

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE

MÁRCIA CRISTINA BARRETO OLIVEIRA

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PARA LEITURA NO ENSINO
FUNDAMENTAL SOB A PERSPECTIVA DA PROVA BRASIL: APROXIMANDO
OS CICLOS E MINIMIZANDO AS LACUNAS

MÁRCIA CRISTINA BARRETO OLIVEIRA

**COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PARA LEITURA NO ENSINO
FUNDAMENTAL SOB A PERSPECTIVA DA PROVA BRASIL: APROXIMANDO
OS CICLOS E MINIMIZANDO AS LACUNAS**

Relatório de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/POSGRAP.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino

Orientadora: Profa. Dra. Taysa Mércia Santos Souza
Damaceno

MÁRCIA CRISTINA BARRETO OLIVEIRA

**COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PARA LEITURA NO ENSINO
FUNDAMENTAL SOB A PERSPECTIVA DA PROVA BRASIL: APROXIMANDO
OS CICLOS E MINIMIZANDO AS LACUNAS**

Relatório de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/POSGRAP

Banca Examinadora:

Orientador: Profa. Dra. Taysa Mércia Santos Souza Damaceno

Instituição: Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Assinatura: _____

Membro: Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro

Instituição: Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Assinatura: _____

Membro: Profa. Dra. Laura Camila Braz de Almeida

Instituição: Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Professora Dra. Taysa Mércia Santos Souza Damaceno pelas orientações e por seguir este caminho comigo. Meu honroso agradecimento.

À coordenadora do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, polo São Cristóvão/UFS, professora Dra. Rachel Meister Ko Freitag, pelo empenho e enfrentamento das adversidades para que o curso fosse possível em nossa instituição. Se não fosse você, nada disso teria sido possível.

Às professoras Dra. Leilane Ramos Silva e Dra. Isabel Cristina Michelin de Azevedo, pela contribuição em minha formação como pesquisadora e, especialmente, pelo carinho e amizade construída.

Às demais professores do Profletras/SE, que me instruíram e forneceram preciosas contribuições para minha prática docente.

Aos meus alunos e companheiros de pesquisa dos 6º anos A e B do CEJAF sou muito grata pela colaboração e dedicação às atividades desenvolvidas durante a execução do projeto.

Pela parceria nesses dois anos, muito obrigada meus amigos Nadja Ribeiro e Dorinaldo Nascimento. Marylin Vieira, mil vezes meu muito obrigada por tudo! Pelo carinho e amizade desde a graduação, obrigada, Vanúsia Oliveira. A todos os colegas de turma, Aparecida Menezes, Maristela Felix, Acácia Bonifácio, Tania Andrade, Karine, Adna Alves, Simone Mendonça, Maria Denise, Agnaldo e Adilson, por estarem sempre prontos a contribuir com o outro, naturalmente, formando grupos mais próximos durante esta caminhada.

Aos meus amados, meu filho Túlio Oliveira e meu marido Renato Silva, obrigada por compreender a minha ausência. Sei que não foi fácil, mas foi importante essa caminhada até aqui.

Aos meus familiares, meus pais Pedro Oliveira e Lindinalva Barreto Oliveira, meus irmãos Wagner e Eiby Barreto, meus cunhados Manoel Neto e Auxiliadora, meus sobrinhos queridos Gabriele e Enzo.

A minha colega de trabalho no CEJAF, Lúcia Fraga, pela compreensão e suporte nas minhas ausências. Serei sempre grata.

Aos colegas da secretaria do Profletras, Ildo, Rômulo e Patrícia. Obrigada pelo apoio de vocês e cuidados dispensados à turma.

A todos que trilharam este caminho ao meu lado, muito obrigada!

Ainda há muito o que fazer para se começar a formar leitores no período da escola básica, em que pese a inevitável existência de outras variáveis que estão além de seus muros.

(CINTRA, 2014, p. 199)

RESUMO

OLIVEIRA, Márcia Cristina Barreto. **Competências e habilidades para leitura no ensino fundamental sob a perspectiva da Prova Brasil:** aproximando os ciclos e minimizando as lacunas. 2015. 73 f. Relatório de pesquisa (Mestrado Profissional em Letras – Área de concentração: Linguagens e Letramentos) – Universidade Federal de Sergipe. Programa de Pós-Graduação em Letras, São Cristóvão, 2015.

Este estudo desenhou-se no contexto de minhas observações em turmas ingressas no Ensino Fundamental II que apresentavam nível de proficiência em leitura abaixo do considerado esperado para alunos que cumpriram as etapas do Ensino Fundamental I. Sabendo que a proficiência em leitura é essencial para o desenvolvimento do aprendizado escolar, busquei desenvolver um trabalho de pesquisa participativa-interventiva, realizada nas turmas dos 6º anos A e B do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Governador João Alves Filho - CEJAF, Aracaju – Se. Com o objetivo de levar para a sala de aula uma perspectiva de ensino da leitura pautada nas teorias de ensino estudadas nas diversas disciplinas ofertadas no mestrado profissional em Letras – PROFLETRAS, apliquei atividades que priorizam o desenvolvimento de habilidades que capacitem os discentes do 6º ano a seguir para as etapas finais do Ensino Fundamental com maior adequação entre capacidade leitora e nível de estudo. No que concerne ao ensino da leitura, pautei-me na perspectiva (i) *sociointeracionista* de trabalho pedagógico de Vygotsky, que vê na *mediação* um caminho eficaz para o ensino-aprendizado eficiente e (ii) *interativa da leitura*, Leffa (2006), Oliveira (2010), Silva (1999) e Solé (2012), em que a interação entre aluno e seus conhecimentos prévios e o texto permite que o ato de leitura seja significativo. O estudo também foi fundamentado nas concepções de gênero de Bronckart, (1999) e Schneuwly (2004). A partir do desenvolvimento da capacidade leitora percebida nas duas turmas onde o estudo foi aplicado, foi elaborado um caderno pedagógico replicável para docentes do ensino Fundamental que buscam um trabalho interativo no ensino da leitura. O caderno foi organizado em 2 partes: 1 – Teórico – com noções de concepção de leitura, processos de leitura, estratégias e ensino de leitura, gênero textual e sequência didática e 2 – Atividades Práticas – oficinas de leitura .

PALAVRAS-CHAVE: leitura, mediação, interação, ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Marcia Cristina Barreto. Skills and reading skills for elementary school from the perspective of evidence Brazil: closing cycles and minimizing the gaps. 2015 73 f. Research report (Professional Master of Arts - Concentration Area: Languages and Literacies) - Federal University of Sergipe. Graduate Program in Letters, St. Kitts, 2015.

This study was drawn in the context of my remarks in early elementary education II who had proficiency level in reading classes below considered expected for students who have completed the steps of elementary school I. Knowing that reading proficiency is essential for development school learning, sought to develop a working participatory-interventional research, conducted in groups of 6th grade A and B of Primary Education State School Governador João Alves Filho, Aracaju - Se. In order to bring to the classroom a reading of the teaching perspective guided in educational theories studied in the various disciplines offered in the professional master's degrees in Literature, apply activities that prioritize the development of skills that enable students of the 6th year proceed to the final stages of elementary school with greater fit between reader ability and level of study. Regarding the teaching of reading, I guided in prospect (i) sociointeractionist of pedagogical work of Vygotsky, who sees in mediating an effective way for effective teaching and learning and (ii) interactive reading, Leffa (2006), Oliveira (2010), Silva (1999) and Solé (2012), in which the interaction between students and their prior knowledge and the text allows the act of reading is significant. The study was also based on Bronckart gender conceptions, (1999) and Schneuwly (2004). From the development of reading capacity perceived in two classes where the study was applied, a replicable pedagogical notebook for teachers of elementary school seeking an interactive work in the teaching of reading it was prepared. The book is organized into 2 parts: 1 - Theoretical - with read design concepts, reading processes, strategies and teaching reading, genre and didactic sequence and 2 - Practical activities - reading workshops and results.

KEYWORDS: reading, mediation, interaction, teaching and learning.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	11
2.1 Conceções de leitura e ensino – o real e o necessário.....	11
2.1.1 A leitura: concepções.....	11
2.1.2 O ensino da leitura – panorama das dificuldades do ensino da leitura nas escolas brasileiras.....	14
2.1.3 O ensino da leitura – quais concepções seguir?	17
2.1.3.1 Concepções de ensino.....	17
2.2 O ensino da leitura – abordagens psicolinguísticas adotadas nesta pesquisa.....	23
2.2.1 Uso de estratégias de leitura no ensino.....	25
3 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	27
3.1 Metodologia adotada nesta pesquisa.....	27
3.2 Contextualização da pesquisa.....	28
3.2.1 Contexto: unidade escolar.....	28
3.2.2 Contexto Mestrado Profissional em Letras – Profletras.....	29
3.2.3 Contexto Prova Brasil.....	32
3.2.4 Participantes da pesquisa: professora pesquisadora, turmas.....	34
3.3 Procedimentos de coletas de dados.....	35
4 DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS A PARTIR DOS DADOS APRESENTADOS.....	39
4.1 Descrição das ações desenvolvidas na pesquisa participativa-interventiva.....	39
4.2 Apresentação e discussão dos resultados obtidos durante a realização prática da pesquisa a partir das concepções teóricas utilizadas.....	46
4.2.1 A formação do professor.....	47
4.2.2 A estrutura escolar.....	48
4.2.3 A concepção sociointeracionista de ensino em consonância com perspectiva psicolinguística a favor do ensino da leitura.....	48
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS.....	53
APÊNDICE A.....	55
ANEXO A.....	83

1 INTRODUÇÃO

Desde o início do meu trabalho como professora tanto em turmas do ensino fundamental quanto do ensino médio, o baixo rendimento dos alunos nas atividades que envolviam práticas e habilidades de leitura chamavam a minha atenção, pois percebia nessa dificuldade a porta fechada para o desenvolvimento das demais habilidades requeridas nas atividades escolares, bem como na interação social.

Com o tempo, percebi que essa dificuldade também era uma preocupação de todas as esferas sociais envolvidas com a educação escolar. A prova disso, são os programas voltados para o ensino da leitura, desenvolvidos em vários estados brasileiros, tanto em âmbitos municipais, como estaduais e federais e as avaliações oficiais, como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que acontece em dois processos: i) a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), voltada para as gestões dos sistemas educacionais e realiza-se por amostragem das redes de ensino e ii) a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), ou *Prova Brasil* – voltada para os alunos matriculados nas etapas finais de cada ciclo do ensino.

A partir dessa observação, busquei desenvolver uma pesquisa participativa-interventiva que teve como objetivo principal levar para a sala de aula uma perspectiva de *ensino da leitura* capaz de promover o desenvolvimento da competência leitora dos discentes egressos do Ensino Fundamental I que, de acordo com avaliações diagnósticas promovidas pelos docentes no início do ano letivo e resultados obtidos na Prova Brasil, não apresentam as habilidades necessárias para seguir até o final do Ensino Fundamental II sem prejuízos na aprendizagem, de uma forma geral, em decorrência das dificuldades em leitura.

Este trabalho também buscou apresentar possibilidades de transformações mais significativas no desenvolvimento das habilidades leitoras quando a aplicação das atividades acontece em um contexto interacional entre aluno-professor/aluno-aluno. E, por fim, não menos importante, procurou dar ênfase à formação continuada docente.

Com a finalidade de alcançar tal êxito, oficinas de leitura foram desenvolvidas em turmas de 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino de Sergipe, no município de Aracaju. As atividades foram organizadas em sequências didáticas (SD), com ênfase nos seis tópicos que constituem a Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil¹.

¹ Ver quadro 8: Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil – 5º ano, p. 33 deste relatório.

Este projeto de pesquisa insere-se no contexto do Mestrado Profissional em Letras - Profletras, pautado nas teorias de ensino da língua estudadas nas diversas disciplinas ofertadas no curso². Com ênfase no campo da psicolinguística, baseia-se nos conceitos de compreensão e processamento da leitura, bem como na realização de procedimentos estratégicos com propósitos de melhor entendimento do texto.

As pesquisas realizadas em sala de aula, bem como os estudos teóricos feitos durante o curso, também propiciaram a produção de material pedagógico – caderno pedagógico – replicável e destinado a professores de Língua Portuguesa que buscam um caminho possível para o trabalho de ensino da leitura na educação escolar, especialmente àqueles que lecionam no Ensino Fundamental.

Para expor os estudos e as ações que nortearam esta pesquisa, este relatório foi organizado em três partes:

1 - Fundamentação Teórica – nesta seção, discorro sobre as *concepções de leitura* abordadas por Silva (1999), Leffa (1996) e Solé (1998-2003); de ensino da leitura a partir dos fundamentos teóricos abordados por Silva (1999), Oliveira (2010) e Damaceno & Pedrosa (2012) que abordam as questões da dificuldade do *ensino da leitura* no Brasil e Silva (1999) e Claudino (2008), que trazem a abordagem interativa das concepções teóricas de Vygotsky. Na sequência, abordo a questão do *gênero* como elemento mediador no ensino da leitura sob a perspectiva de Bronckart, (2006) Dolz e Schneuwly (2004).

2 – Metodologia de Pesquisa – nesta seção, apresento a metodologia da *pesquisa participativa-interventiva* a partir dos estudos de Santos (2014), que apresenta abordagens de Thiollent (1987) em uma distinção entre *pesquisa participativa* (PP) e *pesquisa-ação* (PA), frisando que essa é uma forma daquela; e abordagens de Coimbra (2005) e Rocha (2011) sobre a distinção entre a *pesquisa participativa* e a *pesquisa Interventiva* (PI).

Em seguida, descrevo os contextos de desenvolvimento das ações: o contexto físico da escola e os espaços utilizados; o contexto do Profletras e da Prova Brasil e, posteriormente, apresento os participantes, os procedimentos de coleta e análise de dados.

3 – Discussão dos resultados – nessa seção, apresento e discuto os dados coletados a partir das ações desenvolvidas em sala de aula durante o período de aplicação da pesquisa, que, por sua vez, aconteceu em oficinas de trabalho com a leitura, organizadas em sequências de atividades. Essa seção foi organizada em duas partes: a primeira refere-se à apresentação e à descrição das ações desenvolvidas na PI. A segunda refere-se à apresentação e à discussão

² Ver quadro7: Panorama do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, p. 30 e 31 deste relatório de pesquisa.

dos resultados obtidos durante a realização prática da pesquisa a partir das concepções teóricas que nortearam este trabalho. Encerro com as considerações finais, em que reflito sobre a realização desta pesquisa e os resultados obtidos a partir dela.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, discorro sobre as *concepções de leitura* abordadas por Silva (1999), Leffa (1996) e Solé (1998-2003); de ensino da leitura a partir dos fundamentos teóricos abordados por Silva (1999), Oliveira (2010) e Damaceno & Pedrosa (2012) que abordam as questões da dificuldade do *ensino da leitura* no Brasil e Silva (1999) e Claudino (2008), que trazem a abordagem interativa das concepções teóricas de Vygotsky. Na sequência, abordo a questão do *gênero* como elemento mediador no ensino da leitura sob a perspectiva de Bronckart, (2006) Dolz e Schneuwly (2004)

2.1 Concepções de leitura e ensino – o real e o necessário

Nesta seção apresento: (i) diferentes concepções de leitura que implicam na metodologia de ensino da leitura nas escolas; (ii) os fatores que influenciam a manutenção de um modelo de ensino que privilegia o aprendizado da decodificação de signos, em que as atividades de interpretação de textos têm como prioridade a reprodução falada ou escrita de partes do texto e (iii) as diferentes concepções de ensino.

2.1.1 A leitura – concepções

A concepção de leitura do professor implica diretamente na metodologia utilizada para o ensino. Silva (1999), construiu um quadro de definições de leitura, apresentadas por professores do ensino fundamental, antigo 1º grau, denominadas de *concepções redutoras* porque são definições que “desprezam elementos fundamentais da leitura, diminuindo a sua complexidade processual” (ibidem, 1999, p.12), ao tempo que aborda algumas concepções interacionistas como caminho produtivo para o ensino da leitura.

QUADRO 1 – CONCEPÇÕES REDUTORAS E INTERACIONISTA DE LEITURA

Concepções redutoras de leitura
Ler é traduzir escrita em fala - redução da leitura a ação de oralização do texto, em que a eloquência ou expressividade verbal são indicadores de um bom ou mau leitor.
Ler é decodificar mensagens – o ato da leitura por esse prisma considera o leitor como um mero receptor de uma mensagem encaminhada por um emissor sem que não se considere o propósito de leitura, nem posicionamentos do leitor.
Ler é dar respostas a sinais gráficos – nessa percepção, o ato de leitura restringe-se a ação de responder a questões determinadas pelo docente, onde não há espaço para diferentes interpretações.
Ler é extrair a ideia central – ao limitar leitura a identificar a ideia central, despreza-se o texto como um todo, as partes que contribuem para a construção de significação da ideia principal.
Ler é seguir os passos da lição do LD – a leitura é restringida a um esquema determinado pelo LD – oralização, conhecimento do vocabulário, respostas a perguntas prontas.
Ler é apreciar os clássicos – desconsidera as variedades de texto como elementos sociodiscursivos.
Concepções interacionistas de leitura
Ler é interagir - há interação dialógica entre leitor e texto através dos conhecimentos prévios daquele interferindo na
Ler é produzir sentido – A interação leitor/texto, partindo do pressuposto de que cada leitor traz seus conhecimentos prévios para esse processo, permite a construção de vários sentidos entre leitores diversos ou até com um mesmo leitor em situação diversa.
Ler é compreender e interpretar – a leitura acontece em um processo em que o leitor constrói a interpretação a partir de um propósito pré-estabelecido.

Autor: Elaboração própria, baseado em SILVA, (1999)

Antes mesmo de dominar a escrita, o ser humano, em suas relações sociais, já faz leitura daquilo que o cerca. É o choro da criança, compreendido pela mãe atenta se o seu bebê está com sono ou com fome, é a observação na postura do seu colega de trabalho se ele chega calado, cabisbaixo, indicando que algo de errado está acontecendo. É o que Leffa (1996) denomina como *processo de triangulação*. Sinais linguísticos e não linguísticos são lidos, usando “segmentos da realidade para chegar a outros segmentos”:

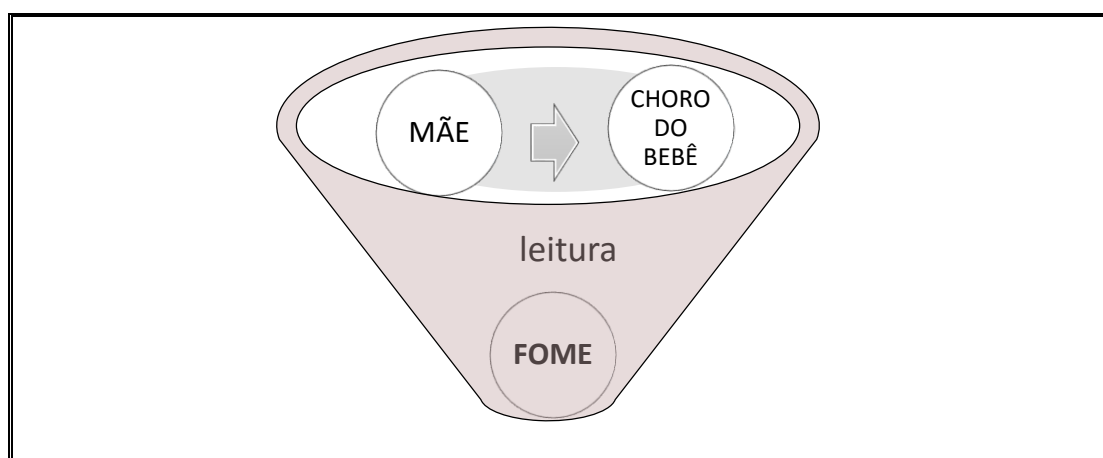


FIGURA 1 – PROCESSO DE TRIANGULAÇÃO DA LEITURA

Autor: Elaboração própria, baseado em LEFFA, (1996)

A leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo. (Ibidem, 1996, p. 10)

O processo de leitura pode ser visto por dois ângulos: i) extração de significado do texto em que a significação já vem fechada em si e o leitor precisa apenas buscá-la no texto. É o chamado processo ascendente da leitura, que parte do texto para o leitor. Nessa concepção, o conhecimento prévio do leitor não é levado em consideração. ii) atribuição de significado ao texto, em que leitor, a partir dos seus saberes pré-construídos, atribui significado ao que ler. Chamado de processo descendente da leitura, em que os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos ou de mundo e textuais do leitor contribuem para a construção do(s) significado(s) do texto.

Em seus estudos, Leffa (1996) diz que não se deve polarizar os processos. Ele aborda o modelo interativo de leitura em que há uma interação entre leitor e texto, ou seja, para haver uma leitura significativa é necessária a junção entre leitor (seus conhecimentos) e texto, como o encaixe entre duas engrenagens, para que o ato de leitura transcorra de forma significativa. Quando em algum momento, por alguma razão essa engrenagem se rompe, acontece um distanciamento entre leitor e texto que é necessário ser reparado para que o objetivo final da leitura – compreensão - seja atingido.

Ler é um fenômeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com o texto, essencialmente um segmento da realidade que se caracteriza por refletir um outro segmento. Trata-se de um processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam, inúmeras informações entre o leitor e o texto. (LEFFA, 1996, p. 25)

Antes da proposição de estratégias para o ensino da leitura no ambiente escolar, é importante que o docente conheça algumas concepções de leitura que possam nortear o caminho a ser percorrido durante o processo de ensino-aprendizagem.

Na perspectiva do modelo interativo abordado por Leffa e Silva, adotada neste trabalho, Solé (1998-2002, p.23) conceitua que “a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta[sic] compreensão, intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. ” Anteriormente, a autora ressalta que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste[sic] processo tenta-se satisfazer [*obter uma informação pertinente para*] os objetivos que guiam sua leitura”. (Ibidem, 1998-2002, p. 22). Sobre essa afirmação, são abordadas algumas consequências que se iniciam com um “leitor ativo, que processa e examina o texto” com um propósito de leitura (lazer, informação, instrução, etc.) que relativamente poderá implicar em diversas possibilidades de interpretação, observando que essa “influência” do leitor sobre a construção do sentido do texto não anula o sentido que o texto em si carrega.

Vale ressaltar que o trabalho docente deve estar voltado para o ensino da leitura afim de cuidar que o educando perceba quais caminhos seguir quando surge alguma dificuldade na compreensão daquilo que ler, quando “as engrenagens se soltam” e quais estratégias devem ser tomadas para que o encaixe aconteça novamente, servindo de mediador do processo.

2.1.2 O ensino da leitura – panorama das dificuldades do ensino da leitura nas escolas brasileiras.

Embora o ensino da leitura, dentro do cenário do ensino da língua, especialmente a partir da década de 80, tenha um lugar de destaque nos diversos estudos e teorias que consideram os aspectos cognitivos, sociais, enunciativos e linguísticos que tratam das reformulações nas estratégias de ensino, grande parte das escolas brasileiras baseia-se no paradigma tradicional que privilegia o aprendizado da decodificação de signos, em que as atividades de interpretação de textos tem como prioridade a reprodução falada ou escrita de partes do texto.

As atividades de leitura desenvolvidas por parte dos docentes seguem as concepções redutoras de leitura, abordadas por Silva (1999), e a ação de ensino não tem correspondido ao esperado: a formação de “cidadãos leitores que produzam novos sentidos para a vida social através da criatividade, do posicionamento crítico e da cidadania” (ibidem, 1999, p. 17). Ele aborda ainda algumas hipóteses de enraizamento do que denomina de “simplismo teórico no ensino da língua”:

[...] sua permanência na organização escolar decorre da própria estagnação docente e das condições objetivas para a convivência com textos dentro dessa organização. Em

outros termos, a pobreza material do contexto escolar no que se refere à ambientação para as práticas de leitura é diretamente proporcional ao empobrecimento de pensamento daqueles que têm por responsabilidade planejar e orientar essas práticas. (Ibidem, 1999, p.17)

Percebo na fala de Silva, a responsabilização do fracasso do ensino da leitura à falta de estrutura das escolas, que não privilegiam a criação de espaços que incentivem os discentes a serem leitores proficientes nas diversas áreas do conhecimento, bem como a falta de formação continuada dos docentes.

Oliveira (2010), ao abordar sobre a crise de leitura no Brasil, traz à tona alguns pontos merecedores de discussão, que corroboram o enunciado de Silva (1999):

a) O currículo defasado de muitos cursos de letras – estendo aos cursos de pedagogia - que ainda não privilegiam a formação “de professores conscientes de questões teóricas importantes para a prática docente, como a concepção interacionista de língua e o conceito de competência comunicativa e os elementos da textualidade.” (OLIVEIRA, 2010, p. 108);

b) a visão de muitos docentes que, em decorrência da má formação acadêmica, “veem a leitura como uma atividade exclusivamente linguística” (ibidem, 2010, p. 108), ou seja, apenas como um ato de decodificação da escrita que não considera, na elaboração das atividades, a leitura como um ato de construção de sentido à medida que o leitor interage com o texto;

c) o uso dos diversos gêneros não acontece de forma sistemática, como elemento mediador no ensino da leitura;

d) a utilização do livro didático ocorre de forma acrítica; não há análise dos encaminhamentos das propostas de ensino, nem da adequação do material para a turma, a fim de que estratégias sejam acionadas para o uso do material didático como ferramenta eficiente de ensino.

Dentro do contexto de formação docente, Damaceno e Pedrosa (2012) fazem uma abordagem a respeito dos alunos de Letras e o ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica, na construção do discurso de absorver ou refutar uma ou outra teoria acerca do ensino da língua.

Embora os temas da inovação sejam comuns nas aulas dos cursos de letras, existem noções preconcebidas sobre o ensino que ainda estão fixadas na consciência coletiva e permeiam a conduta de muitos professores recém-graduados, acadêmicos de Letras, docentes ainda em processo de qualificação. Falamos aqui das práticas docentes ainda

centradas na prescrição gramatical, estruturalista, desarticulada da língua como um fenômeno funcional. (Damaceno e Pedrosa, 2012, p.74)

Se o currículo do curso de Letras e a resistência a mudanças, advinda do enraizamento de décadas de paradigmas de cunho tradicional, têm contribuído para um ensino deficitário da leitura; Oliveira (2010) também pontua, de certa forma, combatendo a ideia de que o professor é o único responsável pelo fracasso no sistema educativo, o descaso daqueles que deveriam garantir, através de políticas públicas, condições adequadas de ensino.

Entre a falta de estruturas das escolas públicas, de aplicação real das políticas públicas de valorização do magistério, etc. há um fator importante a ser levado em consideração e que influencia na tomada de decisões pedagógicas em relação ao ensino da leitura: as bibliotecas escolares. De acordo com dados do último censo escolar, boa parte das escolas brasileiras não contam com biblioteca em suas instalações. Esses dados reforçam que o problema, relatado por Silva (1999) e Oliveira (2010), relacionado à falta de estrutura das escolas, ocorre, de forma vergonhosa, especialmente nas escolas públicas rurais, administradas por estados e municípios. Ainda de acordo com esse levantamento, as regiões Norte e Nordeste são as que apresentam o menor número de bibliotecas nas escolas públicas.

QUADRO 3: QUANTITATIVO DE BIBLIOTECAS EM ESCOLAS BRASILEIRAS ATÉ 2013

Quantitativo de escolas com biblioteca no Brasil - Ano 2013									
REDES	Urbana e Rural			Urbana			Rural		
	Total de es	Bibliotecas	%	Total de escolas	Bibliotecas	%	Total de escolas	Bibliotecas	%
Pública e Particular	190.706	66.745	35	119.890	57.915	48	70.816	8.830	12
Pública	151.884	43.928	29	81.665	35.393	43	70.219	8.535	12
Federal	512	485	95	442	417	94	70	68	97
Estadual	30.891	19093	62	25.356	16917	67	5.535	2176	39
Municipal	120.481	24350	20	55867	18059	32	64.614	6.291	10
Particular	38.822	22.817	59	38.225	22.522	59	597	295	49

Fonte: Elaboração própria, baseado em plataforma Qedu Redes (2015)³

Vale ressaltar que, das bibliotecas existentes, muitas funcionam de forma precária, sem um acervo diversificado de títulos das diferentes esferas do discurso.

Em relação à formação continuada, muito se tem discutido e feito nas últimas décadas para que houvesse uma mudança significativa nesse quadro, no entanto, o

³ Disponível em <http://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar>. Acesso: 29 de jun. de 2015

distanciamento entre a prática e a teoria ainda persiste na educação brasileira. Esses polos deveriam estar vinculados, no sentido do uso no cotidiano escolar, aos estudos de natureza teórica. Professores e pesquisadores deveriam assumir as duas posições, a fim de que a teoria sirva às práticas de ensino com a finalidade unívoca de atender à necessidade social do ensino da leitura. Acredito que os mestrados profissionais apresentem esse viés na proposição de seus objetivos.

2.1.3 – O ensino da leitura – quais concepções seguir?

Para o ensino da leitura, além de assumir um contrato pedagógico de aplicação dos estudos de natureza teórica, visto que “todo professor, de qualquer disciplina, precisa de um mínimo de teoria para sustentar suas ações em sala de aula” (OLIVEIRA, 2012, p.15), o docente deverá ter como objetivo preparar o aluno para se tornar um leitor proficiente e independente, capaz de praticar fora da escola o que nela aprendeu.

Para que aconteça o aprendizado eficiente, é necessário que se estabeleça um método de ensino também eficiente. Portanto, todo professor deverá conhecer as diversas concepções de ensino para que saiba qual método atende eficazmente ao trabalho proposto na escola.

2.1.3.1 – Concepções de ensino

Vejamos algumas concepções de ensino e as implicações pedagógicas que podem favorecer ou não um ensino mais eficaz, capaz de promover um aprendizado significativo.

QUADRO 4 – CONCEPÇÕES DE ENSINO

Visão	Inatismo	Behaviorismo	Interacionismo
Teóricos	Sócrates, Rousseau, Rogers Nell	Locke, Hume, Pavlov, Skinner	Piaget, Vygotsky, Wallon, Emilia Ferreiro
Aluno	Não muda em interação social	Aprende por estímulos externos de recompensas ou punições	É o responsável pela construção do seu conhecimento, assumindo um papel cognitivamente ativo.
Educação	O aprendizado escolar não influencia	Sistematiza um conhecimento pré-estabelecido	O aprendizado é visto como fenômeno sociocultural
Conhecimento	A aprendizagem é determinada apenas pelo dom do indivíduo	A aprendizagem não acontece levando em consideração o conhecimento prévio.	O conhecimento é construído de forma progressiva nas relações sociais

continua

conclusão

Professor	Função minimizada no processo de aprendizagem	É o elemento central no processo de aprendizagem.	É um elemento mediador no processo ensino-aprendizagem, fornecendo aos alunos os meios necessários para que haja a construção do conhecimento
Prática pedagógica	O cotidiano do aluno	Transmissão de conteúdo sem considerar a realidade do aluno	O ensino é visto como ato facilitador da aprendizagem, em que o aluno é o sujeito da aprendizagem

Autor: Elaboração própria

O professor consciente dessas diferentes concepções de ensino, que envolvem tomadas de decisões, podem assumir, na sala de aula, a postura de ver “o ato de ensinar como ato de facilitar o aprendizado dos estudantes” (OLIVEIRA, 2012, p.29)

O conceito de ensino interacionista, que estabelece uma relação social entre os sujeitos que interagem no ambiente escolar – aluno/professor, aluno/aluno – de acordo com Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio (2005, apud CLAUDINO, 2008), “faz da atividade de ensino aprendizagem um sistema de realização em que as ações são mediadas pelas relações e os estímulos provocados trazem maior participação do sujeito em sua própria formação cognitiva”. Privilegia o aprendizado como aquisição de conhecimentos através da interação entre o homem e a sociedade. Nessa perspectiva, homem e ambiente são modificados devido a inter-relação entre o sujeito e a sociedade em que atua, especialmente através da linguagem – uma das marcas culturais a qual o homem pertence.

Vygotsky (1934/2003) pautou-se no materialismo histórico-dialético de Marx (1818/1883) para estudar a consciência humana e entender como a ciência deva ser elaborada para que se aborde o estudo da mente. Buscou ele, então, relacionar as concepções de Marx aos estudos da consciência e do comportamento humanos. Os conceitos marxistas, que consideram a organização social dos sujeitos e seu desenvolvimento como elementos atrelados ao processo de produção material, foram associados como circunstâncias determinantes da vida social e da formação da consciência. Assim, as relações e interações estabelecidas no sistema da atividade humana promovem transformações na sociedade, logo, na vida humana. Nesse quadro teórico, Leontiev (1977, 1978) junto a Vygotsky (1934/2003) e Luria (1902/1977), elabora a Teoria da Atividade, inserida em diversos contextos dos quais fazem parte a linguagem, as ações humanas e as relações do indivíduo com o mundo. (CLAUDINO, 2008, p. 25)

Além da interação homem-sociedade, Vygotsky também aponta a *mediação* como elemento necessário ao aprendizado uma vez que o sujeito e o objeto relacionam-se através de

instrumentos mediadores. Pensando no elemento mediador no ensino da leitura, destacamos dois elementos: i - o papel do professor como elemento mediador entre aprendizagem e aluno; ii – o papel do gênero como elemento mediador entre o desenvolvimento discursivo e o aluno.

(1) Papel do professor enquanto mediador na formação do leitor - a ação pedagógica docente tem que estar sempre voltada a uma prática de leitura que seja significativa em sala de aula, tendo em vista a formação de cidadãos com competência leitora capaz de promover a interação social. O professor, no ambiente escolar, a partir da proposição de atividades, deve posicionar-se como mediador no processo de interação entre aluno/leitor e o texto.

Vale ressaltar que o aluno vê no professor um modelo a ser seguido e esta razão se torna suficiente para uma afirmação unânime: o professor só promoverá o exercício da leitura de forma eficiente se ele for um professor leitor, capaz de criar uma relação social de “ser” leitor com o educando e do educando com a leitura.

Para que a instituição escolar cumpra com sua missão de comunicar a leitura como prática social, parece imprescindível uma vez mais atenuar a linha divisória que separa as funções dos participantes na situação didática. Realmente para comunicar às crianças os comportamentos que são típicos do leitor é necessário que o professor os encarne em sala de aula, que proporcione a oportunidade a seus alunos de participar em atos de leitura que ele mesmo está realizando, que trave com eles uma relação “de leitor para leitor” (LERNER, 2002, p.95)

Essa concepção de ensino da teoria sociointeracionista de Vygotsky trata das relações entre o homem, o mundo e outros homens. De acordo com essa perspectiva, o ensino da leitura, mediado pelo professor, deve estar pautado na aprendizagem a partir da resolução de problemas, em que o aluno precisa utilizar-se de seus conhecimentos enciclopédicos, linguísticos e textuais, ou seja, do que já sabe, para aprender o novo. Para que essa ação (ativação dos conhecimentos prévios) realmente aconteça, o professor deverá articular, através de estratégias de ensino adequadas, as ações dos alunos àquilo que se deseja aprender.

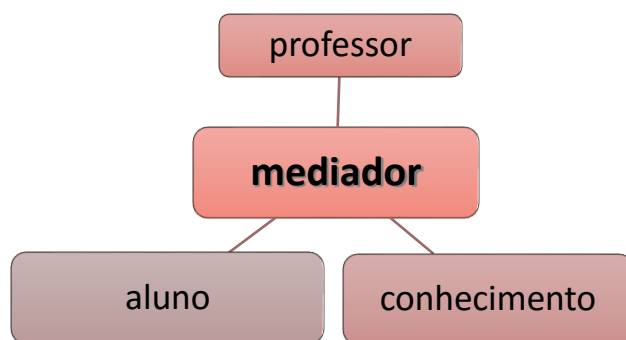


FIGURA 2: FUNÇÃO MEDIADORA DO PROFESSOR
Autor: elaboração própria

(2) O gênero textual como elemento mediador no aprendizado da leitura significativa. A prática de ensino da língua que privilegia o gênero como elemento mediador permite ao docente trazer para a sala de aula os diferentes usos da linguagem nas realizações sociais do sujeito.

Ligada à concepção interacionista social de Vygotsky, nos interessa aqui o posicionamento didático defendido por Bronckart, Dolz e Schneuwly, em que, por serem utilizados como ferramenta essencial para a comunicação nas diversas atividades sociais, os gêneros tornam-se também instrumentos de aprendizagem no ensino da língua. Na concepção de Dolz & Schneuwly (1994), o gênero é

um instrumento semiótico constituído de signos organizados de maneira regular; este instrumento é complexo e compreende níveis diferentes; é por isso que o chamamos por vezes de ‘mega-instrumento’, para dizer que se trata de um conjunto articulado de instrumentos à moda de uma usina; mas, fundamentalmente, trata-se de um instrumento que permite realizar uma ação numa situação particular. (DOLZ & SCHNEUWLY, 1994, apud MARCUSCHI, 2008, p.212).

Do ponto de vista de Scheneuwly (2004), a utilização dos gêneros orais ou escritos como instrumentos de ensino na escola devem ser organizados, observando o agrupamento desses gêneros de acordo com os tipos de discurso e seus elementos constitutivos. Este direcionamento, reforça a ideia de que utilização do gênero assume que o objetivo principal não é tornar os gêneros o objeto real de ensino/aprendizagem.

No entanto, apesar dos diversos estudos no âmbito da linguística apontarem o uso do gênero como ferramenta de trabalho no ensino da língua, as atividades desenvolvidas na escola ainda não privilegiam essa prática, mesmo sendo amplamente abordada nos livros

didáticos e tendo lugar de destaque nos mais diversos programas voltados ao ensino da língua nos âmbitos federal, estadual e municipal. Vejamos a abordagem do uso do gênero em alguns desses documentos:

De acordo com o guia organizado pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, que rege as abordagens do ensino da língua, que devem estar presentes nas coleções aptas ao uso nas escolas públicas no que diz respeito ao aprendizado da leitura e a escrita, o livro didático deverá contribuir para “a proficiência em leitura e escrita no que diz respeito a gêneros discursivos e tipos de texto representativos das principais funções da escrita em diferentes esferas de atividade social;...” (PNLD, 2014, p.16). Em relação à natureza do material textual, a coletânea deverá:

[...] ser representativa da heterogeneidade própria da cultura da escrita – inclusive no que diz respeito à autoria, a registros, estilos e variedades (sociais e regionais) linguísticas do Português –, permitindo ao aluno a percepção de semelhanças e diferenças entre tipos de textos e gêneros diversos pertencentes a esferas socialmente mais significativas de uso da linguagem[...] (Ibidem, 2014, p.17)

No que concerne à formação leitora, os livros didáticos só estarão dentro dos padrões requeridos quando:

1. respeitarem as convenções e os modos de ler próprios dos diferentes gêneros, tanto literários quanto não literários; 2. desenvolverem estratégias e capacidades de leitura, tanto as relacionadas aos gêneros propostos quanto as inerentes ao nível de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir. (Ibidem, 2014, p. 18)

Ainda sobre o livro didático e o trabalho com o gênero textual na leitura e escrita, observa-se que os padrões de organização das diversas coleções privilegiam o uso do gênero em quase sua totalidade:

QUADRO 5: PADRÕES DE ORGANIZAÇÃO DAS DIVERSAS COLEÇÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Predominante por tema	Este é o caso de quatro coleções (27317; 27403; 27451; 27484). Da seleção de textos às discussões propostas em leitura, produção e oralidade, as unidades exploram temas como a vida em sociedade, identidade pessoal, o mundo da ficção, valores éticos, meio ambiente, cultura popular, consumo, lusofonia, língua e linguagem, etc.
Tema associado a gênero	Quatro das coleções (27399; 27453; 27478; 27494) associam à exploração de temas como os já citados gêneros relacionados à divulgação científica, a paradidáticos, contos, infográficos, cordel, autobiografias, poemas (inclusive poemas visuais), mitos, entrevistas, reportagens, etc.
Predominante por gênero	Uma das coleções (27469) adota os gêneros como princípio organizador básico. Assim, cada unidade se encarrega de tomar como principal objeto de estudo um gênero de esferas ou domínios, como a literária, a imprensa, a publicidade ou a divulgação científica, entre outras.

continua

conclusão

Gêneros associados a projetos	Duas coleções (27452 e 27442) articulam o estudo do gênero a projetos. Em uma delas, os projetos – três por volume/ ano, destinados à elaboração de produtos como revista, álbum de família ou jornal-mural – comandam, por assim dizer, as unidades. Assim, em um projeto como o da produção de uma revista as unidades vêm consagradas a gêneros correspondentes, como a reportagem, a entrevista e o artigo de opinião. Na outra coleção, são os gêneros, também, que organizam as unidades...
Predominante por tópico de estudo linguístico	Nesse tipo de coleção (27447), a organização básica é por conteúdos teóricos, tomados como objeto de ensino-aprendizagem. Assim, cada unidade estrutura-se em torno de tópicos como “texto e gênero”, “funções da linguagem”, “variação linguística”, “argumentação”.

Autor: Elaboração própria, baseado em PNLD, (2014, p. 22 e 23).

O uso dos gêneros abordado nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997) no âmbito da leitura sinaliza que para trabalhá-lo como objeto de aprendizagem, em oposição às práticas recorrentes na sala de aula como objeto de ensino, deve utilizar-se de diferentes textos.

Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles. Significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes “para quês” — resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto — e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema. (PCNs, 1997, pg. 42)

O uso do gênero como ferramenta didática que norteia a Matriz Referencial da Prova Brasil, enfoca o trabalho do desenvolvimento de determinadas habilidades a partir da escolha de gêneros discursivos mais adequados. “Em se tratando de habilidade básica de leitura, sugere-se que o professor, até o 5º ano, desenvolva em sala de aula estratégias de leitura, utilizando gêneros textuais diversificados para que os alunos adquiram familiaridade com temas e assuntos variados” (Ibidem, 1997, p.26), observando que a falta de familiaridade do educando com determinado gênero poderá comprometer a compreensão de alguns termos e textos.

O trabalho com o gênero como ferramenta de aprendizagem da leitura deverá ser realizado, levando em consideração o perfil social da turma afim de escolher os textos que façam sentido e despertem o interesse dos alunos durante as atividades desenvolvidas, bem como adquiram a habilidade de reconhecer o uso social dos diversos gêneros discursivos.

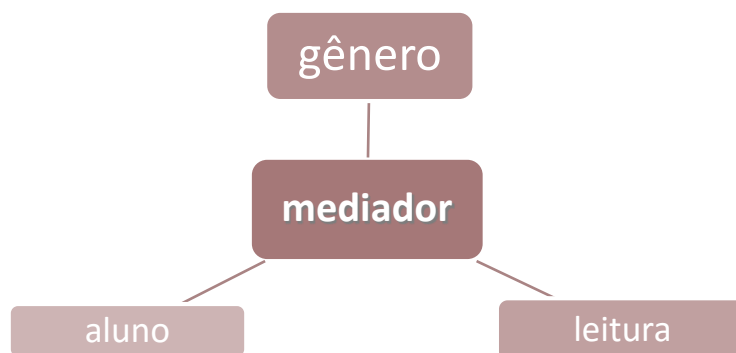


FIGURA 3: FUNÇÃO MEDIADORA DO GÊNERO ENTRE O SUJEITO ALUNO E O OBJETO
Autor: elaboração própria.

2.2 O ensino da leitura – abordagens psicolinguísticas adotadas nesta pesquisa

Visto as diferentes concepções de leitura e de ensino e as implicações que cada abordagem concorre para o processo ensino-aprendizagem, tratarei, então, dos processos de desenvolvimento da competência comunicativa, do conceito de compreensão e como ela acontece, dos processos mentais e utilização de estratégias que devem ser tomadas no ato da leitura e trabalhadas em sala de aula para que os alunos tenham habilidade de reconhecer quais atitudes devem tomar no processo de leitura e compreensão - metacognição.

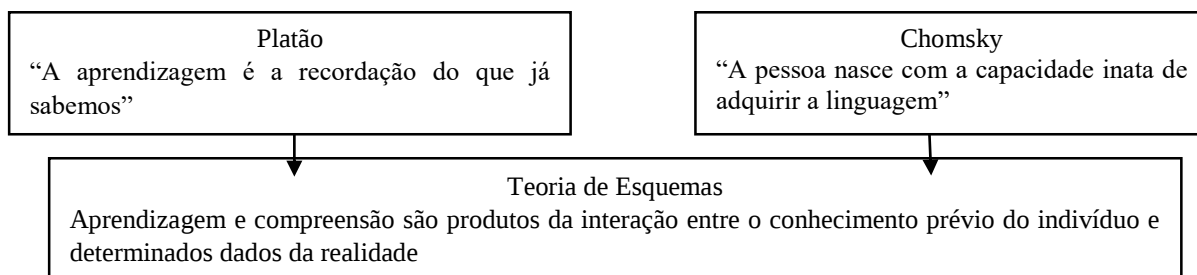
A estrutura cognitiva relaciona-se aos conhecimentos que cada ser humano adquire ao longo da vida em suas relações sociais que promovem o aprendizado.

Aprendizagem não é simplesmente a aquisição de um novo comportamento, mas a mudança de um comportamento já existente. O conhecimento novo não entra na mente pelos sentidos, agregando-se aos conhecimentos já existentes por um mero processo de justaposição; o conhecimento é antes o conhecimento antigo que, interagindo com o meio, evolui para o conhecimento novo. (LEFFA, 1996, p. 25 e 26)

A compreensão leitora está “relacionada com a complexidade da estrutura cognitiva do indivíduo. Quem mais tem para contribuir mais possibilidade tem de entender mais coisas” (Ibidem, 1996, p.29). A estrutura cognitiva ligada ao ensino não só da leitura, como da escrita, envolve os conhecimentos: i) linguísticos, que se referem à compreensão da língua como um sistema de formas (mórfico), um sistema de frases (sintático) e um sistema de sons (fônico); ii) os enciclopédicos, que são os conhecimentos de mundo do leitor, que englobam tanto os conhecimentos gerais quanto os específicos; iii) os conhecimentos textuais, embora estejam

relacionados ao linguístico, dizem respeito aos elementos da textualidade a exemplo do tipo e gêneros textuais.

Ao afirmar que entende mais quem sabe mais, Leffa (1996) utiliza-se dos conceitos da teoria de esquemas, que tem como base os pensamentos de Platão e Chomsky, e como pressuposto teórico que a compreensão ocorre a partir da interação entre o conhecimento prévio e dados da realidade, no caso o texto.



Duas áreas de estudos dos processos de aprendizagem se aproximam da teoria de esquemas: as áreas da psicologia cognitiva, com Piaget e Ausubel, e da inteligência artificial:

QUADRO 6: ÁREAS DE ESTUDOS DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Piaget	Ausubel	Inteligência artificial
Aprendizagem é um processo de adaptação entre o indivíduo e o meio. Essa adaptação se dá pelo processo de interação entre a estrutura cognitiva do indivíduo e o ambiente, provocada pelo surgimento de um desequilíbrio entre os dois. Na busca do equilíbrio há dois outros processos envolvidos: acomodação e assimilação. A acomodação implica uma reformulação da estrutura do organismo e é por isso mais difícil. A assimilação é mais simplesmente a integração da informação à própria estrutura interna, sem necessidade de modificação da estrutura. Enquanto que a acomodação tem um sentido de fora para dentro, onde o ambiente provoca a mudança interna; a assimilação tem um sentido contrário; é o indivíduo que modifica sua apreensão do ambiente para assimilá-lo a sua estrutura interna. (Leffa, 2006, p. 27)	A aprendizagem não se dá por simples justaposição do conhecimento novo ao conhecimento antigo, mas por um processo de integração. Há uma espécie de encaixe entre a estrutura cognitiva do indivíduo e o material a ser aprendido, de modo que a informação absorvida não fica solta dentro da mente, mas guardada dentro de uma estrutura hierárquica altamente organizada. Sem esse encaixe não há possibilidade de uma aprendizagem significativa. Para haver o armazenamento da informação, o indivíduo precisa possuir na sua estrutura cognitiva o que Ausubel chama de subsunçor; um conceito ou combinação de conceitos que apreendem e organizam a informação proveniente do meio ambiente. A relação entre aprendizagem e compreensão de um texto é óbvia. Para ocorrer a compreensão é necessário que os subsunçores adequados sejam acionados. Para ocorrer aprendizagem os subsunçores não são apenas acionados, mas também modificados, de modo que a informação possa ser adequadamente encaixada. Com isso, a estrutura cognitiva do indivíduo vai se sofisticando e se tornando mais apta para integrar mais e mais informações. (Ibidem, 2006, p. 27)	Um outro ponto que a teoria dos esquemas aborda, refere-se as inferências feitas pelo leitor, que revelam que as experiências subjetivas de cada um e permitem uma visão de mundo diferenciada. A contribuição dada pelos estudos na área da inteligência artificial para a compreensão da leitura está nas soluções encontradas para resolver os problemas de inferência apresentados. Descobriu-se que era necessário não apenas dar ao computador o significado das palavras e a sintaxe das frases de modo independente, mas também unir todas essas informações numa unidade maior. Sem possibilidade de identificar essas unidades não há como fazer todas aquelas inferências necessárias para a real compreensão do texto. A teoria dos esquemas trata justamente da identificação, descrição e acionamento pelo leitor dessas unidades maiores de sentido.

Autor: elaboração própria, baseado em Leffa (1996)

A teoria dos esquemas surgiu a partir dos trabalhos de Frederic C. Bartlett, categorizados por Leffa (1996) em experimentos com uso de gravuras, borrões de tinta e textos “no campo da percepção, atribuição de significação e evocação, bem como sobre o funcionamento da memória”. (Ibidem, 1996, p. 32).

QUADRO 7: RESUMO DOS EXPERIMENTOS REALIZADOS POR FREDERIC C. BARTLETT

Experiências com gravuras (campo da percepção)	Experiências com borrões (atribuição de significação)	Experiência com textos (evocação)
Quando as gravuras eram ambíguas, os sujeitos não percebiam a realidade objetiva do desenho, mas as inferências feitas a partir dessa realidade.	As experiências apontaram que cada sujeito apresentava um conceito diferente dos borrões, refletindo as experiências subjetivas de cada um.	As experiências com diferentes textos, que consideraram diferentes sujeitos (seus conhecimentos prévios) e momentos

Autor: elaboração própria, baseada em Leffa (1996)

Essas pesquisas contribuíram para que Bartlett percebesse que a compreensão do que conhecemos depende das experiências subjetivas de cada sujeito, pois influenciam na percepção do mundo através das estruturas cognitivas, a que denominou de “esquemas”, determinados por alguns elementos chamados de variáveis. Exemplificando: as variáveis água, rua, bombeiro podem acionar o esquema hidrômetro. Por que “podem acionar”? Porque, como abordado em Leffa (1996), há uma flexibilidade hierárquica entre esquemas e subesquemas em que “qualquer elemento da estrutura complexa dos esquemas pode ser destacado para um plano superior, subordinando os outros elementos. ” (Ibidem, 1996, p. 36). Portanto, cada sujeito utiliza-se de padrões organizados – esquemas – para compreender um texto. “ Sem acionar o esquema adequado, o leitor não pode por exemplo, precisar o que é principal ou secundário num determinado texto. ” (Ibidem, 1996, p. 36)

Mesmo que o processo de leitura pareça algo simples, automático, vale lembrar que não é uma prática construída sozinha, leitor/texto. A leitura significativa, aquela que o leitor “recolhe” o significado do texto e reformula os seus conceitos, é construída – ensinada - na escola, a partir de atividades desenvolvidas e mediadas pelo professor.

2.2.1 Uso de estratégias de leitura no ensino

Para alcançar o objetivo de formar cidadãos leitores, estratégias de ensino devem ser tomadas de acordo com cada propósito de leitura. Solé, (1998), diz que o bom leitor é aquele que ajusta o seu modo de ler ao objetivo da leitura e que é tarefa do educador ensinar as estratégias que ele mesmo toma no ato de ler para que, ao compreender as estratégias tomadas pelo professor, os educandos passem a utilizá-las.

As estratégias de leitura são procedimentos escolhidos para que o processo de compreensão em leitura de fato aconteça. Elas podem ser de dois tipos: i) cognitivas – são ações tomadas de forma automática (sem que o leitor perceba) no ato da leitura e ii) metacognitivas – procedimentos de leitura tomados de forma reflexiva, consciente de quais caminhos trilhar para que a compreensão do texto aconteça de forma mais significativa possível. Vários são esses procedimentos, que se modificam de acordo com o texto a ser lido e o propósito de leitura. Entre eles, citarei alguns tipos que sejam mais aplicáveis ao trabalho em sala de aula no ensino voltado à aprendizagem da leitura:

- Estratégias de antecipação: a partir de informações explícitas no texto, como o gênero textual, o autor, o título, é possível que se levante hipóteses sobre o que será lido. Todo leitor só compreende bem um texto a partir daquilo que ele já conhece em relação ao que será abordado. Para uma boa compreensão textual, esquemas internos são acionados. No entanto, muitas vezes esse processo não acontece em decorrência da falta de conhecimentos prévios sobre o assunto novo. Nessa situação de ensino, o professor deverá promover atividades que propiciem a ativação da memória dos alunos em relação ao texto que lhes será apresentado – gênero textual, situação de produção e de recepção, assunto, autor, etc. - para que a leitura transcorra de forma significativa. Nesse momento prévio, o professor deverá observar, através de atividades orais, quais conhecimentos sua turma já possui a respeito do texto, tomando nota para que se possa criar estratégias de leitura a partir daquilo que os discentes já sabem.

- Estratégia de localização de informações no texto – são informações tiradas do texto que vão contribuir para a compreensão do que se lê, a partir dos conhecimentos prévios, construídos na etapa anterior. Por exemplo, numa história em quadrinhos – HQ – as personagens, as falas destes personagens de acordo com balões de fala apresentados, etc.

- Estratégia de inferência: são atividades voltadas a informações que não aparecem no texto, mas que a partir de alguns elementos textuais, bem como conhecimentos de mundo, conseguimos ler apesar de não está escrito, que podem se confirmar ou não.

- Estratégias de compreensão: são atividades para aprofundar a compreensão do texto de forma a articulá-la com as práticas sociais.

- Estratégias de verificação: funcionam como avaliação das demais estratégias, que confirmam ou não as especulações iniciais sobre o texto.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Nesta sessão, apresento a metodologia da pesquisa participativa-interventiva, utilizada na elaboração das ações desenvolvidas neste estudo, os contextos de pesquisa e o processo de coleta de dados para a realização deste trabalho.

3.1 Metodologia adotada nesta pesquisa

A metodologia utilizada neste trabalho, pesquisa participativa-interventiva, partiu da orientação geral do mestrado profissional em letras por se tratar de produção científica que busca em questões que interferem na formação do aluno do ensino fundamental, propor um trabalho de intervenção voltados para a inovação na sala de aula e a reflexão sobre os diferentes usos da linguagem pela sociedade contemporânea, bem como à construção de uma educação linguística que vise práticas sociais mediadas pela linguagem com fins de melhoria no processo ensino-aprendizagem.

Para entender a escolha por essa metodologia, é necessário começar pelos termos que a compõem. A pesquisa é o ato da investigação científica com a finalidade de informa-se sobre algo e refletir a respeito; participativa – o que faz parte de algo, participante do processo; interventiva – ato de agir com a finalidade de obter resultado esperado. Entretanto, como abordado por Santos (2014), e também discutido inicialmente entre orientadores e orientandos da turma do Mestrado Profissional em Letras, Campus São Cristóvão – Se.

As diferentes intenções metodológicas que abrangem o conceito de participação ainda se deparam com grande polêmica na literatura brasileira, gerando dificuldades quanto à sua compreensão. Alguns autores consideram a participação do pesquisador como Pesquisa Participativa (PP), outros como Pesquisa-Ação (PA), e ainda há uma terceira linha, a Pesquisa-Intervenção (PI). (SANTOS, 2014, p.3)

Santos, (2014), traz a abordagem de Thiollent, que apresenta uma distinção entre PP e PA, frisando que essa é uma forma daquela:

A PP se preocupou, sobretudo com o papel do investigador dentro da situação investigada e chegou a problematizar a relação pesquisador/pesquisado no sentido de estabelecer a confiança e outras condições favoráveis a uma melhor captação de informação. No entanto, os partidários da PP não concentraram suas preocupações em torno da relação entre investigação e ação dentro da situação considerada. É

justamente esse tipo de relação que é especificamente destacado em várias concepções da PA. A PA não é apenas PP, é um tipo de pesquisa centrada na questão do agir (THIOLLENT, 1987, p. 83 apud SANTOS, 2014, p.4)

Em relação à distinção entre a Pesquisa Participativa e a Pesquisa Interventiva, a partir das concepções de Rocha (2011) e Coimbra (2005), Santos (2014) apresenta a PI como tendência da PP e diz que:

A Pesquisa-Intervenção consiste em uma tendência das Pesquisas Participativas que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter social de forma analítica, substituindo o “conhecer para transformar” por “transformar para conhecer. (SANTOS, 2014, p.4)

Diante das abordagens apresentadas por Santos(2014), percebemos que as PI e PA são formas muito aproximadas de PP, entretanto o autor chama a atenção de que “Independente do termo utilizado, todos esses exemplos, de uma forma ou de outra, acabam sendo um tipo de pesquisa onde o pesquisador participa diretamente e, querendo ou não, interfere no cotidiano de uma comunidade” (Ibidem, 2014, p.4)

A partir da compreensão sobre a PI e a minha proposta de trabalho, direcionada pelo Mestrado Profissional em Letras – Profletras, de analisar os diversos procedimentos de ensino, as variadas concepções de leitura que norteiam esse ensino, bem como analisar também a minha prática pedagógica e contribuir para a formação leitora dos alunos ingressos no Ensino Fundamental II, que ainda apresentavam nível de proficiência em leitura abaixo do esperado para adequação idade/ano ficou claro o direcionamento proposto pelo programa para uma pesquisa de cunho participativo-interventivo.

3.2 Contextualização da pesquisa

Nesta seção, apresento os contextos de realização desta pesquisa, iniciando pela caracterização da unidade escolar e os espaços físicos, em sequência o contexto do Mestrado Profissional em Letras – que forneceu a formação teórica para a realização deste trabalho; o contexto da Prova Brasil e, por fim, o contexto dos sujeitos participantes desta pesquisa.

3.2.1 Contexto: unidade escolar

Este trabalho foi realizado no Colégio Estadual Governador João Alves Filho, que pertence a Rede Pública Estadual e situa-se na Capital – Aracaju. Em sua grade são ofertados o Ensino Fundamental II, o Ensino Médio Inovador e o Ensino Médio Profissionalizante. O quadro de alunos em 2015 é de 732 alunos. De acordo com os dados do INEP referentes a 2013,

o IDEB observado foi 3,0, enquanto a meta projetada era de 3.6. A situação de rendimento escolar em relação ao Ensino Fundamental II é preocupante, pois apresentou um total de 123 reprovações (36,1%), 27 abandonos (8%) e 190 aprovações (55,9%). Já no Ensino Médio, os resultados já foram melhores, apesar do número em relação a evasão escolar ter sido maior que o do Ensino Fundamental: 39 reprovações (12,1%), 43 abandonos (13,5%) e 235 aprovações (74,4%).

Os espaços utilizados na escola para a execução do projeto foram a salas de aula das turmas dos 6º anos A e B, a biblioteca, o laboratório de informática, a sala de vídeo e o pátio. As salas de aulas são amplas, entretanto a ventilação não é adequada. São salas quentes, com ventiladores quebrados. Além disso, por estarem posicionadas ao lado do viaduto de uma das principais avenidas da cidade, o barulho provocado por automóveis muitas vezes atrapalha as aulas tanto quando há necessidade de se ouvir a fala do professor e do aluno, quanto na concentração para desenvolver algumas atividades mais complexas. Biblioteca e sala de leitura funcionam no mesmo espaço, o que implica uma certa dificuldade para a utilização, visto que não comporta os quase 30 alunos de cada turma. Portanto, foi utilizada apenas para o empréstimo de alguns livros e revistas trabalhados nas atividades. A sala de informática, espaço mais amplo que a biblioteca/sala de leitura, conta com 20 computadores e lousa. É um ambiente mais arejado por contar com ar-condicionado. A leitura de textos em ambiente virtual justifica a utilização desse contexto. A sala de vídeo, utilizada para a execução de atividades prévias de leitura como assistir ao filme *Diário de um Banana*, é um espaço que apenas disponibiliza de televisão, retroprojetor e cadeiras comuns, disponíveis nas salas de aula.

3.2.2 Contexto Mestrado Profissional em Letras – Profletras

O Mestrado Profissional, modalidade de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, foi implementado no Brasil no final da década de 90, após longas discussões sobre a viabilidade e aplicabilidade com fins de capacitação profissional em diversas áreas do conhecimento, através de um currículo capaz de articular conhecimento, metodologia e aplicação no campo de atuação profissional estudado.

Na área de ensino, o Mestrado Profissional, gerenciado pelo Capes, é voltado para a formação didático-pedagógica de professores em exercício na Educação Básica e é ofertado em Instituições de Ensino Superior. Entre os cursos ofertados na área de ensino, de acordo com o Capes, o Profletras “conta com a participação de instituições de ensino superior públicas no

âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e é coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) ”.

No estado de Sergipe, há dois polos, coordenados pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), através de professores doutores do departamento de letras: Itabaiana e São Cristóvão. Este trabalho é fruto das diversas pesquisas desenvolvidas no polo de São Cristóvão, coordenado inicialmente pelas professora Dra. Raquel Meister Ko Freitag e professora Dra. Leilane Ramos Silva, substituída em 2015 pela professora Dra. Isabel Cristina Michelin de Azevedo. Fizeram parte do corpo docente, além das professoras já citadas, as professoras Dra. Denise Porto Cardoso, Dra. Geralda de Oliveira Santos Lima, Dra. Josalba Fabiana dos Santos, Dra. Maria Leonia Garcia Costa Carvalho e Dra. Taysa Mércia Santos Souza Damaceno, minha orientadora.

QUADRO 8: PANORAMA DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Curso
O público-alvo do Profletras é constituído por docentes de todas as gerações de egressos de cursos de graduação em letras e que lecionam língua portuguesa no ensino fundamental.
Objetivos A capacitação de docentes em nível de mestrado profissional, por meio do Profletras, tem como objetivos: • o aumento da qualidade do ensino dos alunos do nível fundamental, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita; • o declínio das atuais taxas de evasão dos alunos durante o ensino fundamental; • o multiletramento exigido no mundo globalizado com a presença da internet; • o desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência em letramentos compatível aos nove anos cursados durante o ensino fundamental. O Profletras busca também concretizar os seguintes objetivos: • qualificar os mestrandos/docentes para desenvolver múltiplas competências comunicativas dos alunos em ambiente online e offline; • instrumentalizar os mestrandos/professores do ensino fundamental de maneira que eles passem a bem conduzir classes heterogêneas, seja do ponto de vista de níveis de competências linguísticas dos alunos, seja no que tange aos quadros de desenvolvimento atípicos que os alunos apresentem; • indicar os meios adequados para trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em suportes digitais e não digitais; • salientar as funções referenciais e metacognitivas da língua de forma que os docentes saibam trabalhar peças textuais com traços literais e não literais, distinguindo-as, assim, os planos denotativo e conotativo da linguagem e dos textos; • aprofundar os conhecimentos dos docentes no que se refere aos diversos subsistemas fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático da linguagem; • instrumentalizar os docentes de ensino fundamental com objetivo de elaborar material didático inovador que lance mão, quando conveniente e relevante, de recursos tecnológicos modernos à disposição.

continua

conclusão

Carga horária e disciplinas	
O Profletras prevê o cumprimento de 360 horas em um prazo de dois anos. Entre as disciplinas, cinco são obrigatórias e três são optativas, estas últimas escolhidas em um conjunto de 12. Para integralizar o curso, o aluno deverá cursar, no mínimo, 24 créditos. Além dessas disciplinas, o mestrando deverá cursar, obrigatoriamente, duas "Disciplinas de Fundamentação", que serão ofertadas no início do curso.	Componentes curriculares polo São Cristóvão – Se, turma 2013. 1. Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional; 2. Alfabetização e Letramento; 3. Fonologia, Variação e Ensino; 4. Texto e Ensino; 5. Aspectos Sociocognitivos e metacognitivos da Leitura e da Escrita; 6. Leitura do Texto Literário; 7. Gramática, Variação e Ensino; 8. Ensino da Escrita, Didatização e Avaliação; 9. Práticas de Oralidade e Práticas Letradas do 6º ao 9º ano; 10. Gêneros Discursivos/Textuais e Práticas Sociais;
Área de concentração e linhas de pesquisa O Profletras está constituído de uma única área de concentração: Linguagens e letramentos. A essa área se vinculam duas linhas de pesquisa: Teorias da linguagem e ensino; Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes. Área de concentração: Linguagens e letramentos Na formação do professor que atua no ensino fundamental é indispensável o aprofundamento do seu conhecimento nos estudos voltados para a linguagem, o que lhe possibilitará uma posição madura intelectualmente, permitindo-lhe posicionar-se frente à realidade linguística do aluno nos mais diferentes níveis, associados à linguagem e à sua leitura de mundo. É com essa visão que a única área de concentração do Profletras dá conta de uma proposta ampla o suficiente para reunir linhas de pesquisa com disciplinas associadas que articulam as modalidades oral e escrita, permeando estudos em diferentes concepções, sejam práticas, teóricas, formais ou não formais. Linhas de Pesquisa:	
1. Teorias da Linguagem e Ensino	2. Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes
Esta linha de pesquisa visa retomar as noções de língua e linguagem, bem como a distinguir as linguagens naturais das artificiais. Ademais, tem o intuito de consolidar estudos sumariados na sequência: descrição e normatização das linguagens; avaliação de processos fonológicos que interferem na aquisição da leitura e da escrita; domínios textuais e semântico-discursivos; produção e efeitos de sentido nas linguagens naturais e não naturais; identidades e construções antro-po-culturais e literárias; dialogicidade entre comunidades discursivas e produções literárias e demais manifestações culturais; formação do leitor.	Esta linha de pesquisa tem como foco estudos que se voltem para ensino e aprendizagem da leitura e da produção textual; panorama crítico do ensino da língua portuguesa e/ou da literatura; práticas de letramento e multimodalidade; educação inclusiva e habilidades escolares de leitura e escrita; transtornos de linguagem e de aprendizagem; interculturalidade e multilinguismo; produção de material didático inovador.

Autor: elaboração própria baseado em Fundação Capes (2013) ⁴

⁴ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>. Acesso: 20 de jun. de 2015

3.2.3 Contexto Prova Brasil

Este trabalho foi pautado em resultados de leitura obtidos na Prova Brasil nas turmas de 5º anos das escolas das redes estadual e municipal do município de Aracaju - Se⁵, realizada pelo Governo Federal. A partir dos dados obtidos, busquei utilizar o mesmo documento norteador para as nossas atividades em sala de aula que sirva de referência para qualquer professor que a elas tenha acesso, mostrarei um levantamento de como se organizam as propostas de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e as matrizes que serviram para a elaboração das ações didáticas de leitura.

O SAEB acontece em dois processos: i) a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB), voltada para as gestões dos sistemas educacionais e realiza-se por amostragem das redes de ensino e ii) a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), ou *Prova Brasil* – voltada para os alunos matriculados nas etapas finais de cada ciclo do Ensino. A *Prova Brasil* enfoca cada unidade de ensino, apontando o seu desempenho e metas a serem atingidas em um determinado período. Esse processo permite que o Ministério da Educação e Cultura – MEC – acompanhe os desempenhos de cada escola, município e estado com a finalidade de promover ações capazes de solucionar problemas identificados, visando um direcionamento mais efetivo de recursos técnicos e financeiros com vistas ao desenvolvimento do Sistema Educacional Brasileiro, bem como à redução das desigualdades nele existentes.

Para a realização de uma avaliação em nível nacional, foi necessária a criação de uma matriz curricular, construída a partir de currículos dos estados e municípios, bem como da participação de professores regentes e a análise de livros didáticos mais trabalhados nas escolas brasileiras que, embora não englobe todo o currículo escolar, estabelecesse um direcionamento para os envolvidos no processo – escola, alunos e professores – informando as competências e habilidades leitoras esperadas dos alunos em cada nível de estudo.

Vejamos as Matrizes de Referência de Língua Portuguesa - SAEB/PROVA BRASIL 5º e 9º respectivamente:

⁵ Em 2013, dos estudantes das redes estadual e municipal de Aracaju, de acordo com dados do IDEB, apenas 6% dos alunos apresentaram nível avançado de proficiência em leitura, 22% foram considerados leitores proficientes, 44% com nível básico (pouco aprendizado) e 28% apresentaram nível insuficiente. (QEDU, 2015)

QUADRO 9: MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DA PROVA BRASIL – 5º ANO

HABILIDADES	COMPETÊNCIAS
1. Procedimentos de Leitura	D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto. D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
2. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	D5 - Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.). D9 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
3. Relação entre Textos	D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.
4. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	D2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D7 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D8 - Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D12 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
5. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
6. Variação Linguística	D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP

QUADRO 10: MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DA PROVA BRASIL – 9º ANO

HABILIDADES	COMPETÊNCIAS
1. Procedimentos de Leitura	D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto. D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
2. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	D5 - Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.). D12 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
3. Relação entre Textos	D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos. D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema

continua

4. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	D2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D7 - Identificar a tese de um texto. D8 – Estabelecer a relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustenta-la. D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto. D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D11 – Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D15 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
5. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. D19– Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e / ou morfosintáticos.
6. Variação Linguística	D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP

Como já foi dito, a escolha pela matriz referencial do SAEB aconteceu pela sua organização abrangente ao território nacional, no entanto, é importante que o professor, ao estabelecer seu plano de trabalho, esteja consciente de quais concepções de linguagem norteiam os documentos oficiais que regem a Rede de Ensino em que trabalham, afim de contextualizar os objetivos de ensino e determinar quais procedimentos de leitura serão ensinados, de forma que abordem o uso da linguagem em suas funções sociais.

3.2.4 Participantes da pesquisa: professora pesquisadora, turmas

Os sujeitos participantes deste trabalho são os alunos das turmas 6º ano A e 6º ano B do ensino Fundamental do turno matutino e eu, professora pesquisadora e regente das turmas aqui citadas.

Os alunos das turmas A e B têm entre 11 e 15 anos, sendo que o maior número de alunos com distorção idade/ano de estudo são os da turma B, conforme tabela 3. A maioria deles moram em bairros de classe média-baixa e baixa, afastados da escola. O nível de conhecimentos e compreensão das turmas, de modo geral, é considerado regular, entretanto

apresentam algumas dificuldades que não condizem com alunos egressos do 5º ano e, portanto, se não trabalhadas, poderão implicar no desenvolvimento da aprendizagem escolar nos anos seguintes de estudos.

Em relação à integração da turma no início do ano letivo e também durante o processo de execução da pesquisa, apesar de serem oriundos de diversas escolas do município de Aracaju e até de outras cidades e estados, houve boa integração entre eles, o que facilitou a formação de grupos de trabalho. Entretanto, alguns alunos, especificamente meninas, e que apresentavam grau mais elevado de proficiência em leitura em relação aos demais colegas, apresentaram recusa inicial ao trabalho em grupo.

QUADRO 11: TURMAS PARTICIPANTES DO PROJETO DE PESQUISA

Turmas	6º ano A	6º ano B
Total de alunos	31	27
Idade	11 anos – 9 alunos 12 anos – 20 alunos 14 anos – 2 alunos	11 anos – 2 alunos 13 anos – 15 alunos 14 anos – 9 alunos 15 anos – 1 aluno
Alunos repetentes	3	16

Autor: elaboração própria

3.3 Procedimentos de coletas de dados:

As atividades em sala de aula tiveram início em 18 de março de 2014. Para o trabalho com ensino da leitura, inicialmente foi necessário conhecer o perfil da turma, saber em que nível de leitura cada aluno se encontrava, o que eles entendiam por leitura, o que já tinham lido anteriormente, que tipo de leitura eles costumam fazer. Na primeira aula de cada turma, fizemos um círculo e conversamos sobre as expectativas dos alunos em relação ao ingresso no Ensino Fundamental. Inicialmente, falaram aqueles que não eram repetentes. Observando que alguns alunos preferiram não falar. Posteriormente, falaram os alunos que já conheciam o Ensino Fundamental II. Após as falas dos alunos, procedi a minha apresentação; também falei do ensino fundamental para a turma, apresentei o livro didático que seria utilizado por nós no ano letivo. Em seguida fiz uma rápida apresentação do trabalho de leitura que iríamos desenvolver em conjunto com as práticas de ensino de uso da língua e esclareci que seria necessário formamos pequenos grupos para a execução das atividades, observando que os alunos com mais habilidades em leitura deveriam interagir com os que apresentassem mais dificuldades. Nesse momento, na turma A, alguns alunos disseram que preferiam trabalhar

sozinhos. Então mostrei-lhes a importância do trabalho em equipe e logo todos estavam participando ativamente de um grupo.

Ao expor as ações a serem desenvolvidas durante as aulas com o propósito de aprendizagem da leitura, bem como a forma a ser desenvolvidas essas ações, estabelece-se uma relação contextual do aluno como sujeito participante do processo, em que estar consciente do que será realizado e as atividades desenvolvidas em grupo, nas relações professor-aluno/aluno-aluno, contribuirão para o desenvolvimento cognitivo do discente.

Para iniciar, eu precisava saber a concepção de leitura deles. Quando fiz a pergunta sobre o que significa ler, as respostas foram “olhar no livro e dizer o que tá escrito lá”, “ler é entender o que tá no papel”. Sobre essa segunda concepção dada por uma aluna, instiguei sobre o que era “entender” no ato de ler. Ela respondeu, “ah professora, se tá escrito, eu entendo o que tá escrito, eu sei o que tá lá. Olhe, se a senhora escreve casa, eu sei ler e vou dizer casa, mas meu irmão de dois anos não ia entender porque ele não sabe ler ainda.” Então fui ao quadro e escrevi as palavras *casa* e *apartamento*. Então perguntei o que eles “entendiam” das duas palavras. Uns riram, outro perguntou se eu estava fazendo uma pegadinha e decodificaram em voz alta “casa e apartamento” e um garoto completou “tamem quem não saber, ler é fácil, professora. Todo mundo aqui já sabe”. Falei que estava feliz porque conseguiam saber o que estava escrito. Então escrevi as palavras *professor* e *docente*. Eles decodificaram, mas não sabiam dizer o que era docente. Escrevi duas frases: 1 - *Os docentes já estão na sala de aula apresentando o conteúdo para seus alunos* e 2 - *Marina alertou os colegas que o professor de matemática já está na sala*. Pelo contexto, eles compreenderam que docente e professor são palavras sinônimas. Aproveitei também para explicar que nem sempre uma palavra sinônima é adequada na substituição de uma pela outra e falei sobre a segunda frase, que naquele caso uma substituição na frase 1 não haveria problema, mas na frase dois não é usual. Então, comecei a explicar para os alunos a diferença entre decodificar um texto e compreender. Expliquei que além de decodificar, é necessário compreender o que está escrito para que de fato ocorra o ato da leitura.

Em seguida, passei um questionário para que respondessem sobre a importância da leitura, em que momentos eles leem, que tipo de leitura eles costumam fazer, de que eles mais gostam de ler e como eram os momentos de leitura no Ensino Fundamental I.

QUADRO 12: CONCEPÇÕES DE LEITURA DOS ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Importância da leitura		
Respostas	Turma A	Turma B
Serve para aprender	12	16
Faz a gente viajar	1	1
É bom, agradável, diverte, interessante	10	5
Serve para nosso desenvolvimento na escola	5	1
Não gosto de ler	3	4

Autor: elaboração própria

O que pretendi com a aplicação desse questionário foi observar o que os alunos pensam sobre o ato de ler para, a partir daí, planejar as atividades de acordo com a maneira que percebem a leitura ao seu redor. O resultado desse levantamento foi mostrado para a turma e discutido cada item para que compreendessem a visão do colega, sobre o que o outro também pensa. Discutimos a leitura como ferramenta imprescindível no processo de aprendizagem e conhecimento sobre o mundo ao nosso redor; a leitura como forma de conhecer outras culturas, outros lugares e até outras épocas; debatemos a leitura como forma de diversão e foi importante saber que alguns já tinham a concepção da leitura também como forma de prazer e não como apenas obrigação, razão apontada pelos que responderam não gostar de ler.

Para a escolha do material a ser utilizado no ensino da leitura, foi necessário fazer um levantamento sobre o que mais gostam e/ou costumam ler em casa, na escola, bibliotecas, na rua, na interação com outros grupos sociais.

QUADRO 13: DEMONSTRATIVO DE LEITURAS CITADAS PELOS ALUNOS

O que os alunos costumam ler	Turma A	Turma B
Histórias em quadrinhos	22	19
Diários de Ficção	10	8
Revistas	14	10
Poesia	12	11
Textos que os amigos postam na internet	20	22
Textos dos livros didáticos	31	27
Livros paradidáticos	14	10
Textos religiosos	8	7

Autor: elaboração própria

As respostas foram agrupadas da seguinte maneira: histórias em quadrinhos (HQ) para os que responderam *mangás* (HQ japonesas) que são as prediletas entre os meninos das duas turmas e Turma da Mônica; diário de ficção para os que citaram Diário de um Banana, Diário de Julieta e Diário de Uma Garota nada Popular. Sobre os textos dos livros didáticos, eles se referiram aos presentes nos livros de Língua Portuguesa – não consideraram como leitura

os textos das demais matérias. Relacionei em paradidáticos os títulos mencionados como “livros que as professoras passaram para ler na escola”. Por fim, textos religiosos os que se referiram à leitura da bíblia e a periódicos citados, ligados a igrejas frequentadas por alguns alunos. Cada aluno citou mais de um título ou gênero.

Para aferir o nível de proficiência leitora de acordo com os parâmetros estabelecidos na Prova Brasil, bem como observar as dificuldades apresentadas pela turma, a fim de se traçar estratégias de ensino que contribuem para diminuir as dificuldades, foram aplicadas, previamente combinado com a turma, algumas questões copiadas de avaliações de anos anteriores. A partir dos resultados, observei que as duas turmas apresentavam as mesmas dificuldades de acordo com cada descritor, sendo que a turma A apresentou nível de proficiência leitora, adequada aos egressos do Ensino Fundamental I, inferior a turma B.

QUADRO 14: QUANTITATIVO DE ALUNOS QUE APRESENTARAM PROFICIÊNCIA EM CADA DESCRITOR DA PB

Habilidades	Descritores	6 A	6 B
I - Procedimentos de Leitura	D1	27	27
	D3	18	21
	D4	14	17
	D6	10	15
II - Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	D5	6	8
	D9	4	7
III - Relação entre Textos	D15	24	23
IV - Coerência e Coesão no Processamento do Texto	D2	7	7
	D8	9	8
	D12	6	7
V - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	D13	16	20
	D14	6	9
VI - Variação Linguística	D10	16	20

Autor: elaboração própria

Após verificar a concepção de leitura da turma, bem como a sua importância e o nível de proficiência leitora dos alunos, segui para a etapa de seleção dos textos de acordo com as preferências apontadas pelos alunos, observando que a identificação do leitor com o texto a ser lido, contribui para o envolvimento maior do aluno durante o processo de ensino, o que facilitou a aprendizagem. Entretanto, priorizar o gosto do leitor/aluno implica no fator controle.

Se cada criança escolhe um livro diferente, para o professor é muito difícil conhecer de antemão todos os livros que seus alunos escolheram, o que torna quase impossível controlar a compreensão do que leram. Além disso, a prioridade dada ao controle determina o ritmo de trabalho em leitura: só se lê aquilo que é possível comentar em

aula e com todo o grupo ao mesmo tempo. Desse modo, dar lugar a escolha se torna difícil. (LERNER, 2002, p. 68)

Então como proceder na situação em que o texto precisa fazer sentido para uma turma de em média 30 alunos? Realmente sondar o que mais atrai a turma foi o caminho. Escolhi, entre os textos citados pelos alunos na pesquisa, trabalhar com diário de ficção, HQ e notícia.

4 DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS A PARTIR DOS DADOS APRESENTADOS

Nesta seção, apresento os resultados verificados nas atividades desenvolvidas em sala de aula, que buscaram responder quais caminhos devem ser trilhados nas aulas voltadas ao trabalho com a leitura a partir das teorias de ensino e de leitura, utilizadas em nossa pesquisa a fim de se verificar as transformações possíveis que contribuam para o desenvolvimento da capacidade leitora adequada a idade/série muitas vezes percebidas nos alunos egressos do Ensino Fundamental I:

4.1 Descrição das ações desenvolvidas na pesquisa participativa-interventiva

As atividades de leitura desenvolveram-se no contexto da perspectiva sociointeracionista de Vygotsky através do projeto “Leitura Compartilhada”, idealizado para ser aplicado com alunos dos 6º- anos do Ensino Fundamental. O projeto tem como *objetivo primordial* produzir ações de leitura na sala de aula, já que um texto, seja ele verbal ou não verbal, só se materializa na prática real da leitura.

Objetivos específicos:

- Implementar práticas significativas de leitura em turmas do 6º ano;
- Criar estratégias de ensino que levem os alunos a relacionar o novo com o já conhecido de forma consciente no processo de leitura;
- Ensinar estratégias eficazes de leitura para que os discentes possam utilizá-las de forma independente nas diversas situações de comunicação;
- Elaborar atividades que sistematizem a prática docente com foco na competência leitora.

Escolhidos os textos, foram organizadas as Sequências Didáticas (SD), estruturadas em oficinas de leitura. Cada SD foi organizada em 3 Oficinas e tempo total de 5 horas/aula. O que pretendemos com a organização das atividades de leitura em oficinas organizadas em uma

SD foi sistematizar estratégias de ensino da leitura, observando os pressupostos teóricos estudados durante o curso do Profletras. Além disso, essa sistematização privilegia o “monitoramento do docente-pesquisador mediado pelo gênero de texto (BRONCKART, 2003) que apresenta aspectos pré-determinados relativos ao contexto de produção, à organização geral do gênero textual em foco ao discurso e à textualização” (GONÇALVES e NASCIMENTO, 2011, p. 101)

Cada oficina foi organizada de forma a promover o ensino das estratégias de leitura abordadas no tópico anteriormente citado, como exemplificado nas sequências de atividades a seguir, organizada seguindo a Matriz Curricular da Prova Brasil e utilizando o gênero textual diário de ficção como elemento mediador do ensino da leitura. Considero importante frisar que, além do gênero exposto, no trabalho de pesquisa também foram utilizados os gêneros *histórias em quadrinhos* e *notícias*, seguindo o mesmo parâmetro de atividades e etapas aqui explicitadas na amostra a seguir:

GÊNERO TEXTUAL: DIÁRIO

LEITURA DIALÓGICA DO 1º TRECHO DO DIÁRIO DE UM BANANA

OFICINA 1

Na oficina 1, foram organizadas atividades de implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto, que propiciaram a ativação da memória dos alunos em relação ao texto que lhes será apresentado – gênero textual: foram apresentados alguns livros do gênero i) *diários de ficção*: Diário de Um Banana, Diário De Uma Garota Nada Popular, Diário de Julieta e ii) *diários íntimos*: Diário de Anne Frank e diários trazidos por alguns alunos.

QUADRO 15: ATIVIDADES DE ANTECIPAÇÃO DE LEITURA

Atividades da oficina 1
OBJETIVOS: Sensibilizar a memória discursiva; interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc); identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros
1 – Observe as capas dos livros e fale sobre o que significa a palavra diário. 2 - Imagine um garoto “banana” e uma “garota nada popular”. Como você os descreveria? 3 – Observe as opções abaixo e indique quais delas você utiliza para registrar/relatar acontecimentos de seu dia a dia. <i>Fotos, facebook, instagran, vídeos, diário</i> <i>Reportagens, notícia, carta do leitor, fábula</i>

Autor: elaboração própria

OFICINA 2

Na oficina 2 foram organizadas as atividades de relações entre textos para atender as estratégias de antecipação: a partir de informações explícitas sobre o texto que serão trabalhadas, como o gênero textual, o autor e título, fazendo um levantamento de hipóteses sobre o que será lido. Para que esquemas internos fossem acionados na etapa de leitura do texto também foi utilizado o filme *Diário de um Banana*. Conversamos sobre situação de produção e de recepção, utilizando a abordagem da mesma obra em livro e filme.

QUADRO 16: ATIVIDADES DE ANTECIPAÇÃO DE LEITURA

Atividades da oficina 2
Objetivos: Instigar a leitura; assimilar informações acerca do gênero textual <i>diário de ficção</i>; 2 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.
1 - Análise dos elementos constitutivos do diário em estudo (título; nome do autor; publicação; público a que se destina); 2 - Apresentação do filme “Diário de um Banana” 3 - Comentário geral sobre o filme, feito pelo professor, enfocando os conhecimentos sobre o suporte de produção e recepção: livro e filme.

Autor: elaboração própria

Nesse momento prévio, observei, através de atividades orais, quais conhecimentos a turma conseguiu assimilar a respeito do texto, tomando nota para a otimização das estratégias de leitura nas atividades seguintes a partir daquilo que os discentes assimilaram nesta fase da sequência didática, e então iniciamos as atividades organizadas a partir da Matriz Referencial Curricular da Prova Brasil, observando que as habilidades referentes a interpretação de texto com o auxílio de material gráfico diverso e a identificação da finalidade de textos de diferentes gêneros foram contempladas na oficina 2.

OFICINA 3

Na oficina 3, as atividades foram organizadas de modo a contemplar:

- as estratégias de localização de informações no texto que contribuirão para a compreensão do que se lê, utilizando os conhecimentos prévios, construídos nas atividades das oficinas 1 e 2;

- as estratégias de inferência: são atividades voltadas a informações que não aparecem no texto, mas que a partir de alguns elementos textuais, bem como conhecimentos de mundo, conseguimos ler apesar de não está escrito, que podem se confirmar ou não;
- as estratégias de compreensão: são atividades para aprofundar a compreensão do texto de forma a articulá-la com as práticas sociais;
- as estratégias de verificação: funcionam como avaliação das demais estratégias, que confirmam ou não as especulações iniciais sobre o texto.

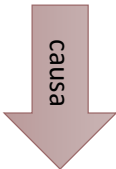
QUADRO 17: ATIVIDADES DE PROCEDIMENTOS DE LEITURA

ATIVIDADES OFICINA 3 – Grupo 1
OBJETIVOS 1: Localizar informações explícitas e inferir as informações implícitas em um texto; inferir o sentido de uma palavra ou expressão; identificar o tema de um texto; distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
1 – No livro Diário de um Banana, escrito por Jeff Kinney, são relatadas as memórias de Greg Heffley. Inicialmente, a personagem faz dois esclarecimentos. - a- O que ele tenta deixar bem claro para o leitor e por quê? - b- Na concepção dele, relatar os acontecimentos em um diário é comum a que tipo de escritor? 2 – Há uma razão para Greg ter aceitado a ideia de registrar os acontecimentos do seu dia a dia em um diário. Copie o parágrafo que mostra essa razão. 3 – Quando Greg começou a relatar seu dia a dia em um diário, em que fase de estudos ele se encontrava? 4 – Greg considerava a fase de estudos em que ele estava a ideia mais estúpida já inventada. a) Por que ele pensava assim? b) Para ele, como deveriam ser organizados os anos letivos? c) Qual o conselho que ele dá em relação ao primeiro dia de aula? d) Em relação às garotas, como era no ano anterior e como é na nova fase de estudos? 5 – De acordo com o contexto, explique o sentido das expressões grifadas nos seguintes trechos: a) “... eu disse <u>ESPECIFICAMENTE</u> que queria um caderno sem a palavra diário escrita nele.” b) “... só não espere que eu <u>seja todo</u> “Querido diário” isso, “Querido diário aquilo.” c) “Daí este livro vai <u>vir a calhar</u>.” d) “... mas por enquanto estou <u>preso no fundamental</u> com uma <u>cambada de débeis</u>.” e) “... mas acho que <u>entra por uma orelha e sai pela outra</u>.” 6 – Analise o primeiro relato feito por Greg e diga qual é o assunto principal nesse trecho do Diário.

Autor: elaboração própria

O próximo grupo de atividades, que trabalha a coerência e coesão no processamento do texto, traz os descritores que abordam os elementos linguísticos que constroem a articulação entre as partes do texto. Para que essas habilidades sejam desenvolvidas pelo leitor/aluno, o professor deverá promover atividades que desenvolvam a capacidade de percepção de como as partes de um texto se relacionam e como são construídas essas relações que darão unidade ao todo.

QUADRO 18: ATIVIDADES DE COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO

ATIVIDADES OFICINA 3 – Grupo 2
OBJETIVOS 2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto; estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
1 – Identifique no trecho abaixo a que termos as palavras grifadas se referem. Em primeiro lugar, quero esclarecer uma coisa: <u>isto</u> é um LIVRO DE MEMÓRIAS, não é um diário. Eu sei o que diz na capa, mas, quando a mamãe saiu para comprar <u>essa coisa</u>, eu disse ESPECIFICAMENTE que queria um caderno sem a palavra “diário” escrita <u>nele</u>. a- Reescreva o trecho, trocando os termos grifados pelas palavras às quais se referem e leia-o novamente. Você percebeu alguma diferença na leitura? Comente. 2 - Sobre o primeiro dia de aula, Greg dá um conselho: Tomar cuidado onde senta. Releia o que ele diz e faça uma relação dos fatos de acordo com a tabela abaixo:    3 - No primeiro relato de Greg, constatamos 5 tópicos abordados: Possuir um diário, ensino fundamental, a escolha onde sentar na sala de aula, o que pensam as garotas de hoje em dia e, por fim, a popularidade dele na escola. Releia os finais de cada tópico e veja como os próximos foram introduzidos de forma lógica.

Autor: elaboração própria

No próximo grupo de atividades, os descritores apresentados, que são mais comuns a determinados gêneros textuais como o diário e as histórias em quadrinhos, tratam dos efeitos do uso da pontuação como produtora de sentido; dos diferentes usos das letras, como tamanho e forma, e também de expressões com intenções de ironizar ou provocar humor. Neste caso, o professor deverá sinalizar, durante a execução das atividades de ensino da leitura, que, ao

produzir o texto, o autor procura utilizar esses recursos para apresentar uma dúvida, uma ironia, para provocar o riso, o espanto, etc.

QUADRO 19: ATIVIDADES DE RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO

ATIVIDADES OFICINA 3 – Grupo 3	
Objetivos 3 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados; identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	
1 – Releia o segundo parágrafo do texto, em que o personagem ao imaginar o que alguns colegas de escola poderiam fazer caso o encontrasse escrevendo um diário e fala: “ótimo. Tudo que eu preciso é que um idiota me pegue com esse livro e entenda errado.” (p. 1) e observe a imagem que o ilustra. - a- Nesse trecho temos um exemplo de ironia ou humor? Por que? - b- Observando o desenho que aparece logo após o trecho, podemos ter qual informação sobre o verdadeiro receio de Greg? - c- Pela imagem, quais características podemos atribuir ao possível agressor, a quem Greg chama de idiota. - d- Podemos afirmar que esse agressor existe de fato ou é apenas do imaginário de Greg? 2 – Observe as expressões de Greg quando seu colega de classe, Jason Brill chega atrasado e quase senta ao lado dele. (p. 5) - I- Diante da pergunta do colega de classe, a fala de Greg denota: - a- Que ele falou a verdade e mostrou-se chateado porque Jason Brill não poderia sentar-se ao seu lado. - b- Que ele falou a verdade e mostrou-se aliviado porque alguém já havia sentado antes. - c- Que ele mentiu porque ficou apavorado com a possibilidade de Jason Brill sentar-se ao seu lado. - d- Que ele mentiu porque queria guardar aquele lugar para alguém especial. - II- Observe o sinal de pontuação para marcar a fala de Greg e a repetição da palavra “sim”. Qual foi a intenção do autor ao utilizar o ponto de exclamação e repetir a palavra “sim”? Essa intenção contribuiu para a sua compreensão do trecho?	

Autor: elaboração própria

Na atividade b da segunda questão, foi orientado que os alunos discutissem com seu grupo de trabalho para que depois compartilhassem suas impressões com os demais grupos.

Em seguida, contribuí com o meu posicionamento a respeito, além de comentar as respostas da turma.

As atividades a seguir, que contemplam o item *variação linguística*, da Matriz de Referência da Prova Brasil, são essenciais para a identificação dos interlocutores de um texto e, conseqüentemente, levam os alunos a perceber que as escolhas linguísticas feitas pelo autor não acontecem de forma aleatória.

QUADRO 20: ATIVIDADES DE VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA

ATIVIDADES OFICINA 3 - Grupo 4
OBJETIVOS 4 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
1 - Como já vimos, um diário serve para registrar as lembranças, impressões, sentimentos... de quem o escreve. Neste caso, podemos afirmar que Greg é personagem dos seus relatos. Com a ajuda dos colegas e do professor, identifique as expressões que evidenciam essa afirmação. 2 - No texto, há expressões empregadas pelo autor que evidenciam uma fala tipicamente de crianças. Identifique essas falas. 3 – No trecho a seguir, a linguagem utilizada representa adequadamente a fala de entrevistadores e entrevistado na fase adulta? Comente a escolha do autor por estas expressões. - Gregory! Conte sobre sua infância! Você foi tão bonito e inteligente? - Aqui estão minhas memórias. Agora xô. 4 – “Hoje em dia, é bem mais complicado. Agora depende das roupas que você usa ou do quanto você é rico ou se você tem uma bunda bonitinha ou sei lá mais o quê. E garotos como o Ronnie McCoy estão coçando a cabeça, se perguntando o que aconteceu. O menino mais popular do meu ano é o Bryce Anderson. O pior é que eu SEMPRE gostei de garotas, e meninos como o Bryce só começaram a se interessar por elas nos últimos dois anos.” Ao ler o texto, supõe-se que a personagem pertence a um grupo de: a) adolescentes do Ensino Médio. b) adultos estudantes de uma universidade. c) crianças do Ensino Fundamental. d) adolescentes do Ensino Fundamental. e) professores.

Autor: elaboração própria

Mostraremos a seguir um quadro sintético da sequência didática elaborada para a visualização geral das oficinas de leitura, expondo cada etapa, objetivo e duração.

QUADRO 21: SÍNTESE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

OFICINA: 1 - Ativação dos conhecimentos prévios acerca do gênero diário.	
ETAPAS: 1 - Organização de grupos para o desenvolvimento das atividades propostas e exposição dos objetivos de leitura. 2 - Sondagem oral dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero <i>diário</i>: o que e para que são utilizados. 3 – Utilização de i) <i>diários de ficção</i>: Diário de Um Banana, Diário De Uma Garota Nada Popular, Diário de Julieta e ii) <i>diários íntimos</i>: Diário de Anne Frank e diários trazidos por alguns alunos. OBJETIVOS: Sensibilizar e ativar a memória discursiva TEMPO ESTIMADO: 2 HORAS/AULA	
OFICINA 2 - Elementos constitutivos do gênero textual diário de ficção.	
ETAPAS: 1 - Análise dos elementos constitutivos do diário em estudo (título; nome do autor; publicação; público a que se destina;) 2 -Apresentação do filme “Diário de um Banana” 3 - Comentário geral sobre o filme, feito pelo professor, enfocando os conhecimentos sobre o suporte de produção e recepção: livro e filme. OBJETIVO: Instigar a leitura TEMPO ESTIMADO: 1 HORA/AULA	
OFICINA 3: Leitura dialógica do 1º trecho do livro 1 da Coletânea “Diário de um Banana”, realizada a partir de aplicação de atividades planejadas, seguindo os descritores da Prova Brasil	
ETAPAS:	OBJETIVOS:
1 - Aplicação de atividades com foco em procedimentos de leitura.	1 - Localizar informações explícitas e inferir as informações implícitas em um texto; inferir o sentido de uma palavra ou expressão; identificar o tema de um texto.
2 - Aplicação de atividades com foco em coerência e coesão no processamento do texto.	2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto; a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
3 - Aplicação de atividades com foco em relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido.	3 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados; identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
4 – Aplicação de atividades com foco em variação linguística	4 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
TEMPO ESTIMADO: 3 HORAS/AULA	

Autor: elaboração própria

4.2 Apresentação e discussão dos resultados obtidos durante a realização prática da pesquisa a partir das concepções teóricas utilizadas.

Após a organização das sequências didáticas, da realização das atividades em cada oficina e a observação dos desenvolvimentos dessas atividades, seguimos para análise dos

resultados obtidos durante a execução do projeto de leitura, observando os pontos abordados nesta pesquisa no que concerne o ensino-aprendizagem da leitura: a formação do professor; a concepção de ensino sociointeracionista e a concepção interativa de leitura se mostra eficaz para o ensino da leitura.

4.2.1 Formação do professor

Ao fazer um feedback das minhas ações docentes frente ao ensino da LP não só no que se refere ao ensino fundamental, bem como ao ensino médio, faço uma autoavaliação e constato que as atividades de leitura eram desenvolvidas de forma mecânica, seguindo apenas a leitura ascendente do texto. Solicitava que os alunos respondessem as questões, seguindo as respostas prontas, presentes no livro do professor. Na verdade, as questões propostas eram vistas como elementos de avaliação de compreensão do que foi lido e não propriamente como suporte para a construção da compreensão do texto. Poucas vezes parávamos para discutir uma possibilidade de resposta divergente da proposta pelo autor do livro didático. Na verdade, as minhas concepções de leitura e de ensino enquadravam-se nas abordagens apresentadas respectivamente por Silva (1999) e Oliveira (2010), concepções redutora de leitura e tradicional de ensino. Porém, apesar de acreditar que estava fazendo a coisa certa, algo me inquietava no exercício da docência: o baixo rendimento escolar em decorrência do nível de habilidades em leitura apresentado pelos discentes egressos do Ensino Fundamental I e que se estendia aos anos escolares seguintes, inclusive ensino médio.

Ao fazer minha inscrição para a seleção do mestrado profissional em letras, o objetivo principal foi a possibilidade de conhecer caminhos que pudessem me levar a uma prática pedagógica que contribuísse para minimizar as dificuldades em leitura apresentadas nos anos escolares iniciais a fim de que os discentes pudessem seguir para os anos finais com maior adequação idade/ano escolar. Assim, no decorrer dos estudos busquei, em contato com as disciplinas e as abordagens teóricas que tratam do contexto social da situação de ensino-aprendizagem e da atuação dos agentes envolvidos nesse processo, observar e testar as possibilidades de melhoria da minha prática no ensino a partir das concepções de ensino da leitura abordadas nas teorias apresentadas no referencial teórico deste relatório.

Os resultados observados durante esse período de estudos são mensuráveis qualitativamente, a partir de observações em relação a minha postura atual na condução do ensino da leitura, buscando desenvolver as atividades de forma a promover uma leitura dialógica, a partir da interatividade entre texto/leitor-leitor/texto.

4.2.2 – A estrutura escolar

Levando em consideração o porte da escola onde foram desenvolvidas as atividades práticas desta pesquisa, que conta com biblioteca, salas amplas, salas de informática e vídeo, uma ocorrência durante o processo levou-me a corroborar as afirmações de Silva (1999) e Oliveira (2010). A estrutura da biblioteca – que não contava com títulos adequados ao trabalho com turmas de 6º ano, tornando necessária a compra do material.

4.2.3 A concepção sociointeracionista de ensino em consonância com a perspectiva psicolinguística a favor do ensino da leitura

Neste tópico, apresentaremos os resultados com base nas observações do desempenho e aprendizagem dos alunos diante das atividades desenvolvidas individualmente, das relações aluno-aluno sem mediação do professor e das relações aluno-aluno com mediação do professor.

Mostraremos também os resultados de desempenho em relação às atividades desenvolvidas de forma tradicional, sem considerar os processos de leitura que privilegiam os conhecimentos prévios.

Para a obtenção dos resultados, foram analisados os desempenhos dos alunos em quatro situações de leituras diferentes:

QUADRO 22: SÍNTESE DAS SITUAÇÕES DE LEITURA ANALISADAS

SITUAÇÃO 1	Os alunos, individualmente, leram e responderam questões propostas sem atividades de ativação dos conhecimentos prévios e sem possibilidades de discussão sobre o texto com colegas e professor.
SITUAÇÃO 2	Individualmente e sem possibilidades de discussão sobre o texto com colegas e professor, os alunos leram e responderam questões propostas após atividades prévias que abordaram o gênero textual, o assunto do texto a ser lido através de filmes, imagens e questões que visam a formulação de hipóteses.
SITUAÇÃO 3	Em grupo, os alunos leram, responderam e discutiram as questões propostas após atividades prévias que abordaram o gênero textual, o assunto do texto a ser lido através de filmes, imagens e questões que visam a formulação de hipóteses.
SITUAÇÃO 4	Em grupo e com a mediação do professor, após atividades prévias que abordaram o gênero textual, o assunto do texto a ser lido através de filmes, imagens e questões que visam a formulação de hipóteses, os alunos leram e responderam questões propostas, elaboradas de forma a contemplar o desenvolvimento de habilidades necessárias ao desenvolvimento da competência leitora.

Autor: elaboração própria

Na primeira situação, tanto os alunos da turma A quanto os da turma B, inicialmente, mostraram-se interessados na leitura do texto proposto, mas na fase de responder as questões propostas a partir do texto lido, começaram a ficar dispersos e entreterem-se com conversas e brincadeiras com outros colegas, necessitando da intervenção docente no sentido de retomar a atenção para as atividades que deveriam ser feitas naquele momento. Foi notória a falta de motivação neste momento e os resultados do desempenho das duas turmas foram insatisfatórios, especialmente nas questões que contemplavam as competências abordadas nos descritores D3 e D4 - dos procedimentos de leitura; D9 – das implicações de suporte; D2, D7 e D8 – da coerência e coesão no processamento do texto e D14 – das relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido.

Na segunda situação, pouca evolução ocorreu em relação à primeira. Foi verificado que houve um desempenho melhor das duas turmas apenas nas questões que visavam o desenvolvimento das competências abordadas nos descritores 5 e 9.

Nas situações 3 e 4, as primeiras mudanças já foram observadas em relação à motivação e foco no desenvolvimento das atividades. É interessante frisar que o trabalho em grupo promoveu maior concentração dos alunos nos trabalhos de leitura que foram desenvolvidos durante a pesquisa.

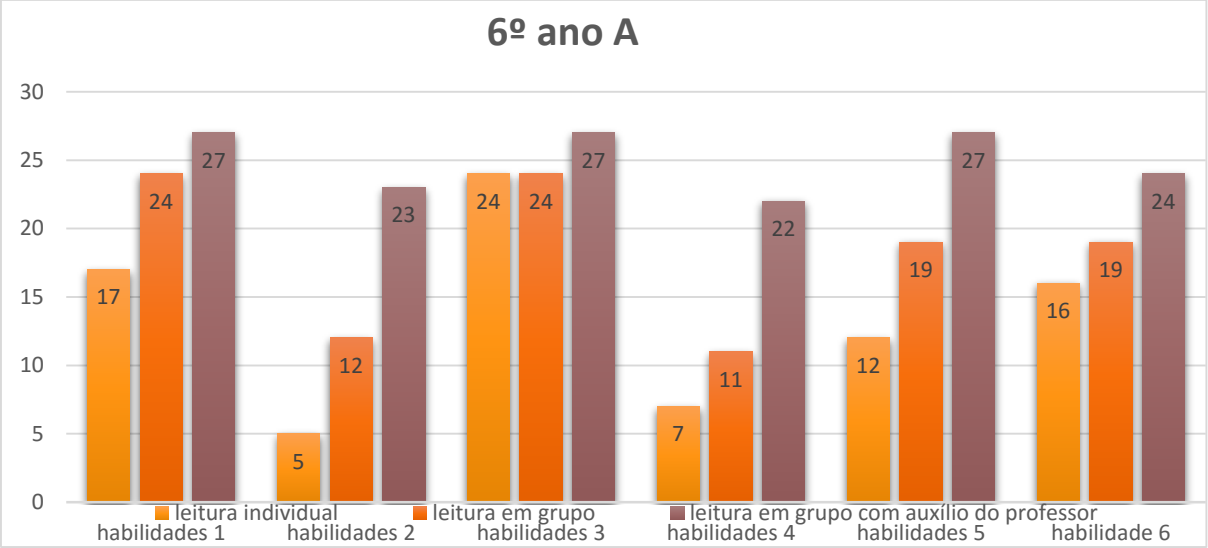
Na situação 3, mesmo sem a intervenção mediadora do professor, as discussões sobre as atividades promovidas entre os discentes possibilitaram avanços nas atividades que requeriam competências de inferenciação.

Na situação 4, a intervenção do professor em cada etapa das atividades desenvolvidas em grupo, explicando e sugestionando sobre as estratégias metacognitivas a serem realizadas em cada momento da leitura, especialmente nas questões que versavam sobre as relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto

As transformações que observamos no decorrer das situações de leitura 1 e 2, fazendo um comparativo com as situações 3 e 4 a partir dos dados obtidos, demonstrados nos gráficos 1, 2, 3 e 4 a seguir, demonstraram que as mudanças no aprendizado escolar da leitura acontecem de forma mais significativas nas relações sociointeracionistas entre alunos-alunos e alunos-professor (gráficos 1 e 2). Essas relações também se mostraram fundamentais para promover maior motivação e concentração durante a execução das atividades. O ensino da leitura, utilizando uma matriz de referência para trabalhar o aprendizado das estratégias de

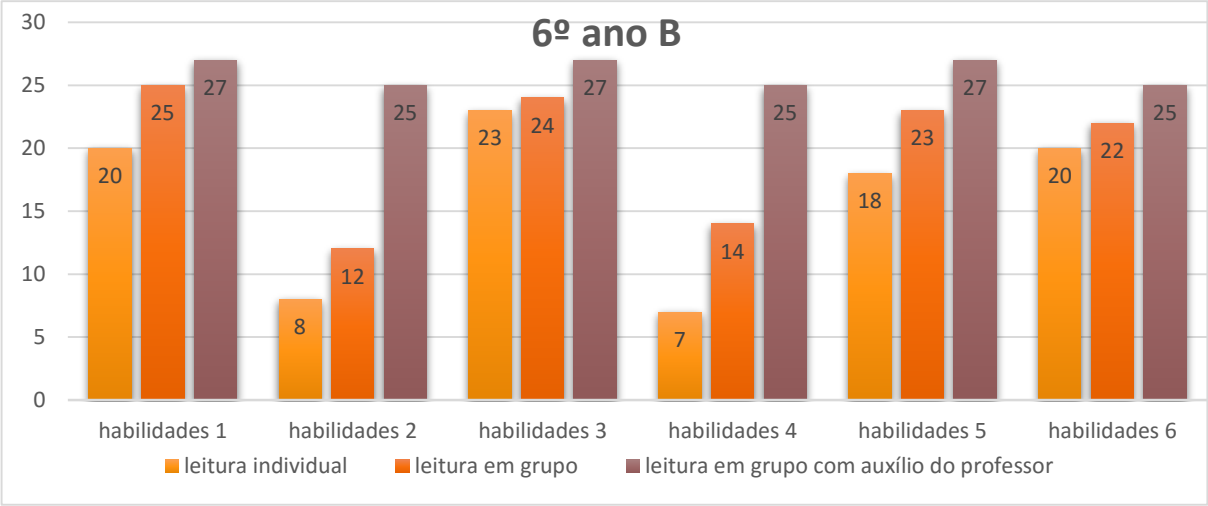
leitura (gráficos 3 e 4) se mostrou produtivo ao permitir ensinar aos alunos que a leitura de um texto requer tomadas de decisões.

GRÁFICO 1: ÍNDICE COMPARATIVO DE DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES LEITORAS 6º A



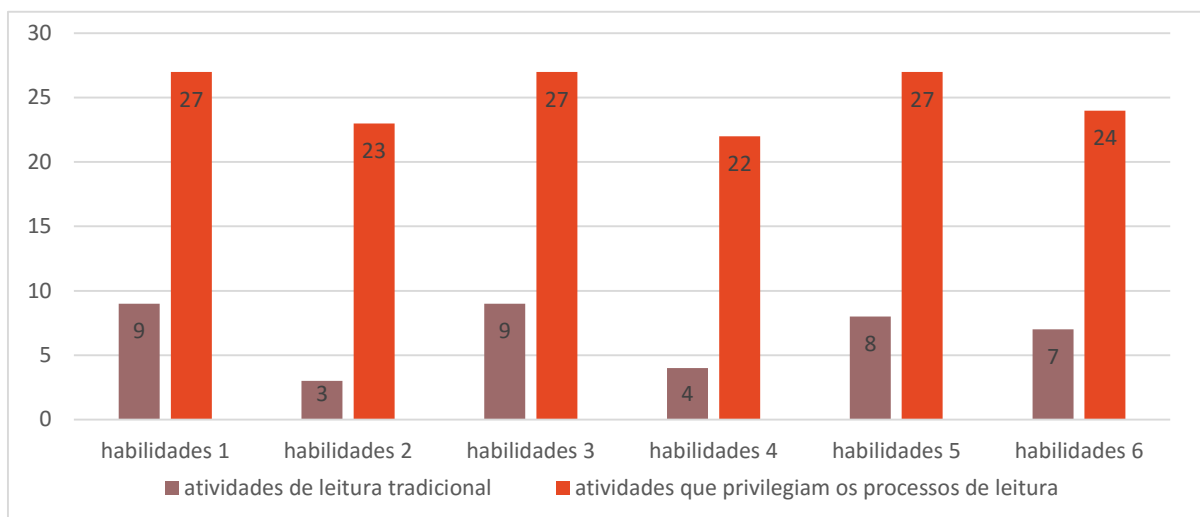
Autor: elaboração própria

GRÁFICO 2: ÍNDICE COMPARATIVO DE DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES LEITORAS 6º B



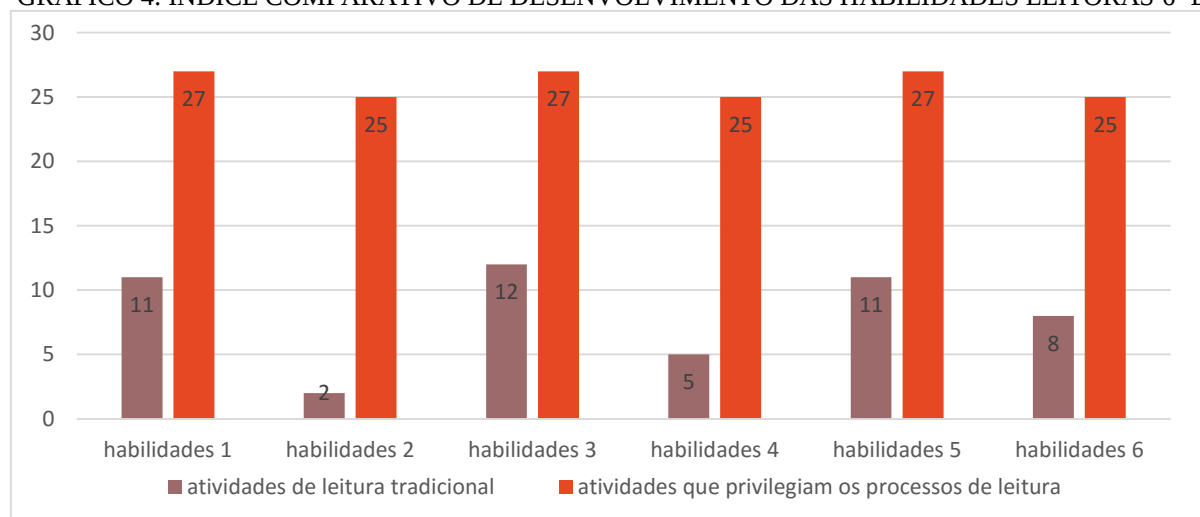
Autor: elaboração própria

GRÁFICO 3: ÍNDICE COMPARATIVO DE DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES LEITORAS 6º A



Autor: elaboração própria

GRÁFICO 4: ÍNDICE COMPARATIVO DE DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES LEITORAS 6º B



Autor: elaboração própria

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importante deixar claro que o objetivo dessa pesquisa interventiva é aprimorar as atividades de ensino da leitura e não treinar alunos para responder, de forma mecanizada, avaliações oficiais, de forma a mascarar índices insatisfatórios.

A pesquisa contribuiu para mostrar que o ensino da leitura deve ser sempre uma atividade mediada pelo professor a fim de que os alunos construam, dentro da escola, habilidades que serão utilizadas fora do ambiente escolar em qualquer situação de uso.

O trabalho de ensino da linguagem deverá ser norteado por concepções teóricas em consonância com as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Salientamos também

que o trabalho da leitura deve ocorrer desde os anos iniciais, voltado não só para despertar o gosto pela leitura, pois isso pode acontecer fora mesmo da escola, mas o que não acontece fora da escola é o como o aluno lê. O discente precisa, durante a trajetória escolar, ir aprendendo as diversas estratégias que devem ser tomadas no processo de leitura, observando os gêneros e tipos discursivos de texto. Ou seja, a função da escola é ensinar ao aluno ler.

Em face dos resultados obtidos, e levando em consideração a nossa proposta de formação discente, que objetiva promover o desenvolvimento leitor adequado aos anos escolares e levando em consideração a questão da maturidade cognitiva adequada a cada fase de estudo, continuaremos com as sequências de atividades de leitura na perspectiva aqui abordada nas duas turmas que fizeram parte deste projeto. A minha proposta para escola é acompanhá-los nos anos letivos subsequentes, adequando as atividades a cada avanço observado na turma.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Fundação Capes. **Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)**. Brasília: CAPES/MEC, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultado Anos Finais do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa do Sistema Nacional de Avaliação Básica – SAEB**, 2013. Brasília: INEP/MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discurso**: Por um interacionismo sócio - discursivo. EDUC – São Paulo: PUC, 2003.

CLAUDINO, Valentina Imaculada. **A atividade de leitura de histórias em quadrinhos/tiras na formação do leitor crítico**: um estudo no programa Ação Cidadã. São Paulo, SP, 2008. 182f. Relatório (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontífica Universidade Católica de São Paulo.

DAMACENO, T. M. S. S.; PEDROSA, C. E. F. **Ecos interdiscursivos das vozes discentes sobre a inovação e a tradição gramatical**: aplicando alguns conceitos da gênese dos discursos. In: FRANÇA, J. M. (org.). Estudos linguísticos e ensino de língua: abordagens. São Cristóvão: Editora UFS, 2012. p. 73-85

GONÇALVES, A. V.; NASCIMENTO, D. E. L. **Instrumentos didáticos para mediar o processo de letramento escolar**. In: Adair Vieira Gonçalves & Alexandra Santos Pinheiro. (Org.). Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2011, v. 1, p. 101-128.

KINNEY, Jeff. **Diário de um banana**: um romance em quadrinhos. São Paulo: Vergara & Riba, 2008. v. 1

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra-D.C. Luzzatto, 1996.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre. Artmed. 2002

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

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

QEDU. **Dados do Ideb/Inep (2013)**. Organizado por Meritt (2014). Disponível em <http://www.qedu.org.br/cidade/5486-aracaju/proficiencia>. Acesso em: 15 jun. 2015

QEDU. **Dados do censo-escolar (2013)**. Organizado por Meritt (2014). Disponível em <http://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar>. Acesso: 29 de jun. 2015.

SANTOS, Carlyle Rosemond Freire. **Pesquisa participante**: saber pensar e intervir. In: Revista Ciências da Educação. Maceió, ano I, vol. 02, n. 01, Abr./Jun. 2014.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 19-34.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Concepções de leitura e suas consequências no ensino PERSPECTIVA**. Florianópolis, v.17, n. 31, p. 11 - 19, jan. /jun. 1999

SOLÉ, Isabel. **O desafio da leitura**. In – Estratégias de Leitura. Tradução Claudia Schiling. 6ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

APÊNDICE A – Caderno pedagógico elaborado a partir dos estudos realizados na pesquisa participativa-interventiva

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

**COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PARA LEITURA NO ENSINO
FUNDAMENTAL SOB A PERSPECTIVA DA PROVA BRASIL: UMA
PROPOSTA DE ENSINO.**

MARCIA CRISTINA BARRETO OLIVEIRA

CADERNO DO PROFESSOR

São Cristóvão – Se / 2015

Caro professor,

Este caderno pedagógico é fruto da realização de um projeto de leitura voltado para alunos ingressos no Ensino Fundamental II e idealizado para obtenção de título de mestre do Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras, que tem como objetivo a formação de professores do Ensino Fundamental no ensino de língua portuguesa, voltados para a inovação na sala de aula e a reflexão sobre os diferentes usos da linguagem pela sociedade contemporânea, bem como à construção de uma educação linguística que vise práticas sociais mediadas pela linguagem.

Este trabalho objetiva contribuir para a melhoria do ensino da leitura, fornecendo aos docentes de Língua Portuguesa um caderno pedagógico com atividades que priorizam o desenvolvimento de habilidades que capacitem os discentes do 6º ano a seguir para as etapas finais do Ensino Fundamental com maior adequação entre capacidade leitora e nível de estudo.

Quanto a elaboração, foi pensado a partir de atividades desenvolvidas em oficinas de leitura para turmas que estão iniciando o ciclo II do Ensino Fundamental, mas que ainda apresentam dificuldades nas habilidades leitoras necessárias para o ingresso nesse ciclo. Quanto à estrutura, foi organizado em 2 partes: 1 – Teórico – com noções de concepção de leitura, processos de leitura, estratégias e ensino de leitura, gênero textual e sequência didática; 2 – Atividades Práticas – Oficinas de Leitura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	4
Uso da Matriz Curricular da Prova Brasil, uma proposta a ser seguida.....	6
Concepções de leitura e processos.....	8
O ensino do Uso de estratégias de leitura.....	10
Papel do professor enquanto mediador na formação do leitor.....	11
Uso do gênero textual como objeto de aprendizagem da leitura.....	12
A sequência didática no ensino da leitura.....	14
Ações Didáticas.....	17
Recomendações Finais.....	27
Referências.....	28

INTRODUÇÃO

As dificuldades na leitura fluente, percebidas na sala de aula, bem como em avaliações de desempenho promovidas por programas do Governo Federal têm provocado na comunidade escolar a necessidade de se compreender as razões pelas quais os procedimentos de ensino da leitura não têm colaborado de forma efetiva no processo de aprendizagem de nossos discentes. Para tanto, algumas questões são pertinentes à discussão no espaço escolar entre nossos pares:

- 1- Nossos alunos sabem o que é ler além do exercício de decodificação? Têm consciência de como deve ser feita a leitura para que de fato compreendam os textos e faça inferências sobre eles?
- 2- A ação pedagógica docente tem contribuído para a prática significativa de leitura em sala de aula?
- 3- O ambiente escolar é favorável ao ensino e aprendizagem da leitura? (biblioteca, sala de leitura, profissionais preparados)
- 4- A formação acadêmica tem preparado os professores adequadamente para a prática de desenvolvimento das habilidades leitoras?

A partir das questões levantadas, torna-se óbvio que para uma prática eficiente de leitura na escola, há várias peças envolvidas que devem estar engrenadas para que o aluno aprenda a ler e para que ato de leitura seja significativo.

De acordo com o Ministério da Educação (2007, p.39)¹, a “leitura se insere num contexto social e envolve disposições atitudinais, capacidades à decifração do código escrito e capacidades relativas à compreensão, à produção de sentido”

A leitura no processo ensino-aprendizagem deve estar em papel de destaque na prática docente pois a formação de cidadãos leitores é uma necessidade social e, como prática social, está permeada de atitudes que poderiam se iniciar no meio familiar, mas, ainda está restrita as escolas.

Pensar a leitura é pensar a construção do conhecimento em que, nesse processo, novas informações recebidas são ressignificadas a partir dos conhecimentos que previamente

¹ Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Proletr/fasciculo_port.pdf. Acesso em 15 de jun. de 2015

já possuímos. A leitura, como muitos pensam, não é apenas um ato de decodificação, uma atividade puramente linguística, é também uma prática que envolve conhecimentos de mundo do leitor, bem como noções textuais e a intencionalidade do texto a ser lido, para que as estratégias de leitura possam ser acionadas adequadamente.

Para tanto, o docente precisa lançar mão de estratégias de ensino da leitura a saber:

- 1) Contemplar os conhecimentos prévios dos alunos, mostrando-lhes a importância da busca do já conhecido para ressignificar a nova informação;
- 2) escolher bem os textos a serem trabalhados com os alunos, levando sempre em consideração o perfil da turma, objetivando a formação do leitor proficiente;
- 3) promover atividades facilitadoras do processo de compreensão, como as propostas por Leffa (1996:46,47):
 - a- definir o objetivo de determinada leitura;
 - b- identificar os segmentos mais e menos importantes de um texto;
 - c- distribuir a atenção de modo a se concentrar mais nos segmentos mais importantes;
 - d- avaliar a qualidade da compreensão que está sendo obtida da leitura;
 - e- determinar se os objetivos estão sendo alcançados;
 - f- tomar as medidas corretivas quando falhas na compreensão são detectadas;
 - g- corrigir o rumo da leitura nos momentos de distração, divagações ou interrupções.

Além das estratégias de ensino da leitura, é importante que o docente conheça bem os documentos que regem a rede de ensino para qual trabalha, a fim de que o planejamento anual seja comum a todas as séries escolares de sua instituição de ensino.

O desafio de dar sentido à leitura tem, então, uma dimensão institucional e, se essa dimensão é assumida, se a instituição como tal se encarrega da análise do problema, os seus integrantes em conjunto elaboram e levam à prática projetos direcionados a enfrenta-lo, começa a se tornar possível encurtar a distância entre os propósitos e a realidade (LERNER, 2002, p. 97)

Refletindo sobre essa necessidade de seguir um documento norteador das ações a serem desenvolvidas na escola, utilizamos a Matriz de Referencia Curricular da Prova Brasil, por se tratar de um documento que abrange todo território nacional e, portanto, de conhecimento dos professores de Língua Portuguesa.

USO DA MATRIZ CURRICULAR DA PROVA BRASIL, UMA PROPOSTA A SER SEGUIDA.

Como nosso trabalho foi pautado em resultados de leitura obtidos na Prova Brasil nas turmas de 5º anos das escolas das redes estadual e municipal do município de Aracaju - Se², realizada pelo Governo Federal, bem como buscamos utilizar um documento norteador para as nossas atividades em sala de aula que sirva de referência para qualquer professor que a elas tenha acesso, mostraremos um levantamento de como se organizam as propostas de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e as matrizes que serviram para a elaboração das ações didáticas de leitura.

O SAEB acontece em dois processos: i) a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEBC), voltada para as gestões dos sistemas educacionais e realiza-se por amostragem das redes de ensino e ii) a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), ou *Prova Brasil* – voltada para os alunos matriculados nas etapas finais de cada ciclo de ensino. A *Prova Brasil* enfoca cada unidade de ensino, apontando o seu desempenho e metas a serem atingidas em um determinado período. Esse processo permite que o Ministério da Educação e Cultura – MEC – acompanhe os desempenhos de cada escola, município e estado com a finalidade de promover ações capazes de solucionar problemas identificados, visando um direcionamento mais efetivo de recursos técnicos e financeiros com vistas ao desenvolvimento do Sistema Educacional Brasileiro, bem como à redução das desigualdades nele existentes.

Para a realização de uma avaliação em nível nacional, foi necessária a criação de uma matriz curricular, construída a partir de currículos dos estados e municípios, bem como da participação de professores regentes e a análise de livros didáticos mais trabalhados nas escolas brasileiras que, embora não englobe todo o currículo escolar, estabelecesse um direcionamento para os envolvidos no processo – escola, alunos e professores – informando as competências e habilidades leitoras esperadas dos alunos em cada nível de estudo. Vejamos as Matrizes de Referência de Língua Portuguesa - SAEB/Prova Brasil 5º e 9º respectivamente:

² Em 2013, dos estudantes das redes estadual e municipal de Aracaju, de acordo com dados do IDEB, apenas 6% dos alunos apresentaram nível avançado de proficiência em leitura, 22% foram considerados leitores proficientes, 44% com nível básico (pouco aprendido) e 28% apresentaram nível insuficiente. (QEDU, 2015)

QUADRO 9: MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DA PROVA BRASIL – 5º ANO

HABILIDADES	COMPETÊNCIAS
1. Procedimentos de Leitura	D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto. D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
2. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	D5 – Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.). D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
3. Relação entre Textos	D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.
4. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D8 – Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
5. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
6. Variação Linguística	D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP

QUADRO 9: MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DA PROVA BRASIL – 9º ANO

HABILIDADES	COMPETÊNCIAS
1. Procedimentos de Leitura	D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto. D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
2. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	D5 – Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.). D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
3. Relação entre Textos	D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos. D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema
4. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D7 – Identificar a tese de um texto. D8 – Estabelecer a relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto. D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D11 – Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
5. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e / ou morfosintáticos.
6. Variação Linguística	D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP

Como já foi dito, a escolha pela matriz referencial do SAEB aconteceu pela sua organização abrangente ao território nacional, no entanto, é importante que o professor, ao estabelecer seu plano de trabalho, esteja consciente de quais concepções de linguagem norteiam os documentos oficiais que regem a rede de ensino em que trabalham, afim de contextualizar os objetivos de ensino e determinar quais procedimentos de leitura serão ensinados, de forma que abordem o uso da linguagem em suas funções sociais.

CONCEPÇÕES E PROCESSOS DE LEITURA

Antes mesmo de dominar a escrita, o ser humano, em suas relações sociais já faz leitura daquilo que o cerca. É o choro da criança, compreendido pela mãe atenta se o seu bebê está com sono ou com fome, é a observação na postura do seu colega de trabalho se ele chega calado, cabisbaixo, indicando que algo de errado está acontecendo.

A leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo. (LEFFA, 2006, p. 10)

Leffa (2006) denomina esse processo como processo de triangulação em que sinais linguísticos e não linguísticos são lidos, usando “segmentos da realidade para chegar a outros segmentos”:

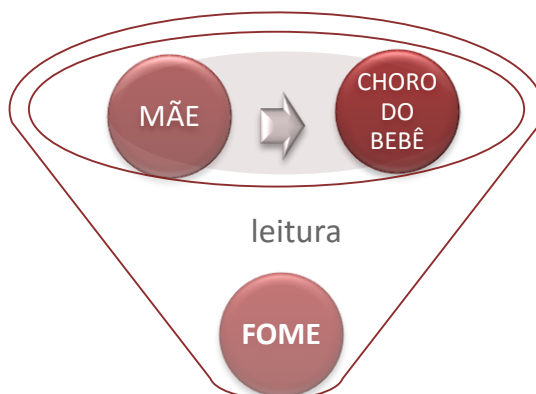


FIGURA 1 – PROCESSO DE TRIANGULAÇÃO DA LEITURA
Autor: Elaboração própria, baseado em LEFFA, (1996)

O processo de leitura pode ser visto por dois ângulos: i) extração de significado do texto em que a significação já vem fechada em si e o leitor precisa apenas buscá-la no texto. É o chamado processo ascendente da leitura, que parte do texto para o leitor. Nessa concepção, o conhecimento prévio do leitor não é levado em consideração. ii) atribuição de significado ao texto, em que leitor, a partir dos seus saberes pré-construídos, atribui significado ao que ler. Chamado de processo descendente da leitura, em que os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos ou de mundo e textuais³ do leitor contribuem para a construção do(s) significado(s) do texto.

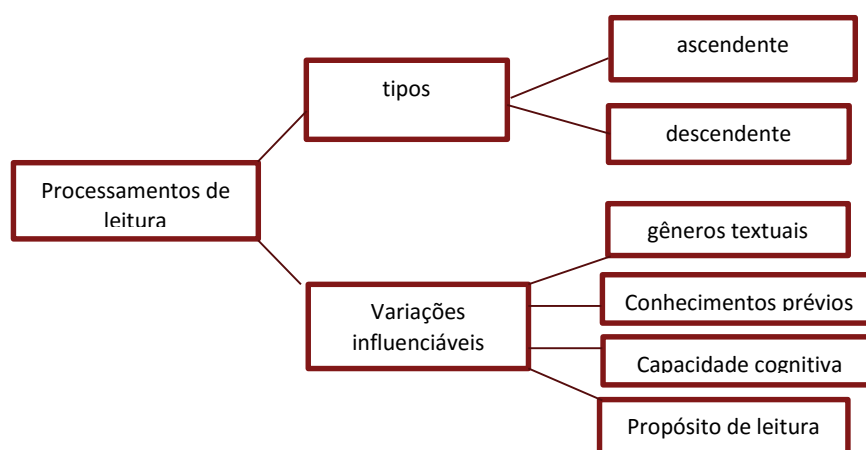
Em seus estudos, Leffa (2006) diz que não se deve polarizar os processos. Ele aborda o modelo interativo de leitura em que há uma interação entre leitor e texto, ou seja, para haver uma leitura significativa é necessária a junção entre leitor (seus conhecimentos) e texto, como o encaixe entre duas engrenagens, para que o ato de leitura transcorra de forma significativa. Quando em algum momento, por alguma razão essa engrenagem se rompe, acontece um distanciamento entre leitor e texto que é necessário ser reparado para que o objetivo final da leitura – compreensão - seja atingido.

Ler é um fenômeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com o texto, essencialmente um segmento da realidade que se caracteriza por refletir um outro segmento. Trata-se de um processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam, inúmeras informações entre o leitor e o texto. (LEFFA, 2006, p. 25)

A partir dessa abordagem, vale ressaltar que o trabalho docente deve estar voltado para o ensino da leitura afim de cuidar que o educando perceba quais caminhos seguir quando aparece alguma dificuldade na compreensão daquilo que ler, quando “as engrenagens se soltam” e quais estratégias devem ser tomadas para que o encaixe aconteça novamente, servindo de mediador do processo. Deve ser lembrado ainda que ler não é apenas um ato de decodificação da escrita, é sobretudo um ato de construção de sentido à medida que o leitor interage com o texto, observando alguns fatores que influenciam esse processo como o conhecimento dos

³ Os conhecimentos linguísticos referem-se à compreensão da língua como um sistema de formas (mórfico), um sistema de frases (sintático) e um sistema de sons (fônico). Os conhecimentos enciclopédicos são os conhecimentos de mundo do leitor, que englobam tanto os conhecimentos gerais quanto os específicos. Os conhecimentos textuais, embora estejam relacionados ao linguístico, dizem respeito aos elementos da textualidade a exemplo do tipo e gêneros textuais

gêneros textuais, os conhecimentos de mundo, a capacidade cognitiva, observando o fator maturidade do leitor, que contribui para a produção de sentido de aquilo que ler e o propósito de leitura.



O ENSINO DO USO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Mesmo que o processo de leitura pareça algo simples, automático, vale lembrar que não é uma prática construída sozinha, leitor/texto. A leitura significativa, aquela que o leitor “recolhe” o significado do texto e reformula os seus conceitos, é construída – ensinada - na escola, a partir de atividades desenvolvidas e mediadas pelo professor.

Para alcançar o objetivo de formar cidadão leitores, estratégias de ensino devem ser tomadas de acordo com cada propósito de leitura. Solé, (1998), diz que o bom leitor é aquele que ajusta o seu modo de ler ao objetivo da leitura e que é tarefa do educador ensinar as estratégias que ele mesmo toma no ato de ler para que, ao compreender as estratégias tomadas pelo professor, os educandos passem a utilizá-las.

As estratégias de leitura são procedimentos escolhidos para que o processo de compreensão em leitura de fato aconteça. Elas podem ser de dois tipos: i) cognitivas – são ações tomadas de forma automática (sem que o leitor perceba) no ato da leitura e ii) metacognitivas – procedimentos de leitura tomados de forma reflexiva, consciente de quais caminhos trilhar para que a compreensão do texto aconteça de forma mais significativa possível. Vários são esses procedimentos, que se modificam de acordo com o texto a ser lido e o propósito de leitura.

Entre eles, citaremos alguns tipos que sejam mais aplicáveis ao trabalho em sala de aula na aquisição da leitura em consonância com a Matriz de Referência Curricular da Prova Brasil:

- Estratégias de antecipação: a partir de informações explícitas no texto, como o gênero textual, o autor, o título, é possível que se levante hipóteses sobre o que será lido. Todo leitor só compreende bem um texto a partir daquilo que ele já conhece em relação ao que será abordado. Para uma boa compreensão textual, esquemas internos são acionados. No entanto, muitas vezes esse processo não acontece devido à falta de conhecimentos prévios sobre o assunto novo. Nessa situação de ensino, o professor deverá promover atividades que propiciem a ativação da memória dos alunos em relação ao texto que lhes será apresentado – gênero textual, situação de produção e de recepção, assunto, autor, etc. - para que a leitura transcorra de forma significativa. Nesse momento prévio, o professor deverá observar, através de atividades orais, quais conhecimentos sua turma já possui a respeito do texto, tomando nota para que se possa criar estratégias de leitura a partir daquilo que os discentes já sabem.
- Estratégia de localização de informações no texto – são informações tiradas do texto que vão contribuir para a compreensão do que se lê, a partir dos conhecimentos prévios, construídos na etapa anterior. Por exemplo, numa história em quadrinhos – HQ – as personagens, as falas destes personagens de acordo com balões de fala apresentados, etc.
- Estratégia de inferência: são atividades voltadas a informações que não aparecem no texto, mas que a partir de alguns elementos textuais, bem como conhecimentos de mundo, conseguimos ler apesar de não está escrito, que podem se confirmar ou não.
- Estratégias de compreensão: são atividades para aprofundar a compreensão do texto de forma a articulá-la com as práticas sociais.
- Estratégias de verificação: funcionam como avaliação das demais estratégias, que confirmam ou não as especulações iniciais sobre o texto.

PAPEL DO PROFESSOR ENQUANTO MEDIADOR NA FORMAÇÃO DO LEITOR

A ação pedagógica docente tem que estar sempre voltada a uma prática de leitura que seja significativa em sala de aula, tendo em vista a formação de cidadãos com capacidade leitora capaz de promover a interação social. O professor, no ambiente escolar, a partir da proposição de atividades, funciona como mediador no processo de interação entre aluno/leitor e o texto. Vale ressaltar que o aluno vê no professor um modelo a ser seguido quando se trata de ser leitor e esta razão se torna suficiente para uma afirmação unânime: o

professor só promoverá o exercício da leitura de forma eficiente se ele for um professor leitor. Sendo assim, o professor deverá criar uma relação social de “ser” leitor com o educando capaz de criar uma relação do educando com a leitura.

Para que a instituição escolar cumpra com sua missão de comunicar a leitura como prática social, parece imprescindível uma vez mais atenuar a linha divisória que separa as funções dos participantes na situação didática. Realmente para comunicar às crianças os comportamentos que são típicos do leitor é necessário que o professor os encarne em sala de aula, que proporcione a oportunidade a seus alunos de participar em atos de leitura que ele mesmo está realizando, que trave com eles uma relação “de leitor para leitor” (LERNER, 2002, p.95)

Essa concepção de ensino parte da teoria sociointeracionista de Vygotsky, que trata das relações entre o homem, o mundo e outros homens. De acordo com essa perspectiva, o ensino da leitura deve estar pautado na aprendizagem a partir da resolução de problemas, em que o aluno precisa utilizar-se de seus conhecimentos enciclopédicos, linguísticos e textuais, ou seja, do que já sabe, para aprender o novo. Para que essa ação (ativação dos conhecimentos prévios) realmente aconteça, o professor deverá articular, através de estratégias de ensino adequadas, as ações dos alunos àquilo que se deseja aprender.

USO DO GÊNERO TEXTUAL COMO OBJETO DA APRENDIZAGEM DA LEITURA

Considerando que as práticas discursivas estão presentes no nosso dia a dia através dos textos orais ou escritos, existentes socialmente através dos gêneros textuais produzidos e lidos por alguém com um propósito comunicativo, em determinada situação de produção, a prática de ensino da língua que privilegia o gênero como elemento mediador permite ao docente trazer para a sala de aula os diferentes usos da linguagem nas realizações sociais do sujeito.

Ligada à concepção interacionista social de Vygotsky, o posicionamento didático defendido por Bronckart, Dolz e Schneuwly, em que, por serem utilizados como ferramenta essencial para a comunicação nas diversas atividades sociais, os gêneros tornam-se também instrumentos de aprendizagem no ensino da língua. Na concepção de Dolz & Schneuwly (1994), o gênero é:

[...] um instrumento semiótico constituído de signos organizados de maneira regular; este instrumento é complexo e compreende níveis diferentes; é por isso que o chamamos por vezes de ‘mega-instrumento’, para dizer que se trata de um conjunto articulado de instrumentos à moda de uma usina; mas, fundamentalmente, trata-se de

um instrumento que permite realizar uma ação numa situação particular. (DOLZ & SCHNEUWLY, 1994 apud MARCUSCHI, 2008, p.212).

No entanto, apesar dos diversos estudos no âmbito da linguística apontarem o uso do gênero como ferramenta de trabalho no ensino da língua, as atividades desenvolvidas na escola ainda não privilegiam essa prática, mesmo sendo amplamente abordada nos livros didáticos e tendo lugar de destaque nos mais diversos programas voltados ao ensino da língua nos âmbitos federal, estadual e municipal. Vejamos a abordagem do uso do gênero em alguns desses documentos:

O guia organizado pelo PNLD (programa nacional do livro didático), que rege as abordagens do ensino da língua, que devem estar presentes nas coleções aptas ao uso nas escolas públicas no que diz respeito ao aprendizado da leitura e a escrita, o LD deverá contribuir para “a proficiência em leitura e escrita no que diz respeito a gêneros discursivos e tipos de texto representativos das principais funções da escrita em diferentes esferas de atividade social;...” (PNLD, 2014, p.16); em relação à natureza do material textual, a coletânea deverá:

[...] ser representativa da heterogeneidade própria da cultura da escrita – inclusive no que diz respeito à autoria, a registros, estilos e variedades (sociais e regionais) linguísticas do Português –, permitindo ao aluno a percepção de semelhanças e diferenças entre tipos de textos e gêneros diversos pertencentes a esferas socialmente mais significativas de uso da linguagem[...] (Idem. p.17)

No que concerne à formação leitora, os livros didáticos só estarão dentro dos padrões requeridos quando:

1. respeitarem as convenções e os modos de ler próprios dos diferentes gêneros, tanto literários quanto não literários; 2. desenvolverem estratégias e capacidades de leitura, tanto as relacionadas aos gêneros propostos quanto as inerentes ao nível de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir. (Idem, p. 18)

O uso dos gêneros abordado nos PCNs (1997) no âmbito da leitura sinaliza que para trabalhá-lo como objeto de aprendizagem, em oposição às práticas recorrentes na sala de aula como objeto de ensino, deve utilizar-se de diferentes textos.

Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles. Significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes “para quês” — resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto — e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema. (Idem, 1997, pg. 42)

O uso do gênero como ferramenta didática que norteia a Matriz Referencial da Prova Brasil, enfoca o trabalho do desenvolvimento de determinadas habilidades a partir da escolha de gêneros discursivos mais adequados. “Em se tratando de habilidade básica de leitura, sugere-se que o professor, até o 5º ano, desenvolva em sala de aula estratégias de leitura, utilizando gêneros textuais diversificados para que os alunos adquiram familiaridade com temas e assuntos variados” (p.26), observando que a falta de familiaridade do educando com determinado gênero poderá comprometer a compreensão de alguns termos e textos.

O trabalho com o gênero como ferramenta de aprendizagem da leitura deverá ser realizado, levando em consideração o perfil social da turma afim de escolher os textos que façam sentido e despertem o interesse dos alunos durante as atividades desenvolvidas, bem como adquiram a habilidade de reconhecer o uso social dos diversos gêneros discursivos.

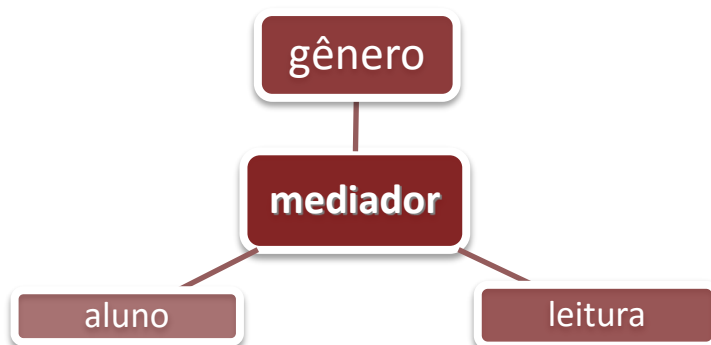


Figura 3: Função mediadora do gênero entre o sujeito aluno e o objeto leitura de acordo com o modelo de ação mediada proposto por Vygotsky, adotada por Scheneuwly.
Autor: elaboração própria.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DA LEITURA

A organização de ações pedagógicas através do uso da sequência didática (SD) surgiu na Universidade de Genebra pela equipe de Didática das Línguas com o objetivo de criar uma ferramenta facilitadora da aprendizagem da escrita. A SD, como inicialmente idealizada pela equipe, é um conjunto de atividades relacionadas entre si de forma que uma dependa da outra, de forma progressiva em relação ao grau de dificuldade. Essas atividades são organizadas em oficinas didáticas e utilizam o gênero textual como elemento mediador.

Valendo-se dessa ferramenta tão amplamente voltada para o ensino da escrita, propomos o uso de uma SD organizada com a pretensão de desenvolver habilidades leitoras. Para estruturar o modelo de SD de leitura aqui apresentado, que seguem algumas fundamentações teóricas sobre o ensino da leitura anteriormente citadas, algumas orientações devem ser levadas em conta:

1 – Inicialmente é necessário conhecer, através de atividades avaliativas, a capacidade leitora de cada aluno: capacidade de decodificação, fluência, linguísticas, enciclopédicas e textuais, inerentes a idade-série.

2 – Depois de conhecer o perfil dos discentes, escolher os gêneros textuais que melhor atenda às necessidades da turma e então selecionar quais estratégias de ensino serão tomadas para promover de forma eficaz o aprendizado da leitura.

3 – As atividades nas oficinas de leitura devem ser desenvolvidas em duplas, grupos e turma. Deve-se levar em consideração a formação desses grupos, buscando mesclar alunos com habilidades mais desenvolvidas com aqueles que apresentam mais dificuldades na execução das tarefas, afim de que a interação aluno-aluno contribua para o desenvolvimento de todos.

4 – As atividades podem ser planejadas a partir de um documento oficial que norteia o ensino da leitura em seu município, estado ou ainda de abrangência nacional e organizadas de forma que atenda os objetivos propostos no documento.

5 – Quando no processo de leitura, o professor perceber que algum aluno ou grupo apresentou distanciamento do texto, deve-se observar o que ocasionou o fato a fim de que utilize a estratégia adequada de retomada da leitura, deixando bem claro à turma o que foi feito e com qual propósito



FIGURA 1 – LEITURA EM GRUPO

Autor: Elaboração própria,

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: LEITURA: O GÊNERO DIÁRIO FICCIONAL EM SALA DE AULA

Quadro 21: Síntese da sequência didática

OFICINA: 1 - Ativação dos conhecimentos prévios acerca do gênero diário.	
ETAPAS: 1 - Organização de grupos para o desenvolvimento das atividades propostas e exposição dos objetivos de leitura. 2 - Sondagem oral dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero <i>diário</i>: o que e para que são utilizados. 3 – Utilização de i) <i>diários de ficção</i>: Diário de Um Banana, Diário De Uma Garota Nada Popular, Diário de Julieta e ii) <i>diários íntimos</i>: Diário de Anne Frank e diários trazidos por alguns alunos.	
OBJETIVOS: Sensibilizar e ativar a memória discursiva	
TEMPO ESTIMADO: 2 HORAS/AULA	
OFICINA 2 - Elementos constitutivos do gênero textual diário de ficção.	
ETAPAS: 1 - Análise dos elementos constitutivos do diário em estudo (título; nome do autor; publicação; público a que se destina;) 2 -Apresentação do filme “Diário de um Banana” 3 - Comentário geral sobre o filme, feito pelo professor, enfocando os conhecimentos sobre o suporte de produção e recepção: livro e filme.	
OBJETIVO: Instigar a leitura	
TEMPO ESTIMADO: 2 HORAS/AULA	
OFICINA 3: Leitura dialógica do 1º trecho do livro 1 da Coletânea “Diário de um Banana”, realizada a partir de aplicação de atividades planejadas, seguindo os descritores da Prova Brasil	
ETAPAS:	OBJETIVOS:
1 - Aplicação de atividades com foco em procedimentos de leitura.	1 - Localizar informações explícitas e inferir as informações implícitas em um texto; inferir o sentido de uma palavra ou expressão; identificar o tema de um texto.
2 - Aplicação de atividades com foco em coerência e coesão no processamento do texto.	2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto; a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
3 - Aplicação de atividades com foco em relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido.	3 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados; identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
4 – Aplicação de atividades com foco em variação linguística	4 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
TEMPO ESTIMADO: 3 HORAS/AULA	

Autor: elaboração própria

AÇÕES DIDÁTICAS

Toda a atividade de leitura foi pautada na concepção sociointeracionista de Vygotsky. Por essa perspectiva, foi elaborado o projeto “Leitura Compartilhada” para ser aplicado com alunos dos 6º- anos do Ensino Fundamental.

O projeto tem como *objetivo primordial* produzir ações de leitura na sala de aula, já que um texto, seja ele verbal ou não verbal, só se materializa na prática real da leitura. Os desafios são de várias ordens, desde as escolhas de estratégias de incentivo à leitura, a concorrência com outras linguagens, sobretudo os visuais.

Objetivos específicos:

- ✚ Implementar práticas significativas de leitura em turmas do 6º ano;
- ✚ Ensinar estratégias eficazes de leitura para que os discentes possam utilizá-las de forma independente nas diversas situações de comunicação;
- ✚ Criar estratégias de ensino que levem os alunos a relacionar o novo com o já conhecido de forma consciente no processo de leitura;
- ✚ Elaborar atividades que sistematizem a prática docente com foco na competência leitora;



GÊNERO TEXTUAL: DIÁRIO DE FICÇÃO

ATIVIDADES OFICINA 1

Atividades de Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do texto.



Na oficina 1, foram organizadas atividades de implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na Compreensão do texto, que propiciaram a ativação da memória dos alunos em relação ao texto que lhes será apresentado – gênero textual.



OBJETIVO:

-  **Sensibilizar a memória discursiva**
-  **Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.);**
-  **Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.**

Para este grupo de atividades, utilizamos i) *diários de ficção*: Diário de Um Banana, Diário De Uma Garota Nada Popular, Diário de Julieta e ii) *diários íntimos*: Diário de Anne Frank e diários trazidos por alguns alunos.

- 1 – Observe as capas dos livros e fale sobre o que significa a palavra diário.
- 2 - Imagine um garoto “banana” e uma “garota nada popular”. Como você os descreveria?
- 3 – Observe as opções abaixo e indique quais delas você utiliza para registrar/relatar acontecimentos de seu dia a dia.

Fotos, facebook, Instagram, vídeos, diário

Reportagens, notícia, carta do leitor, fábula

ATIVIDADES OFICINA 2

Atividades de relações entre textos



Na oficina 2 foram organizadas as atividades de relações entre textos para atender as estratégias de antecipação: a partir de informações explícitas sobre o texto que serão trabalhadas, como o gênero textual, o autor e título, fazendo um levantamento de hipóteses sobre o que será lido.



OBJETIVO:

- ✚ Instigar a leitura;
- ✚ Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.

- 1 - Análise dos elementos constitutivos do diário em estudo (título; nome do autor; publicação; público a que se destina;)
- 2 -Apresentação do filme “Diário de um Banana”
- 3 - Comentário geral sobre o filme, feito pelo professor, enfocando os conhecimentos sobre o suporte de produção e recepção: livro e filme.



LEITURA DIALÓGICA DO 1º TRECHO DO DIÁRIO DE UM BANANA

ATIVIDADES OFICINA 3



Esta oficina trabalha os descritores que tratam das competências que servirão de base para a leitura. São atividades que marcam o início da fase do trabalho de leitura do texto; fase que as atividades servem para que o aluno desenvolva tanto habilidades mais simples - localizar uma informação explícita no texto – quanto mais complexas - inferir as informações implícitas no texto, ou seja, o que está subentendido. Este primeiro momento, é bom lembrar, servirá de apoio para os momentos posteriores, portanto, é importante a mediação do professor no sentido de avaliar o desenvolvimento da turma e retomar o que for necessário para que as atividades subsequentes aconteçam de forma mais eficaz possível.



Grupo 1 – Atividades de Procedimentos de Leitura

OBJETIVOS:

- ✚ Localizar informações explícitas e inferir as informações implícitas em um texto;
- ✚ Inferir o sentido de uma palavra ou expressão;
- ✚ Identificar o tema de um texto;
- ✚ Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

1 – No livro Diário de um Banana, escrito por Jeff Kinney, são relatadas as memórias de Greg Heffley. Inicialmente, a personagem faz dois esclarecimentos.

- a- O que ele tenta deixar bem claro para o leitor e por quê?
- b- Na concepção dele, relatar os acontecimentos em um diário é comum a que tipo de escritor?

2 – Há uma razão para Greg ter aceitado a ideia de registrar os acontecimentos do seu dia a dia em um diário. Copie o parágrafo que mostra essa razão.

3 – Quando Greg começou a relatar seu dia a dia em um diário, em que fase de estudos ele se encontrava?

4 – Greg considerava a fase de estudos em que ele estava a ideia mais estúpida já inventada.

- a) Por que ele pensava assim?
- b) Para ele, como deveriam ser organizados os anos letivos?
- c) Qual o conselho que ele dá em relação ao primeiro dia de aula?
- d) Em relação às garotas, como era no ano anterior e como é na nova fase de estudos?

5 – De acordo com o contexto, explique o sentido das expressões grifadas nos seguintes trechos:

- a) “... eu disse ESPECIFICAMENTE que queria um caderno sem a palavra diário escrita nele. ”
- b) “... só não espere que eu seja todo “Querido diário” isso, “Querido diário aquilo. ”
- c) “Daí este livro vai vir a calhar. ”
- d) “..., mas por enquanto estou preso no fundamental com uma cambada de débeis. ”
- e) “... mas acho que entra por uma orelha e sai pela outra. ”

6 – Analise o primeiro relato feito por Greg e diga qual o assunto principal nesse trecho do Diário.

Grupo 2 – Atividades com foco em coerência e coesão no processamento do texto.



Este grupo de atividades, que trabalha a coerência e coesão no processamento do texto, traz os descritores que abordam os elementos linguísticos que constroem a articulação entre as partes do texto. Para que essas habilidades sejam desenvolvidas pelo leitor/aluno o professor deverá promover atividades que desenvolvam a capacidade de percepção de como as partes de um texto se relacionam e como são construídas essas relações que darão unidade ao todo.

OBJETIVOS:

- ✚ Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto;
- ✚ Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto;
- ✚ Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

1 – Identifique no trecho abaixo a que termos as palavras grifadas se referem.

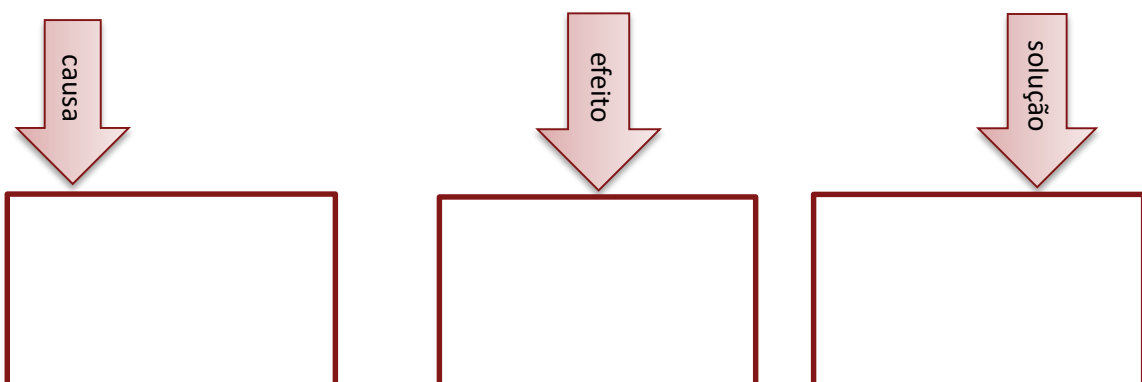
O leitor constrói a coerência a partir das marcas de relações de continuidade que o texto sugere, ou seja, os objetos aos quais ele faz referência (pessoas, coisas, lugares, fatos etc.) que são introduzidos e, depois, retomados para se relacionarem à medida que o texto vai progredindo

Em primeiro lugar, quero esclarecer uma coisa: isto é um LIVRO DE MEMÓRIAS, não é um diário. Eu sei o que diz na capa, mas, quando a mamãe saiu para comprar essa coisa, eu disse ESPECIFICAMENTE que queria um caderno sem a palavra “diário” escrita nele.

- a- Reescreva o trecho, trocando os termos grifados pelas palavras às quais se referem e leia-o novamente. Você percebeu alguma diferença na leitura? Comente.

2 - Sobre o primeiro dia de aula, Greg dá um conselho: Tomar cuidado onde senta. Releia o que ele diz e faça uma relação dos fatos de acordo com a tabela abaixo:

O procedimento de estabelecer relações de causa/consequência entre as partes do texto também envolve a compreensão. São as relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados que compõem o texto; em consequência, a interpretação de um elemento depende da interpretação de outro(s)



No próximo momento, é importante que o professor utilize o Datashow para mostrar o texto para a turma e sinalizar as relações das informações apresentadas e estabelecidas entre os parágrafos, mostrando-lhes a importância do recurso para que o texto tenha unidade. Deve-se levar em consideração que, apesar do texto apresentar uma estrutura simples, a maioria dos alunos egressos do ensino fundamental I ainda não têm consciência da importância de observar as relações existentes entre suas partes e como são construídas, e ainda de que para haver compreensão do todo, o leitor deve relacionar uma informação dada com outra informação nova. Esse tipo de atividade, se repetida pelo professor nas leituras em sala de aula, passará a ser habitual em qualquer leitura que eles façam, mostrar também como essa estratégia pode ser útil na compreensão dos textos didáticos das demais disciplinas que eles estudam.

3 - No primeiro relato de Greg, constatamos 5 tópicos abordados: Possuir um diário, ensino fundamental, a escolha onde sentar na sala de aula, o que pensam as garotas de hoje em dia e, por fim, a popularidade dele na escola.

Releia os finais de cada tópico e veja como os próximos foram introduzidos de forma lógica.

Grupo 3 – Atividades com foco em relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido.



Os descritores aqui apresentados, que são mais comuns a determinados gêneros textuais como o diário e as histórias em quadrinhos, tratam dos efeitos do uso da pontuação como produtora de sentido; dos diferentes usos das letras, como tamanho e forma, e também de expressões com intenções de ironizar ou provocar humor. Neste caso, o professor deverá sinalizar, durante a execução das atividades de ensino da leitura, que, ao produzir o texto, o autor procura utilizar esses recursos para apresentar uma dúvida, uma ironia, para provocar o riso, o espanto, etc.

OBJETIVOS:

- ✚ Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados;
- ✚ Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

1 – Releia o segundo parágrafo do texto, em que o personagem ao imaginar o que alguns colegas de escola poderiam fazer caso o encontrasse escrevendo um diário e fala: “ótimo. Tudo que eu preciso é que um idiota me pegue com esse livro e entenda errado.” (p. 1) e observe a imagem que o ilustra.

- a- Nesse trecho temos um exemplo de ironia ou humor? Por que?
- b- Observando o desenho que aparece logo após o trecho, podemos ter qual informação sobre o verdadeiro receio de Greg?

Nessa atividade, o professor deve orientar que os alunos discutam em grupo para que depois compartilhem suas impressões com os demais grupos. O docente, no segundo momento, deverá contribuir com o seu posicionamento, além de comentar as respostas da turma.

- c- Pela imagem, que informação sobre as características podemos ter sobre um possível agressor, a quem Greg chama de idiota.
- d- Podemos afirmar que esse agressor existe de fato ou é apenas do imaginário de Greg?

2 – Observe as expressões de Greg quando seu colega de classe, Jason Brill chega atrasado e quase senta ao lado dele. (p. 5)

I- Diante da pergunta do colega de classe, a fala de Greg denota:

- a- Que ele falou a verdade e mostrou-se chateado porque Jason Brill não poderia sentar-se ao seu lado.
- b- Que ele falou a verdade e mostrou-se aliviado porque alguém já havia sentado antes.
- c- Que ele mentiu porque ficou apavorado com a possibilidade de Jason Brill sentar-se ao seu lado.
- d- Que ele mentiu porque queria guardar aquele lugar para alguém especial.

II- Observe o sinal de pontuação para marcar a fala de Greg e a repetição da palavra “sim”. Qual foi a intenção do autor ao utilizar o ponto de exclamação e repetir a palavra “sim”? Essa intenção contribuiu para a sua compreensão do trecho?

Grupo 4 ~ Atividades com foco em Variação Linguística



Este grupo de atividades, que trabalha a *variação linguística*, da Matriz de Referência da Prova Brasil, são essenciais para a identificação dos interlocutores de um texto e, conseqüentemente, levam os alunos a perceber que as escolhas linguísticas feitas pelo autor não acontecem de forma aleatória.

OBJETIVO:

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

1 - Como já vimos, um diário serve para registrar as lembranças, impressões, sentimentos... de quem o escreve. Neste caso, podemos afirmar que Greg é personagem dos seus relatos. Com a ajuda dos colegas e do professor, identifique as expressões que evidenciam essa afirmação.

2 - No texto, há expressões empregadas pelo autor que evidenciam uma fala tipicamente de crianças. Identifique essas falas.

3 – No trecho a seguir, a linguagem utilizada representa adequadamente a fala de entrevistadores e entrevistado na fase adulta? Comente a escolha do autor por estas expressões.

- Gregory! Conte sobre sua infância! Você foi tão bonito e inteligente?

- Aqui estão minhas memórias. Agora xô.

4 – “Hoje em dia, é bem mais complicado. Agora depende das roupas que você usa ou do quanto você é rico ou se você tem uma bunda bonitinha ou sei lá mais o quê. E garotos como o Ronnie McCoy estão coçando a cabeça, se perguntando o que aconteceu. O menino mais popular do meu ano é o Bryce Anderson. O pior é que eu SEMPRE gostei de garotas, e meninos como o Bryce só começaram a se interessar por elas nos últimos dois anos.”

Ao ler o texto, supõe-se que a pessoa pertence a um grupo de:

a) adolescentes do Ensino Médio.

- b) adultos estudantes de uma universidade.
- c) crianças do Ensino Fundamental.
- d) adolescentes do Ensino Fundamental.
- e) professores.



RECOMENDAÇÕES FINAIS

Finalizo as abordagens do ensino da leitura aqui apresentadas, chamando a atenção dos colegas professores de que este não é um caderno que visa o ensino da leitura para treinar os alunos a responderem avaliações oficiais na tentativa de mascarar um resultado de proficiência leitora insatisfatório, mas o aprimoramento das atividades de ensino da leitura com vistas ao desenvolvimento das habilidades leitoras que levarão os discentes a aprenderem na escola o que poderá ser utilizado fora do ambiente escolar em qualquer situação de uso.

É importante que o docente tenha conhecimentos, adquiridos através de leituras e cursos de aperfeiçoamentos, dos aspectos que favorecem o processo da leitura afim de desenvolver atividades que promovam a aprendizagem de estratégias que contribuem para a compreensão do texto.

Este caderno pedagógico procurou apresentar um caminho possível, através de uma Sequência Didática planejada à luz da perspectiva das teorias da psicolinguística, utilizando a Matriz de Referência da Língua Portuguesa proposta de forma que esses aspectos sejam contemplados.

Entretanto, para que ações como estas de fato promovam o aprendizado da leitura, documentos como este precisam ser analisados e discutido entre aqueles que desenvolvem um trabalho pedagógico que objetiva o desenvolvimento de habilidades leitoras capazes de promover uma melhor adequação entre nível de estudos e capacidade cognitiva e metacognitiva de leitura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério Da Educação E Cultura. **Pró letramento**: alfabetização e linguagem. Brasília: MEC. 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultado Anos Finais do Ensino Fundamental**: Língua Portuguesa do Sistema Nacional de Avaliação Básica – SAEB, 2013. Brasília: INEP/MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discurso**: Por um interacionismo sócio - discursivo. EDUC – São Paulo: PUC, 2003.

KINNEY, Jeff. **Diário de um banana**: um romance em quadrinhos. São Paulo: Vergara & Riba, 2008. v. 1

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra-D.C. Luzzatto, 1996.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre. Artmed. 2002

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

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 19-34.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOLÉ, Isabel. **O desafio da leitura**. In – Estratégias de Leitura. Tradução Claudia Schiling. 6ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ANEXO A – Trecho do Livro Diário de um Banana, utilizado na Sequência Didática.

Setembro

Terça-feira

p. 1

Em primeiro lugar, quero esclarecer uma coisa: isto é um LIVRO DE MEMÓRIAS, não um diário. Eu sei o que diz na capa, mas, quando a mamãe saiu para comprar essa coisa, eu disse ESPECIFICAMENTE que queria um caderno sem a palavra “diário” escrita nele.

Ótimo. Tudo que eu preciso é que um idiota me pegue com este livro e entenda errado.

Soco Boiola!

A outra coisa que eu quero esclarecer agora mesmo é que isso foi ideia da minha MÃE, não minha. Mas se ela acha que eu vou escrever meus “sentimentos” aqui ou coisa do tipo, ela está louca. Então, só não espere que eu seja todo “Querido Diário” isso, “Querido Diário” aquilo.

p. 2

A única razão de eu ter aceitado isso é porque imagino que, mais para a frente, quando eu for rico e famoso, vou ter coisas melhores para fazer do que ficar respondendo a perguntas bestas o dia inteiro. Daí este livro vai vir a calhar.

- Gregory! Conte sobre sua infância! Você foi tão bonito e inteligente?

- Aqui estão minhas memórias. Agora xô.

Flash

Como eu disse, um dia vou ser famoso, mas por enquanto estou preso no ensino fundamental com uma cambada de débeis.

- Débeis

p. 3

Só quero dizer aqui que eu acho o ensino fundamental a ideia mais estúpida já inventada. Você tem garotos como eu que ainda não deram aquele disparo no crescimento misturados com esses gorilas que têm de se barbear duas vezes por dia. E depois se perguntam por que tem tanto valentão no ensino fundamental.

- Caíam fora, pirralhos!

Se fosse por mim, os anos letivos se baseariam na altura e não na idade. Mas, por outro lado, acho que garotos como o Chirag Gupta ainda estariam no primeiro ano se fosse assim.

p. 4

Hoje é o primeiro dia de aula, e agora só estamos esperando que o professor acabe logo de decidir quem senta onde. Então, pensei que podia escrever neste livro para passar o tempo. Aliás, deixe-me lhe dar um bom conselho. No primeiro dia de aula, você tem que tomar cuidado onde senta. Você entra na classe, joga suas coisas em qualquer carteira e, quando vê, o professor está dizendo:

- Espero que todos gostem de onde estão, porque esses são seus lugares permanentes.

- G a a h !

Assim, nesta classe, acabei com o Chris Hosey na minha frente e o Lionel James atrás.

p.5

Jason Brill chegou atrasado e quase sentou à minha direita, mas, por sorte, na última hora eu consegui evitar isso.

- Tem alguém aqui?

- Sim Sim!!

Na próxima aula eu deveria me sentar no meio de umas garotas bonitinhas assim que entrasse na sala. Mas acho que se eu fizesse isso só iria provar que não aprendi nada com o ano passado.

- Greg, você pode dar este bilhete para a Shelly?

- Mas é claro! Heh, heh.

“Greg é um bobo. ”

p. 6

Cara, eu não sei O QUE essas garotas têm na cabeça hoje em dia. As coisas eram bem mais simples no ano passado: se você fosse o corredor mais rápido, ficava com todas. E no quinto ano, o mais rápido era o Ronnie McCoy.

Hoje em dia, é bem mais complicado. Agora depende das roupas que você usa ou do quanto você é rico ou se você tem uma bunda bonitinha ou sei lá mais o quê. E garotos como o Ronnie McCoy estão coçando a cabeça, se perguntando o que aconteceu.

O menino mais popular do meu ano é o Bryce Anderson. O pior é que eu SEMPRE gostei de garotas, e meninos como o Bryce só começaram a se interessar por elas nos últimos dois anos.

p. 7

Eu me lembro de como o Bryce agia antes.

- Meninas são cocôs fedidos!

- É!

- Não acho isso das meninas!

Mas é claro que agora eu não ganho nenhum crédito por ter ficado do lado das meninas por todo esse tempo. Como eu falei, Bryce é o garoto mais popular do nosso ano, então isso deixa o resto lutando pelas outras posições.

Pelas minhas estimativas, sou o 52º ou 53º mais popular deste ano. E o melhor é que eu vou subir uma posição porque o Charlie Davies, que está acima de mim, vai pôr aparelho na semana que vem.

p. 8

Eu tento explicar toda essa história de popularidade para o meu amigo Rowley (que está provavelmente lá pelo 150º lugar, aliás), mas acho que entra por uma orelha e sai pela outra.