícitas.

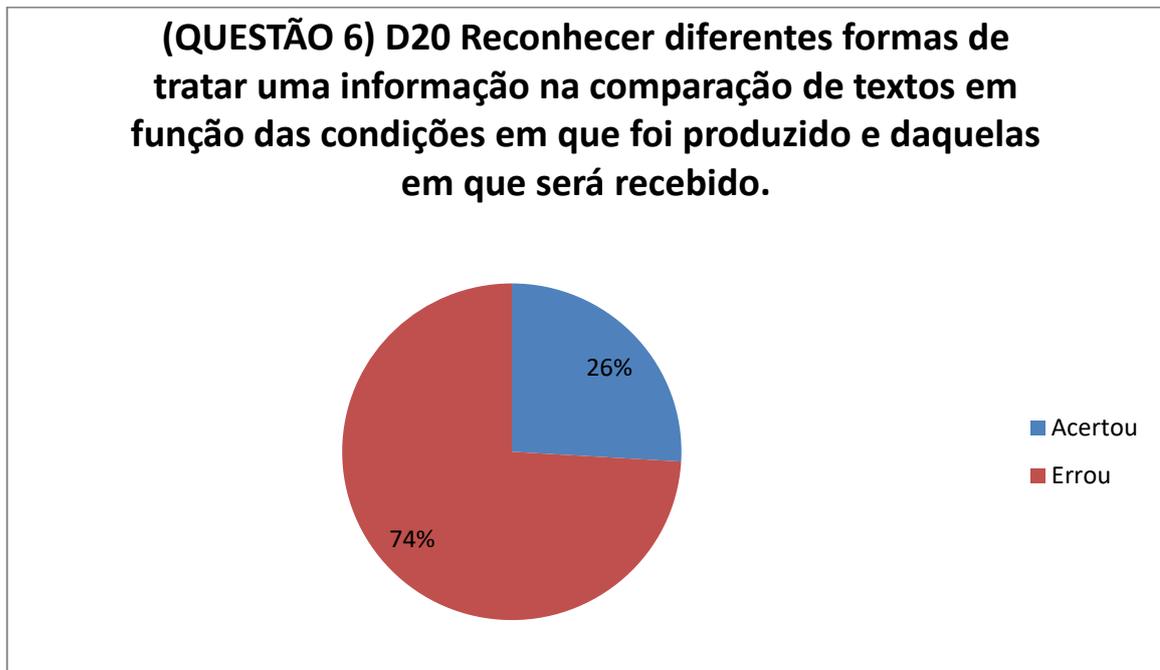
	(QUESTÃO 5) D1 - Localizar as informações explícitas em um texto.	
Acertou		13
Errou		14

Fonte: Santos (2018)

Para que os alunos localizassem as informações explícitas na questão 5, foram utilizados dois rótulos de produtos diferentes que exercem relações intertextuais. Os rótulos utilizados foram do “Amido de Milho MAIZENA” e do produto capilar “Tô de Cacho Amigo de Milho”, que também são muito semelhantes. Nesta, o nível de erro diminuiu em virtude do processo de interpretação que é mais simples, pois a resposta encontra-se na superfície do texto. Assim sendo, dos vinte e sete alunos, 48% acertou a questão, enquanto 52% errou.

Os gêneros textuais são produzidos em diferentes contextos, as necessidades sociocomunicativas que determinam as condições de produção e recepção de cada um. A respeito dessa premissa aborda a questão 6.

Gráfico 20. Condições de produção e recepção.



Fonte: Santos (2018)

Quadro 20. Condições de produção e recepção.

(QUESTÃO 6) D20 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos em função das condições em que foi produzido e daquelas em que será recebido.	
Acertou	7
Errou	20

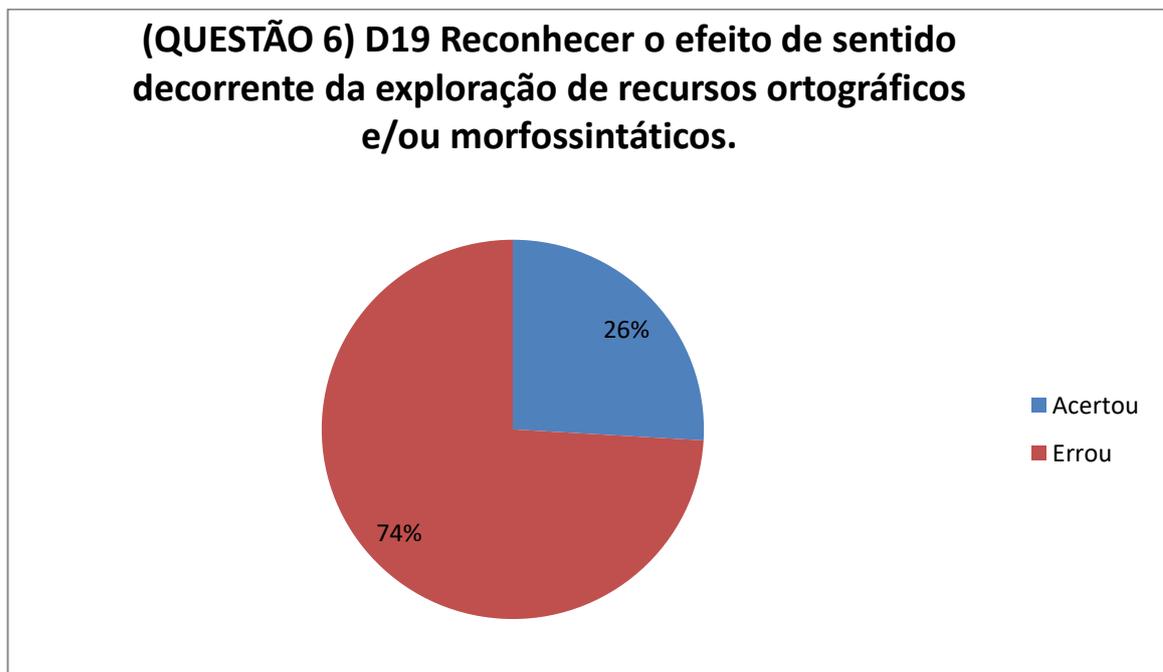
Fonte: Santos (2018)

O tratamento da informação deve estar de acordo com as condições de produção e recepção de cada gênero textual. Sendo assim, é interessante que nossos

alunos compreendam o uso da língua de maneira contextual. Diante da análise do resultado da questão 6, que exige que os educandos reconheçam diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos em função das condições em que foi produzido e daquelas em que será recebido, nota-se que apenas 26% dos estudantes acertaram a questão, demonstrando ter essa habilidade desenvolvida, enquanto 74% errou. É importante ressaltar que essa questão tem os mesmos rótulos da questão 5 como textos de apoio.

A questão 6 também serviu de análise do descritor 19, pois através dela verificou-se o reconhecimento do efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e morfossintáticos.

Gráfico 21. Efeito de sentido.



Fonte: Santos (2018)

Quadro 21. Efeito de sentido.

(QUESTÃO 6) D19 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.	
Acertou	7
Errou	20

Fonte: Santos (2018)

Os recursos ortográficos são essenciais para o processo de compreensão e o efeito de sentido pode ser criado a partir de uma troca de fonema, por exemplo. A

construção de sentido diante da distinção entre os rótulos da questão analisada se dá através da troca de palavras que denominam produtos diferentes. Essa constitui mais uma habilidade que os estudantes não demonstram ter desenvolvido, pois 74% errou e apenas 26% acertou.

Diante de um cenário de dificuldades em relação às habilidades de leitura que os alunos do sexto ano apresentaram, faz-se necessário um redimensionamento metodológico no que diz respeito ao desenvolvimento da competência leitora de teia sujeitos de aprendizagem. Já que os educandos sinalizaram os gêneros textuais que circulam na esfera familiar de cada um, irá ser pertinente um trabalho de leitura a partir de desses gêneros, visto que eles já fazem parte do cotidiano dos alunos envolvidos na proposta.

6 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA

A proposta foi elaborada tendo como base a realidade de aprendizagem dos sujeitos envolvidos no processo de ensino - aprendizagem. Inclui alunos e alunas do 6º ano do Ensino Fundamental, com sérias dificuldades de leitura que interferem significativamente na produção escolar desses adolescentes em todas as áreas do conhecimento. Na tentativa de melhorar determinada realidade, essa proposta, através dos gêneros textuais presentes na esfera familiar, textos que circulam diariamente na vida desses alunos, buscou promover ações metodológicas que envolvessem os estudantes e despertasse o interesse deles para algo que é bastante importante na vida das pessoas, a leitura.

6.1 INTERVIR PARA AVANÇAR: OFICINAS

A presente proposta foi posta em prática através da realização de dez oficinas que tiveram duração de duas horas-aula cada uma, equivalendo a 1h e 40 min, com carga-horária total de 20h. Estas estão detalhadas a seguir:

1ª OFICINA:

TEMA: **“Por onde quer que eu vá, a leitura lá está.”**

DURAÇÃO: 1h e 40 min

MATERIAIS: papel xerografado, datashow, som, caneta, lápis, borracha, caderno.

OBJETIVO: Entender o conceito de leitura, além de perceber que a mesma está presente nas mais variadas esferas da vida cotidiana, inclusive na esfera familiar.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

- Exibição do vídeo “A menina que odiava livros”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=geQl2cZxR7Q>, para uma discussão acerca da importância da leitura na vida das pessoas, sendo direcionada a partir dos seguintes questionamentos:
 - ✓ Vocês acharam importante o fato dos pais de Nina comprarem livros para ela? Por quê?

- ✓ Ser leitor é só ter livros em casa?
 - ✓ O que aconteceu quando a pilha de livros onde o gato estava caiu?
 - ✓ O que significa aqueles animais e pessoas saindo de dentro dos livros?
 - ✓ O que Nina teve que fazer para que os animais e as pessoas voltassem para seus livros?
 - ✓ Quando os pais de Nina chegaram em casa foram surpreendidos com uma cena. Que cena foi essa? Algo importante? Dê sua opinião a respeito.
-
- Apresentação da proposta das oficinas para que fiquem situados;
 - Arrumar o ambiente com diversos gêneros textuais (receitas culinárias, rótulos, reportagens, músicas, poemas, tirinhas, charges, textos bíblicos, bulas de remédio, manuais de instrução, outdoor, telefonema, sermão, conversa) para que os alunos visualizem e percebam que a leitura está presente nos lugares que eles mais convivem;
 - Fazer uma provocação de ativação de conhecimentos prévios, solicitando que os discentes identifiquem os gêneros expostos e digam o lugar onde cada um circula. Em seguida, será solicitado que fixem em um cartaz, apenas os gêneros que os alunos têm mais contato em suas casas;
 - Exposição, através de slides, sobre concepções de leitura e gêneros textuais dando maior ênfase aos presentes na esfera familiar. Neste momento, será evidenciado que os gêneros que podem servir para o desenvolvimento da competência leitora não estão apenas presente na escola.
 - Elaboração de um gráfico, representando as quantidades dos gêneros de maior e menor contato deles em suas casas.

AValiação:

Serão observados aspectos como: participação, nível de entendimento da temática trabalhada, leitura do material exposto, produção oral e escrita, interesse.

2ª OFICINA:

TEMA : **“Na esfera familiar a leitura também se faz presente”**

DURAÇÃO: 1h e 40 min

MATERIAIS: papel xerografado, datashow, som, caneta, lápis, borracha, caderno.

OBJETIVOS:

- Perceber que são muitos os gêneros textuais orais e escritos que circulam na esfera familiar, bem como entender a diferença entre eles.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

- A aula será iniciada com a dinâmica “Caça ao tesouro”. Os alunos terão que encontrar, ler e identificar os gêneros textuais encontrados na esfera familiar (usar os listados na aula anterior), que estarão escondidos na sala.
- Em seguida, através do cartaz confeccionado na oficina anterior, será motivada uma discussão a respeito de gêneros orais e escritos que circulam na esfera familiar. Além disso, será solicitado que os alunos classifiquem verbalmente os gêneros em orais e escritos.
- Exibição de slides com exemplos de gêneros textuais orais e escritos com ênfase aos que circulam na esfera familiar;
- Será solicitado que, em equipes, os alunos criem e dramatizem uma pequena cena que acontece no contexto familiar, evidenciando a maior quantidade possível dos gêneros que foram trabalhados nas aulas.
- Será disponibilizado um tempo para ensaio para que as dramatizações sejam apresentadas no início da próxima oficina.

AValiação:

Produção oral, leitura de cartaz, performance.

3ª OFICINA:

TEMA: **“Multimodalidade: entre o imagético e o verbal”**

DURAÇÃO: 1h e 40 min

MATERIAIS: papel xerografado, datashow, som, caneta, lápis, borracha, caderno.

OBJETIVOS:

- Entender o conceito de multimodalidade e perceber como esta se constitui nos gêneros textuais presentes na esfera familiar;
- Refletir acerca do significado das imagens presentes nos textos;

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

- No início da oficina, será solicitado que os alunos apresentem a cena em que aparecem gêneros textuais que circulam na esfera familiar. Após as apresentações, serão evidenciados, através de discussões, os gêneros que apareceram nas cenas.
- Em seguida será exibido um vídeo da Turma da Mônica em forma de história em quadrinhos, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=9CmSIILTSH4>, para iniciar a exposição sobre multimodalidade.
- Aula expositiva sobre multimodalidade através de slides;
- Ainda aproveitando o cartaz com gêneros construído na primeira oficina, os alunos serão levados a identificar os gêneros da esfera familiar que apresentam multimodalidade, percebendo a importância de determinado recurso para a compreensão textual.
- Mostrar o resultado do diagnóstico realizado com os alunos sobre os gêneros que mais circulam na esfera familiar deles. Neste momento, será evidenciado para eles que dentre os vários gêneros citados, dois se destacaram mais: os rótulos e receitas culinárias. Neste caso, foram os escolhidos para o embasamento desta proposta.
- Será solicitada a produção de quadrinhos em grupos com a temática: “a leitura está presente em todos os lugares, inclusive em minha casa”, para ser apresentada na próxima oficina.

- Ao final da aula será solicitado que os alunos tragam rótulos de produtos alimentícios para a próxima oficina.

AVALIAÇÃO:

Produção de quadrinhos; abordagem da temática indicada; interação oral.

4ª OFICINA:

TEMA : **“Aprimorando a leitura e se informando através dos rótulos”**

DURAÇÃO: 1h e 40 min

MATERIAIS: papel xerografado, datashow, som, caneta, lápis, borracha, caderno.

OBJETIVOS:

- Perceber o rótulo enquanto gênero textual repleto de multimodalidade e a importância desta para a compreensão leitora do gênero;
- Reconhecer o potencial informativo dos rótulos, que pode suscitar leituras diversas;
- Localizar as informações importantes contidas nos rótulos como: lista de ingredientes, prazo de validade, instruções para conservação, informações nutricionais e tabela de valores diários VD*.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

- Inicialmente os alunos apresentarão os quadrinhos produzidos na aula anterior;
- Em seguida, será exibido o vídeo “Como ler rótulos alimentares?”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=03BMcZYS7pE>, o qual trará informações importantes que devem ser consideradas ao ler um rótulo.
- Em seguida, o vídeo será discutido e será solicitado que os alunos apresentem os rótulos que trouxeram de casa. Além disso, a professora questionará os alunos se os rótulos apresentam multimodalidade ou não.
- Será solicitado que os alunos reúnam-se em equipes. Será distribuído e discutido um texto expositivo que trata dos elementos a serem considerados na leitura dos rótulos (ANEXO A). Cada equipe apresentará um elemento que estejam entre: lista de

ingredientes, prazo de validade, instruções para conservação, informações nutricionais e tabela de valores diários VD*.

- Os alunos deverão apresentar as informações identificadas nos rótulos que trouxeram.
- Após as apresentações orais, cada equipe confeccionará um cartaz, mostrando os aspectos identificados nos rótulos analisados. Este cartaz será fixado na sala e também apresentado no último dia de oficina.
- Será solicitado que os alunos tragam, para a próxima oficina, rótulos de cosméticos.

AValiação:

Serão observados aspectos como: compreensão leitora, produção escrita nos quadrinhos, produção de cartaz.

5ª OFICINA:

TEMA : “É comida ou creme de cabelo? O universo intertextual dos rótulos.”

DURAÇÃO: 1h e 40 min

MATERIAIS: papel xerografado, datashow, som, caneta, lápis, borracha, caderno.

OBJETIVOS:

- Entender como se constitui a intertextualidade, bem como perceber a relação intertextual entre rótulos de creme de cabelo e produtos alimentícios, destacando possíveis intencionalidades das marcas.
- Analisar diferentes formas de tratar uma informação presente na comparação de textos, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

- Será realizada a dinâmica da bexiga: cada bexiga conterá a imagem de um rótulo apresentando intertextualidade, os alunos deverão manter suas bexigas no ar, as que caírem deverão ser estouradas e os alunos precisarão ativar seus

conhecimentos prévios para falar sobre o gênero visto na imagem;

- Momento de socialização do gênero que viram no interior do balão, identificando o que eles apresentam de diferente;
- Apresentação de slides sobre o gênero textual rótulo, chamando a atenção de que é um tipo de texto bastante encontrado na esfera familiar;
- Exploração do recurso textual da “intertextualidade”, explicando através de vários exemplos;
- Montagem de um painel com os rótulos encontrados nas bexigas (estes rótulos são de cosméticos que foram elaborados a partir de rótulos de produtos alimentícios, o que promove a intertextualidade – serão utilizados rótulos da Margarina Capilar, Catchup Capilar, Maionese Capilar, Alisena, Maizzena, Berbecue Capilar, Mostarda Capilar, Amigo de milho, dentre outros) (ANEXO B);
- Será aplicada individualmente uma atividade xerografada que envolva relações intertextuais e intergenéricas (APÊNDICE B). Determinada atividade contemplará habilidades de leitura referentes à intertextualidade e será corrigida juntamente com os alunos.

AVALIAÇÃO:

Serão observados aspectos como: leitura, produção de painel, oralidade.

6ª OFICINA:

TEMA : **“Retextualizar para inovar”**

DURAÇÃO: 1h e 40 min

MATERIAIS: papel xerografado, datashow, som, caneta, lápis, borracha, caderno, tinta guache, giz de cera, lápis de cor, hidrocor.

OBJETIVOS:

- Perceber o processo de retextualização enquanto recurso importante para favorecer

a relação de intertextualidade, além de desenvolver a capacidade de relacionar textos diversos, identificando um intertexto.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

- Para a dinâmica inicial, serão distribuídos provérbios (ANEXO C) que apresentam intertextualidade. Nestes provérbios, a intertextualidade se dá a partir do processo de retextualização por substituição de vocábulos. Esse tipo de retextualização é abordado por Koch (2004: 148-150), conforme ANEXO D.
- Promoção de uma roda de conversa para a identificação dos textos fonte;
- Exposição, através de slides e exemplos do painel montado na oficina anterior, sobre intertextualidade. Nessa exposição também serão abordados os tipos de retextualização referenciados por Koch (2004) - (ANEXO D). Além disso, serão explicados mais dois tipos de intertextualidade, a paródia e a paráfrase.
- Será solicitado que a turma se divida em equipes e confeccionem rótulos parodiados de produtos diversos para compor uma coletânea a ser apresentados na próxima oficina;
- Solicitar que os alunos tragam de casa receitas culinárias para a próxima oficina;

AValiação:

Serão observados aspectos como: produção escrita dos rótulos.

7ª OFICINA:

TEMA: **“Poetizando a receita: entendendo a relação de intergenericidade”**

DURAÇÃO: 1h e 40 min

MATERIAIS: papel xerografado, datashow, som, caneta, lápis, borracha, caderno, cartolina, piloto.

OBJETIVOS:

- Entender como se constitui uma receita bem como sua função comunicativa;

- Identificar a hibridização entre os gêneros textuais, além de evidenciar a função comunicativa de um gênero em outro;
- Entender como se constitui um poema e identificar as diferenças entre este gênero e a receita;
- Reconhecer a mescla de gêneros (hibridismo) como múltiplas possibilidades de compreensão e produção textual;
- Produzir textos de um gênero a partir de outro.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

- Os alunos serão recepcionados com a entrega de um poema chamado “Receita de felicidade”, de Sweet Bitter (ANEXO E), para que os conhecimentos prévios sobre o gênero receita sejam ativados;
- O poema “Receita de felicidade” será recitado pela professora e, em seguida, será utilizado para exemplificar a intergenericidade.
- Fazer provocações para que oralmente os discentes pontuem as características da receita dada e das receitas convencionais, além de chamar a atenção deles para a presença de hibridismo entre gêneros, para o fenômeno da intergenericidade (MARCUSCHI, 2010).
- Aula expositiva participada sobre intergenericidade e os gêneros: receita e poema.
- Propor uma análise entre as semelhanças e diferenças das receitas trazidas pelos alunos com o poema “Receita de felicidade”;
- Solicitar que, individualmente, os alunos produzam um poema receita, podendo constituir receitas que envolvem vários assuntos (receita para passar de ano - receita para ter boas amizades - receita para ser um bom filho - receita para ser bem comportado - receita para ter um futuro brilhante - dentre outras

sugestões dos alunos). O poema será recitado pelos alunos na próxima oficina e no último dia das oficinas.

AVALIAÇÃO:

Serão observados aspectos como: participação, produção escrita, leitura.

8ª OFICINA:

TEMA : **“Música e intergenericidade”**

DURAÇÃO: 1h e 40 min

MATERIAIS: papel xerografado, datashow, som (música Receita de felicidade), caneta, lápis, borracha, caderno.

OBJETIVOS:

- Evidenciar a função comunicativa de um gênero em outro, identificando a hibridização entre os gêneros textuais;

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

- Para iniciar a aula será solicitado que os alunos recitem os poemas-receita que produziram na aula anterior. Em seguida, os poemas serão recolhidos para a correção, a fim de serem apresentados no último dia de oficina;
- Escuta da música “Receita de Felicidade” (ANEXO F), de Toquinho (<https://www.youtube.com/watch?v=jeupDLO6hfY>), que se constitui em mais um exemplo de intergênero presente em gênero da esfera familiar, receita;
- Haverá uma discussão a respeito da relação intergenérica que ocorre na música;
- Após a escuta da música, a professora fará uma revisão sobre intergenericidade, uma exposição sobre o gênero música e sobre como se constitui o recurso da paródia (especificamente musicais);

- Em seguida, os alunos serão solicitados, em grupo, a produzirem uma paródia que aborde a importância da leitura na vida das pessoas. Esta paródia será apresentada na próxima oficina e na oficina final.

AVALIAÇÃO:

Serão observados aspectos como: produção escrita, leitura.

9ª OFICINA:

TEMA: **“Ler é desvendar mistérios, é criar sentidos para a vida”**

DURAÇÃO: 1h e 40 min

MATERIAIS: papel xerografado, datashow, som (Música: Ler pra crer), caneta, lápis, borracha, caderno.

OBJETIVOS:

- Desenvolver as habilidades linguísticas: falar, escutar, ler e escrever;
- Entender a leitura enquanto elemento norteador da construção do conhecimento;
- Perceber a importância das relações intertextuais e intergenéricas na construção do sentido.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

- A aula iniciará com as apresentações da paródia;
- Exibição e reflexão da música “Ler pra Crer: o RAP da leitura”. A música aborda a importância da leitura a partir de uma linguagem bastante próxima dos alunos; <https://www.youtube.com/watch?v=v0INDSYu6w8>. Será solicitado que os alunos apresentem esse RAP para os colegas de outras turmas, no auditório, no dia da oficina final.
- Organização da turma em quatro grupos. Cada grupo deverá apresentar uma produção sobre as abordagens realizadas acerca dos gêneros textuais presentes na esfera familiar: as relações intertextuais e intergenéricas com rótulos e receitas culinárias.

As apresentações, já elaboradas durante as oficinas, serão assim distribuídas:

- Grupo 1: coreografia do RAP da leitura;
- Grupo 2: painel com os rótulos que apresentam relações intertextuais (confeccionado na oficina 4);
- Grupo 3: recital com poemas-receita (produzidos na oficina 7);
- Grupo 4: paródia a respeito da importância da leitura na vida das pessoas (produzida na oficina 8).
- Neste dia, a professora orientará os ensaios para as apresentações no último dia de oficina;
- Ao final da aula será aplicado um questionário de avaliação das oficinas.

AVALIAÇÃO:

Serão observados aspectos como: leitura e escrita.

10ª OFICINA:

TEMA: **“O que vivi e aprendi: socializando conhecimentos”**

DURAÇÃO: 1h e 40 min

MATERIAIS: papel xerografado, datashow, som, caneta, lápis, borracha, caderno.

OBJETIVOS:

- Apresentar o que foi sistematizado durante as oficinas realizadas;
- Fortalecer a compreensão acerca da leitura enquanto elemento norteador da constituição do conhecimento;

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

- Esta aula será realizada no auditório da escola, pois as demais turmas do sexto ano serão convidadas.
- Será exibido novamente o vídeo “A menina que odiava livros” para reflexão.
- Os alunos serão convocados a iniciarem as apresentações que acontecerão na seguinte ordem:
 - O primeiro grupo apresentará uma coreografia do RAP da leitura;
 - O segundo grupo apresentará um painel com os rótulos que apresentam relações

intertextuais que foi confeccionado na oficina 4;

- O terceiro grupo recitará os poemas-receita que foram produzidos na oficina 7;
- O quarto grupo apresentará uma paródia que foi produzida na oficina 8 a respeito da importância da leitura na vida das pessoas.
- Após as apresentações, os alunos receberão certificados de participantes das oficinas;
- Depois a professora fará os agradecimentos aos alunos e à escola pelo apoio para a realização das oficinas;
- Coffee break.

AValiação:

Serão observados aspectos como: habilidades básicas de leitura e escrita, participação, relação interpessoal, conhecimento básico sobre gêneros textuais, capacidade de leitura do material exposto, produção escrita, interesse.

7 IDEALIZAÇÃO, APLICAÇÃO E REFLEXÃO: CENAS REAIS

As oficinas foram pensadas de acordo à realidade de aprendizagem do sexto ano B, onde foram aplicadas, porém, como também acontece em nossa prática diária, nem tudo o que pensamos pôde ser aplicado do modo planejado, solicitando ajustes e adequações. Por isso, o exercício da reflexão da nossa ação deve ser realizado diariamente como parte da atuação docente. Durante as oficinas não foi diferente, várias atividades e metodologias foram organizadas, mas durante o percurso repensadas para melhor atingir os sujeitos de aprendizagem dos participantes do processo. Assim sendo, segue abaixo a descrição real de tudo que aconteceu.

7.1 OFICINA 1: POR ONDE QUER QUE EU VÁ, A LEITURA LÁ ESTÁ: CONHECENDO A PROPOSTA

A primeira oficina, intitulada **Por onde quer que eu vá, a leitura lá está**, foi um momento que oportunizou o contato dos alunos com gêneros de diferentes estruturas, funções e esferas de circulação, fazendo com que eles percebessem que a leitura está presente em todos os lugares e que se faz extremamente importante para a nossa vida.

A oficina foi iniciada com a apresentação detalhada e minuciosa da proposta pedagógica, de maneira a despertar o interesse dos alunos a participarem efetivamente de todas as atividades, visto que todos eles, juntamente com seus pais, em reunião, já haviam assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE I), termo que permitiu a participação dos alunos no projeto.

Foi feita uma ativação de conhecimentos prévios com a primeira atividade. Tal atividade foi realizada com gêneros textuais diversos que estavam espalhados pelo chão. Solicitei que os alunos caminhassem em volta dos gêneros para que reconhecessem a diversidade textual que estava exposta ali, além de pedir que escolhessem um texto daqueles e dissessem a que gênero pertencia e a função de cada um na sociedade; ação realizada com base nos preceitos de Marcuschi (2011, p. 31), quando defende que “o ensino com base em gêneros deveria orientar-se mais para aspectos da realidade do aluno do que para os gêneros mais poderosos, pelo menos como ponto de partida”. E assim o fizeram, conforme as imagens mostram abaixo.

Figura1. Atividade de ativação de conhecimentos prévios



Fonte: Santos (2019)

Os alunos confirmaram numa simples atividade que o processo de compreensão textual está ao alcance deles, uma vez que os textos a que tiveram acesso naquele momento faziam parte do cotidiano: receitas culinárias, rótulos, propagandas, poemas, anúncios, trechos bíblicos, músicas, dentre outros. Determinada atividade de configuração elementar, porém muito válida, permitiu aos educandos a percepção de como a sociedade se organiza em diversos aspectos, pois os gêneros, como elucida Marcuschi (2011, p. 25), “são a manifestação mais visível desse funcionamento que eles ajudam a constituir, envolvendo crucialmente linguagem, atividades enunciativas, intenções e outros aspectos”.

Após a fala de cada aluno referente ao gênero textual que tinha em mãos, foi exibido o vídeo “A menina que odiava livros”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y8hb5fsnrRM>. O vídeo foi utilizado com o objetivo de incentivar a leitura, uma vez que o mesmo trata de uma menina que não gostava de ler, entretanto, para resolver seus problemas, percebeu que somente a leitura seria capaz de organizar a sua casa, pois os personagens das histórias saíram de seus livros e fizeram uma enorme bagunça em sua casa. Eles só retornavam aos seus

lugares quando a menina lia história por história. Após a exibição do vídeo, foram levantados questionamentos para motivar a discussão, que foi bastante proveitosa, pois muitos alunos disseram que se identificaram com a menina e reconheceram a importância da leitura para as suas vidas.

Os questionamentos foram os seguintes:

- ✓ Vocês acharam importante o fato dos pais de Nina comprarem livros para ela? Por quê?
- ✓ Ser leitor é só ter livros em casa?
- ✓ O que aconteceu quando a pilha de livros onde o gato estava caiu?
- ✓ O que significa aqueles animais e pessoas saindo de dentro dos livros?
- ✓ O que Nina teve que fazer para que os animais e as pessoas voltassem para seus livros?
- ✓ Quando os pais de Nina chegaram em casa foram surpreendidos com uma cena. Que cena foi essa? Algo importante? Dê sua opinião a respeito.
- ✓ Diante das discussões realizadas aqui hoje, a leitura só pode ser realizada por meio de livros? Existem outras possibilidades? Quais são?

Os alunos interagiram, respondendo às questões e acrescentando informações que foram além das informações superficiais que o vídeo trouxe. Em seguida, foi solicitado que fixassem em um cartaz apenas os gêneros que eles tivessem mais contato em suas casas, e assim fizeram. Os gêneros que mais apareceram foram: receitas, textos bíblicos, propagandas e rótulos.

Figura2. Confecção de cartaz com os gêneros que mais circulam na esfera familiar



Fonte: Santos (2019)

A oficina continuou com exposição, através de slides, sobre concepções de leitura e gêneros textuais, dando maior ênfase aos presentes na esfera familiar. Neste momento, foi evidenciado que os gêneros que podem servir para o desenvolvimento da competência leitora não estão apenas presentes na escola. Em seguida, fizemos juntos um gráfico representando as quantidades dos gêneros de maior e menor contato deles em suas casas e dentre eles encontravam-se os rótulos, as receitas culinárias, os folhetos de supermercado e os textos bíblicos.

Os aspectos que foram avaliados nesta primeira oficina foram: a participação por meio da oralidade, concepção de leitura dos alunos, relação interpessoal através do trabalho em grupo que se realizou com confecção de cartazes. Nessa oficina, eles sinalizaram oralmente que antes não percebiam que a leitura pudesse estar tão próxima deles, deixando perceber mudanças a respeito de suas concepções de leitura.

7.2 OFICINA 2: NA ESFERA FAMILIAR A LEITURA SE FAZ PRESENTE

A segunda oficina foi intitulada de **Na esfera familiar a leitura se faz presente**, com duração de duas horas-aula (1h e 40 min), e teve como objetivo principal perceber que são muitos os gêneros textuais orais e escritos que circulam na esfera familiar, bem como entender a diferença entre eles.

A aula foi iniciada com a dinâmica “Caça ao tesouro”. Os alunos procuraram, leram e identificaram os gêneros textuais encontrados na esfera familiar que viram na aula anterior e estavam escondidos na sala. Após a dinâmica, foi feita a contação da história *O coelhinho que não queria estudar* (ANEXO G), como forma de motivar ainda mais os alunos a reconhecerem o universo leitor como um meio promissor para a formação cidadã e constituição do conhecimento. Em seguida, através do cartaz confeccionado na oficina anterior, para ativação de conhecimento prévio, foi motivada uma discussão a respeito de gêneros orais e escritos que circulam na esfera familiar. Além disso, foi solicitado que os alunos classificassem verbalmente os gêneros em orais, escritos e mistos. Alguns alunos conseguiram distinguir, outros não, até porque a explicação sobre o assunto ainda não havia sido feita.

A esfera familiar constitui-se em um meio de circulação e produção de gêneros que são indispensáveis para a organização e estabilização das atividades familiares em seu contexto de convivência, fazendo parte do que Marcuschi (2008) denomina

domínio discursivo. Para o autor, os domínios discursivos “constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhes são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder” (MARCUSCHI: 2008, p. 155)

Notadamente, os domínios discursivos figuram incontornáveis no cotidiano das pessoas, mas nem sempre sua existência ou funcionalidade fica evidente para os envolvidos. Assim, para um melhor aprofundamento sobre gêneros orais e escritos, foi feita uma exibição de slides com exemplos de gêneros textuais orais e escritos, com ênfase aos que circulam na esfera familiar, especialmente os escritos, objetos desta pesquisa. Em seguida, foi solicitado que, em equipes, os alunos criassem e dramatizassem uma pequena cena que acontece no contexto familiar, evidenciando a maior quantidade possível dos gêneros que foram trabalhados nas aulas. Foi disponibilizado um tempo para ensaio para que as dramatizações fossem apresentadas no início da próxima oficina.

A avaliação desta oficina constituiu-se pela produção oral, leitura de cartaz e performance, oportunizando que, ao final da aplicação das atividades desse dia, os alunos demonstrarem uma postura melhor no trabalho em grupo, além de saber distinguir os gêneros orais e escritos, bem como seus lugares de circulação.

Como desde o início das oficinas os alunos tiveram contato com diversos gêneros textuais, inclusive gêneros mistos os quais apresentam várias linguagens, percebemos a importância de falar sobre a multimodalidade para que percebessem a importância de vários recursos necessários ao processo de compreensão textual. Esse assunto, portanto, foi tratado na oficina 3, que está descrita a seguir.

7.3 OFICINA 3: MULTIMODALIDADE: ENTRE O IMAGÉTICO E O VERBAL

Segundo Moraes (2007), na sociedade contemporânea, a composição textual está caracterizada pela mescla da escrita e da imagem, fazendo com que tais elementos façam parte de uma relação praticamente indissociável. Essa interdependência é proveniente da revolução tecnológica que, nos últimos anos, exerce uma grande influência no plano visual. Assim sendo, essa difusão tecnológica tem influenciado consideravelmente a existência de novos formatos textuais, intensificando a condição multimodal e evidenciando novas formas e maneiras de ler.

Diante dessa premissa é que foi pensada a oficina três, tematizada de **Multimodalidade: entre o imagético e o verbal**, que objetivou entender o conceito de multimodalidade e perceber como esta se constitui nos gêneros textuais presentes na esfera familiar, além de refletir o significado das imagens presentes nos textos.

No início da oficina, os alunos apresentaram a cena ensaiada na oficina anterior, evidenciando gêneros textuais que circulam na esfera familiar. Após as apresentações, foram evidenciados, através de discussões, os gêneros que apareceram nas cenas.

Em seguida foi exibido um vídeo da Turma da Mônica em forma de história em quadrinhos, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=9CmSIILTsH4>, para iniciar a exposição sobre multimodalidade. Após a exibição do vídeo, a professora explicou os princípios básicos da multimodalidade, utilizando como recurso a exibição comentada de slides.

Figura3. Alunos assistindo ao vídeo da Turma da Mônica.



Fonte: Santos (2019)

Através do vídeo, os alunos perceberam a importância da mescla de vários recursos para a compreensão textual, quando as imagens, juntamente com a linguagem verbal, possibilitaram uma leitura mais acessível, prazerosa.

Ainda aproveitando o cartaz com gêneros construído na primeira oficina, os alunos foram levados a identificar os gêneros da esfera familiar que apresentam multimodalidade, percebendo a importância de determinado recurso para a compreensão textual.

Foi solicitada uma produção de quadrinhos em grupos com a temática: “A leitura está presente em todos os lugares, inclusive em minha casa”, para ser apresentada

na próxima oficina. Determinada produção foi solicitada para que os alunos participantes das oficinas percebessem na prática o potencial interpretativo dos gêneros multimodais.

Figura 4. Alunos produzindo história em quadrinhos.



Fonte: Santos (2019)

Ao final da aula, foi solicitado que os alunos trouxessem rótulos (gênero que também é misto, apresenta multimodalidade) de produtos alimentícios para a próxima oficina. Com o entendimento a respeito da multimodalidade presente nos gêneros textuais, a oficina quatro tratou da leitura de rótulos, enfatizando as muitas possibilidades de leitura que determinado gênero pode proporcionar, conforme abordado abaixo.

Os aspectos avaliados na oficina 3 foram a leitura, a produção de quadrinhos e reflexões orais acerca da temática abordada, da qual demonstraram compreensão. É importante salientar que, apesar dos alunos já apresentarem avanços em suas relações interpessoais, trabalhar em grupo ainda era uma dificuldade para eles. Antes dos trabalhos serem solicitados, era sempre necessário falar da importância de aprender a conviver. Além disso, nessa oficina, tivemos outro entrave: o datashow não estava funcionando, de forma que os alunos assistiram ao vídeo no notebook da professora, o que não interferiu no entendimento deles, diante do que o vídeo transmitiu.

7.4 OFICINA 4: APRIMORANDO A LEITURA E SE INFORMANDO ATRAVÉS DOS RÓTULOS

A quarta oficina tratou especificamente de um gênero multimodal que é objeto de leitura deste trabalho, por isso, intitulou-se de: **Aprimorando a leitura e se informando através dos rótulos**. Essa temática possibilitou uma ampliação do universo leitor dos alunos, uma vez que os mesmos reconheceram que, além dos recursos verbais, outros aspectos são extremamente importantes para o processo de leitura e compreensão. Os objetivos propostos para esta oficina foram os seguintes: perceber o rótulo enquanto gênero textual repleto de multimodalidade, destacando a importância desta para a compreensão leitora do gênero; reconhecer o potencial informativo dos rótulos, em sua possibilidade para suscitar leituras diversas; localizar informações importantes contidas nos rótulos como: lista de ingredientes, prazo de validade, instruções para conservação, informações nutricionais e tabela de valores diários VD*.

Esta oficina fundamentou-se sob a premissa de que o rótulo é um gênero de alta circulação social e encontra-se em larga escala nas esferas familiares, domínio discursivo em evidência nesta pesquisa.

Inicialmente os alunos apresentaram, em equipes, as histórias em quadrinhos solicitadas na aula anterior. A maioria das equipes fizeram a atividade de acordo à temática solicitada pela professora, traduzindo, através de suas histórias, que a leitura se encontra presente em todos os lugares, inclusive em suas casas. Apenas uma equipe fugiu da proposta, quando não abordou a circulação de gêneros na esfera familiar.

Figura 5. Alunos apresentando a história em quadrinhos.



Fonte: Santos (2019)

Após as apresentações, foi exibido o vídeo “Como ler rótulos alimentares?” disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=03BMcZYS7pE>, o qual trouxe informações importantes que devem ser consideradas ao ler um rótulo. Em seguida, o vídeo foi discutido e foi solicitado que os alunos apresentassem os rótulos que trouxeram de casa. A professora questionou os alunos se os rótulos apresentam multimodalidade e se esse recurso é importante ou não para processo de compreensão.

Após a discussão sobre o vídeo, foi solicitado que os alunos se reunissem em equipes para a execução da próxima atividade. Foi distribuído e discutido um texto expositivo que tratou dos elementos que devem ser considerados na leitura dos rótulos (ANEXO A). Em seguida, foi solicitado que a turma se dividisse em equipes para a confecção de cartazes com os rótulos que trouxeram, evidenciando os seguintes elementos: lista de ingredientes, prazo de validade, instruções para conservação, informações nutricionais e tabela de valores diários VD*.

Figura 6. Alunos apresentando o cartaz que confeccionaram com as informações contidas nos rótulos.



Fonte: Santos (2019)

Através do texto abordado anteriormente, os alunos perceberam o potencial interpretativo e informativo dos rótulos, evidenciando um estudo de gênero textual, conforme Marcuschi (2008) defende, fundamentado não apenas nos aspectos estruturais e lexicais do texto, mas considerando também suas implicações sociais e funcionalidade.

Após a discussão do texto, os alunos apresentaram os rótulos que trouxeram e destacaram as informações importantes na leitura do gênero. Após as apresentações

orais, foi solicitado que as equipes elaborassem um cartaz mostrando os aspectos identificados nos rótulos analisados. Este cartaz foi fixado na sala, sob a possibilidade de também ser apresentado no último dia de oficina.

Diante das atividades realizadas pelos alunos, percebe-se:

Que o domínio dos gêneros como instrumentos possibilite aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos, pois ao compreenderem como utilizar um texto pertencente a um determinado gênero, pressupõe-se que estes agentes poderão também transferir conhecimentos e agir com a linguagem de forma eficaz, mesmo diante de textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos. (CRISTOVÃO, 2002, p. 95).

Foi solicitado que os alunos trouxessem, para a próxima oficina, rótulos de cosméticos para que mais um recurso importante de leitura - intertextualidade - fosse abordado. Em se tratando de avaliação, observou-se aspectos como: compreensão leitora, produção escrita nos quadrinhos, produção de cartaz.

Ao final dessa oficina, foi perceptível que, após explicação, exibição do vídeo e leitura do texto base, os educandos conseguiram ler os rótulos, considerando as informações mais importantes, fato que evidencia a descoberta do potencial de leitura que o gênero traz.

7.5 OFICINA 5: É COMIDA OU CREME DE CABELO? O UNIVERSO INTERTEXTUAL DOS RÓTULOS

Dentre os recursos importantes para a constituição textual, a intertextualidade apresenta-se com bastante relevância, uma vez que se constitui por meio do diálogo entre textos. Assim sendo, ao se tratar de desenvolvimento da competência leitora dos alunos, esse recurso não poderia deixar de ser abordado. O momento oportuno para tratar dessa temática se deu na oficina cinco, a qual intitulou-se **É comida ou creme de cabelo? O universo intertextual dos rótulos.**

Objetivando entender como se constitui a intertextualidade, bem como perceber a relação intertextual entre rótulos de creme de cabelo e produtos alimentícios, destacando possíveis intencionalidades das marcas, além de analisar diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos em função das condições em que ele foi produzido e daquelas que será recebido, a presente oficina possibilitou

aos alunos a percepção de que a maioria dos textos relacionam-se com textos já existentes.

Para começar com uma exemplificação bem simples e acessível, a aula foi iniciada com a dinâmica da bexiga, conforme mostram as imagens a seguir.

Figura 7. Alunos participando da dinâmica da bexiga.



Fonte: Santos (2019)

Cada bexiga continha uma imagem de um rótulo apresentando intertextualidade. Os alunos deveriam manter suas bexigas no ar, as que iam caindo no chão deveriam ser estouradas para que identificassem a relação intertextual, porém, isso só foi possível porque os alunos ativaram seus conhecimentos prévios para identificar o texto fonte. Após estourar os balões, os alunos socializaram o gênero que viram no interior de cada um, identificando o que eles apresentam de diferente, comparando-os com os rótulos que trouxeram.

Em seguida, a professora iniciou uma apresentação de slides sobre o gênero textual rótulo, chamando a atenção de que é um tipo de texto também encontrado na esfera familiar. Além disso, a professora explorou o recurso textual da intertextualidade, explicando através de vários exemplos, além dos encontrados nos balões.

Vale ressaltar que o trabalho com rótulos envolvendo intertextualidade foi pensado a partir do momento em que se percebeu a circulação de rótulos de cosméticos diferenciados, intencionalmente ligados aos rótulos de produtos alimentícios. Esta inovação gráfica, segundo alguns comerciantes, ocasionou um aumento nas vendas desses produtos, pois além de terem preços acessíveis, através de seus rótulos inovadores, buscaram expressar a possibilidade de serem de qualidade.

Após a exposição oral dos rótulos encontrados nas bexigas, foi solicitada a

montagem de um painel (os rótulos foram de cosméticos elaborados a partir de rótulos de produtos alimentícios¹ o que promove a intertextualidade – foram utilizados rótulos da Margarina Capilar, Catchup Capilar, Maionese Capilar, Alisena, Maizzena, Berbecue Capilar, Mostarda Capilar, Amigo de milho, dentre outros) (ANEXO B).

Em seguida, foi aplicada individualmente uma atividade xerografada, envolvendo relações intertextuais e intergenéricas (APÊNDICE B), com a finalidade de provocar uma reflexão mais individualizada acerca das discussões já realizadas, inclusive, favorecendo uma autoavaliação. Determinada atividade contemplou habilidades de leitura referentes à intertextualidade. Em seguida, foi corrigida juntamente com os alunos.

O que foi possível perceber com a aplicação dessa oficina e a relação de intertextualidade presente nos rótulos foi a elucidação do pressuposto de Greimas (1966), quando afirma que todo texto é um hipertexto, uma vez que o texto redistribui a língua e é reconstruído a partir da permuta e fragmentos de textos que existiram ou existem, aparecendo em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis.

Dessa forma, faz-se importante frisar que as práticas pedagógicas com gêneros textuais estão dentro dos pressupostos da Linguística textual a qual, segundo Koch (2012), tem mostrado que a comparação de textos produzidos em cada cultura permite depreender as propriedades formais, estilísticas e temáticas comuns a determinados gêneros textuais.

Vale salientar que nessa oficina se observou aspectos como: leitura, produção de painel, oralidade. Foi observável, portanto, uma compreensão inicial do fenômeno da intertextualidade. A utilização de um gênero multimodal e a dinâmica para descobri-lo possibilitou um entendimento melhor acerca do mesmo.

7.6 OFICINA 6: RETEXTUALIZAR PARA INOVAR

Após uma abordagem inicial sobre um recurso textual extremamente importante, a oficina seis, intitulada de **Retextualizar para inovar**, objetivou perceber o processo de retextualização enquanto recurso importante para favorecer a relação de intertextualidade, além de desenvolver a capacidade de relacionar textos diversos, identificando um intertexto.

¹ Para título de exemplificação, consultar imagens dos rótulos disponíveis em: <https://tinyurl.com/y6znk4sd>.

Para a dinâmica inicial, através de uma caixa, foram distribuídos provérbios que apresentam intertextualidade e os provérbios que eram os textos-fonte. A professora enumerou os provérbios que apresentavam intertextualidade para que fossem lidos sequencialmente. A cada leitura de um provérbio intertextual, o (a) aluno (a) que estava com o texto-fonte correspondente, sinalizava lendo-o. É importante ressaltar, que a relação de intertextualidade só acontece se o leitor conhecer o texto que originou a mesma. Nestes provérbios, a intertextualidade se dá a partir do processo de retextualização por substituição de vocábulos, como exemplificado por Koch (2004). Os provérbios citados abaixo foram encontrados no livro didático de Cereja e Cochar (2015):

A pressa é inimiga da conexão.
 Amigos, amigos, senha à parte.
 Arquivo dado não se olha o formato.
 Para um bom provedor, uma senha basta.
 Não adianta chorar sobre o arquivo deletado.
 Em briga de namorados virtuais, não se mete o *mouse*.
Hacker que ladra não morde.
Mouse sujo se limpa em casa.
 Melhor prevenir que formatar.
 Quando um não quer, dois não teclam.
 Quem clica seus males multiplica.
 Quem com vírus infecta, com vírus será infectado.
 Quem envia o que quer, recebe o que não quer.
 Quem nunca errou que aperte a primeira tecla.
 Quem semeia *e-mails*, colhe *spam*. (CEREJA, COCHAR, 2015: 94)

Além dos provérbios retextualizados, também foram entregues os seguintes textos-fonte, que estão relacionados respectivamente:

A pressa é inimiga da perfeição.
 Negócios, negócios, amizade à parte.
 Cavalo dado não se olha os dentes.
 Para um bom entendedor, meia palavra basta.
 Não adianta chorar sobre o leite derramado.
 Em briga de marido e mulher não se mete a colher.
 Cachorro que late não morde.
 Roupa suja se lava em casa.
 Melhor prevenir do que remediar.
 Quando um não quer, dois não brigam.
 Quem canta seus males espanta.
 Quem com ferro fere, com ferro será ferido.
 Quem fala o que quer, ouve o que não quer.
 Quem nunca errou que atire a primeira pedra.
 Quem semeia vento, colhe tempestade. (SABEDORIA POPULAR)

A utilização dos provérbios no início da aula dessa oficina se deu para que os alunos entendessem melhor a relação de intertextualidade, podendo, em seguida, identificar como se constitui determinado recurso nos rótulos e nas receitas culinárias.

Nessa oficina foram exibidos slides sobre intertextualidade, além de utilizar exemplos do painel montado na oficina anterior. Nessa exposição também foram abordados os tipos de retextualização referenciados por Koch (2004).

1- Retextualização pela substituição de fonemas:

Texto-fonte: Prepare-se para levar um susto.

Retextualização: Prepare-se para levar um surto.

2- Retextualização pela substituição de palavras:

Texto-fonte: Até que a morte os separe.

Retextualização: Até que a **bebida** os separe.

3- Retextualização pelo acréscimo:

Texto-fonte: Devagar se vai ao longe.

Retextualização: Devagar **é que não** se vai ao longe.

4- Retextualização pela supressão:

Texto-fonte: Para bom entendedor, meia palavra basta.

Retextualização: Para o bom entendedor, meia palavra **bas**.

5- Retextualização pela transposição:

Texto-fonte: **Pense** duas vezes antes de **agir**.

Retextualização: **Aja** duas vezes antes de **pensar**. (KOCH, 2007, p 109)

Foi solicitado que os alunos copiassem no caderno os tipos de retextualizações para entender ainda mais os processos de constituição da intertextualidade. Além da exposição dos tipos de retextualização, foram explicados dois tipos de intertextualidade extremamente importantes: paródia e paráfrase. Em seguida, foi proposta a divisão da turma em equipes, a fim de confeccionarem rótulos parodiados de produtos diversos compondo uma coletânea a ser apresentada na próxima oficina. Depois foi solicitado que os alunos trouxessem receitas culinárias para a próxima oficina.

A avaliação de determinada oficina consistiu na compreensão do fenômeno da intertextualidade e ampliação das habilidades de leitura. Os discentes demonstraram entendimento a partir do momento em que ativaram seus conhecimentos prévios e reconheceram os textos-fonte, conseguindo estabelecer a relação de intertextualidade após as explicações.

7.7 OFICINA 7: POETIZANDO A RECEITA: ENTENDENDO A RELAÇÃO DE INTERGENERICIDADE

De acordo com vários autores, principalmente Bakhtin (1979), os gêneros se imbricam e interpenetram para dar origem a outros gêneros, o que demonstra que naturalmente eles estão imersos no processo da intergenericidade. Seja ele um processo natural ou intencional, este fenômeno caracteriza-se por um gênero ter a função de outro. Neste caso, segundo Marcuschi (2008), deve imperar a função sobre a forma, o que justifica o caráter de plasticidade e dinamicidade dos gêneros.

Diante de tais definições foi que a oficina sete foi pensada. Tematizada de: **Poetizando a receita: entendendo a relação de intergenericidade**, seu objetivo principal versou em entender como se constitui uma receita, bem como sua função comunicativa, além de identificar a hibridização entre os gêneros textuais, entendendo a função comunicativa de um gênero em outro, especificamente receita culinária e poema.

Nesta oficina, os alunos foram recepcionados com a entrega de um poema chamado “Receita de felicidade” (ANEXO B), para que os conhecimentos prévios sobre o gênero receita e/ou poema fossem ativados. Em seguida, o poema foi recitado pela professora. Após o recital, os alunos foram provocados a dizerem se aquele texto seria uma receita ou um poema. A maioria sinalizou que o texto em questão seria um poema.

Durante as provocações, foi solicitado que os alunos pontuassem as características da receita dada e das receitas convencionais, além de chamar a atenção deles para a presença de hibridismo entre gêneros, para o fenômeno da intergenericidade (MARCUSCHI, 2010).

No momento seguinte, foi iniciada uma exposição, através de slides, sobre intergenericidade e os gêneros receita e poema. A partir de então, foi proposta uma análise entre as semelhanças e diferenças das receitas trazidas pelos alunos com o poema “Receita de felicidade”. Tais diferenças e semelhanças foram expostas oralmente pelos educandos.

Durante as discussões realizadas no decorrer da aplicação desta oficina, observou-se que os alunos notaram a presença de um determinado gênero em outro, isso ratifica uma observação que Marcuschi (2008) faz em relação à leitura de gêneros híbridos, quando diz:

É bastante comum que [...] se usem as contaminações de gêneros ou se proceda à hibridização como forma de chamar mais a atenção e motivar a leitura. De algum modo, parece que essa estratégia tem o poder quase mágico de levar as pessoas a interpretarem muito mais e com mais intensidade o que ali está. (MARCUSCHI, 2008, p. 168)

Sob a premissa de que a teoria orienta a prática, Marcuschi (2008) justifica a utilização do recurso da intergenericidade neste trabalho, o qual busca o desenvolvimento da competência leitora de alunos no Ensino Fundamental.

Ao final da oficina, a professora solicitou que, individualmente, os alunos produzissem um poema receita, envolvendo vários assuntos (receita para passar de ano- receita para ter boas amizades - receita para ser um bom filho – receita para ser bem comportado – receita para ter um futuro brilhante- dentre outras sugestões dos alunos). Os poemas foram produzidos para serem recitados na oficina seguinte.

Para o encontro descrito, os aspectos indispensáveis à avaliação foram: participação, produção escrita, leitura. Assim sendo, os alunos, além de participarem oralmente, produziram os poemas receita, conforme expostos abaixo. É importante destacar que outros poemas foram produzidos, porém, aqui só constam dois para exemplificar.

Poema 1 – equipe 1:

Receita para ser um bom filho

INGREDIENTES:

- 1Kg de obediência;
- 4 xícaras de paciência;
- 3 colheres de sabedoria;
- 8 xícaras de respeito;
- 2 xícaras de calma;

MODO DE FAZER:

Misture todos os ingredientes em sua cabeça. Após misturá-los bem, sirva diariamente em grandes doses para sua mãe.

Poema 2 – equipe 2:

Receita para ser um bom aluno

INGREDIENTES:

- 2kg de atenção nas aulas;
- 2kg de respeito com a professora;

1kg de compromisso;

5 xícaras de silêncio;

MODO DE FAZER:

Misture bem a atenção nas aulas e o respeito com a professora e em seguida acrescente o compromisso e o silêncio. Se sirva todos os dias com essa mistura e no final, passará de ano.

Observa-se que os alunos compreenderam a proposta, uma vez que produziram os poemas compondo o intergênero.

7.8 OFICINA 8: MÚSICA E INTERGENERICIDADE

Reconhecendo a importância da intergenericidade no processo de formação leitora, a oficina oito continuou tecendo relações entre gêneros, para que o processo de compreensão dos estudantes se ampliasse. Dessa forma, a oitava oficina, intitulada de **Música e intergenericidade**, buscou evidenciar a função comunicativa de um gênero em outro, identificando a hibridização entre os gêneros textuais, dessa vez, através dos gêneros textuais receita e música.

Para iniciar a aula, foi solicitado que os alunos recitassem os poemas receita que produziram na aula anterior, tendo a atividade ocorrido de forma satisfatória. Em seguida, os poemas foram recolhidos para a correção para serem apresentados no último dia de oficina.

Em seguida, foi feita a escuta da música “Receita de Felicidade”, de Toquinho (<https://www.youtube.com/watch?v=jeupDLO6hfY>), que se constituiu em mais um exemplo de intergênero, tendo como base principal o gênero presente na esfera familiar, receita. Depois da escuta da música, houve uma discussão a respeito da configuração híbrida que a música tem, o que foi favorável para uma revisão sobre o conceito de intergenericidade.

Em seguida, foi feito o jogo “Qual é o gênero e o intergênero?”. Este jogo foi realizado com vários gêneros estabelecendo relações intergenéricas dentro de uma caixa. A caixa era passada de mão em mão, com a turma sentada em círculo, enquanto a música “Receita de Felicidade”, de Toquinho, tocava. No momento em que a música pausava, quem estava com a caixa na mão retirava um papel, abria e dizia qual era o gênero e intergênero presente ali. É importante salientar que a maioria dos textos presentes na caixa apresentavam intergenericidade entre receitas, poemas

e músicas.

Após a dinâmica, a professora explicou sobre o gênero textual música e solicitou que os alunos fizessem uma paródia musical pra apresentar na próxima oficina. A temática para a produção da paródia foi “Uma receita para se tornar um bom leitor”. Foi solicitado que eles, em equipe, escolhessem uma música que mais gostassem para, em seguida, produzir a paródia. Ao final da aula, reuniram-se e começaram a produzir para apresentarem na oficina seguinte.

Nessa oficina foi observável um bom engajamento dos alunos no momento da dinâmica do gênero e intergênero, além de recepcionarem bem a solicitação da paródia como atividade proposta, uma vez que oportunizou realizar a atividade escolhendo uma música que gostassem.

7.9 OFICINA 9: LER É DESVENDAR MISTÉRIOS, É CRIAR SENTIDOS PARA A VIDA

Como o objeto principal deste trabalho é a leitura, abordando especificamente os gêneros pertencentes à esfera familiar, as oficinas finais foram elaboradas para sintetizar o que foi visto nas oficinas anteriores, além de mostrar o quanto a leitura é importante para o processo de formação do sujeito. A nona oficina que teve duração de 2h e 30 min, intitulada **Ler é desvendar mistérios, é criar sentidos para a vida**, objetivou entender a leitura enquanto elemento norteador da construção do conhecimento, bem como perceber a importância das relações intertextuais e intergenéricas na construção do sentido.

Esta oficina se iniciaria com a apresentação da paródia produzida na aula anterior, porém os alunos sinalizaram que nem todas estavam prontas, dessa forma, foi necessário disponibilizar vinte minutos da aula para que concluíssem a produção. Além disso, essa oficina teve uma duração maior do que as outras, porque havia muitas atividades para serem desenvolvidas nesse dia.

Após a conclusão da elaboração da paródia, foi solicitado que as equipes apresentassem. Nem todas as equipes inseriram na paródia a receita para ser um bom leitor, para constituir um intergênero, mas a maioria produziu a contento, atendendo à solicitação. As boas produções textuais, sem dúvidas, são resultados de leituras proficientes e essas leituras não estão presentes somente nos cânones literários (que também são muito importantes), estão na vida cotidiana dos alunos,

vertente que foi tratada com bastante vigor durante toda a aplicação das oficinas. Assim sendo, é extremamente importante “recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer – me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de ‘incentivar a leitura’”. (GERALDI, 1983, p. 32).

Após a apresentação das paródias, foi feita a exibição e reflexão da música “Ler pra Crer: o RAP da leitura”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=v0INDSYu6w8>, a qual aborda a importância da leitura a partir de uma linguagem bastante próxima dos alunos. O RAP foi tocado várias vezes para que aprendessem e criassem uma coreografia para ser apresentada para outras turmas, no auditório, no dia da oficina final.

Após a escuta do RAP foi proposto que a sala se dividisse em quatro grupos e cada grupo apresentasse uma produção sobre as abordagens realizadas sobre os gêneros textuais presentes na esfera familiar: as relações intertextuais e intergenéricas com rótulos e receitas culinárias. Assim, ficou organizado da seguinte forma:

- O primeiro grupo ficou responsável por apresentar uma coreografia do RAP da leitura;
- O segundo grupo apresentar um rótulo parodiado que foi produzido na oficina 6;
- O terceiro grupo recitar os poemas-receita produzidos na oficina 7;
- O quarto grupo apresentar uma paródia que foi produzida na oficina 8, mostrando uma receita para ser um bom leitor.

Após designar o que cada equipe faria na última oficina, a professora orientou os ensaios. Ao final da aula, foi aplicada uma atividade de saída (APÊNDICE L) para aferir a compreensão dos alunos diante das temáticas que foram trabalhadas e também para saber como se encontravam as habilidades de leitura consideradas neste trabalho.

7.10 OFICINA 10: O QUE VIVI E APRENDI: SOCIALIZANDO CONHECIMENTOS

Considerando que este trabalho tem como princípio a concepção sociointeracionista de leitura que é resultado de um processo interativo que se dá entre texto, autor e leitor, durante toda a aplicação da intervenção, foi evidenciada uma prática de leitura que preconizou substancialmente a construção do sentido, entendendo o ato de ler, portanto, como uma forma de interagir com o mundo.

Alicerçada pela concepção sociointeracionista, Antunes (2006) define leitura

como interação entre indivíduos, pois o autor do texto e o leitor relacionam-se entre si. Diante de tal premissa, na décima e última oficina interventiva, a qual também teve 1h e 40 min de duração, sendo intitulada de: **O que vivi e aprendi: socializando conhecimentos**, o objetivo central foi demonstrar o que foi sistematizado durante as oficinas realizadas, além de entender a leitura enquanto elemento norteador da constituição do conhecimento.

A oficina desse dia, assim como no primeiro dia, foi realizada no auditório da escola. Inicialmente, foi exibido novamente o vídeo “A menina que odiava livros”, para reflexão; em seguida, os alunos foram convocados a iniciarem as apresentações que aconteceram na seguinte ordem: o primeiro grupo apresentou o RAP da leitura, cuja letra trouxe uma sensibilização a respeito da importância de ler; o segundo grupo apresentou um rótulo parodiado de achocolatado, nesta produção os alunos evidenciaram o quadro nutricional inserindo quantidades exorbitantes de gorduras e açúcares como forma de chamar atenção que tais itens não fazem bem à nossa saúde; o terceiro grupo, por sua vez, recitou um poema-receita que foi produzido na oficina 7; por fim, o quarto grupo apresentou uma paródia produzida na oficina 8, mostrando uma receita para ser um bom leitor.

Nas apresentações os alunos demonstraram propriedade em relação aos assuntos trabalhados, bem como uma boa relação interpessoal, fator extremamente importante que foi aprimorado no decorrer da aplicação das atividades e através do exercício do trabalho em grupo. As apresentações foram apreciadas pelos educandos do sexto ano A, os quais contribuíram para que tudo fluísse muito bem.

Após as apresentações, os alunos receberam certificados de participantes da proposta interventiva. Em seguida, foram feitos os agradecimentos aos alunos e à escola pelo apoio para a realização das oficinas e, para finalizar, foi oferecido o *coffee break*.

Figura 8. Apresentações no último dia de oficina.



Fonte: Santos (2019)

Diante da finalização das oficinas, é importante que não percamos de vista que nossa atuação pedagógica diferenciada, no intuito de atender às principais necessidades de nossos alunos, não pode se encerrar juntamente ao final dessa proposta interventiva. Outra coisa que é relevante frisar é que a proposta de intervenção não atuou como um milagre, resolvendo todos os problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos. Diante das produções, no decorrer da aplicação e do diagnóstico final aplicado, percebeu-se que muitas coisas mudaram, inclusive a concepção de leitura dos alunos. Além disso, notou-se que os alunos desenvolveram habilidades básicas de leitura e escrita, melhoraram a participação, a relação interpessoal e o conhecimento básico sobre gêneros textuais.

7.11 ANÁLISE DOS RESULTADOS APÓS AS OFICINAS

Toda e qualquer prática docente exige reflexão da ação e para que essa reflexão aconteça é necessário saber de onde partimos e para onde vamos. Os resultados descritos abaixo são provenientes de uma atividade de avaliação final (APÊNDICE L) aplicada aos alunos na oficina 9. Essa atividade foi elaborada atendendo ao mesmo modelo da atividade diagnóstica, a qual avaliou várias habilidades de leitura traduzidas pelos descritores de leitura provenientes da Matriz de Referência de Língua Portuguesa (SAEB-MEC), estando intimamente ligados aos objetivos propostos nas oficinas.

A questão que permitiu saber se os alunos desenvolveram a habilidade de Identificar o gênero de um texto, a partir de seus elementos constitutivos, foi a seguinte:

Leia o texto abaixo e responda a questões 3.

Texto 1

Receita de Felicidade

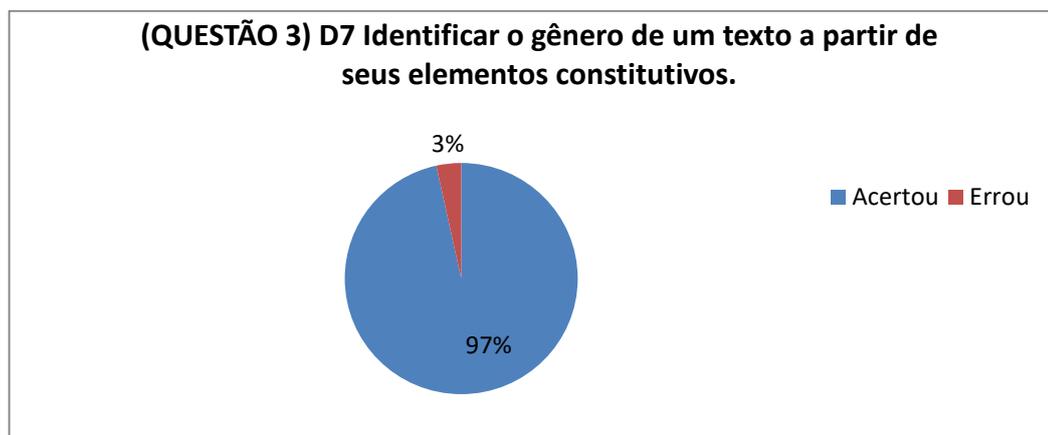
Toquinho

Pegue uns pedacinhos de afeto e de ilusão;
Misture com um pouquinho de amizade;
Junte com carinho uma pontinha de paixão
E uma pitadinha de saudade.
Pegue o dom divino maternal de uma mulher
E um sorriso limpo de criança;
Junte a ingenuidade de um primeiro amor qualquer
Com o eterno brilho da esperança.
Peça emprestada a ternura de um casal
E a luz da estrada dos que amam pra valer;
Tenha sempre muito amor,
Que o amor nunca faz mal.
Pinte a vida com o arco-íris do prazer;
Sonhe, pois sonhar ainda é fundamental
E um sonho sempre pode acontecer.

QUESTÃO 3: O texto acima trata-se de qual gênero textual?

- a) Uma propaganda;
- b) Um manual de instrução;
- c) Uma receita;
- d) Uma música.

Diante da questão supramencionada, os alunos responderam da seguinte forma:

Gráfico 22. Resultado após oficinas - D7

Fonte: Santos (2019)

Observa-se que o percentual de acerto foi bastante significativo, o qual superou a quantidade de acertos do teste de sondagem que, por sua vez, demonstrou também que os alunos já conheciam o gênero da questão proposta.

Analisemos a seguir:

Quadro 22- Comparação de desempenho - D7

Descritor	Percentual de acertos		Percentual de erros	
	Antes das oficinas	Depois das oficinas	Antes das oficinas	Depois das oficinas
D7 Identificar o gênero de um texto a partir de seus elementos constitutivos.	85%	97%	15%	3%

Fonte: Santos (2019)

Com os dados acima, é possível observar que os alunos já demonstraram conhecimento do gênero trabalhado, mesmo antes da aplicação das oficinas, fato que comprova que os gêneros utilizados já faziam parte do cotidiano deles. Diante disso, nota-se nos resultados expostos na tabela que os percentuais de acerto superaram os de erros, sendo ampliados, fato que ratifica a escolha por um trabalho de leitura com os gêneros textuais que circulam na esfera familiar. É importante frisar também que a questão que serviu de base para avaliar o D7 traz um recurso bastante importante trabalhado nas oficinas que é a intergenericidade, um gênero dentro de outro ou com a função de outro.

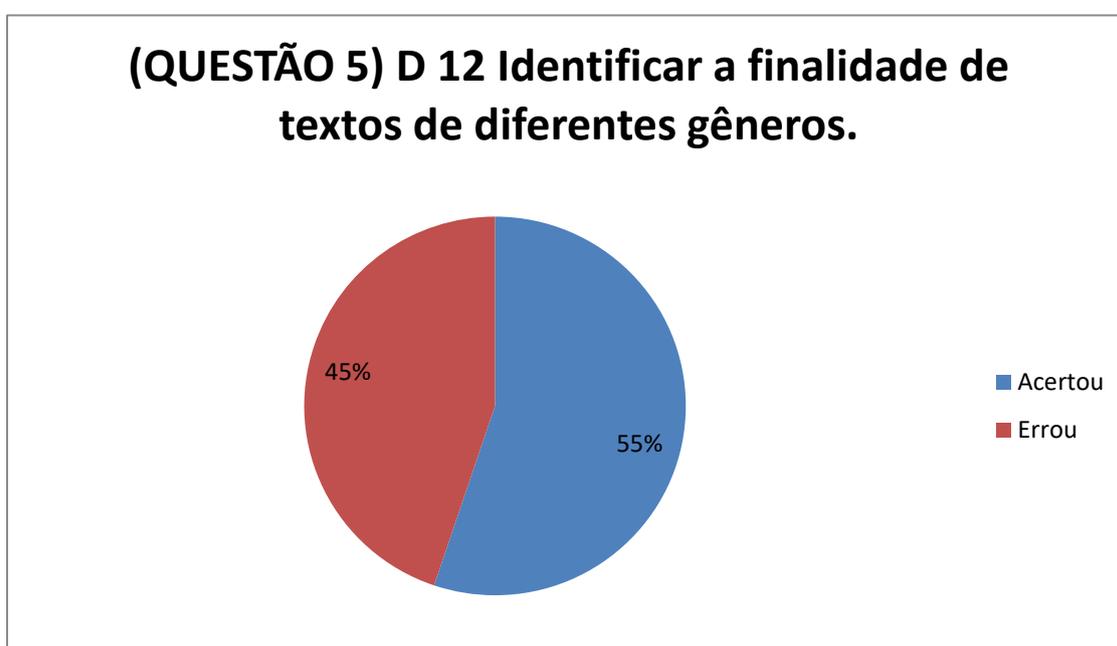
Para avaliar a aprendizagem dos alunos (as) em relação ao descritor 12, o qual pretendeu identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros, foi utilizada a questão cinco, que também foi baseada no texto 1. A questão foi a seguinte:

QUESTÃO 5: Qual a finalidade deste texto?

- a) Mostrar que apenas sonhar é fundamental;
- b) Dar a receita para a felicidade;
- c) Mostrar que com a felicidade a vida melhora;
- d) Dizer que o amor nunca faz mal.

Partindo da leitura do texto e das alternativas apresentadas, a turma apresentou o seguinte resultado:

Gráfico 23: Resultado após oficinas - D12



Fonte: Santos (2019)

Observa-se que mais uma vez que o percentual de acertos superou o percentual de erros, evidência que comprova um resultado satisfatório diante de determinada habilidade que é extremamente importante para esta pesquisa, bem como para a formação leitora proficiente e ampla. Diante do desenvolvimento determinada habilidade é importante observar que o educando já percebeu o potencial funcional do gênero textual trabalhado, ultrapassando conseqüentemente o molde tradicional do entendimento do gênero que antes preconizava a estrutura.

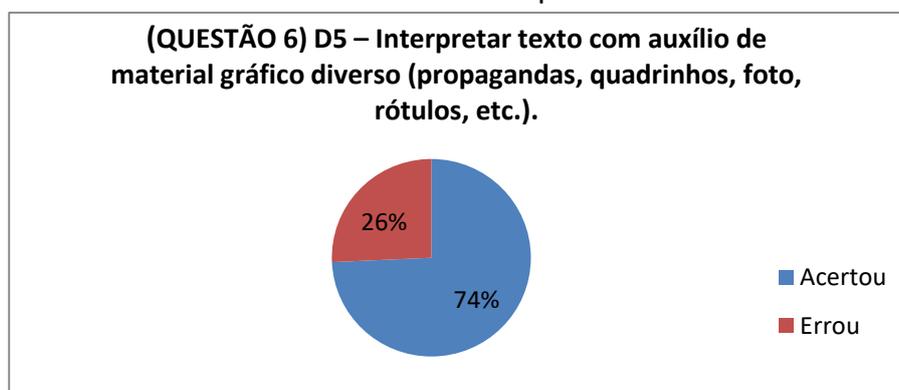
Quadro 23: Comparação de desempenho – D12

Descritor	Percentual de acertos		Percentual de erros	
	Antes das oficinas	Depois das oficinas	Antes das oficinas	Depois das oficinas
D 12 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	37%	55%	63%	45%

Fonte: Santos (2019)

Em comparação aos dados obtidos na atividade de sondagem antes da aplicação das oficinas, nota-se que na atividade final, os alunos demonstraram um desempenho melhor em relação aos resultados iniciais. Dessa forma, podemos observar que a aplicação das atividades interventivas deu certo para a maioria, porém, analisando os percentuais, podemos perceber que a quantidade de erros se aproxima da quantidade de acertos, o que demonstra uma fragilidade maior dos alunos em relação ao descritor em destaque.

No que diz respeito ao desempenho dos discentes diante da habilidade de interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, rótulos), referente ao descritor 5, também foi apresentado um resultado satisfatório, conforme explicitado abaixo.

Gráfico 24: Resultado após oficinas – D5

Fonte: Santos (2019)

O resultado acima foi obtido a partir das respostas da seguinte questão:

6) Analise a imagem abaixo e responda as questões 6 e 7.

Texto: 2

QUESTÃO 6: Observa-se que o rótulo ao lado é bastante similar a um produto alimentício, mas trata-se de um cosmético. Além disso, na expressão “Amigo de Milho” acontece uma retextualização por substituição de fonema. Essas informações atestam que acontece com esse rótulo um processo de:

- Intertextualidade;
- Brevidade;
- Interculturalidade;
- Pertencimento.

Além de avaliar o que esse descritor pressupõe, nesta questão também foi analisada a compreensão de um recurso de leitura muito importante, a intertextualidade, também evidenciado neste trabalho interventivo. Dessa forma, ao passo em que os alunos interpretaram o texto com auxílio de material diverso, eles só conseguiram fazer isso através do conhecimento que adquiriram sobre a intertextualidade. Nas oficinas que trataram sobre a intertextualidade, os alunos sinalizaram que desconheciam a nomenclatura, mas conseguiram compreender através dos exemplos e das explicações o que significava. O aluno ARBS ratificou essa afirmativa quando disse: *“Pró, eu não conhecia esse nome, mas agora vendo a senhora falar tá dando para entender o que é, eu não sabia não.”* Complementando a fala do colega, a aluna MSS acrescentou uma importante percepção: *“Então, professora, a gente pode encontrar a intertextualidade em quase todos os textos, ou em todos, porque os textos são feitos a partir de outros textos que já existem, não é?”*. Esta aluna, autora da última fala, durante toda a oficina demonstrou um entendimento bem preciso em relação a tudo o que foi trabalhado. Além de compreender o que foi trabalhado, a referida aluna também compartilhava o que entendia com os colegas.

Assim sendo, o que os discentes da turma demonstraram enquanto resultado em relação ao D5, bem como ao fenômeno da intertextualidade, foram os seguintes percentuais:

Quadro 24: Comparação de desempenho – D5

Descritor	Percentual de acertos		Percentual de erros	
	Antes das oficinas	Depois das oficinas	Antes das oficinas	Depois das oficinas
D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, rótulos, etc.).	26%	74%	74%	26%

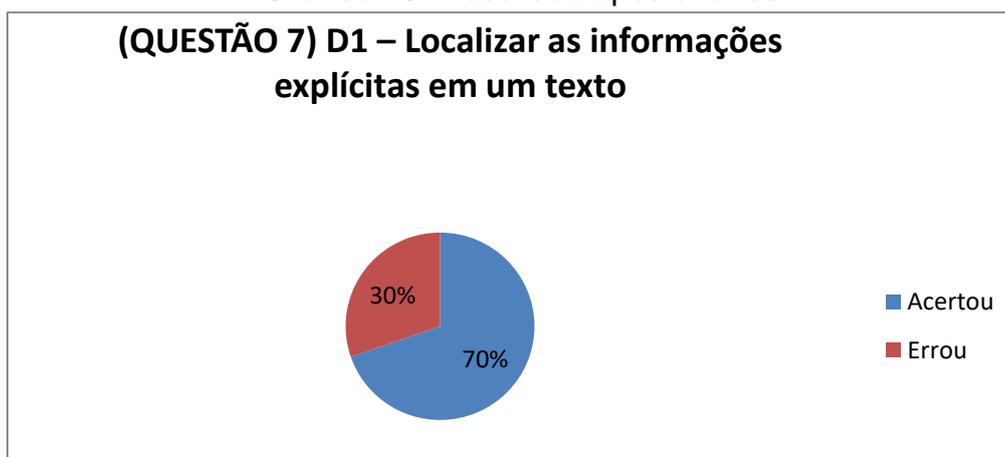
Fonte: Santos (2019)

Analisando resultados iniciais e finais, observa-se que estes se invertem, o que foi percentual de erros no teste de sondagem, converteu-se em percentual de acertos depois das oficinas, demonstrando avanço no que tange ao descritor avaliado. É importante observar que determinada habilidade é bastante relevante frente ao trabalho com rótulos, gênero textual em evidência nesta pesquisa, que se apresenta de maneira multimodal, o que auxilia consideravelmente no processo de compreensão.

O que está na superfície do texto é o que possivelmente é visto com o contato imediato, não apresenta a mesma complexidade de ter que ler as entrelinhas. A avaliação após as oficinas do descritor 1, que permite localizar as informações explícitas em um texto, traz nos resultados um bom percentual de acertos, o qual traduz a percepção dos alunos frente às questões que envolvem tal habilidade. Diante disso, a questão utilizada na atividade final das oficinas, também baseada no **texto 2**, foi a seguinte:

QUESTÃO 7: Para influenciar ainda mais a compra do produto que se parece muito com o rótulo de um produto alimentício, foi inserido em seu rótulo um trecho que aparece muito em contos de fadas. Que termo é esse?

- a) Seremos felizes para sempre...
- b) Era uma vez uma super hidratação...
- c) Um dia uma hidratação surgiu...
- d) Certa vez apareceu uma hidratação...

Gráfico 25: Resultado após oficinas – D1

Fonte: Santos (2019)

Quadro 25: Comparação de desempenho – D1

Descritor	Percentual de acertos		Percentual de erros	
	Antes das oficinas	Depois das oficinas	Antes das oficinas	Depois das oficinas
D1 – Localizar as informações explícitas em um texto.	48%	70%	52%	30%

Fonte: Santos (2019)

Assim, de acordo com a percepção que os alunos tiveram em relação à localização de informações na superfície do texto, a quantidade de acertos foi satisfatória uma vez que superou o percentual de acertos referentes à atividade aplicada antes da realização das oficinas, quando a quantidade de erros foi maior. Em uma das oficinas, a qual trabalhou com as informações provenientes dos rótulos e que possibilitaram o desenvolvimento da habilidade descrita no D1, o discente JCBS disse o seguinte: *“Eu não ligava para ler rótulos, não, pró, mas já vi que é importante, não é uma leitura ruim porque na caixa a gente já vê tudo e o que não tiver, a gente pesquisa.”* Podemos observar que quando o aluno sinaliza que *“na caixa a gente já vê tudo”*, ele revela o potencial de interpretação do material explícito que o rótulo traz, o que possibilita o reconhecimento de que a leitura está presente na esfera familiar e o gênero textual rótulo está inserido na gama de textos que se encontram em casa.

Além das habilidades relatadas acima, através dos diversos descritores apresentados, as oficinas também buscaram desenvolver a habilidade de reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou

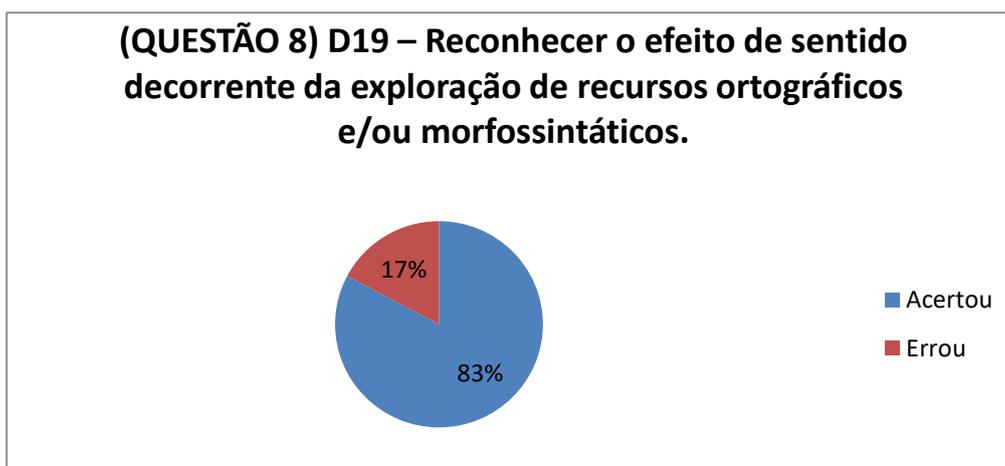
morfossintáticos, referente ao descritor 19. Para identificar se os alunos desenvolveram determinada habilidade ou não, além das produções realizadas no decorrer das oficinas, a questão que avaliou esse item foi a seguinte:

QUESTÃO 7: O processo de retextualização que transforma a palavra “amido” em “amigo” é proposital porque:

- Pode diminuir as chances de compra do produto;
- A palavra “amigo” dá a entender que o produto é de confiança e pode ser comprado;
- O produto pode ser vendido mais barato;
- O produto não é identificado facilmente, pois o seu rótulo apresenta recursos gráficos estranhos.

É importante frisar que a questão 8 também foi elaborada a partir do **texto 2** e os alunos responderam satisfatoriamente da seguinte forma:

Gráfico 26: Resultado após oficina- D19



Fonte: Santos (2019)

É observável que além de avaliar o D19, a questão buscou ver a compreensão dos alunos em relação a um tipo de intertextualidade explícita que visa a retextualização por substituição de fonema, assunto que também foi tratado nas oficinas. O que podemos constatar são bons resultados, conforme perfazem os percentuais acima.

Quadro 26: Comparação de desempenho – D19

Descritor	Percentual de acertos		Percentual de erros	
	Antes das oficinas	Depois das oficinas	Antes das oficinas	Depois das oficinas

D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.	26%	83%	74%	17%
--	-----	-----	-----	-----

Fonte: Santos (2019)

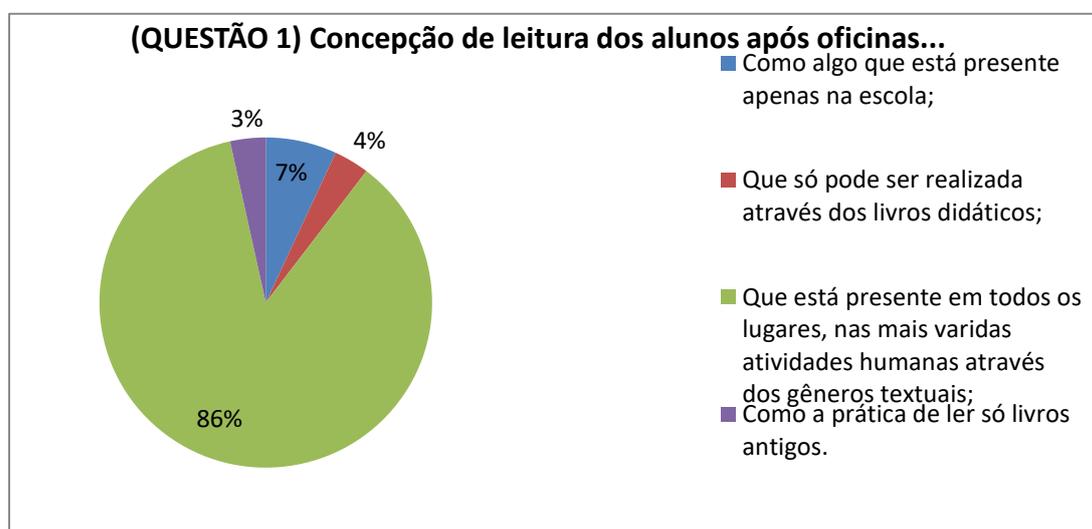
Comparando os resultados com a atividade de entrada, a quantidade de acertos foi bastante significativa na atividade final, o que dá para perceber que a maioria dos alunos conseguiram compreender o que as oficinas propuseram. O desenvolvimento do descritor em destaque requer um olhar mais minucioso em relação ao texto, mesmo que as informações estejam na superfície do mesmo. Assim, os discentes que conseguiram apresentar um bom desempenho diante dessa habilidade já consegue inferir em textos de estruturas mais complexas.

Além de analisar o desenvolvimento dos alunos através dos descritores, foi importante observar também a concepção de leitura que os alunos desenvolveram após as oficinas. Diante disso, foi feito para eles o seguinte questionamento:

QUESTÃO 1: A partir da oficina de leitura com gêneros textuais que você participou, como você compreende a leitura hoje?

- Como algo que está presente apenas na escola;
- Que só pode ser realizada através dos livros didáticos;
- Que está presente em todos lugares, nas mais variadas atividades humanas através dos gêneros textuais;
- Como a prática de ler só livros antigos.

Gráfico 27: Concepção de leitura dos alunos após oficinas.



Fonte: Santos (2019)

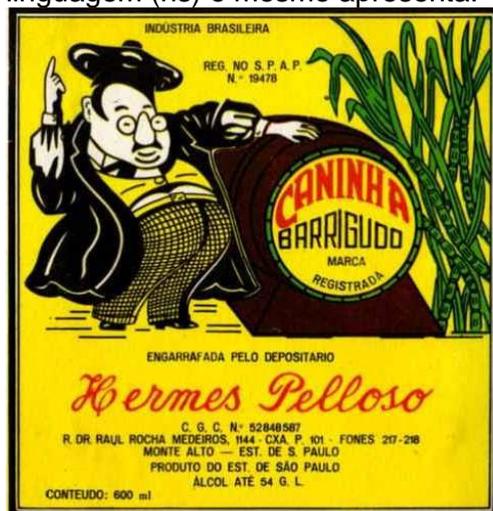
A questão 1 foi elaborada para saber como os alunos começaram a pensar a leitura após a aplicação das oficinas, uma vez que a concepção de leitura sempre esteve atrelada à realização de leitura apenas de clássicos literários. É importante ressaltar que além de ter mostrado e possibilitado a ampliação do universo de leitura dos alunos participantes das oficinas, através dos gêneros textuais, durante as atividades, foi deixado bastante clara a importância da leitura dos clássicos também para a formação da competência leitora.

É imprescindível que não percamos de vista que esta proposta de trabalho com a leitura foi elaborada sob a finalidade de mostrar que a mesma está mais ao alcance dos alunos do que eles imaginam, consiste, portanto, numa forma de abrir caminhos para outros tipos de leituras que também são necessárias e fundamentais.

É observável nos dados elucidados acima que os alunos demonstraram a percepção que a leitura não está limitada às paredes da escola, nem nos livros clássicos, eles conseguiram compreender que esta está presente em suas atividades diárias, inclusive em suas casas. Um total de 89% sinalizou que pensa dessa forma.

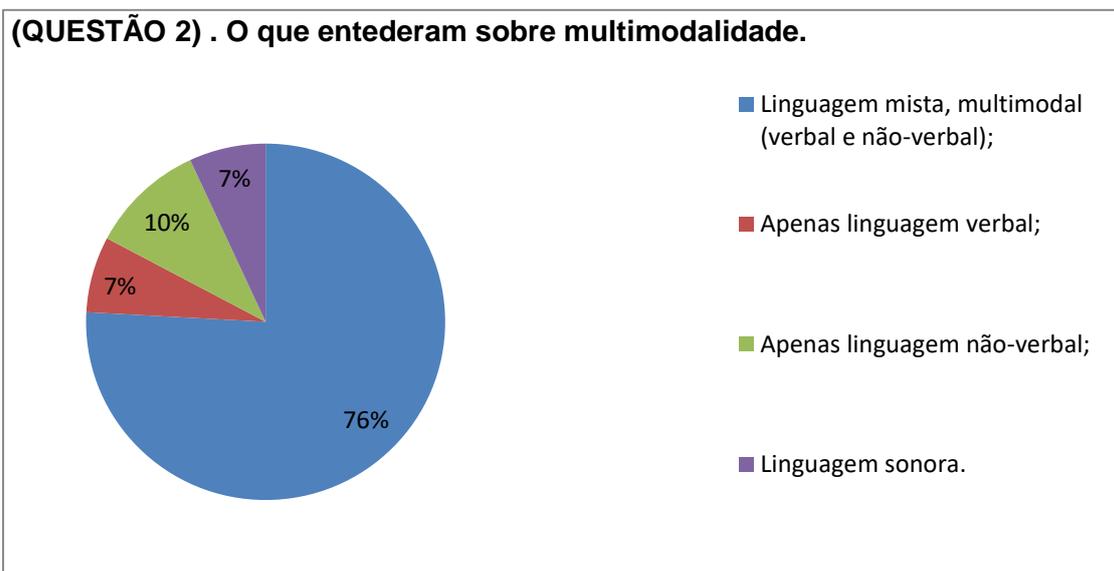
Além de opinarem sobre o que pensam sobre a leitura, os educandos também demonstraram o que aprenderam sobre o conceito de multimodalidade. A questão aplicada foi:

QUESTÃO 2 – Analise o rótulo abaixo e indique que (ais) tipo (s) de linguagem (ns) o mesmo apresenta.



- a) Linguagem mista, multimodal (verbal e não-verbal);
- b) Apenas linguagem verbal;
- c) Apenas linguagem não-verbal;
- d) Linguagem sonora.

Os alunos responderam da seguinte forma:

Gráfico 28: Entendimento sobre multimodalidade.

Fonte: Santos (2019)

Foi necessário tratar sobre multimodalidade nas oficinas, conforme já relatado na descrição. A necessidade de trabalhar com essa temática justifica-se pelo fato de que a maioria dos gêneros textuais são multimodais, inclusive os rótulos. Observa-se, contudo, que a maioria dos estudantes sinalizaram que compreenderam o que é multimodalidade, perfazendo um percentual de 78% de respostas corretas.

Faz-se importante elucidar que embora a avaliação final tenha suas limitações, trata-se de uma atividade pontual frente a um processo mais denso e detalhado desenvolvido por semanas, ela foi importante para o cotejamento dos resultados e para a programação de atividades futuras com a mesma turma ou com outras que se encontram em nível semelhante de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em intervir sobre uma determinada realidade para conseqüentemente transformá-la, requer ações capazes de contemplar os sujeitos considerando suas especificidades, bem como seus contextos de convívio. Por isso, a proposta aqui apresentada, diante suas ações metodológicas, não almejou apenas o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos de aprendizagem, mas também seus aspectos socioemocionais, contemplando a formação integral dos indivíduos, para que, de fato, os objetivos pudessem ser alcançados.

Dessa forma, justifica-se a escolha de trabalhar com os gêneros textuais que circulam na esfera familiar para intervir sobre uma realidade em que os problemas com a leitura eram emergentes e carentes de intervenção. Sob o objetivo de potencializar a competência leitora dos alunos, a partir de gêneros textuais encontrados na esfera familiar para que pudessem estabelecer relações intertextuais e reconhecer aspectos de intergenericidade, enquanto recursos textuais importantes para o processo de formação leitora e compreensão, as oficinas interventivas foram realizadas, considerando a realidade comunicativa dos sujeitos de aprendizagem.

Isto posto, esta pesquisa se delineou em função da aplicação de metodologias eficazes para resolver os problemas de leitura dos alunos do 6º ano B da Escola Municipal Professora Maria Bernadete Borges Pinheiro, situada no município de Dom Macedo Costa – BA.

Durante a nossa lida diária docente já percebemos as dificuldades de nossos alunos, mas para explicitar, através de dados, foi aplicado um teste de sondagem a partir dos descritores de leitura da Matriz de Referência de Língua Portuguesa (SAEB-MEC). Através desse teste, deu pra perceber as principais fragilidades dos alunos em relação à leitura o que permitiu elaborar as intervenções necessárias aos problemas apresentados. Além disso, foi aplicado um questionário sobre hábitos de leitura para saber como consistia a relação dos alunos com o ato de ler.

Com atividades fundamentadas pela Matriz de Referência, ao final da oficinas, a maioria dos alunos demonstraram crescimento, ampliando as habilidades leitoras no sentido de serem capazes de: interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso; identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros; localizar as informações explícitas em um texto; reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos; relacionar as

características semelhantes dos gêneros trabalhados; reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema; reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido, dentre outros.

Sabemos que é muito difícil atingir os cem por cento, pois inúmeros fatores contribuem para que a aprendizagem se efetive ou não, mas é possível atingir a maioria, a partir do momento em que elaboramos nossa atuação pautada no que nossos alunos anseiam aprender. Os dados encontrados no final da aplicação apontam para uma mudança de atitude frente às aulas de Língua Portuguesa e à compreensão acerca dos usos da linguagem. Sabemos que não é fácil trabalhar com práticas diversificadas diariamente, mas o que pudermos fazer de diferente para atrairmos nossos alunos para já é muito significativo.

As dificuldades de aprendizagem tem afastado nossos alunos da sala de aula, para muitos deles, tornou-se um ambiente hostil, desmotivador, pois não atende às necessidades dos principais sujeitos do processo educativo. Esse discurso não é novo, nós educadores já sabemos disso há tempo. Mas o que estamos fazendo para mudar?

A realidade do educador brasileiro não é nada fácil, inúmeros empecilhos são driblados para sequer cumprir metade de seus planos diários. Indisciplina, defasagem idade-série, bullying, desvalorização profissional, falta de recursos, estruturas precárias, dentre outros fatores, contribuem para que algumas ações não aconteçam. Mas o educador que é agente de transformação da sociedade e não desiste enfrenta os desafios e segue. Por isso, diante de tantos problemas, os poucos sujeitos que ele consegue transformar, já faz toda a diferença no mundo.

Podemos perceber que a aplicação do presente trabalho contribuiu também para amenizar os problemas citados acima, o que pôde favorecer a aprendizagem. Outros aspectos também bastante trabalhados nas oficinas foram as relações interpessoais, visto que os alunos apresentaram dificuldade de conviver em grupo, eles não se entendiam, brigavam, havia uma dificuldade muito grande em fazer os trabalhos em conjunto no início das oficinas, no decorrer do tempo, este problema foi amenizando e as atividades iam sendo realizadas em conjunto.

Trabalhar o desenvolvimento da leitura a partir dos gêneros textuais permitiu que os alunos percebessem o uso da língua de forma ampla, pois a mesma não é

estanque, desprovida de dinamismo, a percepção de seu potencial interacional fez com que os discentes pensassem a língua de forma reflexiva. Dessa forma, percebemos “o ensino de língua como meio e possibilidade de a escola atuar na formação, cada vez mais consciente e participativa, do cidadão.” (ANTUNES, 2009, p. 33).

É inegável que inúmeras dificuldades surgiram no decorrer do processo de aplicação das oficinas e que transitaram entre problemas com o datashow e a falta de cumprimento do planejamento diário, algumas vezes, por conta da agitação da turma, porém, a partir do exercício da reflexão da minha ação, pude redirecionar algumas metodologias de maneira a atender os objetivos propostos.

Assim, como disse no início desse trabalho, vale salientar que as práticas relacionadas ao ensino de língua ainda se encontram equivocadas por falta de um alinhamento da prática com um aporte teórico consistente. Na maioria das vezes, isso acontece por não apostarmos de forma incisiva na relação teoria e prática e não insistirmos em práticas que deram e podem dar certo.

O fato de tornar os momentos de leitura leves e dinâmicos influenciou consideravelmente para que os resultados desta proposta interventiva fossem positivos, foi bastante notável a mudança de concepção de leitura que os discentes demonstraram ter após as oficinas. Esta mudança de concepção foi muito importante no processo de leitura e compreensão dos gêneros textuais porque estão relacionados às atividades comunicativas do cotidiano.

A aplicação desta pesquisa não serviu apenas para a aprendizagem dos alunos do 6^o ano B. Para mim, consistiu numa grande oportunidade de refletir sobre minha prática docente, além de contribuir para que os laços de afetividade com a turma aumentassem, influenciando conseqüentemente mudanças tanto na dimensão humana quanto profissional. Contudo, esta pesquisa não se encerra aqui, pois representa uma possibilidade de contribuir para o ensino da leitura no Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J.(org.). **Leitura e ensino** – Formação de Professores EAD, 19. Maringá: EDUEM, 2005.

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

ANTUNES, Irandé. **Textualidade: Noções Básicas e Implicações Pedagógicas**. São Paulo: Parábola, 2017.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 261-335.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTON, D. **Literacy: An introduction to the ecology of written language**. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell, 1995.

BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2004.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais: tipificação e interação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BEAUGRANDE, R. **Text, discourse and processes**. London/New York: Longman, 1980.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, área de linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **SAEB/Prova Brasil 2011** - primeiros resultados. 2012. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2012/Saeb_2011_primeiros_resultados_site_Inep.pdf>. Acesso em: 15 de junho de 2018.

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

CANCLINI, N. G. **Leitores, expectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 6. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

CORACINI, M. J. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas: Pontes, 1995.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Modelo didático de gênero como instrumento para formação de professores. In: MEURER, José Luiz & MOTTA-ROTH, Désirée. (orgs.) **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros Multimodais e Multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4.ed. São Paulo: Parábola, 2010.

DIONÍSIO, Angela Paiva. **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. DIONISIO, Angela Paiva (Org.). Recife: Pipa Comunicação, 2014. Disponível em: Acesso em: 23 mai. 2019.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In.: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. p. 149-185.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzales. São Paulo: Cortez, 2006.

FIORINDO, Priscila Peixinho e WENDELL, Ney. Teatralizando a literatura: ludicidade com afeto e criatividade em sala de aula. Ensino de literatura: o passaporte para um mundo de possibilidades. **Revista Pandora Brasil** - Edição nº 85 - ISSN 2175- 3318. Agosto de 2017. Acesso em: http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/passaporte_85/priscila.pdf. Acesso 30 de maio de 2019.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Sémiotique**. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage. Paris: Hachette, 1966.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 7.ed. São Paulo, Ática: 1985.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura**: Teoria e Prática. 9.ed. Campinas: Pontes, 2005.

KLEIMAN, Ângela. B. Análise e produção de textos. In: PEREIRA, M. T. (org). **Língua e Linguagem em questão**. Rio de Janeiro. Eduerj, 1995.

KOCH, Ingedore G. Villaça, BENTES, Christina e CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. São Paulo, Cortez, 2007.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3.ed., 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

KRESS, Gunther; JEWITT, Carey; OGBORN, Jon; TSATSARELIS, Charalampos. **Multimodal Teaching and Learning**. New York: Continuum Editors, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEFFA, V. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: _____; PEREIRA, A. **O ensino de leitura e produção**: alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999.

LEMKE, Jay L. **Letramento metamidiático**: transformando significados e mídias. Trab. linguist. apl., Campinas, v. 49, n. 2, Dec. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 12 de Janeiro de 2020.

LOPES-ROSSI, M. A. G. (Org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral, 2011. p. 19-40.

LOPES-ROSSI, M. A. G. **Procedimentos para estudo de gêneros discursivos**. Intercâmbio, São Paulo, v. 15, 2004. Disponível em: www.pucsp.br/pos/lael/intercambio. Acesso em 15 de junho de 2019.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Trad. Freda Indursky. 2.ed. Campinas: Pontes, 1984.

MARCUSCHI, Luís Antônio. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: A. P. DIONÍSIO; A. R. MACHADO; M. A. BEZERRA. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, Luís Antônio. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. DIONISIO, A. P.;MACHADO,A. R.; BEZERRA, M. A.(Orgs.) In: **Gêneros Textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARCUSCHI, Luís Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p.15-27.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: Noções básicas ao professor. **Revista Unimar**, Maringá-PR, 17(1): 85-94, 1995.

MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e ensino: conceitos de leitura**. Maringá: EDUEM, 2005.

MILLER, C. R. Genre as social action. In FREEDMAN, A & MEDWAY, P. (eds.), **Learning and teaching genres**. Portsmouth, N H: Heinemann, 1984.

OCDE. **Relatório Pisa 2003, 2004**. Disponível em: <<http://www.pisa.ocde.org>. Acesso em: 26 de julho de 2018.

PANICHELLA, Fernanda Callefi. Concepções de leitura: diferentes perspectivas para a linguagem e o texto em sala de aula. **Revista Leitura** V.2 nº 56 – jul/dez 2015.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas Pedagógicas em Alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. São Paulo: Edelbra, 2012.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da (orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de Reexistência**. Poesia, Grafite, Música, Dança: Hip-Hop. São Paulo, Parábola, 2011.

STREET, B.V. **Social Literacies**: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education. New York: Longman, 1995.

SWALES, J. & C. FEAK. **A course for Nonnative Speakers of English**. Michigan, 1990.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 14.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

VIEIRA, J. A. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. In: VIEIRA, J. A. et al. **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VIEIRA, Josenia Antunes; ROCHA, Harrison da; MAROUN, Cristiane R. G. B.; FERRAZ, Janaína de Aquino. **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

Demais sites consultados

A menina que odiava livros. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=geQI2cZxR7Q>. Acesso em: 09 de janeiro de 2019.

Leitura de rótulos alimentares. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=03BMcZYS7pE>. Acesso em: 09 de janeiro de 2019.

Quadrinhos da Turma da Mônica disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=9CmSIILTsh4>. Acesso em: 20 de dezembro de 2018.

Rap da leitura disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v0INDSYu6w8>. Acesso em: 20 de dezembro de 2018.

7- Quais assuntos você tem mais interesse de ler?

8- Você costuma utilizar a internet para fazer leitura?

a) Sim b) Não c) Raramente

9- Na sua residência tem livros?

a) sim, mais de cinco b) sim, mais de 20
c) sim, menos de cinco d) sim, mais de 100 e) não tenho livros em casa

10- Quais gêneros textuais encontram-se em sua casa? (Pode marcar mais de uma alternativa)

- a) Receitas culinárias
- b) Bíblia
- c) Folhetos de supermercado
- d) Bilhetes
- e) Bula de remédio
- f) Rótulos de produtos
- g) Manuais de instrução
- h) Outros _____

11- Dos gêneros que encontram-se em sua casa, quais deles você lê? (Pode marcar mais de uma alternativa)

- a) Receitas culinárias
- b) Bíblia
- c) Folhetos de supermercado
- d) Bilhetes
- e) Bula de remédio
- f) Rótulos de produtos
- g) Manuais de instrução
- Outros _____

12- Para você, qual o melhor lugar para leitura?

a) sala (de casa) b) escola c) biblioteca d) sítio e) debaixo de uma árvore
f) quarto
g) outros _____

13- Você costuma compreender o que lê?

- a) Sim b) Não c) Às vezes

14- Qual a finalidade de sua leitura?

- a) diversão
 b) informação
 c) conhecimento
 d) curiosidade
 e) prazer
 f) aprovação escolar
 g) outras_____

15- Para você, a leitura é importante, pois

- a) possibilita novas aprendizagens.
 b) estimula a criatividade.
 c) é uma forma de diversão.
 d) torna a pessoa mais inteligente.
 e) permite fazer várias viagens sem sair do lugar.

16- Com que frequência você realiza leitura de revistas?

- a) Sempre b) Nunca c) Raramente

17- Com que frequência você realiza leitura de jornais?

- a) Sempre b) Nunca c) Raramente

18- Com que frequência você realiza leitura de tirinhas?

- a) Sempre b) Nunca c) Raramente

19- Com que frequência você realiza leitura de propagandas?

- a) Sempre b) Nunca c) Raramente

20- Com que frequência você realiza leitura de livros didáticos?

- a) Sempre b) Nunca c) Raramente

21- Com que frequência você realiza leitura de romances?

- a) Sempre b) Nunca c) Raramente

22- Com que frequência você realiza leitura de histórias em quadrinhos?

- a) Sempre b) Nunca c) Raramente

23-Com que frequência você realiza leitura de poemas?

- a) Sempre b) Nunca c) Raramente

24-Com que frequência você realiza leitura de contos?

- a) Sempre b) Nunca c) Raramente

25- Com que frequência você realiza leitura de textos religiosos (Bíblia, dentre outros)?

- a) Sempre b) Nunca c) Raramente

“A leitura engrandece a alma.” ((Voltaire)

Obrigada pela colaboração de vocês!

APÊNDICE B- Atividade diagnóstica e de sistematização com os gêneros que circulam na esfera familiar envolvendo questões sobre intertextualidade e intergênero.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - **UNEB**
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V

Loteamento Jardim Bahia s/n - Santo Antônio de Jesus / CEP: 44574-005
 Telefax (75) 3631 – 2855 Ramal 241 -E-MAIL : profletrasdch5@uneb.br



ATIVIDADE DIAGNÓSTICA E DE SISTEMATIZAÇÃO

Leia o texto abaixo e responda as questões 1 e 2 .

Alguém sabe a receita da felicidade? Vamos lá:

1kg de sorriso

2kg de bom humor

5ml de abraços

2L de perdão

E no final uma pitada de amor

Modo de preparo: Adicione tudo isso todos os dias na tua vida, misture um pouco de amigos, família e tudo que te faz bem, junta tudo num só coração, aqueça com mil abraços, e palavras de carinho.

Rendimento: Uma porção de vida mais feliz.

(Mona Manica)

D7 Identificar o gênero de um texto a partir de seus elementos constitutivos.

QUESTÃO 1: O texto acima trata-se de qual gênero textual?

- e) Uma propaganda;
- f) Um manual de instrução;
- g) Uma receita;
- h) Um poema

D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

QUESTÃO 2: Qual a finalidade deste texto?

- e) Mostrar onde os ingredientes para ser feliz são comprados;
- f) Dar a receita para ser feliz;
- g) Mostrar que com a felicidade a vida melhora;
- h) Dizer que a pessoa se aquece com mil abraços.

D 08 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.

QUESTÃO 3: O texto abaixo estabelece relações de intertextualidade com outro texto que circula na sociedade, marque um **X** no trecho que deixa essa relação ainda mais clara.

Deus deixou a receita certa para a felicidade:

"Amai o próximo como a si mesmo"

Porém alguns fazem "o próximo" infeliz
 Amando demais a si mesmo e de menos o "próximo"

Outros fazem a si próprio infeliz

Amando demais "o próximo"

E de menos a si mesmo! (Sweet Bitter)

- “Outros fazem a si próprio infeliz”;
- “Amando demais ‘o próximo’”;
- "Amai o próximo como a si mesmo";
- “E de menos a si mesmo!”

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

QUESTÃO 4: Analise a imagem abaixo e informe para que serve este produto.

- Fazer bolo e comer no pão;
- Encerar a casa;
- Hidratar os cabelos;
- Engraxar o motor do carro;



Observe as imagens abaixo e responda as questões 5 e 6

IMAGEM 1



IMAGEM 2



D1 – Localizar informações explícitas em um texto.

QUESTÃO 5: Qual produto de qual imagem você escolheria para fazer mingaus e doces?

- Imagem 1
- Imagem 2

Justifique a sua escolha:

D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

QUESTÃO 6: Os rótulos apresentados nas imagens possuem relação um com o outro?

- a) Não. São produtos diferentes porque um é comestível e outro é cosmético.
- b) Sim. São produtos diferentes, mas apresentam relações entre os textos nos rótulos.
- c) Sim. São produtos iguais, pois os dois são comestíveis.
- d) Não. Porque são produtos fabricados em locais diferentes.

APÊNDICE C- Termo de autorização institucional enviado à Plataforma Brasil



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V
 Loteamento Jardim Bahia s/n - Santo Antônio de Jesus / CEP: 44574-005
 Telefax (75) 3631 – 2855 Ramal 241 -E-MAIL : profletrasdch5@uneb.br



PROFLETRAS

Comitê de ética em Pesquisa - CEP

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

Autorizo o (a) pesquisador/a LUZILEIDE DE JESUS SANTOS E SANTOS a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado O PÃO NOSSO DE CADA DIA: UMA PROPOSTA DE LEITURA COM OS GÊNEROS TEXTUAIS PRESENTES NA ESFERA FAMILIAR 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.

Dom Macedo Costa – BA, 22 de agosto de 2018

Rejane Piton Lemos Santos

Rejane Piton Lemos Santos.
 Diretora. U.E

REJANE PITON LEMOS SANTOS
 DIRETOR ESCOLA EDITE BARROS
 PORT. Nº 028, DE 20 DE JANEIRO DE 2017

APÊNDICE D- Termo de Compromisso da Pesquisadora enviado à Plataforma Brasil.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V

Loteamento Jardim Bahia s/n - Santo Antônio de Jesus / CEP: 44574-005
Telefax (75) 3631 – 2855 Ramal 241 -E-MAIL : profletrasdch5@uneb.br



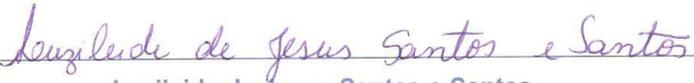
PROFLETRAS

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Eu, LUZILEIDE DE JESUS SANTOS E SANTOS, declaro estar ciente das normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto intitulado “O PÃO NOSSO DE CADA DIA: UMA PROPOSTA DE LEITURA COM OS GÊNEROS TEXTUAIS PRESENTES NA ESFERA FAMILIAR”, sob minha responsabilidade, será desenvolvido em conformidade com a Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, respeitando a autonomia do indivíduo, a beneficência, a não maleficência, a justiça e equidade. Garantindo assim o zelo das informações e o total respeito aos indivíduos pesquisados. Ainda, nestes termos, assumo o compromisso de :

- Apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética (CEP) da Universidade do Estado da Bahia;
- Tornar os resultados desta pesquisa públicos, sejam eles favoráveis ou não;
- Comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa em forma de relatório, comunicação protocolada ou alterações encaminhadas via Plataforma Brasil.
- Reconduzir a pesquisa ao CEP/UNEB após o seu término para obter autorização de publicação.

Santo Antônio de Jesus – BA, 27 de agosto de 2018.


Luzileide de Jesus Santos e Santos.

APÊNDICE E- Termo de Concordância para a Realização da Pesquisa enviado 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: **O PÃO NOSSO DE CADA DIA: UMA PROPOSTA DE LEITURA COM OS GÊNEROS TEXTUAIS PRESENTES NA ESFERA FAMILIAR**, vinculado à instituição Universidade do estado da Bahia, 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, 24 de agosto de 2018.

Nome do orientadora e do orientanda	Assinatura
Ilmara Valois Bacelar Figueredo Coutinho	<i>Ilmara Valois B. F. Coutinho</i>
Luzileide de Jesus Santos e Santos	<i>Luzileide de Jesus Santos e Santos</i>

APÊNDICE F- Termo de Confidencialidade enviado à Plataforma Brasil.



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 **O PÃO NOSSO DE CADA DIA: UMA PROPOSTA DE LEITURA COM OS GÊNEROS TEXTUAIS PRESENTES NA ESFERA FAMILIAR** cujos dados serão coletados através de oficinas temáticas, realizadas na Escola Municipal Edite Barros, 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 do Pesquisadora Luzileide de Jesus Santos e Santos. Após este período, os dados serão destruídos.

Santo Antônio de Jesus – BA, 24 de agosto de 2018.

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
Ilmara Valois Bacelar Figueredo Coutinho	<i>Ilmara Valois B.F. Coutinho</i>
Luzileide de Jesus Santos e Santos	<i>Luzileide de Jesus Santos e Santos</i>

APÊNDICE G- Folha de Rosto enviada à Plataforma 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 O PÃO NOSSO DE CADA DIA: UMA PROPOSTA DE LEITURA COM OS GÊNEROS TEXTUAIS PRESENTES NA ESFERA FAMILIAR			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 32			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8: Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: LUZILEIDE DE JESUS SANTOS E SANTOS			
6. CPF: 031.976.505-90	7. Endereço (Rua, n.º): POVOADO VILA NOVA- AREIA GROSSA CENTRO CASA VARZEDO BAHIA 44565000		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 75988473266	10. Outro Telefone:	11. Email: luzileidejss@yahoo.com.br
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei 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.</p> <p>Data: <u>30 / 08 / 2018</u> <u>Luzileide de Jesus Santos e Santos</u> Assinatura</p>			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	13. CNPJ: 14.485.841/0022-75	14. Unidade/Orgão:	
15. Telefone: (07) 3281-6155	16. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> <p>Responsável: <u>João Evangelista do N. Neto</u> CPF: <u>910.548.505-34</u> Cargo/Função: <u>diretor</u></p> <p>Data: <u>30 / 08 / 2018</u> <u>João Neto</u> Assinatura</p>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
<p><u>João Evangelista do N. Neto</u> Diretor da UNEB - DCH - Campus V Cadastro 74.428.724-3 Portaria nº 1646/2014</p>			

APÊNDICE H- Termo da Instituição Proponente enviado à Plataforma Brasil



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V
Loteamento Jardim Bahia s/n - Santo Antônio de Jesus / CEP: 44574-005
Telefax (75) 3631 - 2855 Ramal 241 - E-MAIL : profletrasdch@uneb.br



PROFLETRAS

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP**TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE**

Autorizo a pesquisadora LUZILEIDE DE JESUS SANTOS E SANTOS a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado “O PÃO NOSSO DE CADA DIA: UMA PROPOSTA DE LEITURA COM OS GÊNEROS TEXTUAIS PRESENTES NA ESFERA FAMILIAR” 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 pela pesquisadora, além de dispormos da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos participantes da pesquisa.

Santo Antônio de Jesus – BA, 28 de agosto de 2018.

João Evangelista do Nascimento Neto.
Diretor, UNEB, DCH Campus V.

João Evangelista do N. Neto
Diretor da UNEB - DCH - Campus V
Cadastro 74.428.724-3
Data 16/46/2018



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V

Loteamento Jardim Bahia s/n - Santo Antônio de Jesus / CEP: 44574-005
Telefax (75) 3631 – 2855 Ramal 241 -E-MAIL :
profletrasdch5@uneb.br



APÊNDICE I- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido enviado à Plataforma Brasil.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu filho (a) está sendo convidado (a) para participar voluntariamente da pesquisa e proposta de intervenção intitulada **“O PÃO NOSSO DE CADA DIA: UMA PROPOSTA DE LEITURA COM OS GÊNEROS TEXTUAIS PRESENTES NA ESFERA FAMILIAR”**. Todos os alunos e alunas da turma do sexto ano B da Escola Municipal Edite Barros serão convidados. Nesta proposta pretendemos fomentar metodologias eficientes que busquem o desenvolvimento da competência leitora dos sujeitos participantes, constituindo assim possíveis caminhos para o desenvolvimento e ampliação da compreensão textual. A participação dos alunos é voluntária e se dará por meio de atividades de grupo e individuais, no mesmo turno do horário de aula, através de oito oficinas realizadas dentro da carga-horária da disciplina Língua Portuguesa.

O motivo pelo qual nos leva a aplicação dessa proposta de intervenção é o fato dos alunos do 6º ano apresentarem habilidades de leitura bastante elementares, até mesmo insuficientes para o ano que cursam, resultado de um ensino demarcado pela descontextualização e utilização da gramática como elemento norteador do ensino de língua.

O método adotado nessa proposta é a pesquisa-ação, que através da necessidade de um determinado grupo, se cria estratégias para a resolução e sua resolução é possível a partir da cooperação entre pesquisadores e participantes.

Assim sendo, diante da execução das ações metodológicas, corre-se o risco de alguns alunos ficarem tímidos de participar das atividades propostas, neste caso, eles podem se posicionar sinalizando que não desejam interagir. Caso os alunos

também ficarem inibidos de se posicionar, faz-se necessário que a professora tenha sensibilidade de perceber como eles estão se sentindo diante das proposições e fazer as intervenções necessárias para evitar desconfortos e constrangimentos.

Pode ocorrer também o risco de alguns não assumirem as dificuldades diagnosticadas e não estarem suscetíveis às mudanças e proposições de melhoramento. Para que os riscos sejam superados e minimizados, faz-se necessário um trabalho de sensibilização através do qual determinados alunos reconheçam a importância da leitura em suas vidas, visto que esta transpõe o exercício de decodificar signos. Constitui, portanto uma ação formadora capaz de tornar sujeitos proficientes e autônomos na sociedade que vivem.

Essa proposta também oferece seus benefícios, neste caso, os alunos que participarem podem desenvolver: ampliação seus conhecimentos, tanto empírica, quanto academicamente; aumento da capacidade de comunicação e argumentação; compreensão de adequação da língua às várias situações de uso; estímulo à criatividade; ampliação do acervo vocabular; melhoramento na produção escrita, dentre outros. Além disso, a leitura vai proporcionar a inserção dos alunos nas mais variadas práticas sociais da sociedade contemporânea tornando-lhe um ser cada vez mais autônomo e proficiente.

Para participar desta proposta os alunos não terão nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Todos os alunos serão esclarecidos sobre o estudo em qualquer aspecto que desejarem. Poderão interromper a participação a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que são atendidos pelo pesquisador-professor, que tratará a identidade dos alunos com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão em sigilo e o material que indica a participação dos alunos, da instituição supracitada, não será liberado sem a permissão da instituição e dos responsáveis pelos sujeitos participantes.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida ao responsável pelos participantes da pesquisa.

Consentimento Pós-Infirmação

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser.

Santo Antônio de Jesus – BA 15 de outubro de 2018

Assinatura do Participante

Assinatura do Responsável do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos dessa pesquisa e proposta de intervenção, você poderá consultar:

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

E-mail : cepuneb@uneb.br

Fone : 71 3117 2445

Endereço Completo:

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB

Pavilhão Administrativo – Térreo

Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000.

Outras dúvidas, para consulta com a professora-pesquisadora:

Luzileide de Jesus Santos e Santos

Mestranda em Letras - (UNEB)

Povoado Vila Nova- Areia Grossa S/N, Zona Rural, Varzedo- Ba

luzileidejss@yahoo.com.br

APÊNDICE J- Termo de Assentimento do Menor



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS CAMPUS V
COLEGIADO DE LETRAS**

TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N 466/12 OU 510/16 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **ENTRE RECEITAS E RÓTULOS: UMA PROPOSTA DE LEITURA COM OS GÊNEROS TEXTUAIS QUE CIRCULAM NA ESFERA FAMILIAR**. Seus pais permitiram que você participe. A pesquisa tem como principal objetivo desenvolver a competência leitora dos alunos a partir do trabalho com gêneros textuais presentes na esfera familiar. Assim sendo, os textos que serão trabalhados estão presentes no dia a dia de vocês e relacionados com a realidade de cada um.

Se por acaso você não se sentir confortável pode optar em não participar da pesquisa, é um direito seu e você não terá nenhum problema se não aceitar ou desistir. Caso aceite, você participará de oito oficinas que serão realizadas durante as aulas de Língua Portuguesa. Nas oficinas serão realizadas atividades diversificadas que incluirão a utilização de vídeos, músicas, aulas expositivas participativas que darão margem para à realização de discussões, confecção de cartazes, produções textuais, relatos de experiências, dentre outros. O método adotado nessa proposta é a pesquisa-ação, que através da necessidade de um determinado grupo, se cria estratégias para a resolução.

Para tanto, a pesquisa será dividida em três momentos: aplicação de diagnóstico inicial para levantamento de suas principais dificuldades, aplicação das oficinas que mediante as metodologias adotadas hipoteticamente implicarão na melhoria de algumas habilidades de leitura e por fim, será verificado o impacto das atividades realizadas através da aplicação de uma atividade final.

É possível que, em algum momento, você se sinta intimidado a participar, ou então que não reconheça as dificuldades diagnosticadas e não esteja disposto a se submeter às intervenções propostas. Caso deseje, poderá desistir de participar da pesquisa, pois o nosso objetivo não é causar qualquer desconforto para você.

Mas há benefícios que podem acontecer com a sua participação neste projeto. Tais benefícios podem ser: ampliação seus conhecimentos, tanto empírica, quanto academicamente; aumento da capacidade de comunicação e argumentação;

compreensão de adequação da língua às várias situações de uso; estímulo à criatividade; ampliação do acervo vocabular; melhoramento na produção escrita, dentre outros. Além disso, a leitura vai proporcionar a sua inserção nas mais variadas práticas sociais da sociedade contemporânea tornando-lhe um ser cada vez mais autônomo e proficiente.

Será totalmente sigilosa sua participação na pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as pessoas que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa os resultados serão publicados em jornais e revistas científicas e você também terão acesso a eles.

Você ainda poderá nos procurar para retirar dúvidas pelos telefones:

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Luzileide de Jesus Santos e Santos

Endereço: Povoado Vila Nova – Areia Grossa, S/N, Zona Rural, Varzedo – BA, Telefone: (75) 99838-7309, E-mail: luzileidejss@yahoo.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB, UNEB - Pavilhão Administrativo – Térreo - Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador - BA. CEP: 41.150-000 Tel: (71) 3117-2399 E-mail: cepuenb@uneb.br

Eu _____ aceito participar da pesquisa ENTRE RECEITAS E RÓTULOS: UMA PROPOSTA DE LEITURA COM OS GÊNEROS TEXTUAIS PRESENTES NA ESFERA FAMILIAR. Entendi os objetivos e as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa. Santo Antônio de Jesus – BA 15 de outubro de 2018

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE L- Atividade aplicada no final da oficina para medir o desempenho dos alunos.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - **UNEB**
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V

Loteamento Jardim Bahia s/n - Santo Antônio de Jesus / CEP: 44574-005
 Telefax (75) 3631 - 2855 Ramal 241
 profletrasdch5@uneb.br



-E-MAIL:

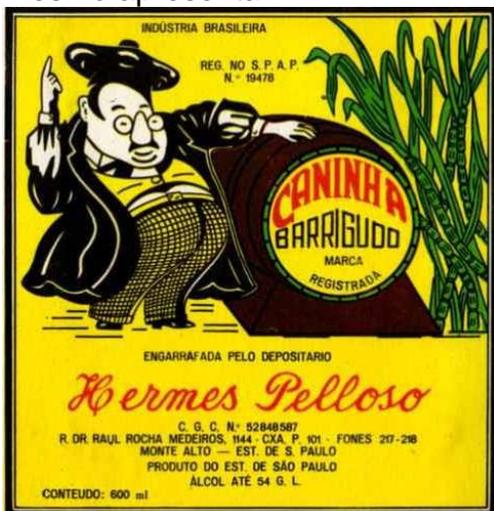
Aluno (a) - _____

QUESTIONÁRIO FINAL (Eu e a leitura e os gêneros)

QUESTÃO 1 - A partir da oficina de leitura com gêneros textuais que você participou, como você compreende a leitura hoje?

- e) Como algo que está presente apenas na escola;
- f) Que só pode ser realizada através dos livros didáticos;
- g) Que está presente em todos lugares, nas mais variadas atividades humanas através dos gêneros textuais;
- h) Como a prática de ler só livros antigos.

QUESTÃO 2 – Analise o rótulo abaixo e indique que (ais) tipo (s) de linguagem (ns) o mesmo apresenta.



- a) Linguagem mista, multimodal (verbal e não-verbal);
- b) Apenas linguagem verbal;
- c) Apenas linguagem não-verbal;
- d) Linguagem sonora.

1) Leia o texto abaixo e responda as questões 3, 4, 5.

Receita de Felicidade Toquinho

Pegue uns pedacinhos de afeto e de ilusão;
 Misture com um pouquinho de amizade;
 Junte com carinho uma pontinha de paixão
 E uma pitadinha de saudade.
 Pegue o dom divino maternal de uma mulher
 E um sorriso limpo de criança;

Junte a ingenuidade de um primeiro amor qualquer
 Com o eterno brilho da esperança.
 Peça emprestada a ternura de um casal
 E a luz da estrada dos que amam pra valer;
 Tenha sempre muito amor,
 Que o amor nunca faz mal.
 Pinte a vida com o arco-íris do prazer;
 Sonhe, pois sonhar ainda é fundamental
 E um sonho sempre pode acontecer.

D7 Identificar o gênero de um texto a partir de seus elementos constitutivos.

QUESTÃO 3: O texto acima trata-se de qual gênero textual?

- i) Uma propaganda;
- j) Um manual de instrução;
- k) Uma receita;
- l) Uma música.

QUESTÃO 4: Observando o texto, nota-se que há a fusão entre dois gêneros textuais. Esse fenômeno é denominado de:

- a) Intergenericidade;
- b) Apropriação;
- c) Permutação;
- d) Imparcialidade.

D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

QUESTÃO 5: Qual a finalidade deste texto?

- i) Mostrar que apenas sonhar é fundamental;
- j) Dar a receita para a felicidade;
- k) Mostrar que com a felicidade a vida melhora;
- l) Dizer que o amor nunca faz mal.

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

7) Analise a imagem abaixo e responda as questões 6, 7 e 8.



QUESTÃO 6: Observa-se que o rótulo ao lado é bastante similar a um produto alimentício, mas trata-se de um cosmético. Além disso, na expressão “Amigo de Milho” acontece uma retextualização por substituição de fonema. Essas informações atestam que acontece com esse rótulo um processo de:

- e) Intertextualidade;
- f) Brevidade;
- g) Interculturalidade;
- h) Pertencimento.

D1- Localizar as informações explícitas em um texto.

QUESTÃO 7: Para influenciar ainda mais a compra do produto que se parece muito com o rótulo de um produto alimentício, foi inserido em seu rótulo um trecho que aparece muito em contos de fadas. Que termo é esse?

- e) Seremos felizes para sempre...
- f) Era uma vez uma super hidratação...
- g) Um dia uma hidratação surgiu...
- h) Certa vez apareceu uma hidratação...

D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

QUESTÃO 8: O processo de retextualização que transforma a palavra “amido” em “amigo” é proposital porque:

- e) Pode diminuir as chances de compra do produto;
- f) A palavra “amigo” dá a entender que o produto é de confiança e pode ser comprado;
- g) O produto pode ser vendido mais barato;
- h) O produto não é identificado facilmente, pois o seu rótulo apresenta recursos gráficos estranhos.

ANEXO A- Texto que serviu de base para leitura dos rótulos.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - **UNEB**
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V

Loteamento Jardim Bahia s/n - Santo Antônio de Jesus / CEP: 44574-005

Telefax (75) 3631 – 2855Ramal 241 -E-MAIL :
 profletrasdch5@uneb.br



COMO LER RÓTULOS...

Os **rótulos de alimentos** foram criados para facilitar a escolha de alimentos saudáveis.

Com os **rótulos**, é possível comparar os produtos na hora da compra, seja quanto à qualidade, preço, ingredientes etc.

Algumas informações devem estar obrigatoriamente presentes e devem sempre ser consultadas antes de adquirir um produto. Veja abaixo os detalhes mais importantes do ponto de vista nutricional a serem observados.

Lista de ingredientes

É importante ler esta lista para identificar ingredientes que não são saudáveis, como por exemplo a gordura hidrogenada. Ainda, pode-se reconhecer nomes diferentes dados a alguns alimentos, como por exemplo no caso de produtos que descrevem não conter açúcar, mas contém xarope de milho, mel ou melado.

Prazo de validade

É necessário observar a validade especialmente em produtos perecíveis como pães, carnes, laticínios e também ao comprar produtos em promoção pois muitas vezes o prazo de validade é muito pequeno. Nem sempre só o prazo de validade garante que o alimento esteja apto para o consumo, sendo assim, deve ser observado se há qualquer alteração na embalagem e no próprio alimento.

Instruções para conservação

É importante observar as orientações do fabricante pois alguns produtos, por exemplo os sucos e leites em caixinha, devem ser armazenados na geladeira logo após serem abertos.

Informações nutricionais

São descritas obrigatoriamente as seguintes informações por porção na forma de tabela ou texto: valor calórico, carboidratos, proteínas, gorduras totais, gorduras saturadas, gorduras trans, colesterol, fibra e sódio. É importante verificar a qual quantidade da embalagem corresponde o valor da porção.

Também deve-se verificar qual é o percentual de Valores Diários (%VD) da porção, ou seja, o quanto a porção do alimento consumido corresponde do valor total de energia e nutrientes de uma dieta de 2000 calorias. Por exemplo, se o valor de gorduras de uma porção estiver em 20% do %VD, significa que da necessidade diária, 20% estará sendo atingida naquela porção.

Fonte: www.penselight.com.br

ANEXO B- Rótulos que estabelecem relações intertextuais.

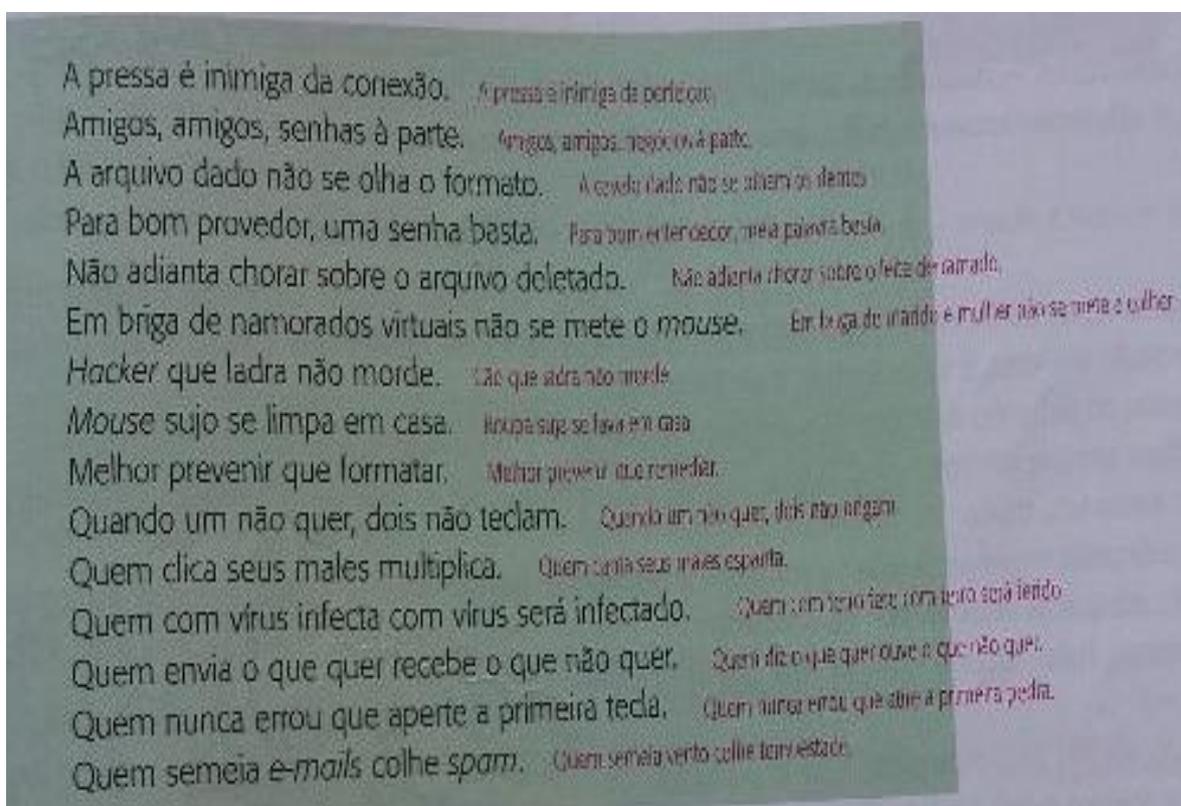


ANEXO C- Provérbios que serviram de base para a dinâmica da retextualização.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V

Loteamento Jardim Bahia s/n - Santo Antônio de Jesus / CEP: 44574-005
 Telefax (75) 3631 - 2855 Ramal 241 -E-MAIL :
 profletrasdch5@uneb.br



ANEXO D- Tipos de retextualização.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - **UNEB**
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V

Loteamento Jardim Bahia s/n - Santo Antônio de Jesus / CEP: 44574-005
 Telefax (75) 3631 – 2855 Ramal 241 -E-MAIL : profletrasdch5@uneb.br



“1- Retextualização pela substituição de fonemas:

Texto-fonte: Prepare-se para levar um susto.

Retextualização: Prepare-se para levar um surto.

2- Retextualização pela substituição de palavras:

Texto-fonte: Até que a morte os separe.

Retextualização: Até que a **bebida** os separe.

3- Retextualização pelo acréscimo:

Texto-fonte: Devagar se vai ao longe.

Retextualização: Devagar **é que não** se vai ao longe.

4- Retextualização pela supressão:

Texto-fonte: Para bom entendedor, meia palavra basta.

Retextualização: Para o bom entendedor, meia palavra **bas**.

5- Retextualização pela transposição:

Texto-fonte: **Pense** duas vezes antes de **agir**.

Retextualização: **Aja** duas vezes antes de **pensar**.” (KOCH, 2007, p 109)

ANEXO E - Receitas que estabelecem relações intergenéricas

Receita Poética

*Pegue um jornal
 Pegue uma tesoura
 Escolha um artigo do jornal na dimensão que você quer
 dar ao seu poema
 Recorte o artigo
 Depois recorte alguns palavras do artigo e as ponha
 numa pequena bolsa
 Sacuda-a suavemente
 Tire em seguida cada palavra uma após outra
 Copie honestamente na ordem em que saíram da bolsa
 E o poema estará pronto e parecido com você
 E você será um poeta de original, fascinante
 sensibilidade,
 ainda que a plebe não o compreenda.*

(T. Tzara)

RECEITA DE ANO NOVO

Para ganhar um Ano Novo
 que mereça este nome,
 você, meu caro, tem de
 merecê-lo,
 tem de fazê-lo novo, eu sei
 que não é fácil,
 mas tente, experimente,
 consciente.
 É dentro de você que o Ano
 Novo
 cochila e espera desde
 sempre.

Carlos Drummond
 de Andrade

POESIA COMPLETA:
 SOMELHORA.COM.BR



Alguém sabe a receita da felicidade? Vamos lá:

1kg de sorriso

2kg de bom humor

5ml de abraços

2L de perdão

E no final uma pitada de amor

Modo de preparo: Adicione tudo isso todos os dias na tua vida, misture um pouco de amigos, família e tudo que te faz bem, junta tudo num só coração, aqueça com mil abraços, e palavras de carinho.

Rendimento: Uma porção de vida mais feliz.

(Mona Manica)

Deus deixou a receita certa para a felicidade:

"Amai o próximo como a si mesmo"

Porém alguns fazem "o próximo" infeliz

Amando demais a si mesmo e de menos o "próximo"

Outros fazem a si próprio infeliz

Amando demais "o próximo"

E de menos a si mesmo!

(Sweet Bitter)

ANEXO F- Letra da música de Toquinho “Receita de Felicidade.

Receita de felicidade

Toquinho

Pegue uns pedacinhos de afeto e de ilusão;
Misture com um pouquinho de amizade;
Junte com carinho uma pontinha de paixão
E uma pitadinha de saudade.

Pegue o dom divino maternal de uma mulher
E um sorriso limpo de criança;
Junte a ingenuidade de um primeiro amor qualquer
Com o eterno brilho da esperança.

Peça emprestada a ternura de um casal
E a luz da estrada dos que amam pra valer;
Tenha sempre muito amor,
Que o amor nunca faz mal.
Pinte a vida com o arco-íris do prazer;
Sonhe, pois sonhar ainda é fundamental
E um sonho sempre pode acontecer.

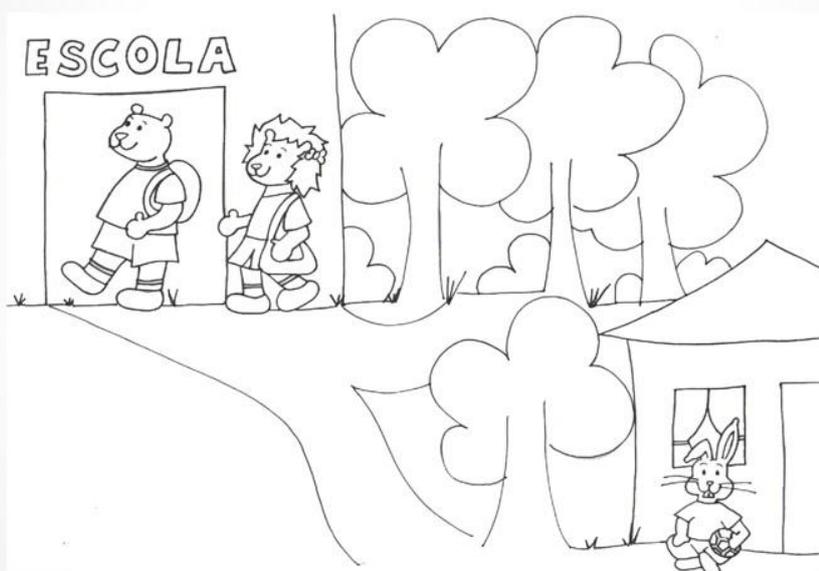
Compositores: Antonio Pecci Filho

ANEXO G – História contada na segunda oficina.

O COELHINHO QUE NÃO QUERIA ESTUDAR!



NA FLORESTA, TODOS OS FILHOTES DE ANIMAIS IAM À ESCOLA. SÓ FICAVA EM CASA O COELHINHO JUQUINHA.



TODOS OS ANIMAIZINHOS IAM PARA A ESCOLA, MAS JUQUINHA FOI À CASA DO TIO COELHO OUVIR HISTÓRIAS.

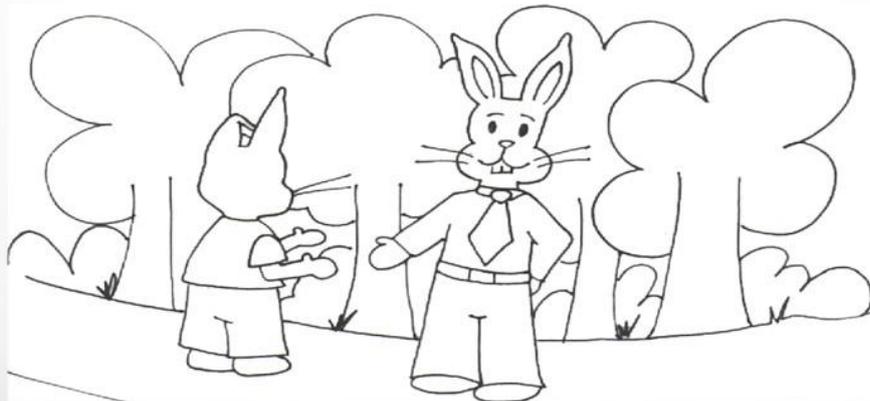


JUQUINHA CHEGOU À CASA DO TIO COELHO, BATEU... CHAMOU... CHAMOU, NINGUÉM RESPONDEU. TIO COELHO TINHA DEIXADO UM AVISO NA PORTA, MAS JUQUINHA NÃO SABIA LER E PENSOU QUE TIO COELHO TIVESSE IDO FAZER ALGUMA VISITA. E FOI EMBORA.

ABORRECIDO POR NÃO TER ENCONTRADO O TIO EM CASA, E CANSADO DE TANTO ANDAR, JUQUINHA COM SURPRESA AVISTA O TIO.

JUQUINHA DISSE AO TIO QUE ESTAVA VINDO DA SUA CASA E QUE ERA UMA PENA ELE TER SAÍDO PARA FAZER VISITA JUSTAMENTE HOJE.

TIO COELHO DISSE QUE NÃO TINHA IDO FAZER VISITAS, QUE TINHA COLOCADO UM AVISO NA PORTA E ELE NÃO TINHA LIDO.



JUQUINHA FICOU MUITO DESAPONTADO E NÃO RESPONDEU. TIO COELHO SE LEMBROU DE QUE ELE NÃO SABIA LER E ENTÃO EXPLICOU QUE NO BILHETE ESTAVA ESCRITO QUE VOLTAVA LOGO E ERA PARA SENTAR E ESPERAR. JUQUINHA FICOU ESPANTADO AO SABER DO AVISO.

ELE NÃO QUERIA APRENDER A LER, ACHAVA QUE NÃO PRECISAVA DISSO, QUE PODERIA ENCONTAR CENOURAS SEM SABER LER. QUERIA SE DIVERTIR.

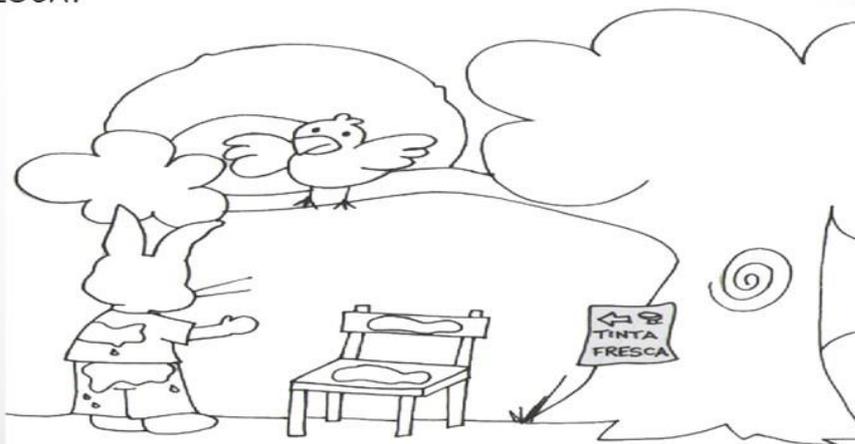


NO DIA SEGUINTE JUQUINHA FOI À CASA DO SENHOR JOÃO DE BARRO CONVERSAR UM POUCO. SEU JOÃO NÃO ESTAVA. MAS, BEM EMBAIXO DE SUA CASA HAVIA UMA CADEIRA COM UM AVISO.



JUQUINHA FICOU CONTENTE, POIS ACHAVA QUE SABIA O QUE OS AVISOS QUERIAM DIZER. ENTÃO SENTOU E FOI ESPERAR UM POUCO. DAÍ PERCEBEU QUE ESTAVA TODO SUJO DE TINTA E ENTÃO FICOU BRAVO PORQUE NINGUÉM AVISOU.

JOÃO DE BARRO ABRIU A PORTA E DISSE AO JUQUINHA SE ELE NÃO TINHA LIDO O AVISO. DEPOIS LEMBOU-SE DE QUE ELE NÃO SABIA LER. A TINTA ESTAVA FRESCA.

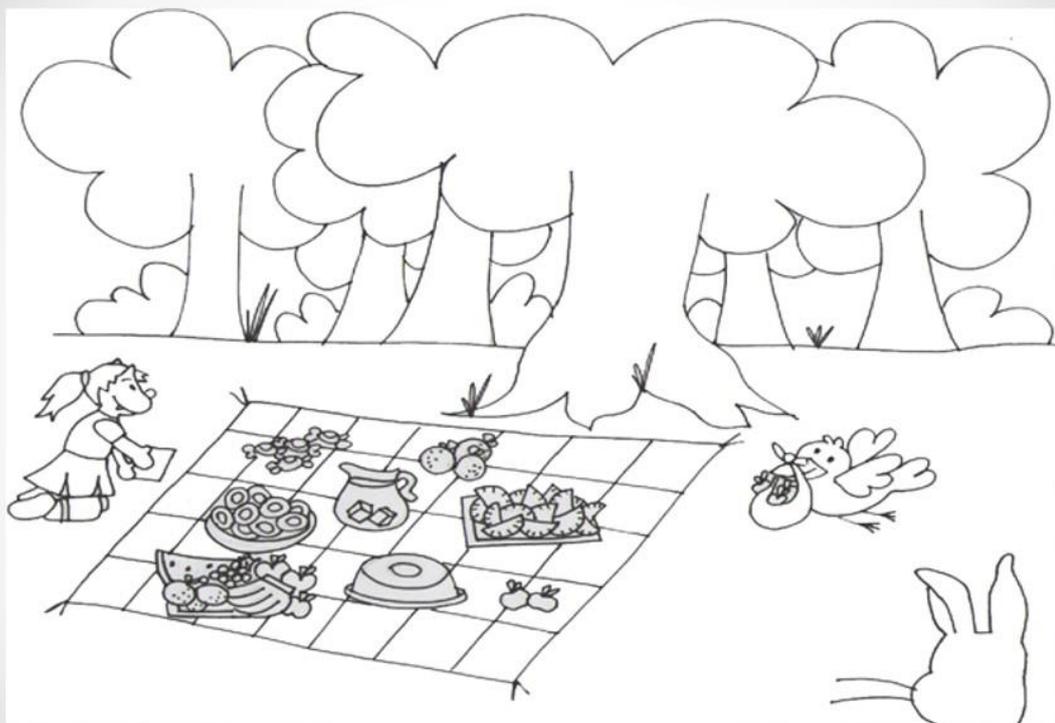


JUQUINHA FICOU UM POUCO TRISTE, MAS ACHAVA QUE AGORA JÁ SABIA TUDO SOBRE AVISOS.

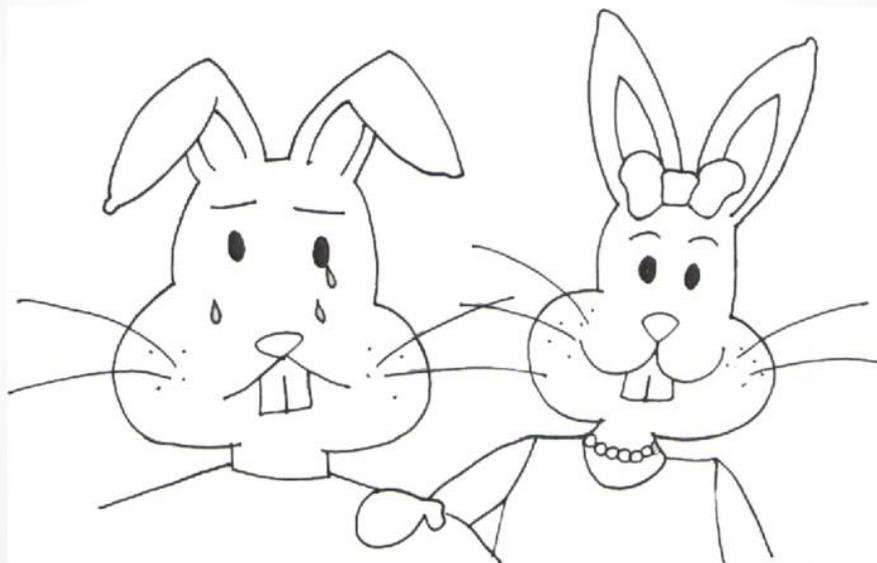
ENTÃO FOI EMBORA. QUANDO ELE CHEGOU EM SUA CASA, VIU A CAIXA DO CORREIO ABERTA. DENTRO DELA HAVIA UM PAPEL. ELE ACHOU QUE ERA UM AVISO DE QUE A CAIXA TINHA ACABADO DE SER PINTADA E QUE A TINTA ESTAVA FRESCA.



NO DIA SEGUINTE JUQUINHA NOTOU UM MOVIMENTO DIFERENTE. PARECIA QUE ESTAVA ACONTECENDO ALGUMA COISA FORA DO COMUM. HAVIA MUITOS ANIMAIZINHOS PASSANDO NA RUA. ELES NÃO TINHAM IDO À ESCOLA, CARREGAVAM DOCES, BALAS, BOMBONS E SALGADOS. JUQUINHA RESOLVEU IR VER ONDE ELES IAM E COMEÇOU ACOMPANHÁ-LOS ÀS ESCONDIDAS. OS ANIMAIS ESTAVAM PARANDO NO MEIO DA FLORESTA. DEBAIXO DE UMA ÁRVORE, COLOCAVAM OS DOCES, SALGADOS E BEBIDA



E JUQUINHA ENTÃO ACHOU QUE ERA UM PIQUENIQUE E QUE NINGUÉM HAVIA CONVIDADO ELE. COMEÇOU ENTÃO, A CHORAR.

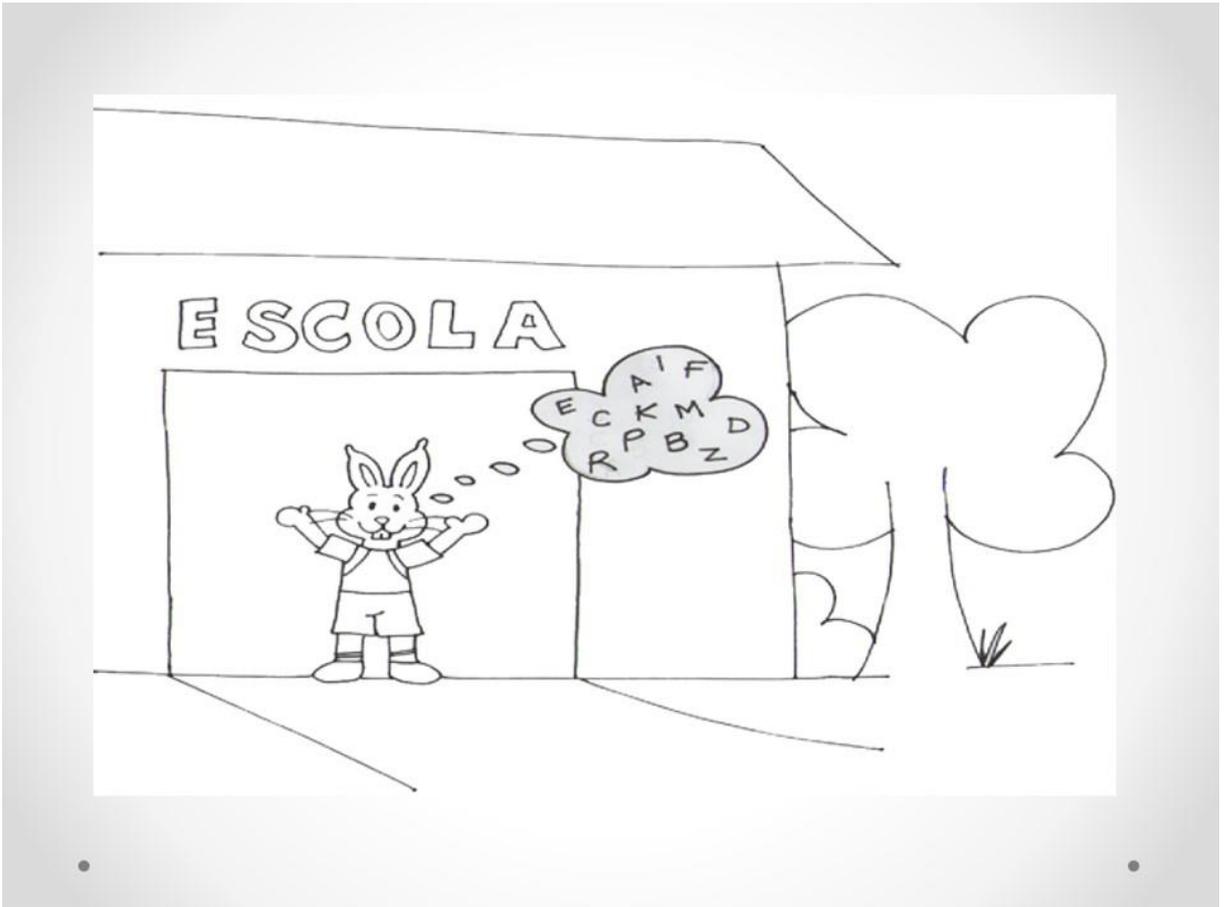


A COELHINHA, SUA AMIGA, VIU JUQUINHA CHORANDO E LHE PERGUNTOU O PORQUE. JUQUINHA EXPLICOU QUE ERA PORQUE NINGUÉM HAVIA LEMBRADO DELE. ELA EXPLICOU QUE ELES LEMBRARAM SIM, QUE O CARTEIRO TINHA ATÉ DEIXADO O CONVITE NA CAIXA DE CORREIO.

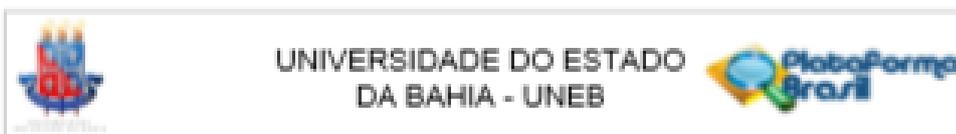
JUQUINHA ENXUGOU AS LÁGRIMAS E LEMBROU DO PAPEL QUE ELE PENSAVA QUE ERA UM AVISO SOBRE TINTA FRESCA.

A COELHINHA DEU RISADA E CHAMANDO A SUA ATENÇÃO FALOU QUE ERA UMA VERGONHA E QUE ELE PRECISAVA APRENDER A LER.

NO OUTRO DIA JUQUINHA COMEÇOU A FREQUENTAR A ESCOLA DA FLORESTA. SENDO O PRIMEIRO A CHEGAR LÁ.



ANEXO H- Parecer Consubstanciado do CEP.



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PÃO NOSSO DE CADA DIA: UMA PROPOSTA DE LEITURA COM OS GÊNEROS TEXTUAIS PRESENTES NA ESPERA FAMILIAR

Pesquisador: LUIZLEIDE DE JESUS SANTOS E SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 97412718.8.0000.0067

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.967.078

Apresentação do Projeto:

"O PÃO NOSSO DE CADA DIA: UMA PROPOSTA DE LEITURA COM OS GÊNEROS TEXTUAIS PRESENTES NA ESPERA FAMILIAR SANTO ANTONIO DE JESUS-BA", que é o título do projeto de autoria de Luizleide de Jesus Santos e Santos, sendo um Projeto de Intervenção Pedagógica apresentado à Plataforma Brasil, proveniente do Programa de Mestrado profissional em Letras – PROFLETRAS - do Departamento de Ciências Humanas – Campus V da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Orientadora: Ilmará Valcís Bacelar Figueredo Coutinho

Objetivo da Pesquisa:

Discutir e problematizar como a prática pedagógica fundamentada no trabalho com gêneros encontrados na esfera familiar (rótulos e receitas culinárias) pode contribuir no desenvolvimento da formação da competência leitora de alunos do sexto ano do Ensino Fundamental.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

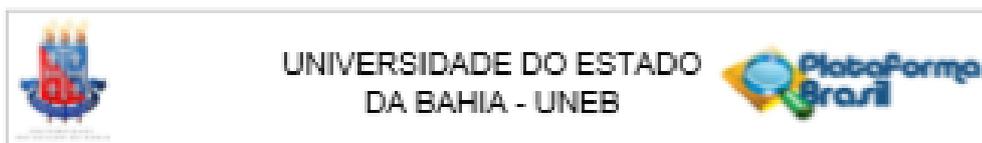
Apresentados dentro da ética.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são

Endereço: Rua Silveira Mattos, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.193-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2389 Fax: (71)3117-2389 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 2.081.038

compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

O TCLE apresentado possui uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. 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.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e 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.

Endereço: Rua Sílvio Martins, 2555
 Bairro: Cidade CEP: 41.185-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2388 Fax: (71)3117-2388 E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Confirmação do Parecer 2.087.038

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PI INFORMACOES BASICAS DO PROJETO_1204073.pdf	15/10/2018 16:58:58		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	assentimento_do_menor.pdf	15/10/2018 16:57:52	LUZLEIDE DE JESUS SANTOS E SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcle_reformulado.pdf	15/10/2018 16:47:29	LUZLEIDE DE JESUS SANTOS E SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	01/09/2018 17:35:17	LUZLEIDE DE JESUS SANTOS E	Aceito
Outros	termo_da_propONENTE.pdf	01/09/2018 17:28:56	LUZLEIDE DE JESUS SANTOS E	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_intervencao.pdf	27/08/2018 22:26:56	LUZLEIDE DE JESUS SANTOS E SANTOS	Aceito
Outros	concordancia.pdf	27/08/2018 21:30:58	LUZLEIDE DE JESUS SANTOS E	Aceito
Outros	confidencialidade.pdf	27/08/2018 21:24:39	LUZLEIDE DE JESUS SANTOS E	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_institucional.pdf	27/08/2018 21:22:05	LUZLEIDE DE JESUS SANTOS E SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	compromisso.pdf	27/08/2018 21:19:35	LUZLEIDE DE JESUS SANTOS E	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 17 de Outubro de 2018

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Castelo CEP: 41.193-001
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: copunet@uneb.br