



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CLEMILDA DA SILVA SOUSA

**CONTRIBUIÇÕES DAS ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS
DE LEITURA PARA A COMPREENSÃO DE CRÔNICA**

Londrina
2024

CLEMILDA DA SILVA SOUSA

**CONTRIBUIÇÕES DAS ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS
DE LEITURA PARA A COMPREENSÃO DE CRÔNICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, ofertado pelo Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Flávio Luís Freire Rodrigues

Londrina

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

S725c Sousa, Clemilda da Silva.
Contribuições das estratégias metacognitivas de leitura para compreensão de crônica / Clemilda da Silva Sousa. - Londrina, 2024.
252 f. : il.

Orientador: Flavio Luis Freire Rodrigues.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Mestrado Profissional em Letras, 2024.
Inclui bibliografia.

1. Estratégias metacognitivas de leitura - Tese. 2. Compreensão leitora - Tese. 3. Crônica - Tese. 4. Oficinas - Tese. I. Freire Rodrigues, Flavio Luis. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Mestrado Profissional em Letras. III. Título.

CDU 37

CLEMILDA DA SILVA SOUSA

**CONTRIBUIÇÕES DAS ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS
DE LEITURA PARA A COMPREENSÃO DE CRÔNICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, ofertado pelo Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Flávio Luís Freire Rodrigues

BANCA EXAMINADORA

**Orientador: Prof. Dr. Flávio Luís Freire
Rodrigues
Universidade Estadual de Londrina**

**Prof. Dr. Adilson dos Santos
Universidade Estadual de Londrina**

**Profa. Dra. Mariangela Garcia Lunardelli
Universidade Estadual do Oeste do Paraná**

Londrina, 15 de março de 2024.

Aos meus filhos, **Caik e Cauã**, amores maiores
em quem me reconheço.

AGRADECIMENTOS

Ao **Todo Poderoso**, por suas criações:

Minha mãe, Maria de Fatima da Silva Sousa, que sempre foi minha seta motivadora para atingir meus alvos.

Meu cônjuge, Carlos Feitosa Rabelo, que na caminhada caminhou junto.

Meu orientador, Prof. Dr. Flávio Luís Freire Rodrigues, que foi meu porto seguro acadêmico onde pude ancorar minhas dúvidas para seguir no mar dos desafios de pesquisadora.

Professora Dr. Andréia da Cunha Malheiros Santana em nome de quem agradeço a Universidade Estadual de Londrina pelas portas abertas, mãos acolhedoras e diretrizes de aprendizagem a mim dispensadas.

Professores da UEL, que construíram pontes para que eu pudesse acessar saberes essenciais para ajudar meus estudantes a também construírem os seus; em especial ao Professores Doutores, Adilson dos Santos, Rovilson José da Silva e Professora. Dra. Mariangela Garcia Lunardelli, pelo tempo e encaminhamentos compartilhados, pela paciência e disposição em contribuir com a melhoria da educação básica brasileira ao possibilitar-me um processo metacognitivo essencial para meu desenvolvimento acadêmico.

Minhas colegas de turma, meninas de jornada acadêmica, que mesmo caminhando distantes, fisicamente, estiveram juntas nas alegrias, descobertas, ansiedades, escutas e resiliência.

PROEB, que investiu em conhecimento e possibilitou a oportunidade desta docente de chão da escola realizar pesquisa de melhor qualidade.

Grandes são as obras do Senhor, apropriadas a
todas as suas vontades.
Salmo 111, vv.2

SOUSA, Clemilda da Silva. **Contribuições das estratégias metacognitivas de leitura para a compreensão de crônica**. 2024. 253 páginas. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

RESUMO

Esta pesquisa surgiu a partir da necessidade de intervir nas dificuldades de compreensão leitora de estudantes do 8º ano da Unidade Escolar Matias Olímpio. Para isso foram investigadas se as dificuldades de compreensão leitora evidenciadas pelas atividades de leitura em sala e avaliações externas poderiam ser reduzidas com a ensinagem de estratégias metacognitivas de leitura. Para tal, objetivou-se analisar como a ensinagem e uso de estratégias metacognitivas de leitura contribuem para potencializar a formação de leitores autônomos, reflexivos e estratégicos. Para a formação desses leitores, docentes têm se engajado para a mudança da situação de leitura no Brasil por meio de reflexão sobre o assunto e promoção de diferentes práticas. Nesse sentido, busca-se embasamento teórico nas áreas da leitura, literatura e legislação educacional brasileira; no âmbito da leitura, está ancorada na abordagem cognitiva de leitura com foco nos estudos de Smith (2003), Solé (1998), Kleiman (2011) e outros; na literatura, apoia-se em Candido (2003), Moisés (2005), Simon (2011) e outros; na legislação, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Base Nacional Comum Curricular (2018) e Currículo do Piauí (2020). A metodologia é pesquisa numa abordagem qualitativa, dentro da qual foram estabelecidas as ações de revisão de teoria, aplicação de testes de diagnose de entrada, implementação de ensinagem de estratégias metacognitivas de leitura e diagnose de saída. Está organizada em duas partes: na primeira apresenta e discute a fundamentação teórica, descreve e analisa de forma interpretativa as compreensões das crônicas “Um caso de burro”, de Machado de Assis, “A bola”, de Luís Fernando Veríssimo, “Um pé de milho”, de Rubem Braga e “A última crônica”, de Fernando Sabino, além das análises e discussões de resultados; na segunda, apresenta anexo o caderno pedagógico de oficinas construído com base nas análises e reflexões teóricas. Participaram da pesquisa 6 alunos, que demonstraram no processo metacognitivo caminhos para a ação, reflexão e melhora na sua aprendizagem como também para direcionar o replanejamento do processo de ensinagem.

Palavras-chave: estratégias metacognitivas de leitura; compreensão leitora; crônica; oficinas.

SOUSA, Clemilda da Silva. **Contributions of metacognitive reading strategies to the comprehension of chronicles**. 2024. 253 pages. Dissertation (Professional Master's Degree in Letters) – State University of Londrina, Londrina, 2024.

ABSTRACT

This research arose from the need to intervene in the reading comprehension difficulties of 8th grade students at the Matias Olímpio School Unit. To this end, we investigated whether the reading comprehension difficulties highlighted by reading activities in class and external assessments could be reduced by teaching metacognitive reading strategies. To this end, the aim was to analyze how the teaching and use of metacognitive reading strategies contributes to fostering the formation of autonomous, reflective and strategic readers. In order to train these readers, teachers have been working to change the reading situation in Brazil by reflecting on the subject and promoting different practices. In this sense, the theoretical basis is sought in the areas of reading, literature and Brazilian educational legislation; in the field of reading, it is anchored in the cognitive approach to reading with a focus on the studies of Smith (2003), Solé (1998), Kleiman (2011) and others; in literature, it is based on Candido (2003), Moisés (2005), Simon (2011) and others; in legislation, in the National Curricular Parameters (1998), the National Common Curricular Base (2018) and the Piauí Curriculum (2020). The methodology is action research in a qualitative approach, within which the actions of theory review, application of input diagnostic tests, implementation of teaching metacognitive reading strategies and output diagnosis were established. It is organized in two parts: the first presents and discusses the theoretical basis, describes and analyzes interpretatively the comprehensions of the chronicles "Um caso de burro" by Machado de Assis, "A bola" by Luís Fernando Veríssimo, "Um pé de milho" by Rubem Braga and "A última crônica" by Fernando Sabino, as well as the analysis and discussion of results; the second presents the pedagogical workshop booklet based on the theoretical analysis and reflections. Six students took part in the research, who demonstrated that the metacognitive process provides paths for action, reflection and improvement in their learning, as well as directing the re-planning of the teaching process.

Keywords: metacognitive reading strategies; reading comprehension; chronicle; workshops.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quadro explicativo estrutura modular de oficina	105
---	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Histórico das médias de proficiência do Brasil no PISA	16
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Avaliação diagnóstica 2023 – acerto por habilidade turma 8º ano, UEMO.....	17
Quadro 2 – Objetivos da pesquisa	20
Quadro 3 – Subprocessos implicados nos processos fundamentais da leitura	27
Quadro 4 – Modelos de leitura e suas características	32
Quadro 5 – Síntese das dimensões das práticas leitoras e conceitos relacionados.....	43
Quadro 6 – Organização das dimensões da BNCC conforme natureza	44
Quadro 7 – Procedimentos de leitura de gêneros discursivos	45
Quadro 8 – Habilidades BNCC contempladas nas oficinas de crônica da OLP	51
Quadro 9 – Gêneros textuais privilegiados para a prática de escuta e leitura nos Parâmetros Curriculares Nacionais	60
Quadro 10 – Estratégias de leitura contempladas para a prática de linguagem leitura/escuta	73
Quadro 11 – Identificação dos participantes da pesquisa	103
Quadro 12 – Procedimentos metodológicos	104
Quadro 13 – Estrutura oficina alicerce: Conhecimento Prévio	105
Quadro 14 – Proposta integral de implementação das oficinas	106
Quadro 15 – Jogo adivinhação: resultado	110
Quadro 16 – Previsões sobre o título “A bola”	114
Quadro 17 – Previsões sobre o título “Um pé de milho”	115
Quadro 18 – Previsões sobre o título – “A última crônica”	115
Quadro 19 – Procedimentos realizados em cada fragmento.....	117
Quadro 20 – Previsão e automonitoramento em dupla - fragmento 1	118
Quadro 21 - Previsão e automonitoramento em dupla - fragmento 2	119
Quadro 22 - Previsão e automonitoramento em dupla - fragmento 3	120
Quadro 23 - Previsão e automonitoramento em dupla - fragmento 4	121
Quadro 24 - Previsão e automonitoramento em dupla - fragmento 5.....	122
Quadro 25 - Previsão e automonitoramento individual - fragmento 6.....	123
Quadro 26 – Inferências construídas em dupla – 1º parágrafo	124
Quadro 27 - Inferências construídas em dupla – 2º parágrafo	125
Quadro 28 – Inferências E14	127
Quadro 29 – Inferências E15	128
Quadro 30 – Inferências E16	129
Quadro 31 – Inferências E19	130

Quadro 32 – Inferências E20	131
Quadro 33 – Inferências E21	133
Quadro 34 – Identificação conflito gerador. Inferência valores sociais, culturais, humanos e visões de mundo.....	134
Quadro 35 – Frase-tema	135
Quadro 36 – Ideias principais – 2º parágrafo	135
Quadro 37 – Conexões realizadas em dupla	138
Quadro 38 – Conexões individuais	140
Quadro 39 – Resultado comparativo do uso de estratégias de leitura: teste diagnose de entrada e saída.....	144

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
CP	Currículo do Piauí
EML	Estratégias Metacognitivas de Leitura
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica
OLP	Olimpíada de Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
SAEPI	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí
UEMO	Unidade Escolar Matias Olímpio
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
 CAPÍTULO 1 - LEITURA E ENSINAGEM	23
1.1 COMPREENSÃO: BASE DA LEITURA	23
1.2 COMPREENDENDO A LEITURA E O SEU APRENDIZADO.....	27
1.3 LEITURA E ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA	35
1.4 LEITURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	40
 CAPÍTULO 2 - CRÔNICA E ENSINO	53
2.1 BREVE HISTÓRICO, ASPECTOS GERAIS E ENSINO	53
2.2 CRÔNICA: DOS DOCUMENTOS OFICIAIS AO CHÃO DA ESCOLA	60
 CAPÍTULO 3 - ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA E ENSINAGEM	66
3.1 ESTRATÉGIAS COGNITIVAS E METACOGNITIVAS	69
3.2 ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E OLIMPÍADA DE LÍNGUA A PORTUGUESA	73
3.3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA: ENSINAGEM E FORMAÇÃO DO LEITOR AUTÔNOMO E ESTRATÉGICO.....	76
3.3.1 Conhecimentos prévios – fonte da compreensão.....	82
3.3.2 Previsão – base da compreensão.....	87
3.3.3 Inferência	89
3.3.4 Resumo	93
3.3.5 Conexão	95
3.4 ENSINAGEM DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA E AVALIAÇÃO	96
 CAPÍTULO 4 - CAMINHOS CONSTRUÍDOS: DA FUNDAMENTAÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO.....	100
 CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DE RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	107
5.1 ANÁLISE OFICINA ALICERCE: CONHECIMENTO PRÉVIO	108
5.2 ANÁLISE OFICINA PREVISÃO	117

5.3	ANÁLISE OFICINA INFERÊNCIA	124
5.4	ANÁLISE OFICINA RESUMO	135
5.5	ANÁLISE OFICINA CONEXÃO	137

CAPÍTULO 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
--	------------

REFERÊNCIAS	156
--------------------------	------------

APÊNDICES	159
------------------------	------------

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa enquadra-se na área da Psicolinguística que, na perspectiva de Smith (2003), refere-se a um terreno comum localizado entre a Psicologia e a Linguística em que a primeira estuda o comportamento humano e a segunda, a linguagem; e no encontro de ambas, busca-se explorar as formas como a linguagem humana é, de fato, aprendida e utilizada.

A Psicolinguística foi adotada na década de 70 na área da educação como oposição ao ensino de leitura chamado de método linguístico. Ela também é chamada de abordagem do significado ou da leitura. Segundo Smith (2003, p.259), “o leitor determina como um texto será abordado, trabalhado e interpretado”. Nesta pesquisa, procurou-se compreender o que é a leitura sob esse viés e como ocorre sua aprendizagem para, com base nesses pressupostos, implementar a ensinagem¹ de estratégias metacognitivas de leitura com vistas à potencialização da compreensão leitora de crônica.

A leitura é importante instrumento para participação social ativa nos diferentes campos de atuação humana. No contexto escolar, a compreensão é necessidade para além da disciplina de Língua Portuguesa, pois é como leitor capaz de compreender os diferentes gêneros textuais em todas as disciplinas que o estudante alcança êxito na aprendizagem. Ademais, no convívio social extraclasse, quem possui a capacidade de compreender e estabelecer compreensão de forma satisfatória nas diferentes situações de interação também possui na compreensão um auxílio para estabelecer relações dialógicas que atendam suas necessidades de convivência social.

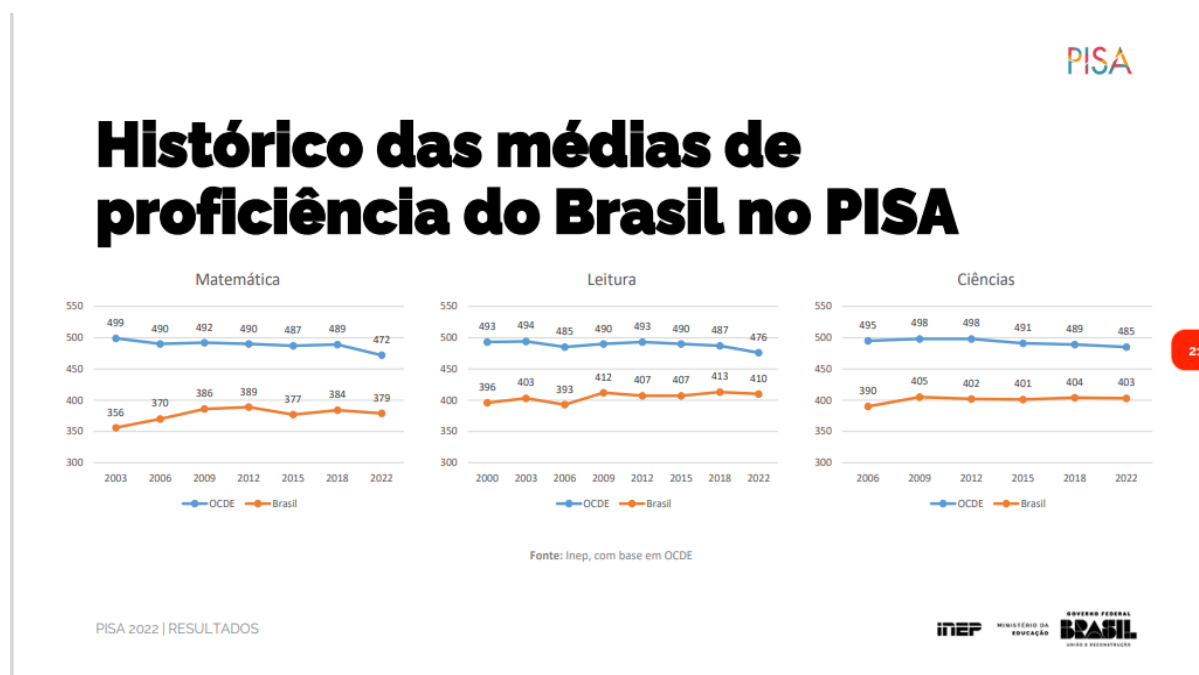
Diante dessa importância da leitura, da observância de minha prática pedagógica e de situações de comunicação nas diferentes esferas de comunicação humana surgiu a necessidade de aprofundamento no tema e intervenção na dificuldade de compreensão leitora dos estudantes com os quais trabalho. Esse é um problema recorrente e foco de muitas reclamações, tanto minhas como de colegas de profissão, em situações de planejamentos, encontros pedagógicos e formações em serviço. Por inúmeras vezes e de

¹ Segundo Anastasiou; Alves (2015), pela ensinagem deve-se possibilitar o pensar, situação em que cada estudante possa reelaborar as relações dos conteúdos, por meios dos aspectos que se determinam e se condicionam mutuamente, numa ação conjunta do professor e dos alunos, com ações e níveis de responsabilidades próprias e específicas, explicitadas com clareza nas estratégias selecionadas

diferentes formas, pensamos ações (eu e outros professores de Língua Portuguesa) para amenizar essas lacunas de aprendizagem, dentre elas, projetos, gincanas e mostras de leitura, mas essas atividades apresentaram resultados ineficazes e isolados.

Portanto, considerando esse contexto e os repetidos resultados insatisfatórios em leitura dos meus alunos da Unidade Escolar Matias Olímpio (UEMO), apresentados pelo Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI, 2020), participação na Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP) e que se consolidam também no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2022), senti a necessidade de pesquisar o tema e propor uma intervenção para essa realidade. No Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2022), os resultados constantes no site do Inep revelam o apresentado no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Histórico das médias de proficiência do Brasil no PISA



Fonte: Inep, com base em OCDE (2024).

O gráfico apresenta o histórico das médias de proficiência do Brasil em Matemática, Leitura e Ciências no PISA de 2000 a 2022. Conforme se observa, a menor pontuação que o Brasil obteve nessa avaliação, em Leitura, foi em 2006, 393 pontos. De 2009 a 2022 o país não apresentou variação significativa. E, comparando as duas últimas edições da avaliação, constatou-se uma queda de 3 pontos. Em suma, o Brasil se mantém no nível 1 que corresponde ao baixo desempenho em leitura.

O Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI, 2020) é constituído de dez níveis de padrão de desempenho, variando de 0 a 1000 pontos. Conforme os dados apresentados pela última avaliação SAEPI (2021), os estudantes do 8º ano encontram-se no NÍVEL 2 (de 175 a 200 pontos) o que representa também um nível crítico de proficiência leitora.

Somado a isso, apresenta-se no quadro 2 o resultado da avaliação formativa aplicada no início do primeiro semestre de 2023. Essa avaliação diagnóstica de rede se propõe a acompanhar o desenvolvimento dos estudantes ao longo do ano letivo, permitir o monitoramento contínuo e individual, possibilitar aos professores e equipe gestora intervenções mais rápidas e direcionadas com o objetivo de contribuir para a aprendizagem e a observação da prática diária em sala de aula.

Quadro 1 – Avaliação diagnóstica 2023 – acerto por habilidade turma 8º ano, UEMO

HABILIDADE	ACERTOS
H1. Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	50%
H2. Reconhecer o gênero de um texto.	70%
H3. Reconhecer formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.	10%
H4. Localizar informação explícita.	60%
H5. Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.	40%
H6. Inferir informações em textos.	47%
H7. Reconhecer efeito de humor ou de ironia em um texto.	50%
H8. Reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso ou função da pontuação e de outras notações.	50%
H9. Reconhecer o assunto de um texto lido.	40%
H10. Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.	30%
H11. Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade.	35%
H12. Distinguir um fato da opinião.	30%
H13. Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas em um texto.	15%
H14. Identificar marcas linguísticas em um texto.	17%

Fonte: A própria autora com base na Avaliação e Monitoramento Piauí (2023).

No geral, a turma mostrou desempenho de 38% de acertos. Em comparação com a média de desempenho da rede que foi de 60%, a turma apresentou desempenho abaixo do esperado. Das habilidades avaliadas, as H4, H5, H9 e H10 estão diretamente relacionadas às estratégias foco desta pesquisa e apresentam desempenho entre 30% e 47%, fato que sustenta a necessidade de serem reforçadas por meio de práticas de ensino significativas e reflexivas. Foi aplicada a segunda avaliação diagnóstica no final do ano de 2023, mas até o final desta pesquisa os resultados ainda não estavam disponíveis para que fosse feito um comparativo no desempenho dos estudantes.

Quanto ao rendimento dos estudantes na Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP),

das sete edições do concurso, a escola participou de cinco e sempre com rendimento insuficiente quanto à leitura e escrita do gênero crônica. Nessas participações, os estudantes não vão além da classificação a nível municipal. Tudo isso me motivou para a busca de caminhos possíveis para a mudança desse cenário.

Diante disso, acredito que posso contribuir para melhorar a proficiência leitora dos estudantes, uma vez que entre as diversas funções sociais da escola, uma delas é possibilitar a formação de cidadãos autônomos e críticos. Com base nisso, é perceptível que, atualmente, perseguir esse objetivo pode ajudar nas demandas sociais mais urgentes como a permanência de uma sociedade democrática e solidária capaz de promover a equidade e justiça por meio da compreensão crítica em diferentes contextos sociais.

A ensinagem de estratégias metacognitivas de leitura tomam a centralidade nesta pesquisa pelo potencial que apresentam em desenvolver nos leitores a reflexão sobre a atividade da leitura, autorregulação do alcance dos objetivos pré-definidos e tomada de consciência sobre a necessidade de correção de falhas diante de um problema de leitura situado nos mais diferentes gêneros textuais.

Reitero que exercer a capacidade leitora com competência é requisito para progredir na vida escolar e necessidade para além dela, portanto, ensinar o leitor a utilizar estratégias em todos os momentos da leitura (antes, durante e depois) para auxiliar a compreensão do texto é uma possibilidade do processo educacional que precisa ser garantido ao leitor em formação.

Sobre a importância da leitura para o agir social, Smith (2003, p. 198) afirma que “a leitura nunca é uma atividade abstrata, sem finalidade”. Nesse sentido, partiu-se do estabelecimento de objetivos para a leitura e do processamento metacognitivo para ensinar que compreender, nessa perspectiva, é dar respostas aos objetivos da leitura por meio de ações estratégicas, funcionais e aplicáveis a qualquer gênero textual no contexto escolar.

O trabalho com o gênero crônica se justificou por entender que ele possibilita a reflexão e construção de sentidos a partir de temas do cotidiano que, por sua natureza, são mais próximos dos leitores e por fazer parte de atividades regularmente propostas para o ensino do público atendido.

A ênfase aqui é numa abordagem cognitiva e um modelo interativo de leitura ancorado no ensino a partir da linguagem como um todo, ou seja, do significado, no nível da compreensão (e não da decodificação) que se processa a partir do estabelecimento e automonitoramento de um objetivo para a atividade, ativação e/ou construção de

conhecimentos prévios. Um aspecto em destaque neste estudo é a ensinagem de como o leitor relaciona as informações presentes no texto com seu conhecimento prévio, ou seja, o modo como o leitor relaciona a informação visual “explícita” com a informação não visual guardada em sua memória, que lhe permitirá a compreensão no nível inferencial por meio de estratégias de leitura.

A proposta de intervenção com atividades de leitura de crônica por um viés metacognitivo se deve ao fato de observar que em alguns materiais didáticos, oficialmente em circulação na escola onde trabalho, como o livro didático e materiais de avaliações externas, há a sugestão dos objetos de conhecimentos (estratégias de leitura), mas em nenhum e nem em formação de professores fornecida pelas redes de ensino das quais faço parte há propostas de embasamento teórico para o trabalho com esses conteúdos de forma explícita e aplicados a contextos da educação formal. Isso impacta no resultado insatisfatório do processo de formação do leitor/escritor. Em face disso, acredito que para toda ação educativa de ensino e aprendizagem de qualquer conteúdo, convém que os envolvidos compreendam o objeto de conhecimento e como se dá sua aprendizagem, neste caso, o que é leitura, estratégias de leitura, crônica e como acontece seu aprendizado.

A BNCC consolida a prática de leitura colocando o texto e sua variedade de gêneros como centro do ensino. Para o trabalho com o texto estabelece 59 habilidades de leitura a serem desenvolvidas. Porém, esse documento não aponta subsídios metodológicos para isso, nem explicita as bases teóricas em que se fundamenta, o que dificulta sua ensinagem. Nesse sentido, as práticas de leitura em sala de aula precisam se beneficiar dos desenvolvimentos teóricos no campo da leitura, dentre eles, o ensino de leitura segundo os pressupostos cognitivos.

Portanto, para potencializar a compreensão, essa capacidade que impacta o rendimento escolar em todas as áreas do conhecimento e interfere no agir social de forma geral, entendo que é necessário que o aluno seja conduzido pelo professor, professor mediador, pelo caminho da leitura reflexiva e crítica para que perceba as relações estabelecidas entre a informação visual e não visual, desenvolva e/ou potencialize a capacidade de avaliar sua própria compreensão e corrigir possíveis falhas.

Com base nisso, importa refletir: Se a atividade de leitura é semelhante às outras atividades desenvolvidas pelo ser humano como falar e andar e assim como elas é aprendida por meio da interação e instrução, as dificuldades de compreensão leitora evidenciadas pelas atividades de leitura em sala e pelas avaliações externas poderiam ser diminuídas com a

ensinagem de estratégias metacognitivas de leitura?

Como hipótese a esse questionamento, defende-se que o ser humano aprende a andar ou falar por meio da interação no ambiente familiar. E isso ocorre porque as pessoas com quem os aprendizes convivem são seus modelos e ajudantes para tais ações. E porque sentem interesse em aprender essas atividades. Nesse sentido, argumenta-se também que a atividade de leitura se torna significativa quando é abordada a partir do todo da linguagem e quando é mediada por demonstrações, prioritariamente, pela instrução do docente e acontece na interação entre todos os envolvidos. Embora seja também uma atividade natural para o ser humano, a leitura para ser praticada depende do interesse do leitor (a partir de sua disposição para aprender e dos textos escolhidos) e de um objetivo real que faça sentido para a vida dele.

Portanto, para ajudar nesse aspecto da aprendizagem dos alunos, objetivei analisar como a proposta didática da Olimpíada, os PCN, a BNCC e os livros didáticos em uso na UEMO abordam as práticas de leitura, estratégias de leitura e crônica e, a partir disso, construí um caderno de oficinas estruturado nos conteúdos Conhecimento Prévio, Previsão, Inferência, Resumo e Conexão aplicados aos textos-base das crônicas: “Um caso de burro”, de Machado de Assis; “A bola”, de Luís Fernando Veríssimo; “Um pé de milho”, de Rubem Braga e “A última crônica”, de Fernando Sabino. O intuito foi de, com base em subsídios teóricos da área da leitura cognitiva, complementar o apresentado pela Olimpíada e demais materiais didáticos utilizados no 8º ano.

Antes da implementação das atividades foi aplicado teste diagnose de entrada para conhecer a relação dos estudantes com esses conteúdos e depois foi aplicado a diagnose de saída para verificar quais estratégias foram aprendidas e usadas como também para comparar e analisar a aprendizagem final com a inicial e avaliar o processo de ensinagem. Para direcionar a concretude dessas ações, defini os objetivos apresentados no quadro 2.

Quadro 2 - Objetivos da pesquisa

OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Analisar como a ensinagem e uso de estratégias metacognitivas de leitura contribui para potencializar a formação de leitores autônomos, reflexivos e estratégicos visando ao protagonismo de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da Unidade Escolar Matias Olímpio.	Revisar literatura a respeito dos estudos de leitura na perspectiva cognitiva, de crônica e estratégias metacognitivas de leitura.
	Identificar, nos documentos que regem o ensino de Língua Portuguesa e no caderno docente, <i>A ocasião faz o escritor</i> , da Olimpíada de Língua Portuguesa referentes ao Ensino Fundamental, séries finais, a perspectiva de leitura em que estão fundamentados e como são abordadas as estratégias de leitura e crônica.
	Construir e implementar proposta para ensinagem de

	estratégias metacognitivas de leitura para alunos do 8º ano.
--	--

Fonte: A própria autora.

Como síntese desses objetivos, a dissertação organiza-se conforme descrição a seguir. No capítulo 1, descrevo e discuto os aspectos implicados na leitura e a distinção entre eles, com destaque para a compreensão e sua descrição na perspectiva de Smith (2003) e outros; bem como os processos implicados no ato de ler e os aspectos cognitivos da atividade; similarmente, os modelos e conceitos de leitura, com destaque para o modelo interativo e a concepção defendida pelos teóricos da psicolinguística. Descrevo como está organizado o conhecimento na mente humana e sua relação com a leitura como também a importância do pensamento nessa atividade; identifico a abordagem de leitura no referencial curricular anterior à BNCC e no referido documento, no caderno docente (Rodrigues, et al.; 2021) com o propósito de identificar e discutir a concepção assumida, seus fundamentos teóricos e seus diálogos com a concepção cognitiva.

No capítulo 2, apresento um breve histórico do gênero crônica, de sua origem à configuração e consolidação no Brasil e seus aspectos gerais. Destaco os estudos de Simon sobre o gênero e os aspectos relevantes enfatizados, dentre eles, sua abordagem pedagógica. Identifico como o gênero vem sendo contemplado nos documentos orientadores e vigentes do ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e nos diferentes materiais que circulam na sala de aula da UEMO.

No capítulo 3, descrevo como os leitores autônomos e estratégicos agem de forma consciente/inconsciente por meio de estratégias cognitivas/metacognitivas para atingir os objetivos da leitura (compreensão). Apresento a definição, descrição e discuto as estratégias Conhecimento Prévio, Previsão, Inferência, Resumo e Conexão e sua ensinagem sob o viés dos aportes teóricos cognitivos de leitura. Analiso o uso e abordagem das estratégias nos PCN, BNCC e OLP e sua relação com a proposta didática implementada. E destaco a função da avaliação em leitura na perspectiva cognitiva.

No capítulo 4, descrevo os caminhos construídos com o intuito de demonstrar a relevância da pesquisa qualitativa para a intervenção/aprimoramento da prática docente. Defino e caracterizo as oficinas que constituem o caderno pedagógico que está apresentado e anexado na íntegra como apêndice.

No capítulo 5, Análise de Resultados e Discussão, apresento os dados gerados, faço a análise, interpretação e comparação com a literatura revisada.

No capítulo 6, Considerações Finais, aponto as contribuições das estratégias para a

compreensão leitora. Por fim, apresento as referências, apêndices e anexos.

Considerando a referida base teórica, propõe-se aqui apontar um fio de reflexão para o docente da Educação Básica que objetiva formar leitores capazes de compreender o gênero crônica e os demais que circulam nos diferentes campos de atuação humana, bem como de interagir de forma autônoma na sociedade por meio da atividade diária de leitura e releitura de textos utilizando estratégias de leitura.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos em 25 de julho de 2023, sob o CAAE: 70793123.2.0000.5231.

A seguir a descrição e discussão sobre leitura e sua ensinagem, com destaque para a concepção cognitiva de leitura.

1 LEITURA E ENSINAGEM

A que serve qualquer atividade, se a esta faltar a compreensão?

Smith, 2003, p.21

A ação docente é uma contínua tomada de decisões. E no tocante ao ensino de leitura, isso se intensifica ainda mais. Motivo pelo qual convém que professores compreendam o objeto de conhecimento que estão mediando com os alunos e o processo por meio do qual a aprendizagem desse conteúdo se efetiva.

Nesse sentido, é que se inicia o tópico leitura tratando da compreensão, pois em concordância à teoria de leitura de Smith (2003) entende-se que é necessário primeiramente apropriar-se da compreensão sobre o referido fenômeno para depois compreender o que é leitura e como acontece seu aprendizado. Portanto, o tópico a seguir versa sobre compreensão e sua relação com a atividade de leitura.

1.1 COMPREENSÃO: BASE DA LEITURA

As investigações na área da psicologia cognitiva da leitura fazem uma distinção importante entre os principais aspectos implicados na leitura: a decodificação e a compreensão. A decodificação é considerada um processo de nível inferior do qual fazem parte dois módulos/sistemas de conhecimento, o fonológico e o léxico. Em oposição a ele, a compreensão é considerada um processo de nível superior do qual faz parte os sistemas sintático e semântico.

Em defesa do processo de nível superior, Smith (2003, p. 21) considera compreensão “como o fator que relaciona os aspectos relevantes do mundo à nossa volta – linguagem escrita, no caso da leitura – às intenções, conhecimento e expectativa que já possuímos em nossas mentes”.

Diante disso, é que se precede o tópico leitura e seu aprendizado com a discussão sobre compreensão, por se tratar de um conceito mais amplo e de relevante importância para a compreensão dos tópicos seguintes.

A noção de compreensão está diretamente relacionada à noção de língua e texto. Os modelos teóricos que tratam da compreensão classificam-se em dois conjuntos:

Compreender é decodificar e Compreender é inferir.

Com relação à primeira noção, Marcuschi (2008, p. 238) discorre que compreender é “uma ação objetiva de apreender ou decodificar o que fora codificado”; e no tocante à segunda, defende que “compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte (2008, p. 231)”. Nesse sentido, a compreensão é uma atividade colaborativa atingida por meios de processos em que atuam diversos planos de atividades desenvolvidos em vários níveis. Essas perspectivas não são opostas, visto que apresentam pontos de contato, embora acarretem conceitos e consequências diferentes na acepção de língua e texto.

Marcuschi lista alguns aspectos sobre a compreensão a fim de evitar confusões:

Ler e compreender são equivalente; [...] ler equivale a ler compreensivamente. [...] A compreensão de texto é um processo cognitivo. [...] No processo de compreensão, desenvolvemos atividades inferenciais. [...] Compreender um texto é realizar inferências a partir de informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos. Os conhecimentos prévios exercem uma influência muito grande ao compreendermos um texto [...], destes conhecimentos fazem parte os seguintes: conhecimentos linguísticos; conhecimentos factuais (enciclopédicos); conhecimentos específicos (pessoais); conhecimentos de normas (institucionais, culturais, sociais); conhecimentos lógicos (processos). [...] Compreensão não é uma espécie de decodificação, como se nossa atividade de compreensão fosse uma simples apreensão de sentidos a partir de elementos postos no texto (Marcuschi, 2008, p. 239).

O teórico considera que na compreensão desenvolvem-se inferências e coloca o leitor como sujeito ativo que utiliza ao mesmo tempo informação visual (texto) e informação não visual (conhecimentos prévios dos vários tipos) que se integram e constroem uma nova informação. E, semelhantemente a Smith (2003), assegura que compreensão não é decodificação.

Smith (2003) em todo o percurso de sua teoria em *Compreendendo a leitura: Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler* se posiciona enfaticamente a respeito da compreensão. Inicia na p.17 assegurando que “a compreensão é a base, não a consequência da leitura”. Nesse sentido, é oportuno que leitores/estudantes e mediadores compreendam a leitura como um contínuo de previsões e inferências que acontecem no ato da leitura e não somente no final. Para isso importa que os envolvidos na leitura entendam como se dá a sua ensinagem para então estarem aptos a engajar-se na atividade.

O pesquisador (2003, p. 194) reforça que a compreensão não é uma “nova espécie de habilidade que deva ser aprendida para a realização da leitura, mas é a base de todo o

aprendizado”. Mais adiante, Smith (2003, p.200) deixa claro que “a compreensão do texto é uma questão de ter questões relevantes para fazer (que o texto pode responder) e ser capaz de encontrar respostas a pelo menos algumas dessas questões”.

Nota-se nas argumentações que o pesquisador faz ao longo da obra supracitada sua preocupação em relação à compreensão, com destaque para o fato de que escolas possam ensinar o contrário do que seja o fenômeno. Para o autor, isso acontece quando ao invés de instruir a fazer previsão, ensina a decodificar. Quando ensina a aprender a ler utilizando materiais e exercícios que não exigem a utilização da informação não visual.

Smith (2003) esclarece que para a compreensão se efetivar não há fórmulas, materiais ou procedimentos que garantam seu desenvolvimento. No entanto aponta fatores induzidos pela criança, professor ou tarefa que contribuem para dificultar a compreensão dos estudantes.

Segundo ele, ao ensinar com foco na compreensão, convém aos professores que conheçam os fatores que impactam negativamente nisso, quais sejam:

A concentração nos detalhes visuais, que causará a visão em túnel; a sobrecarga da memória a curto prazo, pela atenção a fragmentos de texto que fazem pouco sentido; confusões na memória a longo prazo, à medida que a criança luta para responder prontamente a questões, posteriormente, ou para escrever “composições”; tentativas para pronunciar as palavras corretamente, às custas de seu significado; leitura lenta, ansiedade para não cometer erros; falta de assistência quando uma criança necessita-a para obter o sentido ou mesmo a identificação da palavra; ou uma insistente “correção” que pode ser irrelevante para a criança, e que pode, a longo prazo, inibir a autorreção, que é uma parte essencial do aprendizado (Smith, 2003, p. 248).

Diante do exposto, entende-se que para facilitar a compreensão leitora os seguintes fatores podem contribuir: ensino a partir da linguagem como um todo, significado; textos escolhidos pelos estudantes considerando seus interesses e objetivos de leitura; auxílio e motivação para a mobilização da memória a longo prazo, uma vez que as previsões serão realizadas no percurso da leitura; ensino baseado em demonstrações e acompanhamento para que as dificuldades de compreensão de palavras sejam solucionadas a partir do contexto, uso do erro como recurso natural de tentativa de aprendizagem e automonitoramento.

Smith (2003, p.21) argumenta que a base da leitura e do seu aprendizado é o entendimento ou compreensão. Sobre compreensão e aprendizado o autor ressalta que a compreensão pode ser o fator que relaciona a leitura à teoria de mundo do leitor e “aprendizado pode ser considerado a modificação do que já sabemos, como uma

consequência de nossas interações com o mundo que nos rodeia”.

Nesse sentido, compreensão é inferência e aprendizado é mudança na estrutura cognitiva. Enfatiza ainda que a “compreensão e o aprendizado são fundamentalmente a mesma coisa, o relacionamento do novo ao material já conhecido” (Smith, 2003, p.21).

Solé afirma que ler é compreender e que compreender

é um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Por isso, é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura, e para isso tem de conhecer o que vai ler e para que fará isso; também deve dispor de recursos – conhecimento prévio relevante, confiança nas próprias possibilidades como leitor, disponibilidade de ajudas necessárias, etc. – que permitam abordar a tarefa com garantias de êxito; exige também que ele se sinta motivado e que seu interesse seja mantido ao longo da leitura. Quando essas condições se encontram presentes em algum grau, e se o texto o permitir, podemos afirmar que também em algum grau, o leitor poderá compreendê-lo (Solé, 1998, p. 60-61).

Conforme aponta Solé, a compreensão depende de condições como a atitude ativa do leitor que implica saber o que lerá e com que objetivo e na mobilização de conhecimentos prévios para esse fim, na ajuda do mediador e qualidade do texto (informação em quantidade e qualidade adequada).

Segundo Koch, a compreensão é

uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo (Koch, 2003, p.17).

Semelhante ao que defende Smith (2003), Marcuschi (2008) e Solé (1998), a autora argumenta que interagem no fenômeno da compreensão elementos linguísticos e conhecimento de mundo.

Para além da escola, ressalta-se a importância da compreensão para as ações cotidianas; não compreender ou não ser compreendido resulta de forma positiva ou negativa nas situações do dia a dia, pois muitas consequências podem advir de algo mal entendido, assim como muitas ações positivas podem decorrer também disso. Mas realizar uma compreensão bem sucedida não é uma tarefa fácil, visto que para isso concorrem diferentes tipos de conhecimento que, às vezes, o leitor não consegue ativar e relacionar sozinho. Por isso, a mediação do docente é essencial para possibilitar boas experiências de aprendizagem e resolução de problemas de leitura.

Em suma, sobre compreensão assume-se o defendido pela Psicolinguística, que a base de todo aprendizado, entre eles, da leitura, é a compreensão. Nesse sentido, esta pesquisa centrou esforços para implementar uma intervenção no entendimento de que compreender é inferir, e que o processo de inferência depende de um leitor que saiba decodificar. Assim, os dois modelos teóricos que tratam da compreensão se complementam e um não ocorre sem o outro. Importa, no contexto de sala de aula, entender qual é o papel de cada um, como relacioná-los e perseguir a compreensão.

1.2 COMPREENDENDO A LEITURA E SEU APRENDIZADO

A ensinagem da leitura não é uma tarefa das mais fáceis no campo educacional e isso se deve, em parte, ao fato das componentes fundamentais, decodificação e compreensão serem constituídas de vários subprocessos cognitivos que precisam ser de domínio do leitor. O quadro abaixo explicita esses subprocessos.

Quadro 3 - Subprocessos implicados nos processos fundamentais da leitura

DECODIFICAÇÃO	COMPREENSÃO
Identificação de traços	Formulação de hipóteses
Reconhecimento de letras	Predições para descobrir o significado
Reconhecimento de palavras (sequências de letras são transformadas em unidades semânticas)	Utilização de estratégias
Tradução em sons	

Fonte: A própria autora.

Além desses subprocessos convém que o leitor domine também os aspectos cognitivos da leitura explicitados por Kleiman (2011): objetivos da leitura, conhecimento prévio e interação. Sobre o objetivo da leitura, Smith (2003) assegura que ser objetiva é uma das características da leitura. Nesse sentido, defende que o leitor deve definir um objetivo para a atividade. Uma vez feito isso, o leitor engaja-se no processo com vistas a buscar respostas, a compreensão.

Sobre o assunto, Kleiman (2011, p.34) destaca que “a capacidade de estabelecer objetivos na leitura é considerada uma estratégia metacognitiva, isto é, uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento”. A autora reforça ainda sobre a pré-determinação de objetivos da leitura, que

se o leitor menos experiente foi desacostumado, pela escola a pensar e decidir por si mesmo sobre aquilo que ele lê, então o adulto pode, provisoriamente, superimpor objetivos artificialmente criados para realizar uma tarefa interessante e significativa para o desenvolvimento do

aluno[...]” (Kleiman, 2011, p. 35).

Essa recomendação foi aplicada nesta pesquisa. Nas três primeiras oficinas os objetivos da leitura foram pré-definidos pela pesquisadora, visto que os estudantes não tinham experiência para tal. Essa experiência foi sendo adquirida nesse percurso e, na última oficina, os estudantes conseguiram estabelecer seus próprios objetivos que serviram de base para a formulação e testagem de hipóteses sobre estrutura e conteúdo, bem como controle e monitoramento da aprendizagem. A respeito do segundo aspecto cognitivo da leitura, Conhecimento Prévio, já foi introduzido quando se discutiu compreensão e será discutido mais detalhadamente na seção Estratégias de leitura. E no tocante ao aspecto interação, será discutido mais adiante quando se tratará do modelo interativo de leitura.

Mas, afinal, o que é leitura? Historicamente, esse conceito vem sendo construído e, por isso, é oportuno realizar uma abordagem dos modelos de como ocorre a atividade da leitura que são influenciados pelos processos decodificação e compreensão. Smith (2003) reconhece explicitamente dois modelos: hierárquicos ascendente (*bottom up*) e descendente (*top down*). Já pesquisadores como Solé, Leffa, Koch e Kato concordam em classificar esses modelos em três: hierárquicos ascendente (*bottom up*), descendente (*top down*) e interativo.

No primeiro modelo, a leitura se processa de forma ascendente e considera-se que o leitor, em frente ao texto, age decifrando letra por letra para formar palavra, palavra por palavra para formar frases, depois frases por frases para formar parágrafos, de forma sequencial e hierárquica até chegar à compreensão que sobe do texto para o leitor conforme este avança na decodificação.

Esse é um modelo centrado no texto e entre suas limitações está o fato de não poder explicar fenômenos como os subtendidos (inferências) que se fundamentam a partir da análise verbal, do contexto e da informação não visual. Nele há a possibilidade de compreender mesmo sem reconhecer o sentido de algum elemento da superfície do texto. As propostas de ensino que se baseiam nele priorizam as habilidades de decodificação, pois acreditam que a compreensão se restringe à informação visual.

Nessa perspectiva de leitura, segundo Leffa (1996, p. 13), a compreensão é “o resultado do ato da leitura. O valor da leitura só pode ser medido depois que a leitura terminou. A ênfase não está no processo da compreensão, na construção do significado, mas no produto final dessa compreensão”.

Esta concepção de leitura tem sérias limitações como aponta Leffa:

O verbo extrair, em primeiro lugar, não reflete o que realmente acontece na

leitura. O leitor não extrai um conteúdo do texto, como se o texto fosse uma mina que se esvaziasse com a mineração. O conteúdo não se transfere do texto para o leitor, mas antes se reproduz no leitor, sem deixar de permanecer no texto (Leffa, 1996, p.13).

Quando se ancora no significado de extrair, o texto é considerado um espelho que apenas reflete um conteúdo ou vários conteúdos, assim como diferentes textos podem refletir um só conteúdo.

O segundo modelo, descendente - *top down*, defende o contrário: o leitor parte da função para a forma e usa seu conhecimento prévio para estabelecer previsões sobre o conteúdo do texto, focando-se nele para comprovar suas hipóteses. Nessa abordagem, o leitor apreende as ideias gerais e principais do texto. Assim, quanto mais informação não visual possuir um leitor sobre o texto que lerá, menos precisará das informações visuais para construir uma compreensão.

Desse modo, a leitura não é interpretada como um procedimento linear em que o significado é construído palavra por palavra, mas como um procedimento de levantamento de hipóteses e/ou antecipações prévias, e o texto é processado para sua constatação. As propostas de ensino fundamentadas neste modelo enfatizam o reconhecimento global da linguagem como um todo em detrimento das habilidades de decodificação.

Nesta acepção, Leffa garante que a compreensão

não é um produto final, acabado, mas um processo que se desenvolve no momento em que a leitura é realizada. A ênfase não está na dimensão espacial e permanente do texto, mas no aspecto temporal e mutável do ato da leitura. O interesse do pesquisador ou do professor não está no produto final da leitura, na compreensão extraída do texto, mas principalmente em como se dá essa compreensão, que estratégias, que recursos, que voltas o leitor dá para atribuir um significado ao texto (Leffa, 1996, p.15).

Contrariamente à concepção ascendente, nesta, o foco da compreensão centra-se no modo como acontece o processo de compreensão e como o leitor mobiliza os conhecimentos prévios a partir das informações do texto, tópico, título, gráficos, ilustrações, nome do autor, etc, para a atribuição de significado.

Ler no modelo descendente, para Cruz (2022, p.98), “envolve identificação direta de signos globais; antecipações que se suportam em predições léxico-semânticas e sintáticas; e verificação das hipóteses produzidas”.

Esta concepção também apresenta problemas principalmente no tocante à quantidade de informação fornecida pelo texto, que podem ser em excesso ou a menos. Quando o texto apresenta excesso de informação, cabe ao leitor considerar da redundância apenas o

necessário para confirmar as hipóteses levantadas; e quando apresenta, a menos, pode ser pelo fato de o escritor dispor de informações em comum com o leitor e deixar para este a responsabilidade de preencher as lacunas do texto.

Com base nisso, esse modelo de leitura é considerado antagônico por muitos teóricos que o consideram ora redundante, ora cheio de lacunas. Ele é defendido por Goodman (1967) e Smith (2003). Eles concebem a leitura como um processo não linear, analítico e dedutivo que faz, prioritariamente, uso das informações não visuais e cuja direção é do semântico para o formal.

Indiscutivelmente, ler, por sua complexidade, é uma atividade que envolve as faculdades mentais superiores: percepção, atenção, memória, raciocínio, intuição, imaginação e estratégias de ação.

Smith (2003) advoga pela ideia de uma teoria descendente (*top down*) de processamento da leitura. Segundo o autor:

A leitura e o aprendizado da leitura são atividades essencialmente significativas; estas atividades não são passivas ou mecânicas, mais dirigidas a um objetivo e racionais, dependendo do conhecimento anterior e expectativas do leitor (aprendiz). A leitura é uma questão de dar sentido a partir da linguagem escrita, em vez de se decodificar a palavra impressa em sons (Smith, 2003, p.16).

A concepção interativa surge como tentativa de unir os dois polos da leitura, texto (ascendente) e leitor (descendente), acima descritos.

Sobre a relação texto-leitor, Leffa (1996), semelhantemente, ao que defendeu Kleiman (2011), determina que é necessário para a compreensão do ato da leitura considerar o papel do leitor, o papel do texto e o processo de interação entre ambos. Quanto ao papel do leitor, este precisa de condições básicas para ler, como saber decodificar, possuir uma intencionalidade e conhecimento de vários níveis: ortográfico, lexical, sintático e semântico que agem e interagem ao mesmo tempo para construir os sentidos.

Leffa (1996) faz uma analogia da relação leitor e texto com duas engrenagens correndo uma dentro da outra. Segundo ele, se faltar encaixe nas engrenagens, leitor e texto se separam e ficam rodando soltos. Quando isso acontece, o leitor, geralmente, recua no texto retomando-o num ponto anterior e fazendo uma nova tentativa. Se for bem sucedido, há um novo engate e a leitura continua. Assim como Smith (2003), Leffa concorda que o leitor consome o texto não nas suas unidades mínimas, mas em unidades maiores que já contêm essas unidades mínimas.

O modelo interativo pressupõe a síntese e a integração das abordagens ascendente e

descendente e o leitor proficiente. Kato garante que

o terceiro tipo de leitor, o leitor maduro, é aquele que usa, de forma adequada e no momento apropriado, os dois processos complementarmente. É o leitor para quem a escolha desses processos é já uma estratégia metacognitiva, isto é, o leitor que tem um controle consciente e ativo de seu comportamento (Kato, 1990, p.41).

A autora define a abordagem interativa como aquela em que o leitor de forma consciente utiliza estratégia metacognitiva (tópico que será abordado adiante), faz uso de sua teoria de mundo e informação visual ao mesmo tempo para compreender o texto.

A autora explicita que, nessa abordagem,

[...] o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele. Do ponto de vista do ensino, as propostas baseadas nesta perspectiva ressaltam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão (Solé, 1998, p.35).

Sobre a abordagem de atividade de leitura na perspectiva interativa, Smith (200, p. 86), embora não se aprofunde no tópico, afirma que “a leitura sempre envolve uma combinação de informação visual e não visual. Ela é um interação entre o leitor e o texto”.

A respeito disso, também escreveu que

existem dois pontos de vista radicalmente divergentes sobre a natureza da leitura. Caracterizei amplamente estas perspectivas teóricas como “de dentro para fora” e de fora para dentro”, dependendo de onde se presume originar-se o controle da leitura, com o leitor ou com o texto. [...] Naturalmente, têm existido tentativas de comprometer estas visões (ou de criar um terceiro ponto de vista), argumentando-se a favor de teorias de “interação”, que são tanto de cima para baixo como de baixo para cima, ao mesmo tempo. Mas ninguém que defenda o ponto de vista de cima para baixo desejaria afirmar que a leitura não é uma interação com o texto, de qualquer modo (Smith, 2003, p. 258-259).

De acordo com o pesquisador, defender uma perspectiva descendente de leitura é também assumir a interação no seu processamento, visto que o significado deve ser trazido pelo leitor, mas não deve ultrapassar os limites permitidos pelo texto. Ao reconhecer que a atividade de leitura acontece pela articulação entre a informação não visual (teoria descendente) e a informação visual (teoria ascendente) não nega a interatividade autor-leitor por meio do texto. Os modelos de leitura podem ser sintetizados conforme quadro abaixo.

Quadro 4 - Modelos de leitura e suas características

MODELOS DE LEITURA E SUAS CARACTERÍSTICAS		
ASCENDENTE	DESCENDENTE	INTERATIVO
Foco no autor/texto	Foco no leitor	Foco na interação (autor-texto-leitor)
Língua - instrumento de comunicação	Língua - representação do pensamento	Língua – fenômeno construído socialmente por meio da interação.
Leitor é um receptor	Leitor passivo	Interlocutores/coenunciadores/interactantes são ativos.
Leitura é decodificação	Leitura como significado, linguagem como um todo.	Leitura é atividade interativa.
Ler é extrair significado	Ler é atribuir significado	Ler é construir sentido
Compreensão é resultado da leitura	Compreensão é um processo de atribuição de significado pelo leitor.	Compreensão é resposta, inferência.
O leitor capta a informação expressa pelo texto	Leitor usa processos mentais superiores, sendo a leitura visual ou reconhecimento de palavras sem decodificação, o mecanismo usado para construção de sentido.	O leitor capta a informação expressa pelo texto e integra-a aos processos mentais para construir sentidos.
O contexto não influencia	O contexto imediato é considerado para fazer antecipações.	O contexto verbal e o não verbal influenciam para fazer antecipações e automonitoramento da aprendizagem.
Método de ensino de leitura denominado fônico ou sintético	Método de ensino denominado global ou sintético.	Método de ensino denominado misto.

Fonte: A própria autora.

Conforme assegura Cruz (2022), os modelos interativos parecem atender à dupla necessidade pertinente à leitura de um texto, porque para compreender os conhecimentos que um autor de texto quer compartilhá-los são essenciais dois aspectos: que o leitor possua informações sobre o tema e que use com autonomia o código linguístico utilizado pelo autor do texto.

Em síntese, todas as concepções exercem funções essenciais e insubstituíveis na atividade de leitura. Dessa forma, reconhece-se a importância das concepções de leitura ascendente e descendente para o ensino de leitura escolar numa perspectiva interativa. A relevância da primeira se dá por ser a fonte da informação visual necessária para compreensão, e igualmente relevante é a segunda, pois pode alertar de maneira assertiva sobre práticas pedagógicas que não utilizam estratégias adequadas para o processamento e compreensão do texto. Portanto, embora na proposta didática implementada tenha-se dado ênfase ao leitor e seus saberes, assume-se também a modelo interativo por sua maior abrangência e tentativa de conciliar um maior número de aspectos da leitura.

Na perspectiva cognitiva, o que é leitura? Segundo Smith (2003, p. 36-37), a “leitura pode ser definida como um pensamento que é estimulado e dirigido pela linguagem escrita”. O autor ressalta que leitura e pensamento não se separam, pois ler é pensar. Ele caracteriza o pensamento idealmente utilizado pelos leitores em duas categorias que não são

claramente distintas.

A primeira é o pensamento envolvido no ato da leitura - tal como o realizar inferências apropriadas a fim de compreender e a outra é o pensamento como consequência da leitura, que pode prolongar-se em uma reflexão subsequente. A leitura não envolve qualquer tipo especial de pensamento que já não tenha sido demonstrado pelos leitores em outros aspectos da vida mental (Smith, 2003, p. 37).

Nesse sentido, o pensamento que se opera durante a atividade da leitura é o pensamento metacognitivo usado nas atividades metacognitivas e potencializado por meio do uso de estratégias metacognitivas de leitura e o pensamento como consequência da leitura é o, operacionalizado nas atividades cognitivas.

A ausência de limite claro entre eles deve-se ao fato de que durante as atividades metacognitivas o leitor age de forma consciente (antes, durante e depois da leitura) e nas cognitivas isso acontece apenas como produto da leitura. Esse assunto será explicitado com maior profundidade na seção Estratégias de leitura (cognitiva e metacognitiva).

Sobre o pensamento, incluindo a metacognição (tópico que será discutido adiante) ou “pensar sobre o pensamento”, Smith (2003, p. 39) afirma que “não é um conjunto especial de habilidades, mas uma atividade constante do cérebro sujeito às condições de conhecimento anterior, disposição e autoridade individuais”.

Relativamente, a estas três condições para o pensamento, a primeira, conhecimento prévio (que será detalhada no tópico Estratégias Metacognitivas de Leitura) se refere sempre a um tema; a segunda, disposição, se refere aos aspectos inatos da personalidade com os quais o ser humano nasce ou pode ser resultante da experiência e a terceira, autoridade individual, é o exercício ou não do pensamento, em particular, o crítico que no geral depende do fato de a pessoa ter ou não autoridade para fazê-lo.

O autor (2003, p. 25) ressalta que é unânime entre os pesquisadores o fato de que “a base da compreensão seja da linguagem ou do mundo em geral, deve ser alguma organização interna do conhecimento (ou crenças) sobre o mundo.”

Assim como Goodman (1967) e Smith (2003), defende-se nesta pesquisa que a parte principal da leitura é a construção do sentido, pois é a partir do sentido que são testadas as possibilidades para a realização da palavra escrita, sem portanto, desconsiderar o papel de decodificação no processo. E isso se deve ao fato de que grande parte da informação utilizada na leitura é informação não visual, relacionada com o sentido.

Sobre a importância da leitura para criança/estudante, Smith defende que

contribui para a crescente habilidade de uma criança para compreender, permitindo a elaboração da estrutura complexa de categorias, listas de características, e inter-relacionamentos que constituem a teoria do mundo de cada criança (Smith, 2003, p. 224).

O autor reforça a importância da leitura para a construção da estrutura cognitiva e seu uso para a compreensão.

Conforme abordado por Smith (2003), leitura é uma atividade construtiva e criativa com quatro características distintivas e fundamentais que permitem estabelecer uma relação entre a compreensão de leitura e o processo inferencial: é objetiva, seletiva, antecipatória e baseada na compreensão. O leitor deve, claramente, exercer o controle dessas características e considerá-las no ato da leitura.

De acordo com o referido pesquisador, a leitura é objetiva, porque é realizada sempre por uma razão e porque a compreensão que o leitor traz para essa atividade só pode ser manifestada por meio das intenções do próprio leitor, ou seja, o leitor manifesta sua compreensão a partir do objetivo que estabeleceu para a leitura; é seletiva, porque só se lê o que interessa para cumprir algum objetivo; é antecipatória, porque os objetivos determinam as expectativas, o que contribui para que não haja surpresa com o que se lê; e a compreensão não é consequência da leitura e sim, a base, pois raramente deixa o leitor confuso.

Solé, em *Estratégias de Leitura* (1998), assumiu a perspectiva de leitura interativa, pois a autora pressupõe que para ler

é necessário dominar habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão. Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre (Solé, 1998, p. 24).

Sob esse viés, várias ações ocorrem ao mesmo tempo: decodificar, conhecer estratégias e usá-las quando precisar, construção e verificação de hipóteses continuamente para consolidar a compreensão. Ainda sobre o assunto, Solé (1998, p. 22) assevera que “a leitura é um processo de interação” e o modelo interativo é o mais apropriado para compreensão do processo de leitura, visto que dele participam tanto o texto, em sua forma e conteúdo, como o leitor com suas expectativas e conhecimentos prévios.

Leffa definiu o ato de ler como

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. 24).

O autor destaca a complexidade do fenômeno caracterizado pelos subprocessos envolvidos na leitura e a função dos envolvidos no processo de interação via texto.

Reforçando essa definição, Koch e Elias afirmam que

a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (Koch; Elias, 2010, p. 11).

Em síntese, leitura não é uma atividade fácil, porque se constitui de aspectos cognitivos, linguísticos, fisiológicos, psicológicos e sociais difíceis de serem mobilizados e identificados no seu aprendizado; de conhecimentos que nem sempre o leitor dispõe para adentrar no texto e de procedimentos que necessitam ser ensinados sob pena de não serem aprendidos (estratégias). Portanto, quando o leitor não consegue integrar todas essas condições é natural que possua dificuldade de compreensão. O tópico a seguir tratará do modo como o aspecto cognitivo, conhecimento prévio, se organiza e se relaciona com a atividade de leitura.

1.3 LEITURA E ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

Conforme já explicitado, a atividade de leitura demanda informação visual e não visual. Diante disso, faz-se necessário conhecer e entender como a informação não visual, também conhecida como estrutura cognitiva, conhecimento prévio, teoria de mundo na mente, memória a longo prazo se organiza na mente do ser humano e a partir disso compreender como se dá o aprendizado da leitura.

Importante esclarecer que Smith (2003) aborda a leitura e sua aprendizagem de forma diferente da que é vista habitualmente no contexto escolar. Ele, assim como Solé, não defende nenhum método para o ensino de tal atividade, mas tão somente que o docente compreenda como a atividade de leitura acontece para a partir disso agir com maior eficiência. Smith afirma que já tentou métodos, mas fracassou, portanto, reconhece que nenhum deles tem o poder de produzir aprendizagem.

O autor reconhece a importância da intervenção pedagógica do professor na

aprendizagem dos estudantes e o seu embasamento teórico sobre o objeto de conhecimento a ser ensinado, neste caso, a leitura. Com base nisso, faz-se indispensável, para esta pesquisa, conhecer a teoria da leitura na perspectiva da compreensão e como acontece o seu aprendizado.

Segundo Smith (2003), a leitura e seu aprendizado são atividades ativas e significativas dirigidas a um objetivo e que dependem de conhecimentos prévios e expectativa do leitor/aprendiz. Esses dois fatores de dependências, que se constituem estratégias metacognitivas de leituras, serão explicitados no capítulo Estratégias de leitura.

Os Conhecimentos Prévios são destacados pelos teóricos da leitura, na perspectiva aqui assumida, como essenciais para o processo de compreensão leitora. Segundo Smith (2003), eles são a base para a leitura. Considerando isso, convém entender como o cérebro humano organiza-os e como são usados na compreensão. Sobre isso, o autor chama a atenção para o fato de que, na leitura, ocorre a aplicação de uma teoria de mundo, o conjunto de categorias, esquemas, frames, que cada indivíduo conseguiu acumular como conhecimento organizado e que, a partir dele, compreende as impressões que lhe chegam externamente e incorpora aos textos e à realidade em geral para chegar a determinados sentidos, excluindo outros, ou seja, para reduzir o grau de incerteza perante o mundo numa perspectiva da previsibilidade.

No sentido de descrever como essa teoria de mundo está organizada, Smith (2003) expõe os três aspectos (espécie) da memória e suas funções: armazenamento sensorial, memória a curto prazo e memória a longo prazo. O armazenamento sensorial se relaciona à chegada da informação ao órgão receptor, o olho. Esse armazenamento opera utilizando as características input, capacidade, persistência e recuperação que funcionam da seguinte forma:

O input é muito rápido (os primeiros milésimos de segundo de uma fixação), a capacidade é pelo menos grande o bastante para manter a informação visual equivalente a 25 letras (embora o cérebro possa não ser rápido o bastante para identificar qualquer coisa próxima a este número), a permanência é muito breve (cerca de um segundo, sob condições ótimas, mas normalmente apagada antes deste tempo por outra fixação), e a recuperação depende do quão rapidamente o cérebro pode extrair sentido da informação (Smith, 2003, p. 114).

De acordo com essas características, esse aspecto de memória apresenta pouca significância para a instrução da leitura, uma vez que os conteúdos contidos nele são extraídos pelo cérebro e não duram muito tempo se a informação não fizer sentido para o

leitor.

Na memória a curto prazo, o conhecimento permanece um pequeno período de tempo no qual o cérebro mantém a informação para utilizá-la. Smith (2003, p. 114) afirma que é “uma memória ‘funcional’, uma memória ‘intermediária’ onde voce retém à beira de sua mente o que está dando atenção em um determinado momento”. Exemplo dessa memória é a tentativa de memorizar o número de um telefone para fazer uma ligação imediatamente. Esse aspecto possui importância central para a leitura, porque nele o leitor guarda as informações que extraiu por último enquanto vai adiante nas próximas palavras.

A memória a longo prazo se refere a tudo que o ser humano sabe sobre o mundo, a informação não visual. Diferentemente das anteriores, para essa memória não existe um limite aparente para a persistência ou capacidade, embora as informações ali constantes nem sempre sejam de fácil acesso como são na de curto prazo. Exemplo disso é o fato de as pessoas dizerem que algo está na ponta da língua, mas não conseguirem acessar esse conteúdo no cérebro imediatamente. Essa é a memória essencial para o aprendizado da leitura. Em decorrência dessa relevância, segue a abordagem sobre a memória de longo prazo.

Sobre esse sistema de conhecimento que o ser humano traz na mente, Smith (2003, p.22) esclarece que é “organizado em um modelo de trabalho intrincado e internamente consistente do mundo, construído através de nossas interações com o mundo e integrado em um todo coerente”.

Assim sendo, é importante considerar que, em uma sala de aula, a leitura de um mesmo texto sempre apresentará compreensões diferentes, sendo que cada aluno tem um sistema de conhecimento próprio e somente pode extrair e construir sentidos do mundo com base no que já sabe. Qualquer coisa que não possa relacionar à teoria de mundo em sua mente, deixará de fazer sentido para ele.

A memória de longo prazo é constituída de três componentes básicos: um conjunto de categorias, algumas regras para especificação de relações de categorias e uma rede de inter-relações entre as categorias.

As categorias que cada ser humano possui fazem parte de sua cultura e, portanto, são convenções. Por convenções, entende-se o uso das formas arbitrárias que funcionam de certo modo por ser uma concordância mútua entre os usuários. Por exemplo, o vermelho, convencionalmente, significa “pare”, “perigo”. Sobre categorias, Smith (2003, p. 24) esclarece que “categorizar significa tratar alguns objetos e eventos como iguais, ainda que

diferentes de outros objetos ou eventos”. Isso é uma atividade inata a todos os seres humanos, uma vez que seria impossível tratar tudo em sua experiência como diferente. Por exemplo, na categoria dos gatos e cães faz-se necessário relevar muitas diferenças com o fim de tratá-los como iguais. Com base nisso é possível afirmar que o aprendizado e a sobrevivência do ser humano depende de sua capacidade para ignorar muitas diferenças potenciais, de modo que determinadas coisas sejam tratadas como iguais ainda que diferentes de outras.

As regras para afiliação à categoria referem-se ao fato de que cada categoria deve ter, pelo menos, um conjunto de regras (relação de características significativas e distintivas), uma especificação que indique se um objeto ou evento faz parte daquela categoria. Por exemplo, pode-se distinguir um limão por sua aparência, odor e gosto.

As várias categorias estão relacionadas umas às outras e dessa forma constituem o sistema na cabeça do ser humano. Essas inter-relações entre as categorias não podem ser totalmente listadas, porque isso seria documentar a complexidade do mundo como é percebido.

Conforme afirma Smith (2003, p. 29), “muitas dessas inter-relações cognitivas pertencem ao sistema da linguagem, que é parte tão importante da teoria do mundo de todas as pessoas”. Além delas, há também esquemas temporais, espaciais, sensoriais e outros.

Em síntese, toda essa estrutura cognitiva organizada e dinâmica que está em constante mudança e processo de aumento no cérebro humano é acionada para ler compreensivamente. Para isso o cérebro é capaz de fazer diversas coisas, dentre elas, possui a habilidade de armazenar uma grande quantidade de conhecimento prático, de compreensão potencial como resultado ao mesmo tempo de experiência, imaginação criativa e de utilização de conhecimentos prévios.

As crianças aprendem a leitura, segundo Smith (2003), quando relacionam o que entenderam de novo ao que já conhecem, modificando ou elaborando sua estrutura cognitiva. O aprendizado acontece também quando as crianças testam hipóteses e avaliam o feedback. Para isso três elementos parecem determinar o que é aprendido e se, de fato, o aprendizado ocorreu: demonstrações, engajamento e sensibilidade.

As demonstrações são essenciais para o aprendizado e se referem ao que existe ao redor dos aprendizes que possibilitam a aprendizagem, ou seja, as condições para o aprendizado. Por meio das demonstrações, o aprendiz vê o que pode ser feito e como isso acontece. Para tal, o docente é o modelo de leitor e promoverá situações de aprendizagem

para demonstrar como são usadas as estratégias de compreensão.

O engajamento acontece quando o cérebro e uma demonstração interagem de forma produtiva e, a partir disso, a demonstração modelo tem como efeito uma demonstração do aprendiz. Quando a aprendizagem acontece dessa forma, há “um engajamento tão íntimo e persistente que não penetra na consciência” (Smith, 2003, p.229).

O aprendizado pelo engajamento é eficiente e econômico, pois reduz a possibilidade de erros ou incertezas do aprendiz, um vez que a experiência de demonstração é transferida para o demonstrador; no caso da leitura, para o professor que testa as hipóteses apropriadas.

O terceiro elemento é a sensibilidade e está relacionada (Smith, 2003, p.230) “à ausência de qualquer expectativa de que o aprendizado não ocorra ou de que será difícil”, visto que é inata a toda criança. Dito de outra forma, é ausência de negacionismo e pessimismo em relação à aprendizagem. Ela é usada para as diferentes aprendizagens na vida, por exemplo, aprender a andar e falar, atividades realizadas com menos dificuldades do que ler, talvez, porque ninguém antecipa que o aprendiz não vai conseguir, diferentemente da atividade de leitura em que pode ocorrer essa antecipação do fracasso.

Em suma, a aprendizagem é uma atividade social construída a partir do que outras pessoas fazem, e no caso dos estudantes, a partir das demonstrações realizadas pelo docente, embora grande parte do que os indivíduos sabem a respeito da linguagem e do mundo não seja ensinado pela escola. Essa aprendizagem acontece por meio de testagem de hipóteses, realização de experiências de forma significativa e com objetivos, continuamente, a partir da situação em que a sensibilidade está intacta para o aprendizado.

Todo aprendiz deve compreender por meio da linguagem escrita a fim de se tornar um leitor/escritor fluente. E isso ocorre unicamente quando aprende “a utilizar a informação não visual ou o conhecimento anterior, de modo eficiente, atentando para a linguagem escrita” (Smith, 2003, p. 236). Para isso o leitor precisa compreender partes centrais da informação visual: as finalidades e convenções dos textos.

Smith relata como a linguagem escrita faz sentido para o aprendiz.

A linguagem escrita significativa, como a fala significativa, não somente proporciona seus próprios indícios quanto ao significado, de modo que as crianças possam gerar hipóteses de aprendizado apropriadas, mas também proporciona a oportunidade para testes. Se uma criança não está certa quanto ao provável significado daquilo que observa, o contexto (antes e depois) pode proporcionar-lhe indícios. E o contexto subsequente proporcionará um feedback acerca de a hipótese formulada estar certa ou errada. A leitura de um texto que faz sentido é como andar de bicicleta: as crianças não necessitam que lhes digam quando estão caindo (Smith, 2003,

p. 238).

Com base disso, é importante garantir algumas condições para que o aprendizado significativo da leitura aconteça, tais como, dispor de material significativo para que o leitor possa escolher e apoio, quando necessário, para que se disponha a assumir riscos e cometer erros. Nesse sentido, é importante ressaltar a existência de bibliotecas nas escolas para possibilitar acesso à leitura e atender aos seus objetivos.

Em resumo, para o aprendizado da leitura contribuem elementos que dependem tanto do docente como do discente. Isso reitera o caráter coletivo e cognitivo da atividade.

1.4 LEITURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo do Piauí (CP) e o caderno do docente *A ocasião faz o escritor* (2021), da Olimpíada de Língua Portuguesa foram analisados com o fito de verificar a perspectiva de leitura utilizada e sua relação com a abordagem cognitiva de leitura.

Embora em desuso como referencial teórico pela educação brasileira, fez-se a análise dos PCN por sua importância no ensino durante duas décadas e por sua influência na construção da BNCC. Nesse contexto, julgou-se necessário compreender os pontos de contato entre eles. Nos parâmetros, a leitura está fundamentada na perspectiva interativa de linguagem. O documento define que “leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc” (BRASIL, 1998, p. 36).

Aspectos como definir objetivos, aprendizado inicial da leitura, uso de estratégias de compreensão, mediação docente, atividades, tipos de leitura e procedimentos são evidenciados nos PCN. O documento orienta que ao propor atividades de leitura convém sempre

explicitar os objetivos e preparar os alunos. É interessante, por exemplo, dar conhecimento do assunto previamente, fazer com que os alunos levantem hipóteses sobre o tema a partir do título, oferecer informações que situem a leitura, criar um certo suspense quando for o caso, etc (BRASIL, 1998, p. 40).

Essas orientações conversam com as teorias de leitura defendidas por Smith (2003), Kato (1990), Solé (1998), Leffa (1996) e Koch (2003) já explicitadas nesta pesquisa,

principalmente, quando orientam a definição de objetivos para a leitura, ativação e/ou construção de conhecimentos prévios e levantamento de hipóteses.

Quanto ao aprendizado inicial da leitura, o documento converge para a tese de Smith (2003) ao afirmar que é necessário superar a concepção de que o aprendizado acontece de forma fragmentada e sequencial a partir da decodificação de letras em sons, e de que a compreensão é um resultado disso e não a base.

No tocante às estratégias, os parâmetros orientam o mesmo que os teóricos da leitura que fundamentam esta pesquisa sugerem, que seja estabelecido um objetivo para a leitura e realizadas previsões com o fim de alcançá-lo; verificadas hipóteses e construídas inferências utilizando o contexto e conhecimento prévio em relação à escrita e ao significado.

O documento aponta também que para aprender a ler “é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato” (BRASIL, 1998, p.37). Além disso, destaca o papel de mediador por meio de demonstrações do leitor experiente, no caso, o professor. Esse aspecto também conversa com as ideias defendidas por Smith (2003) ao apontar que, para o aprendizado da leitura, são determinantes três elementos, entre eles, a demonstração.

Enfatiza a necessidade de a escola ensinar leitura diariamente como processo e não como produto; aponta que quando é ensinada deste último modo costuma desenvolver atividades como listas exaustivas de exercícios de verificação, leitura em voz alta e desenho da parte de que mais gostou, entre outras, deixando de lado a busca de respostas a um objetivo de leitura.

Orienta também o ensino de diferentes tipos de leitura: silenciosa, em voz alta, em grupo ou individual, pela escuta de alguém que lê. Destaca ainda a leitura colaborativa como uma excelente estratégia didática para o trabalho de formação de leitores, particularmente, porque os alunos envolvidos na atividade podem socializar com seus pares procedimentos que utilizam para construir sentidos do texto: como e por quais pistas linguísticas lhes foi possível realizar tais procedimentos ou quais inferências, antecipar determinados fatos, validar antecipações realizadas, etc.

Em suma, nos parâmetros (1998), a leitura tem como foco a formação de um leitor crítico e reflexivo que considera seu conhecimento prévio no processo de leitura para interagir com o autor. Os aspectos da abordagem cognitiva da leitura não estão explicitados, mas estão implícitos os fundamentos teóricos ao processo e busca de respostas para o objetivo, processo metacognitivo (prever, automonitorar, autoavaliar e autocorrigir),

estratégias de leitura (previsão e inferência), entendimento de que a compreensão é base no aprendizado da leitura, importância da instrução na leitura por meio de demonstração.

Na Base, a leitura assume uma vertente mais ampla quanto aos gêneros textuais. Isso se deve ao fato de considerar como objeto de conhecimento também os gêneros que circulam em ambientes virtuais com sua linguagem multissemiótica

leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2018, p. 74).

O contexto social e seus avanços tecnológicos influenciaram a ampliação dos gêneros textuais e a inserção dos multimodais, como a leitura de imagens estáticas ou em movimento e som, características predominantes nos textos digitais.

Lopes-Rossi, em sua pesquisa *Práticas de leitura em Língua Portuguesa a partir da BNCC: em que se fundamentam e como realizá-las em sala de aula?*, teve como objetivo investigar o Eixo Leitura da BNCC (BRASIL, 2018) na disciplina Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano, no que se refere à proposta do documento e às suas bases teóricas e, ainda, às possibilidades didáticas dos principais conceitos envolvidos.

Portanto, foi com base na referida pesquisa que se buscou analisar a abordagem da leitura na BNCC. Segundo Lopes-Rossi (2021, p.23), o documento se fundamenta, ainda que não explicita, na perspectiva bakhtiniana (enunciativo-discursiva) de linguagem e na concepção sociodiscursiva de leitura. Apesar da referida manifestação, conceitos concernentes às outras correntes teóricas também estão pressupostos no documento conforme afirma a pesquisadora. Entre eles, o de multimodalidade, que se ancora nos conceitos de Novos e Multiletramentos; também de coesão referencial e sequencial, conceitos da Linguística Textual; e de estratégias metacognitivas de leitura, da leitura cognitiva.

O documento considera as práticas de linguagem oralidade, leitura/escuta; produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica que se efetivam por gêneros discursivos que circulam nos campos de atuação social: vida pessoal, práticas de estudo e pesquisa, atuação na vida pública, jornalístico-midiático, artístico literário.

A síntese da proposta de leitura prescrita pela BNCC é apresentada no quadro a seguir elaborado por Lopes-Rossi de acordo com o que normatiza o documento. O quadro está organizado em três colunas: na primeira estão as sete dimensões das práticas leitoras; na

segunda, as habilidades referentes a cada dimensão e na terceira, os conceitos teóricos mencionados no quadro da BNCC (BRASIL, 2018) nas páginas 72-74.

Quadro 5 - Síntese das dimensões das práticas leitoras e conceitos relacionados

Dimensões das práticas leitoras	Síntese das habilidades	Conceitos teóricos relacionados
“Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulem nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana”	Cinco habilidades a respeito: do contexto sócio-histórico de produção e circulação do gênero discursivo alvo da leitura; de como suas características composicionais são determinadas por esse contexto; de como as tecnologias de comunicação e informação contemporâneas atuam na produção, circulação e transformação de gêneros discursivos; e da necessidade de contemplar os novos e multiletramentos para apreciação e compreensão ética, estética, política e ideológica dos textos.	Gênero discursivo Novos e multiletramentos
“Dialogia e relação entre textos”	Duas habilidades referentes à percepção: de vozes presentes no texto por meio de marcas linguísticas e de relações de intertextualidade e interdiscursividade.	Dialogia Intertextualidade Interdiscursividade
“Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto”	Três habilidades referentes à percepção: de relações entre partes do texto (repetições, substituições e outros elementos coesivos); de relações lógico-discursivas; e de hierarquização de informações do texto.	Coesão referencial Coesão sequencial Organização textual
“Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações”	Uma habilidade referente à leitura crítica	Leitura crítica
“Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos”.	Três habilidades relacionadas à identificação de implícitos e efeitos de sentido referentes a recursos expressivos da linguagem verbal, da linguagem não verbal e da linguagem sonora.	Leitura inferencial Multissemiose
“Estratégias e procedimentos de leitura”	Treze habilidades cognitivas envolvidas no processo de leitura. Referem-se à seleção de procedimentos de leitura adequados aos objetivos, aporte de conhecimentos prévios, levantamento de hipóteses, localização de informações, inferências diversas, articulação do verbal com outras linguagens, tratamento das informações, manejo da não linearidade da leitura de hipertextos.	Procedimentos de leitura Estratégias cognitivas Estratégias metacognitivas Habilidades de leitura.
Adesão às práticas de leitura”	Duas habilidades relativas a interesse, envolvimento e receptividade do aluno às diversas propostas e experiências de leitura.	Motivação

Fonte: Lopes-Rossi (2021, p.9) elaborado a partir de Brasil (2018, p. 72-74).

De acordo com o exposto, Lopes-Rossi (2021) defende que essas sete dimensões não são da mesma natureza e, portanto, propõe sua organização em três grupos com vistas a facilitar o ensino de leitura prescrito pela BNCC.

Quadro 6 - Organização das dimensões da BNCC conforme natureza

GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
“Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana”	“Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações”	Adesão às práticas de leitura
“Dialogia e relação entre textos”	“Estratégias e procedimentos de leitura”	
“Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto		
“Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos”		

Fonte: A própria autora de acordo com Lopes-Rossi (2021).

No grupo 1, segundo Lopes-Rossi (2021), estão as dimensões que se referem a propriedades constitutivas de gêneros discursivos numa perspectiva bakhtiniana. Nelas, observam-se algumas relações entre características constitutivas dos gêneros discursivos e outras abordagens teóricas; uma delas é entre o conceito de dialogia, central na concepção bakhtiniana de linguagem, e os de intertextualidade e de interdiscursividade. A autora ressalta o fato desses conceitos aparecerem sem o necessário subsídio teórico o que dá margem para serem confundidos e a dialogia ser minimizada ou ignorada nas práticas de leitura. Nele estão também a dimensão referente a elementos de coesão referencial e sequencial, conceitos da Linguística Textual. Além da composição não verbal, com destaque para os gêneros digitais que vai de encontro a proposta dos Novos e Multiletramentos.

No grupo 2, a autora elencou as dimensões referentes a processos sociocognitivos da compreensão relacionados a vários conceitos. Eles precisam ser explicitados para que possam ser articulados com as propriedades dos gêneros discursivos em práticas escolares de leitura. Outros conceitos que também precisam ficar claro são os de procedimentos, estratégias e habilidades de leitura.

O grupo 3 se refere ao conceito de motivação que, segundo a autora, é de natureza totalmente diferente das outras dimensões.

Por causa dessa diversidade de correntes teóricas, Lopes-Rossi defende que

os aspectos teóricos sobre gêneros discursivos e sobre leitura que emergem da análise da BNCC precisam ser articulados visando a práticas bem fundamentadas e exequíveis em sala de aula. E isso não pode ser pensado gênero por gênero, ano por ano, com dezenas de configurações diferentes. (Lopes-Rossi, 2021, p.21).

Nesse sentido, com base na organização que sugeriu das dimensões, elaborou uma proposta de ensino de leitura baseada nos diferentes pressupostos teóricos observados na

BNCC. Segundo a autora, os procedimentos podem ser adaptados para contemplar as diferentes habilidades e possibilitar a formação de leitores. O quadro abaixo apresenta a proposta.

Quadro 7 - Procedimentos de leitura de gêneros discursivos

Procedimentos de leitura	Características constitutivas do gênero discursivo mobilizadas no procedimento e que se relacionam aos objetos de conhecimento mencionados pela BNCC	Estratégias metacognitivas de leitura para desenvolver as habilidades previstas pela BNCC, entre outras
1) Acionamento de conhecimentos prévios	Elementos do contexto enunciativo: • propósito comunicativo (finalidade do gênero na sociedade) • condições de produção • temáticas que o gênero pode abordar • condições de circulação e recepção • tema do texto a ser lido	Verificar as habilidades que se encaixam nesse procedimento, dependendo do campo a que pertence o texto a ser lido, e procurar mobilizá-las com: Perguntas orais; diálogo com os alunos; pesquisa em fontes diversas para ampliar o conhecimento sobre o gênero e sobre o tema; exposição de resultados da pesquisa com uso de recursos tecnológicos pertinentes às atividades, entre outras estratégias didáticas.
2) Identificação do tema do texto (se possível) e formulação de objetivos para a leitura do texto completo	Elementos composicionais não verbais Elementos verbais destacados	Verificar as habilidades que se encaixam nesse procedimento, dependendo do campo a que pertence o texto a ser lido, e procurar mobilizá-las com: Leitura rápida dos elementos mais destacados; perguntas motivadoras de inferências pela leitura do não verbal e pela leitura do verbal em destaque; levantamento de hipóteses sobre o texto e de curiosidades ou de motivos que se configuram como objetivos de leitura.
3) Leitura inferencial mais complexa, com enfoque em partes específicas do texto e características constitutivas do gênero	Informações específicas sobre o tema. Forma de desenvolvimento do tema e do texto, de acordo com o gênero discursivo. Recursos linguísticos e expressivos. Mecanismos de coesão. Intertextualidade. Elementos composicionais específicos de cada gênero. Estilo do gênero e do texto. Elementos multissemióticos.	Verificar as habilidades que se encaixam nesse procedimento, dependendo do campo a que pertence o texto a ser lido, e procurar mobilizá-las com: perguntas; atividades de compreensão diversas; discussões que provoquem inferências e compreensão detalhada do texto como um enunciado completo e situado na sua esfera de enunciação, em diálogo com outros discursos, construído com elementos que atendem as exigências da situação de comunicação.
4) Apreciação crítica da abordagem do tema; percepção das relações dialógicas constitutivas do enunciado; atitudes responsivas do leitor.	Quantidade e qualidade das informações. Uso dos recursos linguísticos e multissemióticos. Temas, discursos, ideologias atuais e do passado que ecoam no texto. Possibilidade de motivar leitores a se manifestarem pelos mais variados motivos; possíveis atitudes responsivas dos leitores.	Verificar as habilidades que se encaixam nesse procedimento, dependendo do campo a que pertence o texto a ser lido, e procurar mobilizá-las com: perguntas orais ou escritas; reflexões dos alunos; comparações com outros textos; produções de naturezas diversas que dialoguem com o texto lido e/ou expressem atitudes responsivas a ele; encaminhamento de pesquisas ou atividades futuras para maior conhecimento do tema.

Fonte: Lopes-Rossi, 2021 a partir de Lopes-Rossi (2015; 2018).

Segundo a autora, essa proposta se configura como uma prática constante e organizada de muitas estratégias metacognitivas mediadas pela ação docente. Objetiva o desenvolvimento de habilidades leitoras dos alunos – formas automatizadas de processamento da informação (compreensão) e de comportamentos durante a leitura. De acordo com Lopes-Rossi, a BNCC

assume que a compreensão textual se constitui “da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos”. Relaciona 58 habilidades de leitura, nas quais explicita aspectos cognitivos envolvidos no processo de leitura, como: estratégias de leitura, inferência, sumarização, processos de resolução de problemas, planejamento e monitoração da compreensão, levantamento de hipóteses, acionamento de conhecimentos prévios. Fica, assim, subentendida a filiação teórica do documento a uma abordagem sociocognitiva de leitura (Lopes-Rossi, 2021, p.15).

Ante o exposto, destaca-se que a BNCC prescreve os conteúdos procedimentais, estratégias de leitura, fundamentada na perspectiva cognitiva de leitura já orientada pelos PCN.

Ainda sobre os conceitos da psicolinguística pressupostos no documento, a pesquisadora aponta os referentes a conhecimentos prévios, objetivo de leitura, estratégia de leitura, habilidade e inferência, que em seu entendimento contribuem para o ensino da leitura em aulas de Língua Portuguesa.

Em síntese, como proposta unificadora das diferentes teorias presentes na BNCC, a pesquisadora integrou os conceitos teóricos da concepção enunciativo-discursiva e sociocognitiva e propôs uma organização para o ensino de leitura do 6º ao 9º ano ao final de sua pesquisa. A autora concluiu a pesquisa sobre o ensino de leitura na BNCC reconhecendo a relevância do documento para o ensino brasileiro, porém mostrou preocupação quanto à formação de professores e apropriação dos diferentes conceitos teóricos explícitos e pressupostos. Também reconheceu que o conteúdo contemplado na Base é justificável e explicitamente compreensível; é lógico com a concepção assumida, com a proposta de multiletramentos e com os valores éticos sugeridos para a Educação Básica.

Concorda-se com a preocupação de Lopes-Rossi, pois uma das motivações desta pesquisa surgiu da não compreensão do conceito estratégias metacognitivas que a pesquisadora vivenciava diariamente em sua prática e não tinha base teórica para a ensinagem adequada. Porém nem todos os professores, que estão no chão da escola, têm a oportunidade de formação em serviço para que se apropriem das bases teóricas de que necessitam e promovam práticas mais eficazes para o desenvolvimento de aprendizagem

adequado de seus estudantes.

O Currículo do Piauí defende a natureza discursiva da língua ao assegurar que

compreendemos que ela produz efeitos de sentido (Pêcheux, 2010) sobre um objeto, pois a elaboração de sentido depende não apenas da materialidade da língua, mas também da exterioridade que a permeia. Nessa exterioridade, encontram-se os sujeitos que agem na sociedade, a história, condições de produção e os próprios saberes sociais (Orlandi, 2012). Nesse ínterim, é imprescindível que haja formação tanto no nível de alfabetização como no que diz respeito ao letramento (PIAUÍ, 2020, p.75).

O documento foi elaborado em conformidade com os fundamentos pedagógicos apresentados na BNCC (2018) e está estruturado de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas em cada componente curricular ao longo da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ele é produto de uma construção coletiva

a partir da ampliação dos debates com profissionais da educação e o respeito às identidades, culturas, políticas e demais características econômicas e socioambientais do território piauiense” e tem como objetivo “assegurar o direito aos conhecimentos historicamente acumulados e consequentemente, ao desenvolvimento integral do estudante piauiense (PIAUÍ, 2020, p.8).

Como o documento foi construído em regime de colaboração entre estado e municípios, serve de referencial para a elaboração da Proposta Pedagógica de cada escola.

O Currículo (Piauí, 2020, p.21) preconiza a educação integral, que na perspectiva adotada, refere-se “a uma concepção contemporânea de educação caracterizada, sobretudo, pela busca do desenvolvimento, de forma equilibrada, de todas as potencialidades do estudante”, ou seja, também são priorizadas as dimensões culturais, sociais, afetivas, emocionais etc. de aprendizagem.

A avaliação no Currículo do Piauí é definida como um processo que se opera nas relações sociais, é inerente ao ser humano e acontece a cada momento nas atitudes e valores. No contexto educacional está estabelecida em três dimensões: diagnóstica na qual predomina o aspecto qualitativo sobre o quantitativo e está orientada para a dinâmica de sala de aula; institucional interna e externa, por exemplo, o SAEB; e avaliação de redes de educação básica, realizada para sinalizar socialmente se uma escola tem condições de funcionar.

A organização do componente Língua Portuguesa no Currículo do Piauí se dá da mesma forma que na BNCC: os gêneros discursivos estão divididos em cinco campos de

atuação com a função didática de possibilitar a compreensão de produção, recepção e circulação nas esferas sociais. Dessa forma, em cada campo de atuação, objetos de conhecimento e habilidades estão organizados nas quatro práticas de linguagem: leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica. As habilidades são trabalhadas em cada ano segundo o nível de complexidade, ou seja, das menos para as mais complexas de forma progressiva. Embora contenha os mesmos objetos de conhecimento e habilidades da BNCC, ele é flexível e pode ser adequado às peculiaridades locais de cada município e escola.

A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro faz parte do Programa Escrevendo o Futuro, uma iniciativa do Itaú Social com coordenação técnica do Cenpec. Foi desenvolvida em parceria com o Ministério da Educação; também são parceiros do programa na execução das ações, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Canal Futura e a Fundação Roberto Marinho. A Olimpíada objetiva contribuir para a melhoria do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas de todo o país por meio de um concurso de textos que premia as melhores produções dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio.

As ações do Programa estão reunidas no Portal Escrevendo o Futuro, um ambiente de formação a distância para educadores, que promove interação entre os usuários, disponibiliza materiais, metodologias e notícias. Entre os materiais didáticos oferecidos, estão os Cadernos Docentes de orientação para a prática. Esses cadernos são estruturados de forma sistemática a partir da noção de sequência didática; propõem um trabalho com os gêneros textuais poema, memórias literárias, crônica, documentário e artigo de opinião em situações de aprendizagem denominadas oficinas com o objetivo de desenvolver a aprendizagem da leitura e escrita dos estudantes das escolas que aderem ao concurso. Nesta pesquisa, o destaque é o caderno *A ocasião faz o escritor* que reúne atividades do gênero crônica para serem desenvolvidas preferencialmente com estudantes do 8º e 9º ano.

A história do programa Escrevendo o Futuro iniciou em 2002 e transformou-se em política pública em 2008 por meio da parceria com o Ministério da educação e a realização da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. O programa segue sendo realizado em duas vertentes: o concurso, em anos pares e as ações formativas presenciais e a distância, em anos ímpares. Do início até a última Olimpíada, 7ª edição, realizada em 2021, algumas mudanças ocorreram conforme segue resumo.

Em 2002, foi realizada a primeira edição do concurso. Na época chamava-se Prêmio Escrevendo o Futuro e era direcionado para estudantes dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental nos gêneros poema, artigo de opinião e reportagem turística. Nesse período o trabalho do professor foi orientado por meio de Kit Itaú de Criação de Textos que reunia orientações sobre as oficinas. Em 2004, o gênero reportagem foi substituído por Memórias literárias. Em 2006, o Kit Itaú de Criação de Textos passou por uma revisão e o Programa passou a premiar também os professores na categoria Relato de Prática.

Em 2008, o Ministério da Educação firma parceria ampliando a abrangência das ações e a quantidade de anos escolares atendidos: participam alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 2º e 3º anos do Ensino Médio e acontece a 1ª edição. O programa foi incluído como uma ação do Plano de Desenvolvimento da Educação e o concurso passou a ser denominado Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro.

Em 2010, aconteceu a 2ª edição e nessa ocasião todas as escolas públicas que atendem um ou mais anos escolares entre o 5º ano do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio receberam a "Coleção da Olimpíada", material com Cadernos do Professor nos gêneros: Poema, Crônica, Memórias literárias e Artigo de opinião.

No ano de 2012, a 3ª edição lançou o Caderno Virtual, *Pontos de Vista*, com a sequência didática do gênero Artigo de opinião adaptada para o meio digital, áudios, vídeos e jogos. Além disso, abriu novas turmas no curso à distância, Sequência didática: aprendendo por meio de resenhas. A *Comunidade Virtual* passou a se chamar Portal Escrevendo o Futuro e ganhou novas seções interativas. A Olimpíada envolveu todos os Estados e mais de 91% dos municípios brasileiros participaram, contando com a participação de mais de 100 mil professores em todo o país. No ano de 2014, na 4ª edição do Programa, foram lançados os Cadernos Virtuais, adaptação da Coleção da Olimpíada ao suporte digital. Participaram do concurso 91% dos municípios brasileiros e mais de 170 mil inscrições foram realizadas.

Em 2016, a Olimpíada realizou a 5ª edição e dela participaram:

4.876 municípios brasileiros, cerca de 40 mil escolas envolvidas e mais de 170 mil inscrições de professores. Lançou os *Percursos Formativos* - um diagrama interativo que oferece autonomia para o educador escolher seu caminho de formação. Novas turmas dos cursos on-line "Sequência didática: aprendendo por meio de resenhas", "Caminhos da escrita" e "Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula" também foram oferecidas ao longo do ano, além de diversos recursos didáticos interativos, disponibilizados no Portal (Portal Escrevendo o Futuro, 2023).

O programa possibilitou autonomia para o docente, aumentou a oferta de formação continuada e recursos interativos.

Em 2019, aconteceu a 6ª edição na qual foi adicionada o gênero Documentário e a Olimpíada passou a homenagear um(a) escritor(a). A primeira a ser homenageada foi Conceição Evaristo. Outra novidade foi a websérie, “Meu lugar tem histórias - Olimpíada de Língua Portuguesa: uma escrita coletiva sobre o Brasil”, que narra as transformações na vida de seis estudantes e uma professora ao participarem da Olimpíada. Aconteceu também o lançamento do jogo de aprendizagem “Pontos de vista”.

Em 2021, foi realizada a 7ª edição que ocorreu de forma remota por conta da pandemia da Covid-19. Por isso o concurso teve novo formato com foco nos Relatos de prática, participação do(a) professor(a) com toda a turma de estudantes nos Encontros de Semifinalistas. Priorizou a participação dos docentes que atuam nas escolas com Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE) baixo ou muito baixo e que não atingiram a meta estabelecida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Na OLP 2021, a leitura é destacada por sua importância no desenvolvimento dos aspectos social, psicológico, afetivo e capacidade verbal do leitor.

Do ponto de vista social, o domínio da leitura é indispensável para democratizar o acesso ao saber e à cultura letrada. Do ponto de vista psicológico, a apropriação de estratégias de leitura diversificadas é um passo enorme para a autonomia do aluno. Essa autonomia é importante para vários tipos de desenvolvimento, como o cognitivo, que permite estudar e aprender sozinho; o afetivo, pois a leitura está ligada também ao sistema emocional do leitor; finalmente, permite desenvolver a capacidade verbal, melhorando o conhecimento da língua e do vocabulário e possibilitando observar como os textos se adaptam às situações de comunicação, como eles se organizam e quais as formas de expressão que os caracterizam (Rodrigues et al.; 2021, p. 9).

Conforme o exposto, a Olimpíada também adota um modelo de leitura interativa ao apontar a importância de conhecimentos linguísticos, apropriação de estratégias para o desenvolvimento cognitivo e consideração do texto em suas diferentes situações de comunicação, forma e conteúdo.

A OLP está alinhada à BNCC, pois para cada oficina são selecionadas as habilidades constantes no documento normatizador e desenvolvidas na ocasião da prática das atividades. Isso evidencia como a proposta se aproxima das expectativas estabelecidas pela base. A seguir, apresenta-se o mapeamento completo das habilidades da BNCC contempladas nas

atividades presentes no caderno *A ocasião faz o escritor*.

Quadro 8 - Habilidades BNCC contempladas nas oficinas de crônica da OLP

CAMPO	HABILIDADE
ARTÍSTICO LITERÁRIO	EF69LP44-Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, [...] e o contexto social e histórico de sua produção.
	EF67LP28/EF89LP33-Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, [...] dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
	EF69LP46-Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas,[...] dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva.
	EF69LP47-Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, [...] das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.
	EF89LP35-Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, [...] e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa.
	EF69LP51-Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, [...] – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.
	EF69LP54-Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, [...] que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.
	EL67LP30-Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, [...] empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.
	EF89LP32-Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas [...] dentre outros.
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	EF06LP12-Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).
	EF89LP37-Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras.
	EF67LP38-Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.

PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	EF69LP32-Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos.
	EF69LP34-Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produzir marginálias (ou tomar notas em outro suporte), sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com ou sem comentário/análise), mapa conceitual, dependendo do que for mais adequado, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações.

Fonte: A própria autora de acordo com Rodrigues et al.; (2023).

Conforme o quadro, o conteúdo proposto pela OLP situa-se entre três campos de atuação: artístico literário, todos os campos de atuação e práticas de estudo e pesquisa nos quais estão habilidades predominantemente desenvolvidas nas práticas de leitura e escrita. Dessa forma, a Olimpíada visa integrar os objetos de conhecimento, habilidades e as atividades do concurso às já presentes no currículo das escolas brasileiras com o fim de que não sejam atividades dissociadas do currículo escolar.

Em resumo, a concepção de leitura assumida nos documentos analisados é a mesma prescrita pela BNCC. E, semelhantemente a Base, pressupõem diferentes fundamentos teóricos, mas não os explicitam. O tópico seguinte tratará de aspectos gerais da crônica e apontará sua relevância como objeto de ensino sob a perspectiva de teóricos como Candido e Simon.

2 CRÔNICA E ENSINO

[...] a crônica pode dizer as coisas mais sérias e mais empenhadas por meio do ziguezague de uma aparente conversa fiada.

Candido, 2003, p.20.

A crônica é um dos gêneros mais populares do Brasil e encontra-se envolvido em polêmicas que serão tratadas em seguida. É um gênero tecido pela história, jornal e literatura o que lhe dá um caráter híbrido e possibilita sua circulação em diferentes esferas sociais. Nesse sentido, analisou-se como vem sendo contemplado nos documentos oficiais e materiais que circulam no contexto escolar pesquisado, sua abordagem e proposições para o ensino. Bakhtin (2003) sugere que para se analisar um gênero faz-se necessário conhecer sua história. Esse procedimento será realizado no tópico a seguir.

2.1 BREVE HISTÓRICO, ASPECTOS GERAIS E ENSINO

Historicamente, esse gênero tem estrita relação com o tempo. Isso se expressa em sua etimologia: Cronos, o Deus do tempo, na mitologia grega. Por isso, desde a Idade Média até se consolidar como gênero literário no Brasil, o objetivo da crônica era registrar os fatos do tempo vivido de forma cronológica, de evidenciar os grandes fatos históricos e de capturar a memória do que acontecia.

Na Idade Média, esse gênero tinha função de documento no qual era relatado os fatos relevantes de forma cronológica. Esse formato de crônica também faz parte da história do Brasil e pode ser observado na carta que conta o registro do “achamento” da Terra de Vera Cruz.

A crônica funcionava como relato histórico até o início do século XIX quando teve contato com o Brasil e, a partir de então, ganhou nova roupagem ao assumir uma relação simétrica entre autor (o narrador brasileiro, nativo) e leitor (brasileiro). Nesse momento, os cronistas falavam diretamente com seu interlocutor. Isso contribuiu para a realização do gênero crônica brasileira.

Essa mudança aconteceu com a chegada da família real e a implantação da imprensa brasileira. Nessa época, surgem folhetins inspirados nas publicações europeias

principalmente da França. Esses folhetins destinavam espaços em branco nos rodapés da primeira página propostos para o entretenimento, espaço propício para os cronistas brasileiros constituírem a crônica à brasileira (1808 a 1950). Nesse contexto, o folhetim era espaço para a diversidade, e ainda sofria certa influência europeia, principalmente francesa, porém tratavam dos hábitos e costumes dos brasileiros. Desse modo, o cronista era um observador de costumes.

A partir da segunda metade do século XIX, os cronistas Joaquim Manoel de Macedo, Francisco Otaviano de Almeida Rosa e José de Alencar, foram reconhecidos por críticos, dentre eles, Coutinho, como os primeiros a consolidarem a crônica brasileira nas páginas dos jornais. Isso aconteceu porque manifestavam em suas crônicas enunciado diferenciado dos outros gêneros, o que dava a elas sentidos da esfera literária.

O gênero encontra-se delineado em uma ampla rede conceitual. Críticos literários e pesquisadores como Candido (1992), Moisés (2005) e Simon (2011) tomaram-na objeto de crítica, estudo e análise. Sobre o enfoque crítico, ressaltam-se aspectos como definição, características, classificação e impasses.

Quanto à definição de crônica, o autor do prefácio “Vida ao rés-do-chão” declara que

a crônica não é um gênero maior. Não se imagina uma literatura feita de grandes cronistas, que lhe dessem o brilho universal dos grandes romancistas, dramaturgos e poetas. Nem se pensaria em atribuir o Prêmio Nobel a um cronista, por melhor que fosse. Portanto, parece que a crônica é um gênero menor. Graças a Deus - seria o caso de dizer, porque sendo assim ela fica perto de nós (Candido, 2003, p.13).

Para o autor, parece não ser possível imaginar uma literatura constituída pelo gênero crônica que tenha o mesmo destaque de outros gêneros como o romance, poema e texto teatral. Porém, aponta como qualidade do gênero, a proximidade com o leitor e seu potencial em servir de caminho para o leitor iniciante no campo literário.

Para Moisés (2005, p.108), a crônica é “por sua natureza uma estrutura limitada, não apenas exteriormente, mas, e acima de tudo, interiormente”. E seu objetivo (2005, p. 104) “reside em transcender o dia-a-dia pela universalização de suas virtualidades latentes, objetivo que via de regra é minimizado pelo jornalista de ofício”. Nesse sentido, a crônica é o lugar onde se expressa a fantasia criadora do dia a dia.

No contexto da OLP, a crônica é definida como

um gênero de texto tão flexível que pode usar a “máscara” de outros gêneros, como o conto, a dissertação, a memória, o ensaio ou a poesia, sem se confundir com nenhum deles. É leve, despretensiosa como uma

conversa entre velhos amigos, e tem a capacidade de, por vezes, nos fazer enxergar coisas belas e grandiosas em pequenos detalhes do cotidiano que costumam passar despercebidos (Rodrigues, Joana de Fátima et al.; 2021, p. 29).

Dito isso, a OLP ressalta a flexibilidade da crônica quanto à forma e à importância de sua função literária de possibilitar experiências com fatos do cotidiano que, tomados de outra forma, não promoveriam tamanha humanização.

Sobre os vários tons da crônica no Brasil, o caderno do docente da OLP, *A ocasião faz o escritor*, elenca as diferentes formas de produção do gênero:

Usando o tom da poesia, o autor produz uma prosa poética, como algumas crônicas escritas por Paulo Mendes Campos. Mas elas podem ser escritas de uma forma mais próxima ao ensaio, como as de Lima Barreto; ou a que você acabou de ler, de Ivan Ângelo; ou ser narrativas, como as de Fernando Sabino. As crônicas podem ser engraçadas, puxando a reflexão do leitor pelo jeito humorístico, como as de Moacyr Scliar, ou ter um tom sério. Outras podem ser próximas de comentários, como as crônicas esportivas ou políticas (Rodrigues, Joana de Fátima et al.; 2021, p. 30).

Em decorrência dessa diversidade, ao escrever, os cronistas buscam diversos objetivos como emocionar, promover reflexão, ironizar e comentar de modo sutil sobre situações que quebram as expectativas no cotidiano.

As características da crônica nas concepções de Candido e Moisés dialogam em favor de um gênero que merece ser ensinado pelo seu potencial de promover reflexão. Embora tenha qualificado a crônica de “gênero menor”, Candido não a exime de qualificações positivas como:

Por meio dos assuntos, da composição aparentemente solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à sensibilidade de todo dia. Principalmente porque elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural. Na sua despreensão humanizada; e esta humanização lhe permite, como compensação, sorrateira, recuperar com a outra mão uma certa profundidade de significado e um certo acabamento de forma, que de repente podem fazer dela uma inesperada embora discreta candidata à perfeição (Candido, 2003, p.13-14).

Assuntos do cotidiano, forma composicional flexível, ausência de objetivo para o episódio inventado, adequação às necessidades diárias, linguagem familiar com construção criativa são características que o crítico destaca como evidências que levariam o gênero a chegar à categoria de texto perfeito.

Moisés (2005) elenca as características específicas da crônica que se aplicam somente quando ela não se identifica ao conto ou à reportagem, quando não se torna artigo

doutrinário ou simples nota, ou seja, se referem à crônica literária; a primeira é a brevidade, relacionada ao seu suporte e que determina as demais marcas de composição; a segunda, e mais importante, segundo o autor, é a subjetividade, presente mesmo quando o “não-eu” predomina e evidencia a relação de diálogo com o leitor; e as demais, são: ambiguidade, diálogo, estilo ágil, simples e poético entre oral e literário, temas do cotidiano tratados com um pouco de análise e filosofismo, ausência de transcendente e efemeridade. Em suma, por suas características peculiares, a crônica é um gênero que oportuniza a ensinagem numa perspectiva humanizadora e criativa.

Como já abordado no início deste tópico, a crônica está no centro de alguns impasses e um deles se refere à sua natureza literária: afinal, a crônica é um gênero literário? Embora a crônica tenha como berço o jornal, sua natureza literária é evidenciada por autores como Arrigucci Jr. (1987, p. 53) que afirma: “à primeira vista, como parte de um vínculo como o jornal, ela parece destinada à pura contingência, mas acaba travando com este um arriscado duelo, de que, às vezes, por mérito literário intrínseco, sai vitorioso”. Coelho (2002, p. 156) em concordância com Arrigucci Jr. ressalta que “o que se pode dizer [...], é que a crônica se apresenta como um texto literário dentro do jornal, e que sua função é a de ser uma espécie de avesso, de negativo da notícia”. E Simon (2011, p. 63) afirma que “o fato de a crônica aparecer antes no jornal é, no mínimo um dos grandes fatores a criar dificuldades para o pleno reconhecimento do gênero como produção literária”.

O deslocamento da crônica do jornal para o livro é mais um impasse sobre o gênero. Sobre isso, Candido (2003) garante que a durabilidade da crônica é maior do que ela mesma pensava, e que isso é verificado com certo espanto pelos críticos; Coutinho (1986, p.135) questiona: “não será antes [a crônica] um gênero anfíbio que tanto pode viver na coluna de um jornal como numa página de livro?”. Moisés (2005, p.106) também questiona sobre o assunto: “transferi-la para o livro, como se tem feito nos últimos anos, significa preservá-la de esquecimento e atestado de valor?”. Em resposta ao próprio questionamento, o autor aponta as vantagens e desvantagens dessa transferência de suporte. Defende que, ao transferi-la para o livro, ela perde a característica do imprevisto, própria da efemeridade e da empolgação do jornal e seu direcionamento ao público desse meio de comunicação e da revista; e ganha pela superação da fugacidade jornalística, pela serenidade do livro que lhe possibilita a análise crítica. O referido autor (2005, p. 119) acrescenta que “a própria instituição do livro, não sendo sua morada permanente, mas a eventual, parece um ataúde, florido e pomposo, mas ataúde”.

Em síntese, quando se relacionam esses impasses, percebe-se que a crônica se constitui de elementos que vão além dos jornalísticos e perpassam os literários, o que a difere das demais práticas textuais da imprensa. Dessa forma, convém considerar os impasses como diferenciais que fazem da crônica um gênero singular e importante para o que se propõe a literatura segundo Candido, humanizar.

No contexto da literatura, apesar de a crônica passar por tantas transformações que vão desde a inserção de uma nova perspectiva enunciativa (enunciador brasileiro focando nos fatos miúdos do cotidiano do Brasil se direcionando a um enunciatário brasileiro por meio de uma conversa informal), da passagem do jornal para livro, de ser escrita por consagrados escritores brasileiros, isso ainda não lhe garantiu um lugar entre os clássicos da literatura.

Embora conceitue a crônica como ‘gênero menor’ no campo literário, Cândido (2003) reconhece o amadurecimento do gênero quando ressalta a fórmula moderna que possui em que estão inseridos um fato de menor relevância social e um tom humorístico com um excesso de poesia.

Com base nos estudos de Simon (2011) é possível visualizar algumas hipóteses levantadas a respeito da afirmação de Candido sobre a classificação da crônica como gênero menor. A primeira é a avaliação negativa do gênero no âmbito acadêmico; a segunda é a escassez de estudos teóricos sobre o gênero; e a pouca aproximação dos professores às pesquisas sobre esse objeto de estudo.

Nesse sentido, no âmbito literário, a crônica em comparação com outros gêneros como romance e poesia, já consolidados como clássicos pelos órgãos de validação, estabilizados nos materiais de ensino e aprofundados como objetos de pesquisa, ainda continua aspirante ao reconhecimento de sua importância estética.

A crônica é um gênero que também merece atenção de pesquisadores dado às especificidades e transformações pelas quais passou. Um deles é Simon, teórico que faz reverberar a necessidade de pesquisas sobre o assunto. Por isso, a partir de agora, esta pesquisa dialoga com maior proximidade com o referido autor. *Duas ou três páginas desprentensiosas: a crônica, Rubem Braga e outros cronistas* tem como objeto de estudo a crônica e como parte dos textos-base a produção de Rubem Braga, que esta pesquisa também utilizou em sua proposta didática.

O pesquisador destaca alguns aspectos relevantes sobre a crônica, dentre eles, a matéria-prima, espaços de visibilidade, circulação e consumo, confusão entre crônica e

conto, manifestação do gênero e abordagem pedagógica.

No tocante à matéria-prima, o pesquisador (2011, p. 70) reafirma o que Candido (2003) e Arriguicci Jr. (1987) defenderam sobre o ponto de partida da crônica, que ele “está naquilo que os críticos identificam como fato miúdo ou em circunstâncias de uma experiência pessoal”. Em outra explanação sobre o tema, o autor argumenta que “o cronista busca um fato aparentemente insignificante e dali toma outras direções para abordar outros assuntos e questões”. (Simon, 2011, p. 75).

Nesse sentido, o cronista toma como objeto de criação os fatos que não são de interesse geral, de espaço global como assim o fazem os jornalistas, mas se volta para os específicos, individuais, íntimos que na maioria das vezes se perde nas rotinas aceleradas e dificilmente motivariam as notícias. Desse modo, surge o cronista com sua sensibilidade e jogo de linguagem oferecendo o espetáculo da vida para que se possa imergir, experienciar, refletir, decidir, ressignificar.

Quanto ao novo cenário de visibilidade, circulação e consumo da crônica, Simon destaca que

resta aguardar que o meio acadêmico corresponda a essas tendências, aproveitando cada vez mais esse afluxo para dinamizar os estudos nas diversas áreas do conhecimento, para ir buscar no cotidiano encadernado a matéria para reflexões e descobertas incessantes (Simon, 2011, p. 36).

Com base nisso, deduz-se que um dos fatores que leva à resistência da crítica em reconhecer a literariedade do gênero reside na matéria-prima, ligada às coisas simples do cotidiano em comparação com a grandeza das temáticas dos gêneros já consagrados pela crítica acadêmica.

No que concerne à recorrente confusão entre crônica e conto, o estudioso (p. 49) garante que a “crônica não se restringe a um modelo único, isto é, há crônicas que passam longe das inclinações para a narrativa, preferindo o comentário ou a digressão lírica”. Por isso, estabelece um foco importante como referência geral e comparação entre os dois gêneros: o cotidiano.

E no tocante à manifestação do gênero, o pesquisador aponta três modalidades: a que predomina o narrar, semelhante ou praticamente igual ao conto no tocante à organização textual e tem como mote a notícia, eventos ou situações do cotidiano; Aquela, em que prevalecem comentários e reflexões com a presença de lirismo; e uma terceira, constituída das duas anteriores.

Com base nessa classificação é que o autor usa a terminologia “eu da crônica” para

se referir à voz que se expressa no enunciado como termo mais adequado para substituir narrador ou autor. Uma das justificativas para isso é a de que, em certas circunstâncias, o uso desse termo desvincula o autor das crônicas das situações e sentimentos expressos no texto. Também considerando essa classificação, o autor declara que seu estudo tem como base a crônica narrativa que combina narrativa, comentários e lirismo; ele enfatiza que devido a essa junção deve-se a consagração do gênero e o interesse da crítica.

Em concordância com Simon, esta pesquisa tem como base a crônica narrativa e o uso da terminologia “eu da crônica” para se referir às vozes que enunciam, pois entende-se que em certas circunstâncias o eu não narra, apenas comenta ou expõe sentimentos.

No que se refere à abordagem pedagógica, o pesquisador cita algumas vantagens do ensino da crônica nos diferentes níveis, inclusive no fundamental: o fato de o gênero ser curto e favorecer o pouco tempo destinado às práticas pedagógicas, os temas serem variados, a diversidade de recursos linguísticos e literários que possibilitam a convivência com formas ricas e diversas de produção da linguagem. Para o autor

[...] estudar crônicas pode humanizar nossas práticas de estudo, e isso talvez seja uma das nossas grandes necessidades no momento: para nós mesmos enquanto pesquisadores e para os alunos que, ao nosso redor, circulam de variadas formas, com seus desejos e expectativas (Simon, 2011, p.71).

Percebe-se nas colocações de Simon a necessidade de práticas de ensino e aprendizagem sobre o gênero, porque isso ajuda para além da aquisição de conhecimentos, uma vez que alcança a dimensão afetiva, social e humana do ato. A análise de crônicas na perspectiva de Simon (2011) converge para as teorias já abordadas com relação à leitura, ou seja, privilegia os temas e a linguagem, sem portanto desconsiderar a dimensão formal.

Sobre o ensino da crônica, Candido assegura que o prestígio atual do gênero é evidência da busca da oralidade na escrita e da aproximação com aspectos naturais do modo de ser da atualidade.

E isto é humanização da melhor. Quando vejo que os professores de agora fazem os alunos lerem cada vez mais as crônicas, fico pensando nas leituras do meu tempo de secundário. Fico comparando e vendo a importância deste agente de uma visão mais moderna na sua simplicidade reveladora e penetrante (Candido, 2003, p.16).

O ensino de literatura em que predomine tons mais familiares pode ser um caminho para atrair leitores literários por meio da crônica, principalmente leitores em formação e de pouco acesso à literatura. A respeito da forma como a crônica é ensinada no ambiente

escolar, Candido ressalta que

É importante insistir no papel da simplicidade, brevidade e graça próprias da crônica. Os professores tendem muitas vezes a inculcar nos alunos uma idéia falsa de seriedade; uma noção duvidosa de que as coisas sérias são graves, pesadas, e que conseqüentemente a leveza é superficial. Na verdade, aprende-se muito quando se diverte, e aqueles traços constitutivos da crônica são um veículo privilegiado para mostrar de modo persuasivo muita coisa que, divertindo, atrai, inspira e faz amadurecer a nossa visão das coisas (Candido, 2003, p.19).

Dessa forma, a crônica pode ser a porta de entrada para o ensino de literatura, visto sua proximidade com o leitor no que se refere aos temas e linguagem.

Em resumo, a crônica eterniza o tempo vivido, imediato, interessa-se pela quebra de rotina da vida diária. É protagonista no humanizar pelas reflexões profundas. Se constitui de discursos históricos, jornalísticos e literários. Por isso, é um gênero híbrido que não se pode dizer que pertença a uma só esfera/campo da atividade humana, o que pode lhe garantir certo diferencial marcado pela presença em espaços diversos e interesse de uma variedade de leitores.

2.2 CRÔNICA: DOS DOCUMENTOS OFICIAIS AO CHÃO DA ESCOLA

Pesquisou-se a presença do gênero crônica nos documentos oficiais da educação brasileira desde os Parâmetros Curriculares Nacionais até o lugar onde eles se concretizam, a sala de aula da Unidade Escolar Matias Olímpio, espaço educativo no qual se contextualiza esta pesquisa.

A pesquisa revelou que os gêneros apresentados no quadro 9 são os escolhidos pelos Parâmetros de Língua Portuguesa como adequados para situações de aprendizagem oral e escrita no Ensino Fundamental.

Quadro 9 – Gêneros textuais privilegiados para a prática de escuta e leitura nos Parâmetros Curriculares Nacionais

LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	cordel, causo e similares, texto dramático e canção.	LITERÁRIOS	conto, novela, romance, crônica, poema e texto dramático.
DE IMPRENSA	comentário radiofônico, entrevista, debate e depoimento.	DE IMPRENSA	notícia, editorial, artigo, reportagem, carta do leitor, entrevista, charge e tira.
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	exposição, seminário, debate e palestra.	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	Verbete enciclopédico (nota/rtigo), relatório de experiências didático

			(textos enunciados de questões) artigos.
PUBLICIDADE	propaganda	PUBLICIDADE	propaganda

Fonte: BRASIL, 1998, p.54

Conforme apresenta o quadro, a crônica é contemplada como gênero para o Ensino Fundamental Séries Finais.

Na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), as práticas de linguagem (leitura de textos/escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) estão organizadas por campos de atuação. Isso se deve à função didática de possibilitar contextualização do conhecimento escolar, ao reconhecimento de que essas práticas se originam nas situações da vida social e, portanto, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes.

Esse documento determina quatro campos de atuação considerados para os Anos Finais do Ensino Fundamental: campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública.

Sobre os referidos campos, a Base aponta sua importância como organizadores do currículo de Língua Portuguesa.

os campos de atuação permitem considerar as práticas de linguagem – leitura e produção de textos orais e escritos – que neles têm lugar em uma perspectiva situada, o que significa, nesse contexto, que o conhecimento metalinguístico e semiótico em jogo – conhecimento sobre os gêneros, as configurações textuais e os demais níveis de análise linguística e semiótica – deve poder ser revertido para situações significativas de uso e de análise para o uso (BRASIL, 2018, p.83).

A BNCC ressalta a relevância dos campos de atuação para o ensino com vistas a promover situações de aprendizagem que priorizem o uso e a análise para o uso da língua de forma situada.

Quanto à diversidade e progressão dos gêneros dentro dos campos de atuação nos anos iniciais/finais do Ensino Fundamental, o documento é flexível

por conta dessa natureza repertorial, é possível tratar de gêneros do discurso sugeridos em outros anos que não os indicados. Embora preveja certa progressão, a indicação no ano visa antes garantir uma distribuição adequada em termos de diversidades. Assim, se fizer mais sentido que um gênero mencionado e/ou habilidades a ele relacionadas no 9º ano sejam trabalhados no 8º, isso não configura um problema, desde que ao final do nível a diversidade indicada tenha sido contemplada. Mesmo em relação à progressão das habilidades, seu desenvolvimento não se dá em curto espaço de tempo, podendo supor diferentes graus e ir se complexificando durante vários anos (BRASIL, 2018, p.73).

Diante do exposto, ele não engessa a escolha do repertório dos gêneros para cada ano, ao contrário, sugere que diferentes gêneros sejam inseridos e que os propostos para certos anos sejam remanejados para outros, de acordo com as necessidades da situação de aprendizagem.

Nesse contexto, a crônica encontra-se nesse documento no campo de atuação artístico-literário. Ela é proposta de forma explícita, como objeto de conhecimento do 6º ao 9º ano. Para 6º e 7º ano são definidas as habilidades, EF67LP28 e EF67LP30; a primeira, consiste em:

Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (BRASIL, 2018, p.171).

Conforme prescreve o documento, para a aprendizagem de crônica convém que o aprendiz leia de forma autônoma e compreenda. Para isso, convém que seja capaz de selecionar procedimentos e estratégias de leitura adequados ao gênero e objetivos da leitura, além de expressar avaliação sobre a leitura e ser capaz de fazer escolhas de autores e temas.

Com o objetivo de alinhamento às normativas educacionais as quais o ensino está submetido, a presente pesquisa procurou garantir essas aprendizagens quando propôs a ensinagem de diferentes estratégias adequadas aos objetivos de leitura de crônica, possibilitou a promoção de reflexão, como também de ampliou o repertório de leitura por meio do acesso ao conhecimento de diferentes autores e seus textos.

A segunda habilidade consiste em:

criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto (BRASIL, 2018, p.173).

Diferentemente da primeira, que se referia à prática de leitura, essa se refere à linguagem escrita. Dessa forma, a Base lança olhar para diferentes práticas de linguagem

visando à formação de leitores e escritores literários autônomos.

Para 8º e 9º ano estão estabelecidas a EF89LP33 que corresponde a EF67LP28, já citada e a EF89LP35 que consiste em:

criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa (BRASIL, 2018, p.189).

A supracitada também encontra-se no campo artístico-literário e refere-se à prática de linguagem escrita. A crônica também é referenciada, mas de forma indireta nas habilidades, EF89LP32, EF69LP47, EF69LP53, EF69LP44, que fazem menção aos textos narrativos literários/ficcionais.

Portanto, com relação à presença da crônica nesses documentos, observa-se um avanço da BNCC em relação aos Parâmetros no tocante à inserção do gênero crônica como objeto de conhecimento para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Com o objetivo de analisar se esse avanço está chegando às situações de ensino e aprendizagem nas salas de aula da rede estadual do Piauí, foram considerados os livros didáticos (6º ao 9º) e os materiais da OLP adotados na UEMO. Os livros didáticos utilizados fazem parte da coleção “Tecendo Linguagens”, Língua Portuguesa, PNLD 2020 do 6º ao 9º ano. Neles, identificou-se a presença do gênero crônica nos volumes referentes a todos os anos; no 6º, há 1 crônica situada na unidade 2; no 7º, há duas: 1 na unidade 1 e outra na unidade 4; no 8º, 1 na unidade 1; e no 9º, 1 na unidade 3.

O gênero foi abordado no 6º ano com a crônica “Na escola”, de Carlos Drummond de Andrade; no 7º, “Comunicação”, de Luís Fernando Veríssimo; no 8º, “Trágico acidente de leitura”, de Mário Quintana; e no 9º, “O carioca e a roupa”, de Paulo Mendes Campos. O ensino dessas crônicas foi estruturado em uma seção intitulada Prática de leitura que estava dividida nas subseções Por dentro do texto e Linguagem do texto. Em todas as propostas de ensino foi sugerida, para antes da leitura, a atividade para explorar o conhecimento prévio, levantar e promover a produção de hipóteses e fazer inferências em relação ao tema abordado na leitura. Com relação a abordagem desses aspectos cognitivos da leitura, eles foram intensificados e organizados de forma mais sistematizada na atividade para o 7º ano, pois orientava a retomada das hipóteses e inferências formuladas antes da leitura. Nela, é sugerida como forma de aprofundamento para o professor, a leitura de Kleiman, Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura (2009). A subseção Por dentro do texto se localizava

depois do texto e estabelecia questões de compreensão e interpretação. A subseção Linguagem do texto objetivava analisar aspectos da linguagem do texto lido, sua construção e forma. Além da prática de leitura presente em todos os anos também constava a prática de escrita (produção de texto) no 7º e 9º ano em que os alunos eram orientados a produzir uma crônica que narrasse uma história que envolvia os temas em estudo na unidade. Ante a análise, constatou-se que a coleção contempla o gênero crônica em todos os anos e propõe, prioritariamente, atividades de leitura. E estabelece habilidades adequadas para as referidas atividades.

Na OLP, a crônica está proposta para os Anos Finais do Ensino Fundamental, isso revela certa consonância com os livros didáticos e mostra a necessidade de aprofundamento dos estudos iniciados nos anos anteriores.

Em síntese, a crônica aos poucos vai perdendo a conotação de gênero menor no contexto escolar e, progressivamente, passa a ser protagonista no cenário educacional junto aos consagrados clássicos da literatura como o conto, romance, poema e texto teatral. Isso já evidencia um avanço, quando se considera a grande diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente e o advento de uma grande quantidade emergentes do contexto digital. É importante ressaltar que as características, mudança de perspectiva da língua nos discursos, discurso prosaico e proximidade quase íntima com que autores como Alencar interagem com o leitor, incorporadas à crônica no processo de transformação do gênero no Brasil contribuem para a presença significativa do gênero no contexto escolar e o avanço nos currículos dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Os gêneros existem em grande quantidade e variedade para atender às diferentes necessidades enunciativas das esferas de atuação humana. Como então, escolher um gênero para uma proposta de ensino e aprendizagem dentro desse vasto cardápio? Alguns critérios foram decisivos para esta escolha: primeiramente, o fato de a crônica, de maneira peculiar, possibilitar o processo de humanização. Essa necessidade profunda do ser humano também tão necessária, na sociedade moderna, em especial no contexto no qual esta pesquisa foi implementada; segundo, para atender às necessidades de uso social da linguagem pelos estudantes; terceiro, porque ajuda a amenizar um dos grandes problemas da educação brasileira, a proficiência em leitura e, por fim, porque já é um objeto de conhecimento contemplado pelo currículo no qual faz parte a Olimpíada de Língua Portuguesa.

Outro fator que justifica a escolha do gênero é a importância da literatura no rol dos direitos humanos sobre o qual trata Candido nas reflexões feitas em “O direito à literatura”.

O autor lembra que

são bens incompressíveis não apenas os que asseguram sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; também direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura (Candido, 2017, p. 176).

Nesse sentido, garantir que os estudantes tenham contato mais aprofundado e com maior frequência com a crônica é certamente contribuir para a garantia desse direito, às vezes, pouco considerado no contexto escolar. Dessa forma, a literatura é bem do qual não se pode abdicar, pois humaniza e, sendo assim, mobiliza o homem na sua humanidade.

No âmbito de atendimento às necessidades de uso social da linguagem, a crônica se mostra eficiente, uma vez que, por meio dela, dentro da OLP, o estudante é instigado a manifestar sua visão sobre seu mundo e da comunidade na qual faz parte evidenciando aspectos de seu cotidiano e a vivenciar o mundo do outro, seus valores, experiências.

No que se refere à sua contribuição para a proficiência leitora, a crônica é um gênero rico que trata de temáticas diversas, atuais e atemporais com leveza e subjetividade. Ela se aproxima do leitor com personagens comuns, próximo a sua vivência e serve de ponte para a literatura por estar mais próximo do leitor como Candido (1992) defendeu em “A vida ao rés-do-chão”. Possibilita o desenvolvimento de reflexões sobre situações sociais e pessoais com humor, ironia e crítica. Estudos mostram que quanto mais próximos da realidade dos aprendizes são os conteúdos, mais facilmente são apreendidos.

Assim sendo, o fato de a crônica já fazer parte da trajetória dos estudantes desde os anos iniciais do Ensino Fundamental e ocupar lugar central na proposta da OLP contribuem para justificar a necessidade de ensinagem do gênero por meio das estratégias metacognitivas de leitura, tópico que será abordado a seguir.

3 ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS DE LEITURA E ENSINAGEM

A capacidade que temos de refletir sobre o que fazemos pode também nos ajudar a desenvolver estratégias adequadas de leitura.

Leffa, 1996, p.45

Antes de abordar as estratégias de leitura, convém que se compreenda um pouco sobre metacognição e sua importância para a aprendizagem dos supracitados conteúdos.

Literalmente, metacognição significa “cognição sobre a cognição”. Para Smith (2003, p. 39) é “pensamento acerca dos nossos próprios pensamentos”. Mas definir esse termo é tarefa difícil sobre a qual esta pesquisa não se aprofundará. Interessa aqui compreender como o processo metacognitivo ajuda a aprendizagem escolar no tocante à leitura. Procedimentos que, segundo Smith (2003, p. 39), acontecem quando “refletimos sobre se aprendemos algo, se estamos aprendendo ou se cometemos um erro”. A metacognição é uma atividade regular do cérebro e está sujeita apenas “às condições de conhecimento anterior, disposição e autoridades individuais”.

Segundo Leffa (1996), o campo específico da metacognição da leitura é formado pela consciência que o leitor eficiente possui sobre o que sabe, seu nível de conhecimento para atender às exigências encontradas, o que fazer para resolver o problema de leitura, se os resultados a serem alcançados fazem jus ao esforço, pelos componentes psicogenéticos (o desenvolvimento natural da capacidade de reflexão que acontece junto com o crescimento do indivíduo) e componentes instrucionais (a ação inerente à educação para ajudar no desenvolvimento da reflexão).

Leffa (1996) define a metacognição na leitura como o monitoramento da compreensão realizado pelo leitor no processo da leitura. Isso acontece quando o leitor sente necessidade de parar em algum ponto da leitura e pensar sobre o que fazer para alcançar a compreensão do conteúdo.

Para o pesquisador, a metacognição envolve

a habilidade para monitorar a própria compreensão ("Estou entendendo muito bem o que o autor está dizendo", "Esta parte está mais difícil mas dá para pegar a idéia principal.") e a habilidade para tomar as medidas adequadas quando a compreensão falha ("Vou ter que reler este parágrafo", "Essa aí parece ser uma palavra chave no texto e vou ter que ver o significado no glossário (Leffa, 1996, p.46).

As duas habilidades apontadas por Leffa evidenciam o que Kato (1990) e Kleiman (2022) também apontaram para o ensino de Estratégias Metacognitivas de Leitura (EML), a existência de um objetivo para ser monitorado, conhecimento sobre as estratégias e capacidade para escolher a que melhor se adequa para a resolução de problema de leitura.

Em suma, a metacognição no contexto escolar parte de um objetivo perseguido que será alvo de reflexão sobre se está sendo alcançado ou não. Uma vez consciente de que não está aprendendo, o leitor munido de estratégias de leitura escolhe e utiliza a que melhor o ajuda a resolver sua falha de compreensão. Nesse sentido, o processo metacognitivo é consciente e perpassa todo o percurso da atividade de leitura.

Sendo assim, entende-se relevante ajudar os leitores em formação a experienciarem situações para as quais eles não têm consciência sozinhos e nem realizam com frequência em suas rotinas escolares.

Pensar o ensino e aprendizagem da leitura em uma perspectiva cognitiva implica pensar no todo do processo: objetivos de aprendizagem, conteúdos, metodologia, participantes, recursos, ambiente escolar e interação entre autor e leitor, aquele com um texto claro e suficiente e este com seus conhecimentos de mundo.

As estratégias de compreensão leitora são conteúdos procedimentais que vêm sendo introduzidos no currículo escolar brasileiro desde os PCN e se consolidam na BNCC com o propósito de facilitarem a compreensão dos diversos gêneros textuais. Por isso, encontram-se nesta pesquisa como protagonistas de um processo em que serão planejadas, objeto de demonstração, ensinadas e avaliadas.

Para Smith (2003, p.11), “o aprendizado é visto não como uma consequência de instrução específica, mas de demonstrações e colaboração de outras pessoas, um fenômeno sócio-cultural”. Assim sendo, a proposta de ensino de estratégias metacognitivas de leitura visa instruir para a tomada de consciência por meio de demonstrações de como se desenvolvem essas estratégias e para a promoção de interação entre docente-discente e discente-discente num contexto sociointerativo.

Segundo Solé (1998, p. 70), estratégias de compreensão leitora são “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”. A autora garante que definir estratégias de leitura nesse sentido tem várias implicações e destaca as duas a seguir:

[...] Se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são

conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem. Se considerarmos que as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas. Por esse motivo, ao abordar estes conteúdos e ao garantir sua aprendizagem significativa, contribuímos com o desenvolvimento global de meninos e meninas, além de fomentar suas competências como leitores (Solé, 1998, p. 70).

Três aspectos importantes sobre estratégias de leitura foram destacados pela autora; o primeiro, sobre a necessidade desses conteúdos serem ensinados e aprendidos em função de sua contribuição para a compreensão leitora; o segundo, quanto ao seu ensino no qual deve ser priorizado situações de aprendizagem que favoreçam a construção pessoal de conhecimentos; e o terceiro, quanto aos usos de procedimentos de tipo geral que possibilite ao estudante adequá-los em situações diferentes de leitura.

Solé (1998, p.73) ressalta que “o ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender”. Para Kleiman (2022, p.74), estratégias de leitura se referem a “operações regulares para abordar o texto”. Para Giroto e Souza (2010, p. 55), “o objetivo de aula de professores de leitura literária, deve ser, explicitamente, ensinar um repertório de estratégias para aumentar o motivo do entendimento e interesse pela leitura”.

Segundo Lopes-Rossi (2010, p.3), “a leitura é uma atividade essencialmente construtiva” que decorre, em sua maioria, de processos inferenciais. A autora assegura que é possível ensinar estratégias metacognitivas de leitura para os alunos com o fito de melhorar sua competência leitora. Ela aponta as seguintes estratégias como possibilidades para o ensino: ativação de conhecimento prévio sobre o assunto, estabelecimento de objetivos de leitura, exploração de informações fornecidas pelo texto, monitoramento durante a leitura para a consecução dos objetivos estabelecidos, avaliação do próprio desempenho de leitura.

Os referidos autores ressaltam a importância da ativação de conhecimentos prévios dentro do processo de criação de situações de aprendizagem em que o estudante possa monitorar e ampliar a compreensão. Indicam a estratégia de conexão como uma possibilidade para o leitor, no percurso da atividade de leitura, realizar essa mobilização

conectando as informações do texto às suas experiências, conhecimento de mundo e outros textos.

Em síntese, o ensino de EML pode ser um caminho viável para a consecução da compreensão leitora. Um percurso que, para se configurar exitoso, requer execução de ações compartilhadas e engajamento individual como definição de objetivos da leitura, planejamentos de ações para persegui-los, autorregulagem do aprendizado e avaliação contínua.

O tópico a seguir tratará das diferenças entre estratégias cognitivas e metacognitivas como também a estrita relação entre elas e a importância de se focar no processo de apropriação das metacognitivas como requisito para automatizá-las (cognitivas).

3.1 ESTRATÉGIAS COGNITIVAS E METACOGNITIVAS

Segundo Kato (1990, p. 102), as estratégias cognitivas referem-se “aos princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor”, enquanto as estratégias metacognitivas são aquelas que “designarão os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas”.

As estratégias metacognitivas, segundo Kleiman (2022, p. 74), são “aquelas operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação”. Como exemplo disso, a autora cita operações como voltar para trás e reler, procurar o significado de uma palavra-chave que aparece no texto, realizar um resumo sobre o que leu ou identificar o exemplo de um conceito. Nesse sentido, as estratégias cognitivas são as operações inconscientes do leitor e as metacognitivas são as operações realizadas de modo reflexivo e intencional, sobre as quais o leitor tem um controle consciente a respeito da compreensão e finalidade da leitura de determinado texto.

Assim, o processo através do qual se utilizam elementos formais do texto para relacioná-los à construção de um contexto é uma inferência inconsciente, uma estratégia cognitiva e, por exemplo, a capacidade de estabelecer objetivos para a leitura de um texto é uma estratégia metacognitiva. Essas atividades referem-se a capacidades mentais de leitura, que têm como foco a compreensão do texto.

Kato (1990) afirma que as estratégias metacognitivas são usadas pelo leitor com os

objetivos de detectar falhas na compreensão, ler com o propósito de memorização ou de aprendizagem. A autora, baseada em Brown² (1980), elenca estratégias que submetem qualquer controle planejado e deliberado de atividades que levam à compreensão:

Esclarecer os propósitos da leitura, isto é, compreender as exigências da tarefa, tanto as explícitas quanto as implícitas; identificar os aspectos da mensagem que são importantes; distribuir a atenção, de modo que haja mais concentração nos conteúdos principais, e não em detalhes; monitorar as atividades em processo para verificar se ocorre compreensão; engajar-se em revisão e auto-indagação, para ver se os objetivos estão sendo atingidos; adotar ações corretivas quando se detectam falhas na compreensão; prevenir-se contra truncamentos e distrações, etc. (Brown apud Kato, 1990, p.107-108).

Kato resume essas atividades de natureza metacognitivas listadas por Brown em apenas duas estratégias básicas nas quais esta pesquisa se apoia: estabelecimento de um objetivo explícito para a leitura e monitoração da compreensão tendo em vista este objetivo.

Kato aponta o campo de interesse ao qual as estratégias têm se destacado,

as estratégias cognitivas têm merecido atenção constante por parte da literatura referente à aquisição da linguagem, mas parece-nos que as metacognitivas é que têm um interesse especial para a aprendizagem formal na escola em virtude de sua natureza consciente (Kato, 1990, p.109).

A natureza reflexiva das estratégias metacognitivas é destacada pela autora, que reconhece a importância desse aspecto para a tomada de consciência sobre a aprendizagem esperada. A pesquisadora aponta também uma possível causa para a dificuldade de compreensão da leitura.

A falha no ensino da leitura pode estar na falta de objetivos claros para a leitura. Se a criança enfrenta o texto sem nenhum objetivo prévio, ela dificilmente poderá monitorar sua compreensão tendo em vista esse objetivo. Sua monitoração, quando muito, poderá se dar apenas a nível de uma compreensão vaga e geral. Ou ainda, ela poderá ler o texto, tendo em mente apenas o tipo de perguntas que a escola está acostumada a lhe fazer. Sua compreensão, nesse caso, será monitorada apenas para atender à expectativa da escola e não dela mesma (Kato, 1990, p. 112).

Nesse sentido, ajudar os estudantes a criar objetivos para a leitura ou estabelecê-los

² Brown, A., "Metacognitive development and reading", in: Spiro et al (orgs) Theoretical Issues in Reading Comprehension, New Jersey, L. Erlbaum Associate Publishers, 1980.

e explicitá-los, é condição para que haja a autorregulação da aprendizagem. Kato (1990) ressalta a função das estratégias cognitivas e metacognitivas para o leitor:

As estratégias cognitivas munem o leitor de procedimentos altamente eficazes e econômicos, responsáveis pelo processamento automático e inconsciente, enquanto as metacognitivas orientam o uso dessas estratégias para desautomatizá-las em situações de problema (Kato, 1990, p. 112).

Considerando que as estratégias cognitivas acontecem de forma automática, é relevante que a escola pense situações pedagógicas que possibilitem a ensinagem das metacognitivas.

A autora converge o trabalho com estratégias de leitura para o mesmo ponto de autores como Solé (1998) e Leffa (1996) quando expressam a necessidade de os estudantes construírem e/ou estarem cientes dos objetivos da leitura, do monitoramento da aprendizagem, do uso de estratégias para correção de falhas de leitura e manutenção da atenção nos objetivos perseguidos focando nas ideias principais do texto.

Em síntese, as estratégias cognitivas são as operações inconscientes do leitor, e as metacognitivas são as realizadas de modo reflexivo e intencional nas quais o leitor tem um controle consciente a respeito da compreensão e objetivo da leitura de um texto. O principal objetivo do uso das EML é monitorar o alcance dos objetivos da leitura servindo de controle de correção de falhas durante o processo.

Sobre a diferença entre estratégias cognitivas e metacognitivas, Kleiman (2022, p.75) assegura que as cognitivas “seriam aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura”. Elas são chamadas de operações de nível inferior por não envolverem conhecimento reflexivo. Como exemplo dessa estratégia, a autora cita o fatiamento sintático em que o conhecimento utilizado para realizar a operação não é explícito, verbalizado é, portanto, difícil de verbalizar para a maior parte dos falantes.

Entretanto, sobre a diferença entre as atividades cognitivas e metacognitivas se basearem na consciência ou ausência dela, Leffa (1996) aponta que essa diferenciação não é adequada, pois defende que há muitas atividades cognitivas que para serem realizadas não necessitam da automatização da leitura fluente como, por exemplo, inferir dados de um texto. Para o autor, é mais adequado fazer essa classificação considerando o tipo de conhecimento utilizado para desenvolver a atividade. Ele chama esse tipo de conhecimento de declarativo e processual.

O conhecimento declarativo, segundo Leffa (1996, p. 49), “envolve apenas

consciência da tarefa a ser executada. O indivíduo sabe o que tem que fazer e é capaz de fazê-lo (ex.: resumir um texto)”.

O conhecimento processual envolve

não apenas a consciência da tarefa a ser executada mas, de certo modo, consciência da própria consciência. O indivíduo não apenas sabe, mas sabe que sabe, ou mesmo até que ponto não sabe. É uma espécie de avaliação e controle do próprio conhecimento. Essa avaliação envolve não apenas o produto do conhecimento mas o controle do próprio processo necessário para se chegar ao produto, ou seja, o sujeito não tem apenas consciência do resultado da tarefa mas também consciência do processo que deve seguir para chegar ao resultado (Leffa, 1996, p. 49).

É nessa abordagem de atividade cognitiva e metacognitiva defendida por Leffa que esta pesquisa se ancora. Dessa forma, objetivou-se a formação de leitores que fossem capazes, não só de refletir sobre o resultado da leitura como também sobre o processo que os levaram à compreensão.

Em suma, faz-se necessária a devida clareza sobre o agir de forma consciente ou inconsciente nas atividades de leitura. Nas duas atividades, cognitivas e metacognitivas, há a presença da consciência. Importa destacar que na atividade metacognitiva a consciência está tanto no processo quanto no resultado, e na cognitiva apenas no resultado; como também que quando o aluno já demonstra apropriação dos processos metacognitivos, esses passam a ser cognitivos, pois tornam-se procedimentos automatizados.

A literatura especializada apresenta várias estratégias de compreensão leitora usadas por leitores proficientes para potencializar a compreensão de textos. Esses conteúdos de ensino são objetos de estudo de muitos pesquisadores norte-americanos. No Brasil, Girotto e Souza, baseadas nesses estudiosos, resumiram as estratégias conforme segue e explicitaram que os leitores proficientes utilizam-nas para estabelecer

Conexões entre o que sabem e a nova informação que encontram nos textos que leem, fazem perguntas sobre esses textos, sobre os autores e estabelecem inferências durante e após lerem, visualizam e criam imagens, usando diferentes sentidos para melhor entenderem, distinguem ideias importantes no texto, são peritos em sintetizar a informação; e monitoram adequadamente o entendimento, retomando falhas na compreensão. (Girotto; Souza, 2010, p. 53).

Os autores tratam das estratégias Conexão, Perguntas ao texto, Inferências, Visualização, Resumo e Síntese, que recomendam fazer parte do ensino de leitura que

objetiva um leitor autônomo e reflexivo.

Solé, com base em ³Palincsar e Brown (1984), prioriza o ensino das estratégias

que permitem que nos dotemos de objetivos de leitura e atualizemos os conhecimentos prévios relevantes (prévias à leitura/durante ela) [...]. As que permitem estabelecer inferências de diferente tipo, rever e comprovar a própria compreensão enquanto se lê e tomar decisões adequadas ante erros ou falhas na compreensão (durante a leitura) [...]. As dirigidas a recapitular o conteúdo, a resumi-lo e a ampliar o conhecimento que se obteve mediante a leitura (durante a leitura/depois dela) [...] (Solé, 1998, p. 74-75).

Como se observa, a autora sugere o ensino das estratégias objetivos de leitura, Conhecimentos Prévios antes e durante a leitura, Inferência durante a leitura, Resumo durante e depois da leitura.

Considerando as necessidades de compreensão leitora de crônica no contexto dos estudantes pesquisados, a presente pesquisa priorizou a ensinagem das estratégias Conhecimento Prévio, Previsão, Inferência, Resumo, Conexão e objetivos de leitura. Para a tarefa, considerou-se as teorias de Smith (2003), Solé (1998) e Girotto e Souza (2010).

3.2 ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E OLIMPIÁDA DE LÍNGUA PORTUGUESA

A BNCC (BRASIL, 2018) apresenta os objetos de conhecimento referentes à prática de linguagem leitura. Na concepção do documento, os objetos de conhecimento são “entendidos como conteúdos, conceitos e processos” (BRASIL, 2018, p. 28). Com base nisso, analisou-se a presença das estratégias de leitura e identificou as prescritas conforme quadro a seguir.

Quadro 10 - Estratégias de leitura contempladas para a prática de linguagem leitura/ escuta

ESTRATÉGIAS DE LEITURA	6º ao 9º ano	6º e 7º anos	8º e 9º anos
Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto.	X		X
Estratégias e procedimentos de leitura (em textos legais e normativos; em textos reivindicatórios ou propositivos; apreender os sentidos globais do texto)	X	X	X

³ PALINCSAR, A. S.; BROWN, A. L. (1984) Reciprocal teaching of comprehension-fostering and Comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1, (2), p. 117-175.

Estratégia de leitura: identificação de teses e argumentos		X	
--	--	---	--

Fonte: A própria autora de acordo com (Brasil, 2018).

Conforme o quadro, são destacadas as estratégias resumo e inferência. A primeira consiste na identificação das ideias principais e as secundárias referentes a elas e é sugerida principalmente em gêneros que circulam no campo de atuação social (jornalístico-midiático e atuação na vida pública). O documento não explicita a base teórica para o ensino desses conteúdos, mas conforme análise crítica de Lopes-Rossi (2021) está implícita uma fundamentação na perspectiva cognitiva de leitura.

O caderno do docente, *A ocasião faz o escritor*, da OLP (2021) traz uma sequência didática estruturada em 11 oficinas com o objetivo de propiciar o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Analisou-se como as estratégias de leitura foram referenciadas no material. Foram abordadas de forma explícita nas páginas 40 e 80; na primeira, expôs-se que o objetivo da leitura determinará as estratégias que o leitor utilizará, ressaltou-se que “algumas estratégias podem facilitar essa conquista: uma delas é a leitura cativante, emocionada, enfática, feita pelo professor; outra, a audição dos textos disponível neste Caderno” (Rodrigues, et al.; 2021, p. 40). Várias atividades de leitura propostas seguem a referida orientação, ou seja, propôs-se a leitura feita pelo professor e a audição de textos gravados. Depois dessa orientação, foi sugerida como estratégia a leitura da crônica, “O papa vai o banheiro?”, pelo professor. Na segunda página, aparece o título “Estratégia de leitura” seguido da informação: “existem alguns modos de mostrar como um texto é estruturado ou apontar determinados recursos linguísticos. Um deles é sublinhar ou circular – de diferentes cores – os elementos que se quer destacar” (Rodrigues.; 2021, p. 80). Essa estratégia foi sugerida na oficina 6. Conforme o constatado, a OLP sugere o ensino de estratégias como comportamentos observáveis mais concretos.

Sobre o modo como os pesquisadores descrevem o ensino de estratégias, Leffa aponta três:

pesquisadores descrevem as estratégias em termos de comportamentos observáveis mais concretos (ex.: volta os olhos sobre a página, sublinha), outros usam termos mais abstratos (ex.: faz inferências, levanta hipóteses). Ainda outros, observados principalmente nos estudos que usam a técnica de entrevista, parecem simplesmente transcrever o que os sujeitos relatam e acabam listando estratégias que se sobrepõem (ex.: relê, lê com a atenção no significado) (Leffa, 1996, p.60).

Dessas maneiras de ensinar estratégias, esta pesquisa adotou o que o autor denominou de uso de termos mais abstratos, como realizar inferências e levantar hipóteses.

Analizou-se também o uso de estratégias de leitura nas atividades propostas para a leitura no caderno do docente OLP. Identificou-se o uso de três estratégias: Conhecimento Prévio, Previsão e Inferência; a primeira, foi identificada na terceira etapa da primeira oficina e foi abordada em uma atividade que sugeria ao professor que, por meio de perguntas, explorasse o que os estudantes já conheciam sobre o autor Tiago Germano. Em seguida propunha que fossem apresentadas mais informações sobre o autor por meio de sua biografia que fazia parte do caderno.

A estratégia Previsão foi identificada na terceira etapa da oficina 1 na p. 39, na segunda e terceira etapa da oficina 5 (p. 85 e 87). Na oficina 1, foi abordada a partir do título com o objetivo de ajudar os alunos a descobrirem as características de um bom título e aprender a criá-los para suas crônicas. Nesse caso, o levantamento de hipóteses aconteceu antes da leitura, mas não foi orientado um processo metacognitivo (automonitoramento, autoavaliação e autocorreção) durante a leitura; apenas, no final da atividade, foram retomadas essas hipóteses em forma de questionamentos sobre o que havia mudado na percepção inicial dos leitores. Na oficina 5, a estratégia também foi abordada com levantamento de hipóteses iniciais com base no título, “Um caso de burro” e, assim como na oficina anterior, não houve processo metacognitivo durante a leitura, apenas conferência após a atividade.

A estratégia Inferência foi identificada na segunda etapa da oficina 6. A partir do título, “Cobrança”, foi solicitada a realização de um jogo de livre associação para que os estudantes dissessem o que pensavam ao ouvi-lo. A atividade finalizou na realização das inferências; não foi orientado a validação delas com base nas informações textuais e conhecimentos prévios dos alunos.

Disso, concluiu-se que o Caderno docente, *A ocasião faz o escritor* (2021), fez referência às estratégias de leitura, mas não na abordagem que esta pesquisa implementou; como também utilizou três estratégias, contudo com procedimentos diferentes dos aqui propostos. Portanto, defende-se que a abordagem aqui realizada pode complementar a já utilizada pela Olimpíada e contribuir para o melhor desempenho dos estudantes na compreensão de crônica e conseqüentemente em sua escrita.

3.3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA: ENSINAGEM E FORMAÇÃO DO LEITOR AUTÔNOMO E ESTRATÉGICO

Solé (1998) entende o ensino das estratégias de leitura como situações de ensino/aprendizagem desenvolvidas com atividades de construção coletiva. A prática guiada é uma delas. Por meio dessa atividade, o docente proporciona aos discentes a ajuda necessária durante todo o processo para que possam dominar, progressivamente, as estratégias e utilizá-las, posteriormente, à retirada de ajuda inicial.

A autora mostra em *Estratégias de leitura* (1998) que existem muitas propostas teórico/práticas de ensino desses conteúdos similares a que defende.

Sobre essas práticas, cita um trabalho de instrução para a compreensão leitora desenvolvido por Collins e Smith (1980) denominado modelo de etapas. Nele, os autores apontam a importância do ensino de estratégias de compreensão leitora e propõem sua instrução em três etapas; na primeira, o professor serve de modelo de leitura e de uso de estratégias; na segunda, o aluno participa do uso de estratégias dirigido pelo professor; e na terceira, os estudantes praticam sozinhos as tarefas que nas fases anteriores realizaram com ajuda do docente.

Cita também o “ensino direto” ou “instrução direta”, proposta de ensino de estratégias criada por ⁴Baumann (1990). Está dividida em cinco etapas:

Introdução. Explica-se aos alunos os objetivos daquilo que será trabalhado e a forma em que eles serão úteis para a leitura. Exemplo. Depois da introdução, exemplifica-se a estratégia a ser trabalhada mediante um texto, o que ajuda os alunos a entenderem o que vão aprender. Ensino direto. O professor mostra, explica e descreve a habilidade em questão, dirigindo a atividade. Os alunos respondem às perguntas e elaboram a compreensão do texto, mas o professor é o encarregado do ensino. Aplicação dirigida pelo professor. Os alunos devem pôr em prática a habilidade aprendida sob o controle e a supervisão do professor. Este pode realizar um acompanhamento dos alunos e, em caso de necessidade, tornar a ensinar. Prática individual. O aluno deve utilizar independentemente a habilidade com material novo (Solé, 1998, p. 78-79).

Conforme explicitado, consiste na atuação inicial do docente que explica os objetivos da atividade e sua utilidade para a leitura. Depois, oferece exemplo de uso da estratégia em texto para ajudar os alunos no entendimento sobre o que vão aprender. A ideia central é o

⁴ BAUMANN, J. F. (1990). La enseñanza directa de la habilidade de comprensión de la idea principal. In: BAUMANN, J. F (ed.). La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal em el aula). Madrid: Aprendizaje/Visor, p. 133-173.

professor conduzir todas as atividades até que o estudante esteja preparado para desenvolvê-las sozinho.

Solé (1998, p.80-81) destaca a proposta de Palincsar e Brown (1984). O modelo se estrutura no ensino de quatro estratégias básicas de compreensão, “– formular previsões, formular perguntas sobre o texto, esclarecer dúvidas e resumi-lo – baseia-se na discussão sobre o fragmento que se trata de compreender e essa discussão é dirigida por turnos pelos diversos participantes”. A autora (1998) garante que a partir dessas proposições metodológicas é possível reinterpretar e utilizar diferentes propostas: ensino recíproco, modelo de etapas e instrução direta, que convenientemente adequadas ajudarão a conseguir os propósitos do ensino.

Com base nessas proposições, Girotto e Souza (2010) construiu uma proposta de ensino de estratégias estruturada em oficinas, na qual a proposta de intervenção aqui desenvolvida se ancorou. Para as autoras (2010), oficinas são momentos em sala de aula em que o mediador promove demonstrações/modelações específicas do uso de cada estratégia, oferece ajuda didático-pedagógicas e acompanhamento das atividades, dá um tempo para que os alunos, em pequenos grupos ou individualmente, leiam e pratiquem a estratégia que será guiada e orientada pelo docente durante todo o processo.

Em síntese, as oficinas, que constituem a parte de intervenção desta proposta de ensinagem de EML, estão estruturadas em processos inter-relacionados, quais sejam: compartilhamento/construção de objetivos de leitura, explicação de conteúdos, procedimentos e recursos, modelação de uso de estratégias de leitura em crônica, protagonismo estudantil (guiado e independente), correção de rota quando necessário, transferência progressiva de competência de uso de estratégia e avaliação.

Para a efetivação desses procedimentos, foram utilizadas estratégias antes, durante e depois da leitura. Embora existam estratégias que atendam às necessidades específicas de determinados momentos da leitura, isso não engessa o processo, pois de acordo com a necessidade que se apresente no percurso pode-se acrescentar, substituir, mudar de ordem as estratégias (antes, durante e depois) com vistas ao alcance dos objetivos de compreensão.

Solé (1998) aponta o que pode ser feito para ajudar na compreensão dos estudantes em cada momento. Para antes da leitura, elenca seis estratégias inter-relacionadas que contribuem entre si para o desenvolvimento geral. Essas estratégias são: ideias gerais, motivação para a leitura, objetivos da leitura, revisão e atualização do conhecimento prévio, estabelecimento de previsões sobre o texto e formulação de perguntas.

Sobre ideias gerais, a pesquisadora sugere que para trabalhá-la é importante a concepção de leitura na qual o docente se ancora, porque é a partir dela que ele irá refletir suas experiências e práticas. Nesse sentido, ressalta alguns aspectos que merecem ser objetos de reflexão do docente antes de iniciar a atividade com leitura; o primeiro, se refere à concepção de leitura que assume. Importa que o professor tenha clareza de que ler não significa apenas dominar um conjunto de estratégias de leitura, mas também envolve a motivação dos participantes tanto para a leitura como objeto de aprendizagem como para outros fins, por exemplo, prazer/deleite a partir de diferentes situações.

O segundo aspecto concerne à postura do docente como modelo de leitor, ação necessária durante a atividade silenciosa e individual dos estudantes; o terceiro, diz respeito ao uso da leitura como atividade competitiva, enfatiza que não convém usar a leitura como o fim para oferecer recompensas pelo sucesso ou punições pelos fracassos.

O quarto aspecto ressalta a importância de reflexão sobre os tipos de atividades aplicadas. Recomenda a promoção de situações diversas para a leitura, como atividades orais, individuais, coletivas, compartilhadas e silenciosas adequadas a diferentes gêneros textuais de acordo com a finalidade; O último, recomenda a observação da complexidade da atividade e disposição docente para ajudar os estudantes.

No que diz respeito à estratégia motivação, argumenta que a criança para encontrar sentido na leitura

tem de saber o que deve fazer – conhecer os objetivos que se pretende que alcance com sua atuação –, sentir que é capaz de fazê-lo – pensar que pode fazê-lo, que tem os recursos necessários e a possibilidade de pedir e receber a ajuda precisa – e achar interessante o que se propõe que ela faça (Solé, 1998, p. 91).

Nessa perspectiva, para garantir a motivação da turma é importante focar no planejamento da tarefa de leitura. Estruturá-la com materiais diversificados e em nível adequado de dificuldade a fim de desafiar os estudantes e nortear o docente quanto à ajuda que fornecerá. É oportuno garantir o conhecimento dos estudantes sobre o que será lido e com quais objetivos para que percebam que dispõem das condições materiais e pedagógicas para desenvolver a tarefa de forma a construir o conhecimento.

A estratégia objetivos de leitura consiste em o leitor construir ou conhecer o propósito da leitura. Segundo Solé (1998), a leitura pode ser realizada para obter uma informação precisa, para seguir instruções, obter uma informação de caráter geral, aprender, revisar um escrito próprio, por prazer, para comunicar um texto a um auditório, praticar a leitura em voz

alta, enfim, por vários outros motivos que as circunstâncias da vida real e as situações de aprendizagem escolar exigem. Por isso, é importante que o leitor parta para a leitura sabendo para que a fará. Dessa forma, é relevante que a escola trabalhe essa estratégia com os estudantes para que, ao alcançar a autonomia leitora, sejam capazes de estabelecer seus próprios objetivos de leitura.

No que tange aos Conhecimentos Prévios, a pesquisadora orienta que a estratégia pode ser trabalhada de formas diversificadas de acordo com a necessidade diagnosticada pelo docente. Então, sugere algumas propostas para desenvolvê-la, como por exemplo, por meio de explicação geral sobre o que será lido, não havendo necessidade de explicação do conteúdo, mas de fornecer informações sobre o tema para que os estudantes consigam relacioná-lo aos seus conhecimentos não visuais; fornecimento de informações sobre a estrutura do gênero; orientação dos estudantes para observância de aspectos específicos do texto de acordo com o gênero, tais como: ilustração que acompanha o texto verbal, títulos, subtítulos, enumerações, sublinhados, mudanças de letra, palavras-chave; e motivação dos alunos para falarem o que sabem sobre o tema (a autora aponta que essa atividade pode funcionar melhor do que a que se refere ao professor como motivador sobre o tema).

Estabelecer previsões e construir inferências sobre o texto são estratégias que podem ajudar na compreensão leitora. Elas perpassam por todos os momentos de leitura. Para Solé (1998), no momento antes da leitura isso pode ser feito a partir dos mesmos aspectos sugeridos nos conhecimentos prévios: estrutura, títulos, ilustrações, cabeçalhos, informações sobre o autor e a obra e na teoria de mundo sobre o que esses índices permitem que seja previsto.

A última estratégia que Solé propõe como atividade a ser desenvolvida antes da leitura são as perguntas dos estudantes sobre o texto. Essa abordagem metodológica busca contribuir de forma significativa para a formação do leitor autônomo e estratégico. Assim sendo, convém à escola, como lugar formal de construção de conhecimento, garantir situações para produzir as condições de flexibilidade e independência de que o leitor precisa para a autonomia leitora.

O momento em que as estratégias são desenvolvidas durante a leitura é caracterizado por tarefas de leitura compartilhada, que são atividades em que docentes e discentes em colaboração e alternância organizam procedimentos e promovem o engajamento dos envolvidos. Um dos objetivos desse tipo de leitura é levar o leitor à leitura independente, autônoma e estratégica. No momento dessa leitura acontecem dois processos relacionados; o

primeiro, é a demonstração da leitura realizada pelo docente e o segundo, a autonomia progressiva dos estudantes.

Solé recomenda que em cada caso concreto de ensino de estratégias

será preciso que todas as estratégias se destinem a comparar e a relacionar o conhecimento prévio à informação abordada pelo texto (mediante a formulação de perguntas, contraste de previsões – utilizando os indicadores considerados adequados - , o esclarecimento de dúvidas e perguntas, o surgimento de novas dúvidas e a constatação do que se aprendeu e do que ainda não se sabe) (Solé, 1998, p. 119).

Assim sendo, as tarefas de leitura compartilhada são planejadas para ensinar os referidos procedimentos além de garantir, com todos os recursos possíveis, que os alunos possam utilizá-los com competência. Mas isso só se efetiva quando o leitor vai assumindo aos poucos a responsabilidade e o controle de seu processo.

Solé (1998, p. 121) explica que para a leitura independente se efetivar na sala de aula “pode-se proporcionar ao aluno materiais preparados para que ele pratique por sua própria conta algumas estratégias que podem ter sido objeto das tarefas de leitura compartilhada”. Cita como exemplos: entregar um texto para a leitura, escolher trechos chave/relevantes e a partir deles fazer perguntas e/ou colar papéis em branco em cima do trecho para motivar que os estudantes realizem previsões e continuem a leitura para verificar se as hipóteses se confirmam ou não, elaborar resumos de cada parágrafo. A autora ressalta que essas atividades com material preparado são mais adequadas para alunos com baixo nível de alfabetização. Por isso, recomenda que ela não deve substituir a leitura individual e autônoma, fundamental para a autonomia do leitor.

É no decorrer da leitura que acontecem os erros (interpretações que o texto não aceita) e lacunas na compreensão (algo que não foi compreendido). Para agir, nesses casos, Solé assegura que

se tentarmos compreender ativamente, logo detectaremos lacunas e erros em nosso processo. Entretanto, detectar os erros ou as lacunas de compreensão é apenas um primeiro passo, uma primeira função do controle que exercemos sobre a nossa compreensão. Para ler eficazmente, precisamos saber o que podemos fazer quando identificamos o obstáculo, o que significa tomar decisões importantes no decorrer da leitura (Solé, 1998, p.125).

Conforme a autora, diante de erros de interpretação ou lacunas na compreensão, importa conhecer como resolvê-los, neste caso, conhecer as estratégias e escolher a que melhor se adequa para ajudar em cada problema em específico, como por exemplo: ao

deparar-se com uma palavra que não conhece o significado, saber que por meio do contexto é possível construir o efeito de sentido que ela provoca; ou que ao não entender um trecho, reler e fazer perguntas pode ser uma possibilidade que faz diferença na compreensão do leitor em formação.

Os problemas de leitura acontecem em vários níveis e segundo Solé (1998, p.129), quando eles se situam “em nível do texto em sua globalidade, as dificuldades mais comuns referem-se à impossibilidade de estabelecer o tema, de identificar o núcleo da mensagem que se pretende transmitir ou à incapacidade de entender por que sucedem determinados acontecimentos”.

Quanto ao ensino que pode ser adotado para resolver lacunas de compreensão, Solé defende que

não se deve fazer muito mais do que o imprescindível para a compreensão do texto: discutir com os alunos os objetivos da leitura; trabalhar com materiais de dificuldade moderada que representam desafios, mas não tarefas pesadas para o aluno; proporcionar e ajudar a ativar os conhecimentos prévios; ensinar-lhes a inferir, a fazer conjecturas, a se arriscar e a buscar verificação para suas hipóteses; explicar às crianças o que podem fazer quando se depararem com problemas no texto (Solé, 1998, p.130-131).

Conforme já mencionado, não é possível estabelecer limites definidos entre as atividades que acontecem antes, durante e depois da leitura, pois cada situação de aprendizagem é singular e necessita de adequações conforme se apresenta. Entretanto, Solé (1998) sugere as estratégias, identificação da ideia principal, elaboração de resumo, formulação e resposta de perguntas, como adequadas para que o estudante continue compreendendo e aprendendo depois da leitura.

O ensino da ideia principal consiste em ajudar o estudante a aprender por meio dos textos e a realizar uma leitura autônoma e crítica. E deve ter como ponto de partida o objetivo da leitura. Solé (1998) orienta que, no ato de ensino dessa estratégia, o docente deverá explicitar o que é a ideia principal, qual seu objetivo numa situação concreta de leitura e como é construída/gerada. Além de esclarecer que para encontrá-la o estudante deve estabelecer conexões entre seus objetivos de leitura e seus conhecimentos prévios.

Em síntese, a ensinagem de estratégias se configura como um processo difícil que se constitui de fatores como: muito tempo de estudo, planejamento e disposição para ensinar e aprender. Esses fatores, no contexto escolar brasileiro, nem sempre se efetivam por inúmeras razões que também merecem ser pesquisadas para que possam ser vislumbradas soluções

adequadas.

Conforme Kleiman (2022), o ensino estratégico de leitura consiste na modelação de estratégias metacognitivas e no desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes ao automatismo das estratégias cognitivas. Ainda nas palavras da autora, o leitor experiente dispõe de duas características que fazem da sua leitura uma atividade consciente, reflexiva e intencional: possui um objetivo de leitura e automonitora a compreensão. Quando possui um objetivo para a leitura, o leitor demonstra uma escolha pessoal que se baseia em previsões quanto ao conteúdo temático. E essas previsões têm base no conhecimento prévio, conhecimento social, cultural, pragmático e textual. Segundo Kleiman (2022), a escola pode também predeterminar os objetivos de leitura e modelá-los para o estudante.

Leffa (1996, p.54) considera que o leitor eficiente “sabe também o que fazer quando está tendo problemas com o texto. [...] qual é a tarefa necessária para resolver o problema e o que é mais importante, se o esforço a ser dispendido vale ou não a pena em função dos possíveis resultados”.

Sobre o agir estratégico do leitor, Solé garante que nesse estado

somos plenamente conscientes daquilo que perseguimos – por exemplo, ter certeza de que apreendemos o conteúdo do texto, ou esclarecer um problema de compreensão – e colocamos em funcionamento algumas ações que podem contribuir para a consecução do propósito. Simultaneamente, permanecemos alertas avaliando se conseguimos nosso objetivo e podemos variar nossa atuação quando isso nos parece necessário (Solé, 1998, p. 72).

Portanto, um leitor quando chega ao agir estratégico é capaz de aprender, de solucionar incertezas e ambiguidades de maneira intencional e deliberada. Isso o torna consciente de sua compreensão. Em síntese, a ensinagem de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para a autonomia da compreensão leitora. Relativamente a isso, o tópico a seguir abordará de forma mais específica cada estratégia (Conhecimentos Prévios, Previsão, Inferências, Resumo e Conexão) que contribuiu para a construção de sentidos das crônicas nesta pesquisa.

3.3.1 Conhecimentos prévios: fonte da compreensão

Um dos procedimentos importantes para introduzir o estudante na leitura, de forma segura e engajada, é a mediação do professor por meio da mobilização da informação não visual do aprendiz. Importa ressaltar também que essa informação não visual seja relevante e, quando o docente perceber que o estudante não dispõe ainda desse requisito básico para a leitura, possibilite demonstrações e situações para o desenvolvimento dessa base cognitiva.

Smith (2003) chama os saberes que formam a teoria de mundo de cada indivíduo de informação não visual, conhecimento prévio, conhecimento de mundo. Um dos componentes desse sistema/organização de conhecimentos é chamado de categorias pelo autor, mas recebe outras denominações pelos diferentes pesquisadores que têm a cognição como objeto de estudo. Dentre essas designações: esquemas, frames, scripts, cenários, modelos mentais, modelos episódicos ou de situação, etc.

Kleiman (2004, p.23) caracteriza essas informações como “estruturas complexas de conhecimentos que representam as experiências que vivenciamos em sociedade e servem de base aos processos conceituais”. Portanto, esses saberes formam a enciclopédia pessoal que cada pessoa possui para construir sentidos na leitura.

Autores que abordam a leitura numa perspectiva cognitiva, Kato (1990), Leffa (1996), Solé (1998), Smith (2003), Coll (2009), Kleiman (2011) concordam em destacar a importância dos conhecimentos prévios para a aprendizagem de novos conteúdos. Leffa (1996) garante que se o leitor não acionar o esquema (conhecimento prévio), não consegue compreender. Com vistas a facilitar a compreensão aponta que

ao iniciar a leitura de um texto, a primeira coisa que o leitor normalmente faz é vasculhar a memória em busca de um esquema onde ele possa fixar as informações do texto. Quando isso não é possível, o leitor fica perdido: não sabe que interpretação atribuir às palavras; b) não consegue resumir o texto; c) não sabe o que é mais ou menos importante. É obrigado a suspender temporariamente a compreensão e tentar guardar indiscriminadamente todos os dados que vêm do texto (Leffa, 1996, p. 38).

O autor elenca as dificuldades de atribuição de significado às palavras, resumo de um texto e identificação de suas ideias principais como decorrentes da não ativação de esquemas.

Conforme argumenta Smith (2003), para compreender os textos, o leitor necessita de bases como: ser capaz de realizar previsão que se apoia na convenção da linguagem, conhecer os esquemas de gênero (convenções de apresentação, tipografia e estilo) que os distinguem de outros gêneros e as estruturas de discurso. Assim, a construção de sentidos requer uma associação íntima entre como um texto é construído e a organização da mente do leitor. Sobre como as crianças aprendem estruturas de discursos, o autor garante que isso acontece quando elas são ajudadas a entender os textos que possuem essas estruturas e não ao receberem o ensinamento das estruturas, pois essas já estão implícitas no cérebro humano.

Os referidos autores conceituam Conhecimento Prévio conforme apresentado a

seguir. Para Smith (2003), é “o conhecimento que trazemos em nossas mentes durante todo o tempo [...] possibilitando que extraíamos sentido da informação visual que nos chega através dos olhos quando lemos”. Segundo Kato, é aquele saber que se refere

aos conhecimentos do leitor: conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais, conhecimentos textuais, conhecimentos linguísticos etc. A ativação desses conhecimentos prévios é essencial à leitura, uma vez que é o conhecimento do leitor que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes do texto em um conjunto coerente (Kato, 1990, p.102).

Semelhante a isso, Coll (2009, p.66) afirma que o “fator mais importante que influi na aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. Isto deve ser averiguado e o ensino deve depender desses dados”. Sobre o assunto, Solé (1998, p 56) enfatiza que

durante toda a nossa vida, as pessoas, graças à interação com os demais e particularmente com aqueles que podem desempenhar conosco um papel de educadores, vamos construindo representações da realidade, dos elementos constitutivos da nossa cultura, entendida em sentido amplo: valores, sistemas conceituais, ideologia, sistemas de comunicação, procedimentos, etc. Estes esquemas de conhecimento (Coll, 1983), que podem ser mais ou menos elaborados, manter maior ou menor número de relações entre si, apresentar um grau variável de organização interna, representam em um determinado momento da nossa história o nosso conhecimento, sempre relativo e sempre ampliável. De qualquer maneira, mediante esses esquemas, as pessoas compreendem as situações, uma conferência, uma informação transmitida na escola ou no rádio e, evidentemente, um texto escrito (Solé, 1998, p.40).

Dito isso, entende-se que é importante trabalhar com os estudantes o (re)conhecimento da função e utilização dos conhecimentos prévios para enfrentar as diversas situações de compreensão tanto no contexto escolar quanto fora dele. Levá-los a compreender que esses conhecimentos devem ser mobilizados e/ou construídos no processo preparatório de aprendizagem, pois são os instrumentos com os quais o leitor deve partir para o campo da leitura compreensiva.

A autora acrescenta que a compreensão que cada leitor realiza depende da informação visual contida no texto que está em sua frente, entretanto, tem maior dependência outros fatores próprios do leitor, entre os quais: “o conhecimento prévio para abordar a leitura, os seus objetivos e a motivação em relação a essa leitura” (1998, p.56). Nesse sentido, ativar/construir os conhecimentos prévios não significa que o leitor deva conhecer o tema do texto, mas garantir que haja uma distância próxima entre o conteúdo e o

que o leitor já conhece sobre ele.

Segundo Solé (1998), o docente pode realizar algumas ações para intensificar a ativação dos conhecimentos prévios: informar aos estudantes o gênero textual que lerão, sua estrutura composicional e ajudá-los a prestar atenção a determinados aspectos do texto considerando as especificidades do gênero. A autora (1998, p.105) acrescenta que quando interage os conhecimentos prévios com os objetivos para a leitura “o aluno leitor passa a possuir, antes de iniciá-la, um esquema ou plano de leitura que lhe diz o que tem de fazer com ela e o que ele sabe ou não sobre o que vai ler”.

Sobre o modo como o conhecimento prévio deve ser averiguado, Coll (2009) argumenta que parece sensato que no início de um determinado processo educativo não seja necessário (nem provavelmente possível) conhecer tudo o que o aluno sabe. Por isso, estabelece dois critérios lógicos de seleção dos conhecimentos do aprendiz a ser explorado: o primeiro é o conteúdo básico a respeito do qual se concentrará o processo de ensino e aprendizagem; o segundo é averiguar também os objetivos concretos que serão perseguidos em relação ao conteúdo e ao tipo de aprendizagem que se pretende que os estudantes alcancem.

Para que esse processo seja exitoso, o autor aponta algumas perguntas que o docente deve usar como diretrizes ao planejar e que direcionará seu trabalho:

O que pretendo que os alunos aprendam concretamente sobre esse conteúdo? Como pretendo que o aprendam? O que precisam saber para poder entrar em contato e atribuir um significado inicial a estes aspectos do conteúdo que pretendo que aprendam? Que coisas já podem saber que tenham alguma relação ou que possam chegar a relacionar-se com esses aspectos? (Coll, 2009, p. 68).

As respostas para esses questionamentos são os aspectos sobre os quais convém focar quando da mobilização dos conhecimentos prévios e do desenvolvimento da situação de aprendizagem.

Coll (2009) cita os recursos que considera adequados para a atividade de exploração de conhecimentos prévios numa proposta de ensino e aprendizagem cognitivista. Propõe que sejam utilizados nos anos iniciais (não exclusivamente, mas de acordo com o contexto educativo), instrumentos de tipo abertos, sempre que possível, como diálogo entre docente e estudante (tendo como base perguntas mais ou menos abertas, problemas ou situações que devem ser resolvidas, exemplos etc.), que possibilitam uma exploração mais flexível, consequentemente, mais rica. E para alunos mais avançados, ensino médio e superior, é possível o uso de instrumentos mais fechados (questionários, mapas, redes etc.).

Cita também os instrumentos mais adequados para se trabalhar cada tipo de conteúdo de conhecimentos prévios. Para explorar os conhecimentos prévios conceituais, coloca como útil os questionários, diagramas e mapas. Para os, procedimentais sugere observar de maneira mais ou menos direta a sequência dos passos dos alunos em relação ao procedimento que está sendo explorado. Para o, atitudinal e normativo sugere como adequado recorrer à exploração mediante instrumentos de caráter mais aberto, como a observação, o diálogo entre docente e discente tendo como base questões-mestras ou situações nas quais os estudantes devam trazer respostas ou soluções a um problema fazendo uso de atitudes ou valores já construídos.

Coll (2009, p.74-75) também aponta alguns fatores que podem contribuir para a diminuição do valor potencial de um instrumento para o trabalho com os conhecimentos prévios; o primeiro, “se for proposto como atividade a margem, ‘prévia’ no sentido de desligada ou vagamente relacionada às atividades nas quais será realizada a aprendizagem dos novos conteúdos”; e o segundo, se estiver a uma grande distância de tempo “entre a exploração dos conhecimentos prévios dos alunos e seu uso efetivo no processo de aprendizagem pode reduzir de maneira notável a possível utilidade dessa exploração”.

Kleiman (2011) em sua obra, *Aspectos cognitivos da leitura*, apresenta o conhecimento prévio como um desses aspectos. Segundo a autora, a utilização de conhecimento prévio caracteriza o processo de compreensão, que é um processo interativo porque exige do leitor a utilização de vários níveis de conhecimento, como o linguístico (da própria língua), o textual (dos gêneros textuais) e o conhecimento enciclopédico (de mundo sobre o assunto) que interagem entre si e contribuem para a construção de sentido do texto. A pesquisadora assevera que “sem o engajamento do conhecimento prévio não haverá compreensão” (Kleiman, 2011, p. 13). A interação entre esses diferentes conhecimentos é importante, porque quando um deles falha, o leitor pode mobilizar outro para compensar e garantir a compreensão.

Além desses conhecimentos prévios, Leffa (1996) destaca mais dois tipos, que assegura serem essenciais na leitura: o conhecimento declarativo que consiste no leitor está consciente da atividade que irá realizar; ele é usado nas atividades cognitivas; e o conhecimento processual que consiste tanto em estar consciente do que vai fazer, como de como vai fazer, ou seja, do processo e não somente do produto final da leitura; está relacionado às atividades metacognitivas.

Leffa também (1996) aponta a importância da relação texto e conhecimento prévio

no processo de compreensão. Para o autor, nos textos em geral, apenas parte das variáveis encontram-se claramente expostas, “é pela interação entre as informações do texto e o conhecimento prévio do leitor que as variáveis implícitas são identificadas e um valor lhes é atribuído”.

Em suma, os conhecimentos prévios se referem a todo o conhecimento de mundo que o indivíduo tem armazenado em sua mente e são meios seguros e eficazes para a construção de sentidos. A estratégia Previsão será discutida no tópico seguinte.

3.3.2 Previsão: base da compreensão

Smith (2003) garante que todas as pessoas fazem previsões e isso acontece com base na teoria do mundo de cada um(a). Assim, realizar expectativas sobre as atividades cotidianas é inerente ao ser humano e o motiva a determinadas ações. Nesse sentido, realizar previsões é um procedimento importante para o leitor ir adiante nas descobertas do texto.

Smith (2003, p. 34) afirma que “a previsão é o núcleo da leitura”. Para realizá-la, o leitor mobiliza todos os esquemas, scripts e cenários que possui; o conhecimento prévio de lugares, de discurso escrito, gêneros, histórias, são base para a previsão na leitura. Tudo isso possibilita a compreensão e experiência com a leitura.

De acordo com Smith (2003, p. 34), prever “traz um significado potencial para os textos, reduz a ambiguidade e elimina, de antemão, alternativas irrelevantes”. Dito isso, o pesquisador deixa explícito que realizar previsão não é um ato de adivinhação inconsequente, mas pensar o provável.

Nesse sentido, o autor aponta duas definições para previsão; uma, formal e outra, informal. Smith (2003, p.35) define, formalmente, que previsão “é a eliminação anterior de alternativas improváveis” e, informalmente, que “é uma questão de se fazerem perguntas específicas”. Logo, a relação entre previsão e compreensão se concretiza por meio de elaboração de questionamentos ao texto e respostas a esses questionamentos.

Os textos possuem indicadores que ajudam na elaboração dessas previsões. Nos textos que possuem estrutura composicional narrativa, como a crônica, por exemplo, usam-se os indicadores título, ilustrações, negrito, itálico, esquema de texto. Uma forma de ensiná-los, segundo Solé (1998), seria o professor ler um texto que os contivesse e explicasse para que são úteis.

A previsão se configura como um fluxo de novas perguntas que surgem a partir do momento em que se encontram as respostas procuradas. Tal abordagem é diferente da que,

costumeiramente, acontece na escola, pois se efetiva no processo da leitura e não em forma de um teste aplicado após a atividade leitora.

As previsões realizadas numa abordagem cognitiva são consideradas abertas, uma vez que é possível diferentes compreensões para o texto, desde que sejam confirmadas pelas pistas da superfície textual ou contextuais, e não como um processo fechado, absoluto, que aceita apenas uma resposta.

Alguns fatores favorecem a realização de previsão em leitura. A convenção da escrita é um deles. Sobre isso, Smith sustenta que

esta compreensão das convenções apropriadas, juntamente com o conhecimento anterior relacionado ao tema, é a informação não-visual essencial com a qual os leitores devem contribuir, para o ato da leitura. Mas a compreensão deve ser compartilhada. A fim de ser compreendido, um escritor deve antecipar e respeitar as convenções que o leitor irá prever. As convenções são a moeda corrente de cada transação com a linguagem (Smith, 2003, p. 65).

O fato de as convenções serem um conhecimento partilhado entre escritores e leitores é uma condicionante que melhora a compreensão e interação em ocasiões sociais determinadas.

Outro fator importante para a ação de prever são os esquemas de gênero. Eles auxiliam os leitores, pois suas características específicas oferecem bases para a previsão de como será o texto. Por exemplo, os leitores de crônicas ao conhecerem a estrutura narrativa do gênero usam essas informações como base de suas hipóteses e automonitoramento no percurso de construção de sentidos.

Sobre o modo como ensinar os esquemas de gênero, Kato (1990), Solé (1998) Kleiman (2022) advogam pelo uso da estratégia previsão como auxiliar da compreensão leitora. Para Kato (1990), realizar previsão “envolve mais especificamente formular perguntas apropriadas e encontrar respostas relevantes”.

Sobre o ensino da estratégia, Kleiman orienta que

na aula de leitura é possível criar condições para o aluno fazer predições, orientado pelo professor, que além de permitir-lhe utilizar seu próprio conhecimento, supre eventuais problemas de leitura do aluno, construindo suportes para o enriquecimento dessas predições e mobilizando seu maior conhecimento sobre o assunto (Kleiman, 2022, p.79).

A autora destaca a ação do docente no ensino da estratégia. Para tanto, aponta a possibilidade de criação de condições, como construção de situações de aprendizagem para a mobilização de saberes a respeito do assunto. De forma semelhante, Kato (1990) e Smith

(2003) destacam a importância da ajuda do docente para o ensino com foco na compreensão leitora que ocorre por meio de atividades compartilhadas, quando o leitor ainda não é proficiente. A respeito do ensino de estratégias, Smith (2003, p. 62) sugere que “as crianças aprendem as estruturas sendo ajudadas a entender os textos nos quais estas estruturas são empregadas, o que não é a mesma coisa que se ensinar estruturas a elas”.

Conforme destaca Kleiman (2022, p.84), realizar predições com base nos conhecimentos prévios é um “procedimento eficiente de abordagem do texto desde os primeiros anos, momentos de formação do leitor até estágios mais avançados, e tem o intuito de construir a autoconfiança do aluno em suas estratégias para resolver problemas na leitura”. Sobre como abordar o ensino da predição, a autora orienta o que Smith (2003) e Solé (1998) apontam como ponto de partida e base para a compreensão, o ensino da estrutura composicional denominado por Kleiman (2022) de conhecimentos fechados.

A autora recomenda que esse ensino pode partir também de questões mais abertas como as referentes ao conteúdo temático e aconselha que, quando partir do tema, o professor forneça as pistas necessárias para a predição. A pesquisadora (2022, p.85) também destaca a importância dos conhecimentos prévios para a elaboração de hipóteses de leitura ao afirmar que é “necessário ativar o conhecimento prévio do leitor sobre o assunto. Quanto mais o leitor souber sobre o assunto, mais seguras serão suas predições”.

Em suma, fazer perguntas é uma atividade natural que o ser humano faz ao mundo durante toda a vida. Nesse sentido, prever na leitura é realizar questionamentos ao texto, e compreender é ser capaz de responder, ao menos parcialmente, a essas perguntas com base na teoria de mundo na cabeça do leitor, na estrutura composicional e conteúdo temático, tendo como ponto de partida os objetivos da leitura. A seguir, tratará-se da estratégia inferência, sua definição, classificação e ensino.

3.3.3 Inferência

O ensino de inferência é essencial para a potencialização da compreensão leitora. No contexto da leitura compreensiva, atividades inferenciais são aquelas que por meio de ações da interação entre os conhecimentos prévios enciclopédicos dos leitores e as informações dadas no texto e situadas nos diversos tipos de contextos geram novas informações, a compreensão. Desse fenômeno, participam tanto o texto, com sua forma e conteúdo, como o leitor com suas expectativas e conhecimentos prévios. De forma que, para ler, o indivíduo necessita desenvolver habilidades de decodificação bem como agregar ao texto seus

objetivos, suas ideias e experiências.

O estudo sobre inferência é amplo e envolto em controvérsias quanto ao conceito, classificação e tempo em que são produzidas, aspectos sobre os quais esta pesquisa não se aprofundará. Interessa aqui destacar que, devido aos objetivos estabelecidos para a presente pesquisa, escolheu-se a ensinagem de inferências dos tipos Lógicas/Conectivas, Elaborativas e Avaliativas. As opiniões divergentes, no tocante à definição, se justificam porque cada autor a toma de maneira diferente conforme o tipo de pesquisa e de dados que estão sendo analisados.

Desse modo, o termo inferência tem sido usado para descrever as mais variadas operações cognitivas, que vão desde a identificação do referente de elementos anafóricos até a construção de esquemas ou modelos mentais dos textos, porém há um aspecto em comum sobre o fenômeno: ele é sempre o acréscimo de uma informação nova à representação mental do texto. Sobre essa diversidade, verifica-se a seguir conforme defendem Goodman (1989), Dell'Isola (2001), Coscarelli (2002) e Smith (2003).

Segundo Goodman (1989), Inferência consiste em uma estratégia geral de adivinhação fundamentada na informação visual. É uma informação necessária para a compreensão, mas desconhecida. Dell'Isola (2001) determina que Inferência é um processo cognitivo a partir do qual uma nova informação é gerada com base em uma informação semântica já dita, em dado contexto. Não ocorre apenas quando o leitor estabelece conexões entre os sistemas linguísticos de nível inferior e superior, mas também quando o leitor fora do texto mobiliza informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida. Para Coscarelli (2002, p.2) “inferências são aquelas informações que o leitor adiciona ao texto”. De acordo com a autora, para produzir inferências, o leitor conta com dados do texto, elementos do seu conhecimento de mundo bem como da situação comunicativa. Esses fatores, integrados, possibilitam a realização de deduções, generalizações e outras operações mentais necessárias à compreensão. Ainda segundo Coscarelli (2002, p. 2), inferências “são operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou.” Para Smith (2003, p. 37), a estratégia “envolve relações entre afirmações ou estado de coisas particulares e circunstâncias algo mais gerais, e solução de problemas relacionados a estados de coisas existentes a estados desejados”.

Como a noção de Inferência é ampla, para estabelecer limites e evitar que ela seja vaga demais, Coscarelli (2002) sugere o acréscimo de duas condições para o conceito do fenômeno: a primeira seria a de que a informação implícita nova deva ser acrescida ao texto

pelo leitor; e a segunda seria a de que a informação acrescida considere a informação textual e não somente o que pensa o leitor.

Na visão de Coscarelli (2002, p. 3) “na maioria das vezes, é preciso procurar os limites que o próprio texto pode estabelecer para o que seja ou não uma inferência”. A autora (2002, p.3) conceitua Inferências Conectivas com “aquelas feitas para estabelecer a coerência entre diferentes partes do texto”; elas determinam relações espaciais, temporais, lógicas, causais e intencionais. E Inferências Elaborativas como “aquelas que não são necessárias para a coerência e que são feitas para enriquecer a informação textual” (Coscarelli, 2002, p.3); são informações que não prejudicam a compreensão do texto, se não forem acrescentadas a ele, mas podem levantar hipóteses sobre acontecimentos posteriores no texto.

Segundo Coscarelli, cada tipo de Inferência produzida cumpre objetivos diferentes.

Inferências conectivas são feitas para estabelecer a coerência. Já as inferências elaborativas são feitas para adicionar informações estendendo o significado do texto, mas não são imprescindíveis à compreensão e por isso são mais difíceis de serem justificadas (Coscarelli, 2002, p. 12).

As Inferências Lógicas/Conectivas e Avaliativas foram as mais focadas nas atividades de inferência implementadas porque foram importantes para o propósito da pesquisa. As Lógicas/Conectivas foram realizadas em dois momentos: durante a leitura, no processamento cognitivo e depois da leitura por meio de atividade síntese da crônica que possibilitou um processo de construção, automonitoramento e avaliação das inferências para a compreensão global do texto. Já as Avaliativas consistiram na produção de inferências em que os leitores expressaram apreciação e opinião sobre os acontecimentos do texto.

Inferências de Relações Lógicas respondem às questões “por quê?”. Por serem respondidas na base do texto, facilitam a compreensão do texto escrito de forma imediata. Elas conectam eventos de uma narrativa e são usadas para apresentar motivos de ações e pensamentos, capacidade determinantes das condições para que um dado evento aconteça, causas psicológicas das ações e dos pensamentos involuntários, causas físicas de eventos e de ações ou de estados.

Inferência Avaliativa consiste na reação do leitor ao conteúdo do texto por meio de comentário, juízo, apreciação, reflexão crítica fundamentada em seus sistemas de crenças e valores. São proposições centradas no texto, porém realizadas independentemente dele.

Para produção de Inferências Elaborativas é necessário que o leitor use o seu conhecimento prévio sobre o tópico em discussão para ampliar as informações mencionadas

no texto. Isso pode acarretar uma dificuldade maior para a compreensão do texto escrito. Essas proposições inferenciais surgem de informações textuais e contextuais e são representadas por um modelo de situação e sempre validadas pelo texto base, daí surge a possibilidade de eliminação de alternativas não comprováveis no texto. As Inferências que levam em consideração o conteúdo são classificadas como Inferências de Instrumento e Informativas. Elas determinam as pessoas, coisas, lugares, tempo e o contexto geral de uma dada ocorrência.

Informações implícitas são todas as informações que circulam e que os interlocutores não se comprometem com sua veracidade de forma direta. Essas informações se classificam em pressupostos e subentendidos. Os pressupostos são informações retomadas por meio de elementos linguísticos e os subentendidos são as que se relacionam ao contexto de enunciação. Aquelas não podem ser negadas pelo locutor e nem consideradas inválidas pelo leitor de um texto, pois são fundamentadas na própria língua. O subentendido é um fenômeno que resulta de um processo realizado pelo interlocutor, como resposta a perguntas do tipo: por que o locutor disse o que disse? ou por que o locutor falou desse modo? Dessa forma, o locutor expressa sua mensagem como um enigma a ser entendido pelo destinatário por meios das pistas escritas/orais.

Há uma diferença fundamental entre esses dois tipos de informações implícitas. Enquanto nos pressupostos a informação dada é indiscutível, nesse sentido não pode ser negada porque serve de base para a argumentação. Nos subentendidos o que há são raciocínios indiretos que podem não ser reconhecidos pelo ouvinte. Assim sendo, quando há negação, se está diante de subentendidos e quando não há, fala-se de pressuposto.

A BNCC aborda Inferência como a compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos. No documento, o ensino de Inferência consiste em

identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor. Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam. Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros (BRASIL, 2018. p. 77).

Conforme apresenta o documento, as Inferências devem ser identificadas e analisadas em seus efeitos de sentido em textos estruturados em diferentes linguagens e considerando tanto o cotexto (elementos linguísticos) quanto o contexto de produção. Portanto, após discussão sobre o “construir inferências”, estabelece-se para esta pesquisa que inferência é a informação não explícita no texto, mas construída com base no dito na superfície textual, no contexto e no sabido pelo leitor a partir de sua teoria de mundo.

3.3.4 Resumo

A estratégia resumo consiste em produzir um texto a partir das ideias principais do texto original e resulta da interação entre os objetivos da leitura, o conhecimento prévio do leitor e a informação visual apresentada. Assim sendo, Solé (1998, p.143) afirma que “a elaboração de resumos está estreitamente ligada às estratégias necessárias para estabelecer o tema de um texto, para gerar ou identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários”. Ainda de acordo com a autora (1998, p. 147), “o resumo de um texto é elaborado com base naquilo que o leitor determina como ideias principais, que transmite de acordo com seus propósitos de leitura”.

O estabelecimento das relações entre as partes principais é importante porque evita a construção de um resumo com frases justapostas, desconexas e confusas que dificulta o reconhecimento dos sentidos do texto original. Outro aspecto importante para a produção de resumo é compreender seus elementos constituintes, tema e ideia principal. Solé (1998), ancorada em ⁵Aulls (1978), declara que o tema expressa, por meio de um vocábulo ou sintagma, aquilo sobre o que o texto trata. Enquanto a ideia principal se refere ao(s) enunciado(s) mais significativos utilizados para explicitar o tema. A ideia principal é entendida por Solé (1998, p. 138) como “o resultado da combinação entre os objetivos da leitura que guiam o leitor, entre os seus conhecimentos prévios e a informação que o autor queria transmitir mediante seus escritos”; a autora garante que “encontrar a ideia principal é uma condição para que os alunos possam aprender a partir dos textos, para que possam realizar uma leitura crítica e autônoma, e isso deveria ser ensinado” (Solé, 1998, p. 138). Nesse sentido, o objetivo do ensino dessa estratégia na perspectiva de leitura de crônica é ajudar o aluno a construir sentidos por meio da identificação do tema e das ideias principais relativas a ele.

⁵ AULLS, M. W. (1978) Development and remedial reading in the Middle grades. Boston: Allyn e Bacon.

Solé, fundamentada em ⁶Van Dijk (1979), relaciona quatro macrorregras que os leitores utilizam para resumir o conteúdo de um texto com o propósito de ter acesso ao tema: omitir, selecionar, generalizar e construir ou integrar. Omissão e seleção são regras para suprimir informação secundária ou redundante, mas de maneira diferente. Sobre essa diferença Solé estabelece que

omitimos a informação que podemos considerar pouco importante para os objetivos de nossa leitura. [...] No entanto, quando selecionamos, suprimimos informação porque ela resulta óbvia, porque ela é, de algum modo, redundante e, portanto, desnecessária (Solé, 1998, p. 145).

Generalização e construção/integração possibilitam substituir informação existente no texto original para integrá-la de forma mais suscinta no resumo. Na generalização, reúne-se um conjunto de conceitos em um de nível superior que os englobe, por exemplo: Carlos foi à farmácia e comprou dipirona, aspirina, sulfadiazina para minha mãe. Disso, pode-se deduzir que foi a farmácia e comprou remédios.

Constrói ou integra-se ao gerar uma nova informação que substitui a do texto original, sem que a informação nova esteja presente no texto base. A partir da informação original, elabora-se uma mais global que a abrange. Por exemplo: Chegou o tão esperado mês de fevereiro de 2024. Recebi a última correção de minha dissertação, corrigir os apontamentos, fiz a última revisão, enviei para a banca de defesa e, no último dia do mês, fiz a defesa. Tudo isso pode ser substituído pela nova informação gerada: fim do mestrado.

O ensino da elaboração de resumo de parágrafo no contexto escolar é sugerido por Solé (1998) que se baseia em ⁷Cooper (1990). Segundo a autora, para que essa prática se efetive em sala de aula, convém ensinar o aprendiz a identificar o tema e a desconsiderar as informações menos relevantes e repetidas, a compreender como as informações se organizam no parágrafo para a partir disso conseguir integrá-las e a identificar a frase-resumo do parágrafo ou construí-la. Essas ações são semelhantes às sugeridas anteriormente por Van Dijk e contribuem para encontrar/gerar as ideias principais que depois são relacionadas e constituem a produção do resumo.

Em suma, o resumo, no contexto desta pesquisa, teve como objetivo principal

⁶ VAN DIJK, T. A. (1979) Relevance assignment in discourse comprehension. *Discourse Processes*, 2, p.113-126.

⁷ COOPER, J. D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje/ Visor/ MEC.

auxiliar na compreensão da leitura de crônica conduzindo os alunos às ideias principais da narrativa e apreciação sobre o tema. Para elaboração do resumo, consideram-se as macrorregras de **suprimir** o secundário em função dos objetivos da leitura ou mesmo o que seja importante, mas que esteja repetido ou redundante; **substituir** um conjunto de ações, fatos ou conceitos por outro que os englobe; **selecionar** ou **criar** a partir dos objetivos de leitura a frase-tema ou síntese da parte mais pertinente ao objetivo. O uso dessa estratégia é recomendado tanto para durante a leitura, como forma de controle da compreensão, como para depois da leitura para consolidar os conhecimentos.

3.3.5 Conexão

A estratégia conexão consiste em relacionar as informações que o texto apresenta com experiências e situações pessoais e/ou mais abrangentes.

Há três tipos de conexão possíveis: a conexão texto-leitor (TL), texto-texto (TT) e texto-mundo (TM); na primeira, o leitor estabelece relação do texto com experiências pessoais e conhecimentos de mundo; na segunda, o leitor conecta fatos, situações, temas, personagens e problemas de um livro com outro; na terceira, conecta informações do texto com situações mais globais, por exemplo, do lugar onde o leitor vive para outros espaços mais abrangentes.

Segundo Girotto e Souza (2010, p. 67), o propósito de fazer conexões “é aumentar o entendimento para que o pensamento da criança não escape para outras áreas completamente alheias ao texto”. Nesse sentido, as autoras, com base em ⁸Harvey e Goudvis (2008), selecionam para o ensino das conexões as seguintes sugestões:

Conexão texto-leitor: relacionando os personagens com o próprio leitor, com a finalidade de fazer conexões entre o texto e a vida do leitor. [...].
 Conexão texto-texto: achando temas em comum no estudo do autor, a fim de conectar grandes ideias e temas entre os textos/livros de uma mesma autoria ou livros de um mesmo tema.[...] comparar personagens, suas personalidades e ações. Comparar situações da história e a linha do enredo. Comparar temas, lições ou mensagens nas histórias. Encontrar temas em comum, estilo de escrita ou perspectivas de trabalho sobre um único autor.
 Conexões pessoais e texto-mundo: ativando o conhecimento prévio, com o propósito de partilhar conexões para construir o entendimento da narrativa. A escolha de livros para essa conexão deve pensar em situações que perpassam o espaço da casa e da escola do leitor. [...] só em ler um livro

⁸ HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne (2008). Strategies that work. Teaching comprehension for understanding and engagement. USA: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers.

que discuta os problemas enfrentados pela personagem principal com a enchente, por exemplo, o leitor pode lembrar-se de enchentes no Brasil e no mundo;[...] (Souza;Giroto, 2010, p.71-73).

Em suma, o uso dessa estratégia na leitura de crônica pode ser eficaz para ajudar os leitores na reflexão sobre situações do cotidiano narradas no texto e relacionarem-nas com suas experiências pessoais ou situadas em um contexto mais amplo.

Portanto, quanto à leitura e ao ensino de estratégias para melhorar a compreensão leitora, concorda-se aqui com Kleiman (2022) quando garante que a leitura é um empreendimento de risco se não for fundamentada numa base teórica sólida sobre os aspectos cognitivos que participam do processo de compreensão leitora.

O protagonismo tanto do docente, que em todas as situações didáticas deve oferecer ajuda, motivações e demonstrações de modelos aos estudantes, quanto dos discentes, que protagonizam ao conhecerem o que lerão e por quê, é outro aspecto evidenciado como contribuinte para a compreensão.

A proposta de ensinagem das EML também requer que o estudante presencie como procedem leitores experientes, por exemplo, seus docentes e mediadores de leitura, quando ativam os Conhecimentos Prévios, elaboram Previsão, constroem Inferências, realizam Conexão e produzem Resumo.

Todas essas ações são processos cognitivos internos difíceis de serem visualizados, mas é conveniente que sejam ensinados, observados, replicados, visto seu potencial na melhoria da competência leitora.

3.4 ENSINAGEM DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA E AVALIAÇÃO

A literatura didática aponta três tipos de avaliação para usar no ensino de leitura. Cada tipo de avaliação está estritamente relacionado à perspectiva de ensino e aprendizagem adotada.

Solé define avaliação como

uma atividade mediante a qual, em função de determinados critérios, se obtêm informações pertinentes sobre um fenômeno, situação, objeto ou pessoa, emite-se um parecer sobre o objeto em questão e adota-se uma série de decisões referentes ao mesmo (Miras e Solé apud Solé 1998, p. 164).

Nesse sentido, avaliação em leitura é entendida como um processo que, em função dos objetivos pré definidos da leitura, realiza-se mediante a observação das atividades desenvolvidas com o propósito de ir ajustando as características do processo de

aprendizagem às do ensino.

Solé, sem se aprofundar no tema, cita três tipos de avaliação que afirma se complementarem e caracterizam-se cada uma em maior ou menor nível como reguladora, uma vez que oferecem informações para orientação de rota de aprendizagem:

avaliação inicial, através da qual obtemos informação sobre a bagagem com que um aluno aborda a atividade de leitura; a avaliação somativa, no final do processo, mediante a qual podemos estabelecer um balanço do que o aluno aprendeu, e a avaliação formativa, que nos informa sobre o desenvolvimento do próprio processo e nos permite intervir no mesmo para ajustá-lo progressivamente (Solé, 1998, p. 164).

Essas avaliações são usadas em momentos diferentes da leitura e uma oferece subsídios para a outra. A avaliação inicial permite que o docente conheça os conhecimentos prévios dos alunos e, a partir deles, se preciso, redirecione o planejamento. A formativa possibilita os ajustes durante o processo e é inerente ao ato de ensinar. E a somativa evidencia um possível resultado.

Assume-se nesta proposta de ensino as perspectivas de avaliação inicial e formativa. Ao ensino de EML, por meio de oficinas, se adequa a observação contínua do processo e de todos os aspectos da ação dos envolvidos com vistas à intervenções necessárias.

A pesquisadora salienta algumas condições que favorecem a presença da avaliação formativa no planejamento e na intervenção didática:

A existência de objetivos claros para a tarefa de leitura proposta, [...]. a de colocar em prática sequências didáticas que exijam a atividade conjunta do professor e dos alunos em torno da leitura,...]. A possibilidade de organizar a aula e de propor tarefas e atividades diversificadas para que o professor possa dispor de momentos para observar alguns alunos mais diretamente, enquanto outros trabalham com maior autonomia. [...] (Solé, 1998, p. 167).

Conforme destacado, alguns fatores devem estar bem definidos para que esse tipo de avaliação se efetive, tais como: o que será observado, como e para que será observado.

A respeito dos aspectos para avaliar formativamente a leitura, Solé, com base nas contribuições de ⁹Colomer e Camps (1991) que partem de uma definição de ¹⁰Johnson (1990), aponta alguns: a atitude emocional diante do texto (disposição, grau de

⁹ COLOMER, T.; CAMPS, A. (1991) Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre. Barcelona: Rosa Sensat/Edicions 62.

¹⁰ JOHNSON, P. (1990) La evaluación de la comprensión lectora. Madrid: Aprendizaje/Visor.

envolvimento), que deve ser avaliada por meio de observação; o nível de ajuste da leitura aos seus objetivos, que deve ser avaliado por observação de como a leitura foi realizada em comparação com seus objetivos; processo de construção de significado, que deve ser avaliado a partir do acesso aos conhecimentos prévios dos aprendizes; tarefas de leitura compartilhada; capacidade para identificar ideias principais e resumir de forma individual. Nesse sentido, a autora assevera que

sem dúvida, o incentivo da autoavaliação é primordial quando se pretende que o aluno controle e se responsabilize pelo seu próprio processo de ensino. O uso de fichas de autoavaliação simples, [...] e o oferecimento de critérios que possibilitem que os alunos reflitam sobre seu próprio processo e sobre o resultado obtido são muito úteis (Solé, 1998, p.170).

Conforme analisa-se, o fim maior da avaliação da leitura é possibilitar o alcance dos objetivos definidos para a atividade por meio de observações do processo que forneçam subsídios para o redirecionamento das ações docentes, discentes e da gestão escolar.

Concorda-se aqui, com Solé (1998), quando sugere que a leitura seja uma questão de equipe. Porém na escola UEMO, onde esta pesquisa foi implementada, ainda não há um trabalho em equipe, estruturado e consolidado com as práticas de leitura literária, embora esta pesquisa esteja situada dentro do projeto de leitura, “Ciranda Literária”, criado e desenvolvido pela autora desta pesquisa. Essa prática é isolada, pois aconteceu apenas na turma em que a pesquisa foi desenvolvida. No momento do desenvolvimento da proposta de intervenção com as EML, o referido projeto estava funcionando com a leitura da obra *O poder ultrajovem*, de Carlos Drummond de Andrade por meio da metodologia “Diário de leitura literária”.

Quanto à avaliação da leitura, atualmente realizada na referida escola, não se caracteriza exclusivamente como formativa, pois faz-se necessário cumprir as normativas da escola, dentre elas, a aplicação mensal e bimestral de avaliação somativa.

Nesse sentido, é relevante ressaltar o que Solé (1998) aponta quanto à situação como essa. A autora destaca que é necessário esforço do docente para que consiga contrastar os resultados da avaliação somativa com os, da formativa, evidenciando aspectos relevantes de cada uma e assim se efetive um processo avaliativo mais ajustado às situações didáticas com a leitura.

Portanto, as estratégias metacognitivas de leitura são procedimentos conscientes que os leitores dispõem para ajudá-los a compreender os textos. Conhecer e utilizar essas estratégias implica em um processamento reflexivo, durante a atividade da leitura, e na

expertise de perseguir um objetivo de leitura sabendo que dispõe de procedimentos (estratégias) possíveis para ajudar a alcançá-lo. Esta pesquisa visa a ensinagem de cinco estratégias: O Conhecimento Prévio consiste na mobilização e construção de repertório sobre o tema e dos elementos composicionais do gênero; a Previsão visa antecipar compreensões (objetivos de leitura) e perseguí-los com vistas ao seu automonitoramento, autocorreção, quando necessário, e autoavaliação; a Inferência objetiva construir novos sentidos a partir das informações apresentadas pelo texto e da mobilização da teoria de mundo do leitor; o Resumo que tem como propósito a compreensão global de crônica com base na identificação da frase-tema e dos elementos da narrativa existentes a partir dela, além de construção de reflexão sobre o tema em questão; e Conexão tem por finalidade manter o foco do leitor no texto a partir da conexão do que a superfície textual apresenta e sua relação com o repertório do leitor. A avaliação desses conteúdos acontece de forma integral e processual de modo que as observações dos procedimentos e seus efeitos são importantes para a correção de rotas e alcance dos objetivos de leitura.

4 CAMINHOS CONSTRUÍDOS: DA FUNDAMENTAÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO

As estratégias devem ajudar o leitor a escolher outros caminhos quando se deparar com problemas de leitura.

Solé, 1998, p.74

O presente capítulo consiste em apresentar os caminhos metodológicos da pesquisa, desde a escolha do corpus, natureza, abordagem, objetivos, procedimentos para construção, implementação, coleta, análise e discussão de dados.

O corpus escolhido para textos-base dos testes diagnose foram “Cobrança”, de Moacyr Scliar e “O Cajueiro”, de Rubem Braga e para as oficinas: “Um caso de burro”, de Machado de Assis, “A bola”, de Luís Fernando Veríssimo, “Um pé de milho”, de Rubem Braga e “A última crônica”, de Fernando Sabino.

Esta pesquisa é de natureza aplicada e abordagem qualitativa interpretativista. Segundo Thiollent (2009, p. 17), “uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação”. Nesse sentido, a presente pesquisa apresenta essas características, pois os estudantes, por meio de atividades intencionais de leitura, releitura, escrita e oralidade, agiram com a ajuda da mediadora para potencializar o desempenho na compreensão leitora.

Este estudo é de base qualitativa e predominantemente descritivo. Segundo Gil (2010, p. 42) o objetivo primordial deste tipo de pesquisa é “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Como a pesquisa-ação se destaca pela interação entre pesquisador e pesquisados para resolver as dificuldades de aprendizagem, neste caso, de leitura, o objetivo foi descrever detalhadamente os procedimentos realizados, produzindo explicações com base nos dados e em teorias citadas.

Thiollent (2009) considera que a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica da pesquisa social e resume seus principais aspectos:

Há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de

diferentes naturezas encontrados nesta situação; O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; a pesquisa não se limita a uma forma ação (risco de aticismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o "nível de consciência das pessoas e grupos considerados (Thiollent, 2009, p. 16).

Buscou-se a efetivação desses critérios ao considerar a interação ampla e explícita entre os envolvidos na pesquisa. Isso se efetivou por meio do vínculo quase diário entre docente e discentes que permitiu à pesquisadora diagnosticar o problema de compreensão leitora como prioridade de pesquisa e buscar soluções que culminaram na implementação de oficinas para a ensinagem de estratégias de leitura. A intervenção sobre o problema, que não foi totalmente dirimido, mas serviu de ponto de reflexão para esclarecer as variantes da situação observada; essa intervenção aconteceu durante as ações que foram avaliadas e replanejadas continuamente para que contribuíssem com o processo metacognitivo e elevassem o “nível de consciência” dos estudantes sobre a atividade de leitura.

Bortoni-Ricardo (2008) afirma que a pesquisa em sala de aula, uma vez que está inserida no campo da pesquisa social,

[...] pode ser construída de acordo com um paradigma quantitativo, que deriva do positivismo, ou com um paradigma qualitativo, que provém da tradição epistemológica conhecida como interpretativismo. O positivismo e o interpretativismo são as duas principais tradições no desenvolvimento da pesquisa social (Bortoni-Ricardo, 2008, p.10).

O paradigma interpretativista ou qualitativo é o que melhor se adequa a pesquisas realizadas no âmbito escolar, visto que as situações oriundas desse espaço requerem intervenções mais imediatas, tais como, planejamento, reflexão, diálogo e ação para serem resolvidas. Para a autora,

o objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnografia, é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participarem. Dito em outras palavras, os atores acostumam-se tanto às suas rotinas que têm dificuldade de perceber os padrões estruturais sobre os quais essas rotinas e práticas se assentam ou – o que é mais sério – têm dificuldades em identificar os significados dessas rotinas e a forma como se encaixam em uma matriz social mais ampla, matriz essa que as condiciona, mas é também por elas condicionada (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 49).

Dessa forma, observa-se que a escola se acostuma com problemas recorrentes como as dificuldades de leitura e, às vezes, limita-se a identificá-los e quantificá-los, porém, não

visualiza o impacto disso na sociedade. E portanto, não consegue agir com propriedade sobre eles.

Segundo Gil (2010), a pesquisa-ação vem se destacando, mesmo não se encaixando aos moldes concebidos até então como pesquisa científica. Para o autor,

a pesquisa-ação vem emergindo como uma metodologia para intervenção, desenvolvimento e mudança no âmbito de grupos, organizações e comunidades. É uma modalidade de pesquisa que não se ajusta ao modelo clássico de pesquisa científica, cujo propósito é o de proporcionar a aquisição de conhecimentos claros, precisos e objetivos. No entanto, vem sendo amplamente incentivada por agências de desenvolvimento, programas de extensão universitária e organizações comunitárias (Gil, 2010, p. 42).

Nesse sentido, considera-se a essencialidade desse método como caminho para uma pesquisa que visa não só observação e análise de um problema, mas sobretudo proposição e intervenção com o fito de mobilizar mudanças no contexto pesquisado.

A importância da ética deve ser considerada em qualquer tipo de pesquisa porque ancora a própria construção humana. Sobre isso, a Resolução 510, do Conselho Nacional de Saúde do Brasil – CNSB (2016) prescreve que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos.

O referido documento destaca a necessidade de se observar as diferenças entre as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais e as outras áreas do conhecimento,

considerando que as Ciências Humanas e Sociais têm especificidades nas suas concepções e práticas de pesquisa, na medida em que nelas prevalece uma acepção pluralista de ciência da qual decorre a adoção de múltiplas perspectivas teórico-metodológicas, bem como lidam com atribuições de significado, práticas e representações, sem intervenção direta no corpo humano, com natureza e grau de risco específico (Conselho Nacional de Saúde, 2016).

Em alinhamento à importância da ética nesses campos de pesquisa, será considerado o sigilo das informações e o respeito à pessoa humana em todas as circunstâncias e aspectos sociais.

Esta pesquisa foi implementada na Unidade Escolar Matias Olímpio, situada na rua Carvalho Filho, nº 18, centro da cidade de Barras/PI. A instituição possui uma estrutura física que atende às necessidades da clientela. São 5 salas de aula climatizadas e com materiais de uso adequados ao atendimento escolar, 1 laboratório de informática, 1 biblioteca (com pouco arquivo literário), espaços administrativos (diretoria, secretaria, sala

de professores) climatizados e adequados ao bom funcionamento escolar, 1 sala de atendimento educacional especializado (AEE) em funcionamento, cantina e refeitório (incompleto, falta mobília). Em 2023, possui matrícula de 200 alunos em três turnos, nos níveis fundamental e médio, nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A turma de implementação foi um 8º ano. Classe constituída por 20 estudantes; desses, 9 nunca frequentaram, 3 evadiram, 9 são frequentes; e desses, 3 ainda estão no nível de leitura da decodificação (leem silabando), em decorrência disso, apenas 6 foram participantes nesta pesquisa. A maioria desses alunos é oriunda da zona rural, de baixa renda e integrantes de famílias com pouca escolaridade e em condições de vulnerabilidade social. Dos 20 matriculados apenas 4 estão em idade regular com relação idade/série, os demais estão com alteração idade/série, variando entre 3 ou 4 anos de distorção. Não são alunos indisciplinados, porém, muitos apresentam dificuldades de aprendizagem retratadas pelas avaliações externas e de rede. Essas lacunas foram agravadas pela pandemia e pela greve de professores da rede estadual que aconteceu durante quase todo o 1º semestre de 2022.

O elevado índice de evasão e não alfabetização adequada determinaram que apenas os 6 estudantes que estão no processo de leitura no nível de compreensão participassem da pesquisa, visto que no nível de decodificação o leitor preocupa-se em decodificar e alcançar o significado lexical das palavras e utiliza a maior parte de sua capacidade cognitiva e de atenção nesse processo, em detrimento dos processos de compreensão. O modelo de leitura aqui adotado também contribuiu para a seleção dos estudantes que se adequassem ao contexto da pesquisa. Necessitava-se que o estudantes já possuíssem as habilidades cognitivas de decodificação para que conseguissem dispensar atenção e engajamento nas, de compreensão.

Na análise e discussão de resultados, os participantes da pesquisa são identificados conforme descrição do quadro a seguir.

Quadro 11 – Identificação dos participantes da pesquisa

Abreviatura	Significado
E14	Estudante 14
E15	Estudante 15
E16	Estudante 16
E19	Estudante 19

E20	Estudante 20
E21	Estudante 21

Fonte: A própria autora.

Com vistas à consecução dos objetivos da pesquisa-ação e os estabelecidos para esta, especificamente, segue quadro com os encaminhamentos metodológicos que a regeram.

Quadro 12 - Procedimentos metodológicos.

DATA	PROCEDIMENTOS	PARTICIPANTES
23/08	Realização de seminário de mobilização e adesão à pesquisa.	Pais, equipe gestora, estudantes e pesquisadora.
07/09	Aplicação de teste diagnose de entrada.	Estudantes e pesquisadora.
11/09 a 10/10	Implementação de oficinas de leitura.	Estudantes e pesquisadora.
11/10	Aplicação de teste diagnose de saída.	Estudantes e pesquisadora.

Fonte: A própria autora.

Os procedimentos acima descritos cumpriram as etapas de implementação da pesquisa e constituíram procedimentos posteriores como a geração e análise de dados.

Inicialmente, o delineamento para a geração de dados se deu por meio da aplicação de teste diagnose, mas ao analisar as atividades desenvolvidas durante o processo de implementação percebeu-se que os achados ali constantes eram relevantes para configurar uma visão global dos resultados.

Desse modo, os referidos dados, tanto orais quanto escritos das atividades realizadas no percurso construtivo, foram considerados para fins de resultados e gerados por meio dos instrumentais, debate, roda de conversa, questionário, atividades escritas denominadas ativação de conhecimento prévio, automonitoramento e gráfico síntese crônica.

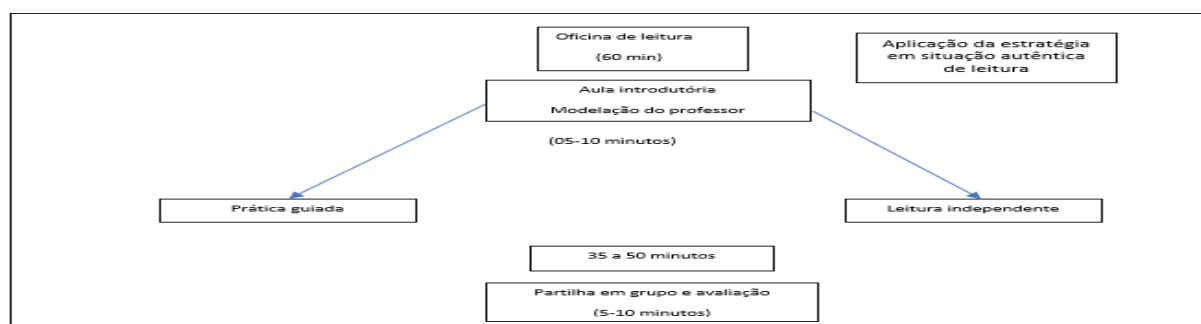
Conforme as informações do quadro acima, a geração de dados aconteceu em três momentos: antes, durante e depois da implementação. Antes da implementação foi aplicado o teste diagnose de entrada com o fim de analisar os procedimentos e estratégias de leitura utilizados na compreensão de crônica. Durante a implementação, foram gerados com o propósito de analisar e descrever o uso de estratégias de leitura e seu impacto na compreensão leitora. Depois da implementação, foi aplicado teste diagnose de saída com o propósito de analisar e descrever o uso de estratégias e sua contribuição para potencializar a compreensão de crônica, comparar os resultados com a diagnose de entrada, outrossim avaliar o processo de ensinagem proposto.

Para garantir a veracidade e confiabilidade dos dados, os processos metodológicos

foram realizados no ambiente da pesquisa. Os estudantes foram motivados a realizá-los com compromisso e engajamento além disso foram acompanhados continuamente pela pesquisadora. No que concerne à análise de dados, foi realizada de forma qualitativa por meio de análise interpretativista e sua relação com o aporte teórico referenciado.

Oficinas de leitura são entendidas, nesta pesquisa, como situações de aprendizagem nas quais os participantes interagem por meio de atividades diversificadas e intencionais, de forma coletiva, individual e consciente, para dar respostas a objetivos claros e específicos de leitura. As oficinas aplicadas possuem duas estruturas. A primeira se baseia em Girotto e Souza (2010) e a segunda de autoria da pesquisadora.

Figura 1 - Quadro explicativo estrutura modular de oficina



Fonte: Girotto;Souza (2010, p.61).

Essa proposta de oficina se configura, conforme Solé (1998, p. 141), como ensino compartilhado e “por definição, não corresponde a um modelo fixo e estático, mas à possibilidade de proporcionar ajudas individuais ajustadas à consecução de um objetivo de leitura”. Nesse sentido, as oficinas implementadas não se configuram situações de aprendizagens inflexíveis, podendo sofrer alterações conforme as peculiaridades dos discentes e do contexto escolar. O quadro abaixo apresenta a estrutura da oficina Alicerce: Conhecimento Prévio.

Quadro 13 – Estrutura oficina Alicerce: Conhecimento Prévio

PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	TEMPO
Motivação	Apresentar/revisar a estratégia Conhecimento Prévio. Apresentar/construir os objetivos da leitura. Conhecer o que será lido e com quais objetivos e perceber que dispõe de condições materiais para aprender.	Exposição oral dialogada e leitura compartilhada de cartaz e banner.	10min
	Apresentar o conteúdo (estratégia) em	Dinâmicas	15min

Introdução	um contexto diferente do, da leitura escolar.		
Ativação/construção de conhecimento prévio	Ativar e/ou construir saberes necessários (autor, obra, tema, título e gênero) para a compreensão leitora.	Debate, atividade escrita, roda de conversa, leitura individual e compartilhada.	30min
Demonstração	Modelar como ativar conhecimentos prévios necessários para a leitura com base nos saberes construídos na oficina e na teoria de mundo.	Exposição oral.	5min

Fonte: A própria autora.

A oficina está estruturada em quatro momentos estritamente vinculados, porém flexíveis quanto aos seus elementos estruturantes e processos metodológicos. O quadro a seguir apresenta a proposta integral de implementação das oficinas.

Quadro 14 - Proposta integral de implementação das oficinas

Oficina	Data de implementação	Tempo previsto	Tempo utilizado	Crônica utilizada	Objetivo de uso da crônica
Oficina 1 Alicerce: Conhecimento Prévio + Previsão	11/09 a 19/09	4 horas/aula	8 horas/aula	“Um caso de burro”	Ensinação de elaboração de previsão.
Oficina 2 Alicerce: Conhecimento Prévio + Inferência	26/09 e 27/09	4 horas/aula	5 horas/aula	“A bola”	Ensinação de construção de inferência.
Oficina 3 Alicerce: Conhecimento Prévio + Resumo	03/10 e 04/10	4 horas/aula	4 horas/aula	“Um pé de milho”	Ensinação de produção de resumo.
Oficina 4: Alicerce: Conhecimento Prévio + Conexão	09/10 e 10/10	4 horas/aula	4 horas/aula	“A última crônica”	Ensinação de construção de conexão.

Fonte: A própria autora.

Conforme apresentado no quadro, nas duas primeiras oficinas o tempo previsto não foi efetivado porque os alunos não dominavam os procedimentos e preenchimento dos instrumentais. A partir da terceira oficina, isso já havia sido superado. Foi utilizada crônica diferente para cada oficina e com objetivos específicos. O tempo total de implementação das oficinas foi de 29 dias, distribuídos em dois dias semanais (segunda e terça-feira), duas aulas seguidas em cada dia, exceto, na segunda oficina, que devido a um imprevisto na segunda-feira aconteceram três aulas na quarta-feira.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

O propósito desse capítulo é analisar os resultados e discuti-los à luz da teoria considerada para gerá-los.

O marco inicial das ações de implementação da pesquisa foi 23 de agosto. Nessa data foi realizado o seminário de mobilização e adesão à pesquisa. Participaram pais, alunos e equipe gestora. Na ocasião, foi exposta a importância da leitura nas práticas sociais diárias, apresentados dados sobre leitura a nível nacional e de sala de aula, explicitada a pesquisa e seus objetivos, delineado o percurso metodológico, promovido um momento de escuta sobre a importância de ser um leitor autônomo, explicado o termo de consentimento e realizado sua assinatura.

Também foi destacado o papel dos estudantes como protagonistas do processo de ensinagem. A ênfase foi necessária porque a turma se caracteriza pela distorção idade-série, evasão escolar, alto índice de faltas e pela preocupação com o fato de a ausência impactar negativamente no aprendizado e resultado da pesquisa. Houve a ausência de 4 pais. Para garantir a ciência de todos sobre o projeto, foi realizada uma chamada individual para explicação e assinatura do termo de assentimento.

O início da implementação das oficinas aconteceu dia 11 de setembro. Faltaram 4 estudantes: uma era leitora fluente e 3 leitores silabando. A mãe da leitora fluente, comprometeu-se em garantir a presença da aluna, mas isso não aconteceu. A aluna possuía histórico de faltas principalmente nas segundas-feiras. Estavam presentes 7 estudantes. Eram duas aulas; na primeira, foi aplicado o teste diagnose de entrada e na segunda, introduzida a primeira aula da Oficina Alicerce: Conhecimento prévio.

O teste diagnose de entrada foi constituído do texto-base “A cobrança”, de Moacyr Scliar e de orientação para que os estudantes lessem e verbalizassem de forma escrita o que pensavam durante a leitura. O teste encontra-se no apêndice e seus resultados foram analisados em comparação com os resultados da diagnose de saída e apresentados no quadro 37 - Resultado comparativo uso de estratégias de leitura: teste diagnose de entrada e saída, no final deste capítulo.

Para melhor didatizar esta análise, ela foi organizada em duas partes conforme a estrutura das oficinas. Na análise parte 1 estão expostos e analisados os dados referentes a Oficina Alicerce: Conhecimento Prévio, que está dividida em quatro partes de acordo com sua estrutura; A primeira, sobre as atividades de motivação, a segunda, de introdução, a

terceira, de ativação/construção de conhecimento prévio e a quarta, de demonstração.

A análise parte 2 está constituída dos dados e análises das oficinas Previsão, Inferência, Resumo e Conexão.

A oficina Alicerce: Conhecimento Prévio é a oficina introdutória das demais. Possui os seguintes objetivos, em comum, em todas as oficinas:

- a) Conhecer e utilizar a estratégia Conhecimento Prévio para potencializar a compreensão leitora das crônicas em estudo.
- b) Conhecer o que será lido e com quais objetivos para perceber que dispõe de condições materiais para aprender.
- c) Conhecer e apropriar-se do conteúdo (estratégia) em contextos diferentes.
- d) Ativar e/ou construir saberes necessários (autor, obra, tema e gênero) para a compreensão leitora.
- e) Compreender como mobilizar/construir conhecimentos prévios antes da leitura.
- f) Re(construir) o fato gerador, identificar os elementos da crônica e a partir da situação narrada construir reflexões, inferir a presença de valores sociais, culturais, humanos e de diferentes visões de mundo.
- g) Compreender por meio da modelação do professor como ativar conhecimentos prévios necessários para a leitura com base em saberes já construídos na oficina e na sua teoria de mundo.
- h) Avaliar processo de ensinagem.

Esses objetivos foram ponto de partida, direcionamento e ponto de chegada das atividades que foram continuamente autoavaliadas com vistas ao seu alcance. Segue análise.

5.1 ANÁLISE OFICINA ALICERCE: CONHECIMENTO PRÉVIO

A Oficina Alicerce: Conhecimento Prévio está constituída de quatro procedimentos: motivação, introdução, ativação/construção de conhecimento prévio e demonstração.

O procedimento motivação consistiu na apresentação/ revisão da estratégia Conhecimento Prévio, compartilhamento dos objetivos da leitura e dos recursos (instrumentais) utilizados. Foi desenvolvido por meio de exposição oral dialogada, momento em que o mediador socializava com a classe a estratégia em estudo utilizando o banner teórico; também de leitura compartilhada dos objetivos por meio do uso do cartaz objetivos. Esses procedimentos introdutórios foram relevantes, porque possibilitavam o entendimento dos processos seguintes e demonstravam os recursos necessários para alcançar os objetivos

da leitura.

O procedimento Introdução aconteceu com atividades diferentes em cada oficina principal e tinha por objetivo apresentar o conteúdo (estratégia) em um contexto diferente do da leitura escolar. Na oficina Previsão foi realizado o jogo da adivinhação; na, Inferência, Resumo e Conexão, as dinâmicas “Quem sou eu?”, “Curto e grosso” e “tiras: partiu conectar”, respectivamente.

“O jogo da adivinhação” objetivou o fornecimento de respostas esperadas pelos estudantes às adivinhas. Para tal fim, esperava-se que integrassem a informação visual (texto) à não visual e automonitorassem as respostas dadas. A tarefa empolgou e engajou toda a turma. Percebeu-se, entre os grupos, uma disputa saudável e necessária para tornar o jogo mais dinâmico. Eles se “desafiavam”, pensavam sobre as perguntas, levantavam hipóteses, reconstruíam-as. A seguir uma das adivinhas.

O que é, o que é, fica no início da rua, no fim do mar e no meio da cara?

Foi solicitado o automonitoramento da resposta para o E15. Ele explicou que era a letra **r** porque, considerando as três palavras da adivinha, ela estava nas posições descritas. Solicitou-se que relesse o objetivo da atividade e explicasse quais informações visuais e não visuais havia integrado para prever também autoavaliasse se a resposta podia ser validada pela pergunta. O estudante falou que observou as três palavras do texto e raciocinou que o **r** se encontrava nessas posições.

Dessa forma, concluiu-se que o leitor forneceu a resposta esperada porque fez uso da informação textual (adivinha) e possuía conhecimentos prévios linguísticos (sistema fonológico, ortográfico e morfológico), que o permitiu realizar a integração dos conhecimentos e compreender a charada.

Foi solicitado o automonitoramento e autoavaliação das respostas da seguinte adivinha para a E16.

O que é, o que é? Tem cauda, mas não é cão; não tem asas, mas sabe voar. Se a largam não sobe, e sai ao vento a brincar.

Explicou que sabia que pipa tinha cauda, voava, mas não tinha asa e quando estava no vento parecia que estava brincando. A estudante apresentou resposta esperada também para adivinha 11.

O que é, o que é? que o tomate foi fazer no banco?
--

Automonitorou que a resposta era extrato, porque sabia que de tomate se faz extrato e no banco se tira extrato.

Foram entregues 7 adivinhas para cada grupo. O número de acertos e erros segue no quadro abaixo.

Quadro 15 - Jogo da adivinhação: resultado

GRUPO 1	GRUPO 2
3 respostas esperadas	2 respostas esperadas
4 respostas não validadas pelo texto	5 respostas não validadas pelo texto

Fonte: A própria autora.

Conforme os dados, a maioria das respostas não foram validadas, por isso promoveu-se a exposição dos saberes necessários para sua validação. Nesse momento, os estudantes expressavam surpresa quando percebia que não sabiam das informações ou não conseguiram ativá-las. Diante do exposto, concluiu-se que todas as respostas não validadas pelos textos foram em virtude de os estudantes não possuírem ou não terem conseguido acessar conhecimentos prévios necessários para relacionar às informações visuais. Em face disso, confirma-se o que Smith (2003, p. 84) argumenta, “a leitura depende daquilo que o leitor já sabe”.

A atividade ultrapassou o tempo previsto. Isso se justificou pelos processos cognitivos (operações mentais) que os estudantes realizaram (ficaram muito tempo pensando, na tentativa de oferecer uma resposta esperada), automonitoramento (explicação de como chegaram às respostas dadas). Por esse motivo, foi realizada redução no número de adivinhas no caderno pedagógico.

A dinâmica “Quem sou eu?” teve como objetivo a identificação de uma bola por meio de pistas textuais, saberes e experiências (teoria de mundo). O embrulho no qual estava a bola passou por todos para que observassem as pistas, tocassem, mobilizassem conhecimento de mundo e concluíssem de que se tratava. Todos foram concordantes com a inferência de que se tratava de uma bola. E21 que já participou de campeonatos e perseguiu a carreira de jogador profissional foi específico em afirmar que lidava com uma bola de leite.

No momento do automonitoramento, todos exteriorizaram o uso de conhecimento prévio de diferentes tipos conforme as seguintes explicações:

- a) “É uma bola, porque é redonda e do tamanho de uma bola normal” (E20).
- b) “Sei que é uma bola, porque é redonda, pela textura e pelo autorelevo; brinco com bola desde criança” (E21).
- c) “É redonda, tem as divisórias de uma bola e pelo toque dá de reconhecer” (E15).
- d) “É redonda e do tamanho de uma bola” (E16).
- e) “Sei que é uma bola pelo toque, quando era criança brincava de bola” (E16).

Com base nessas informações, constatou-se a mobilização de conhecimento prévio enciclopédico relacionado às pistas visuais (textura, forma e tamanho), ativação de lembranças e experiências em relação ao brinquedo. Isso resultou nas inferências validadas pelo texto.

Dessa forma, esse procedimento contribuiu para os leitores compreenderem que, na atividade da leitura, o processo é parecido, ou seja, há uma informação implícita (assim como a bola estava), que pode ser inferida quando o leitor integra a informação escrita (no caso da bola, o que pode ser percebido, sentido, e no caso do texto, o que está escrito) à informação não visual.

A dinâmica “Curto e grosso” teve como objetivo promover reflexões iniciais e noções gerais sobre a atividade de resumir no contexto extraclasse. A atividade cumpriu seu propósito, visto que todas as duplas chegaram ao resumo esperado do trecho.

A dinâmica “Tiras: partiu conectar” tencionou estabelecer relações entre fatos e situações retratadas nas tirinhas às situações pessoais, locais e globais; além de introduzir a estratégia por meio de outro suporte e gênero para que percebessem que aplicá-la na leitura de crônica era só mais uma possibilidade. Foi uma atividade divertida e significativa, pois eles se identificaram com as situações retratadas nas tiras.

No procedimento ativação/construção de Conhecimento Prévio o objetivo era ativar e/ou construir saberes necessários sobre autor, obra, título, tema e gênero para potencializar a compreensão leitora. Esses procedimentos foram realizados por meio do uso do Álbum de autores (AA) utilizado para a leitura individual, da Folha Conhecimento Prévio (FCP) utilizada para a escrita antes e depois da leitura do Álbum de autores (organização de saberes, automonitoramento e compartilhamento) e roda de conversa (socialização/construção de conhecimento prévio) por meio de perguntas interativas.

Sobre o autor, foram convidados a expressarem-se sobre o que conheciam. Na oficina Previsão, os dados revelaram que antes da leitura da biografia apenas a E16 possuía Conhecimentos Prévios sobre Machado de Assis. Ela expôs que o autor era um homem

negro e tinha escrito um livro chamado *Um caso de burro*. Embora tenha trocado o nome do livro pelo de uma das crônicas, o exposto revelou que a aluna já havia lido a crônica e foi capaz de reconhecer o autor e um de seus textos.

Depois da leitura da biografia foi realizada uma conversa sobre alguns aspectos. Em seguida, solicitado que retomassem a Folha Conhecimento Prévio, escrevessem o que conheciam sobre Machado de Assis e compartilhassem com a turma. As informações compartilhadas evidenciaram que os saberes construídos sobre o tópico em estudo foram os que versaram sobre a origem pobre do autor, o fato de ele não ter conseguido frequentar a escola de forma regular e, mesmo assim, ter conseguido escrever vários livros e a idade com que conseguiu publicar seu primeiro poema. Isso os motivou tanto para a leitura do texto-base, atividade realizada em seguida, quanto para o engajamento nas outras atividades propostas.

Nas demais oficinas, os estudantes demonstraram não conhecer os autores. Em decorrência disso, realizaram os procedimentos planejados para tal. Depois da leitura, escrita e compartilhamento das informações com base na biografia, observou-se que os seguintes saberes foram construídos: sobre Fernando Veríssimo, destacaram os prêmios, reconhecimento de intelectual do ano 1997, funções exercidas, adoecimento pela Influenza A. A maioria revelou conhecê-lo como um cronista. Essa exposição foi significativa, porque demonstrou que conseguiram relacioná-lo como autor de textos do gênero em estudo; Sobre Rubem Braga, destacaram a fama como cronista, publicação de suas crônicas e funções de jornalista, corresponde e embaixador; A respeito de Fernando Sabino ressaltaram as profissões exercidas, modo como foi alfabetizado, prêmios e medalhas recebidos.

A partir da oficina Resumo, foi verificado alguns avanços em relação às anteriores quanto às participações. Elas aconteceram de forma mais fluida e descontraída (uma conversa bem ao modo crônica). Os alunos demonstraram maior segurança ao expor seus saberes, compartilhar previsões e realizar inferências. Alguns, já usavam os vocábulos previsão e inferência com autonomia.

Com relação à obra, nenhum aluno conhecia os livros *Obras Completas – vol. IV: Crônicas, Comédias para se Ler na Escola, Um pé de milho e Elenco de Cronistas Modernos*. Em virtude disso, foi planejado o ativamento/construção de conhecimentos para facilitar a compreensão, levantar hipóteses iniciais para despertar o engajamento e monitoramento das aprendizagens. Isso foi realizado em roda de conversa por meio de perguntas interativas construídas a partir da capa e apresentadas em slide.

Depois da atividade, foi solicitado que retomassem a FCP e preenchessem o item OBRA – depois da leitura. Com base nas informações, a respeito da primeira obra, todos revelaram que conheciam o livro e que se tratava do gênero crônica, porque a palavra crônicas estava escrita em destaque. Nesse caso, eles relacionaram isso ao conhecimento prévio que já tinham se apropriado na atividade anterior (ativação/construção de conhecimento prévio sobre autor); E15 destacou que no livro constavam algumas das 600 crônicas de Machado e inferiu que a obra tinha vários volumes, pois o que estava sendo apresentado era o IV. Em contraposição, E21 afirmou que a obra continha todas as crônicas porque o título explicitava Obras Completas - crônicas. A quase maioria da turma relacionou o nome da obra ao autor. E16 relacionou a imagem da capa à pessoa do autor e disse que a imagem mostrava quem era o autor da obra; observou-se nessa relação estabelecida, a integração da imagem que conheceu ao ler a biografia à informação visual (capa).

Concernente à *Comédias para se Ler na Escola* afirmaram que sabiam quem era Luís Fernando (saber construído no procedimento anterior), que a obra continha crônicas e que as histórias aconteciam na escola. Compreenderam a partir do título que as crônicas tratavam de histórias que aconteciam no ambiente escolar ao invés de histórias para serem lidas na escola.

Nesse momento, concluiu-se que os estudantes já utilizavam saberes construídos na atividade sobre o autor para inferirem informações sobre a obra. A conclusão confirma que quanto mais o leitor souber sobre o assunto mais seguras serão suas previsões. Isso melhora o engajamento na ativação/construção de conhecimento prévio, a percepção de sua importância para adentrar na leitura com maior confiança e interagir com o autor de forma crítica.

No tocante a *Um pé de milho*, denotaram que conheciam a obra e seu autor. E19 expôs que se tratava de um livro de crônicas, e entre seus textos estava “Um pé de milho”. Essa atividade contribuiu para a compreensão de alguns acontecimentos da crônica antecipados na capa. O pendoamento do pé de milho narrado no último parágrafo foi um deles. Para compreender isso, as perguntas: “em que fase de desenvolvimento essa planta está? Como você chegou a essa conclusão?” foram fundamentais porque ajudaram os estudantes a conhecerem a fase do pendoamento que, como afirmou um dos estudantes, é conhecida popularmente como embuchamento. Observou-se que nenhum aluno sabia o significado desse termo que foi essencial para a compreensão do contexto (último parágrafo).

Afirmaram que *Elenco de Cronistas Modernos* reunia crônicas de vários autores modernos, dentre eles, Rubem Braga, que já conheciam porque estudaram na oficina resumo. Reconheceram também Fernando Sabino. E reconheceram para além dos autores estudados na pesquisa. E16 destacou Carlos Drummond de Andrade referindo-se a ele como autor de texto que lera em aulas de Língua Portuguesa.

Em síntese, constatou-se que os Conhecimentos Prévios construídos sobre o autor por meio da leitura da biografia foram importantes para que, na leitura da capa, os estudantes reconhecessem que iam ler textos do gênero crônica e que a obra era de Machado de Assis.

Dessa forma, constatou-se o que Coll (2009, p.66) defende, “o fator mais importante que influi na aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. Isto deve ser averiguado e o ensino deve depender desses dados”.

Sobre os títulos “Um caso de burro”, “A bola”, “Um pé de milho” e a “A última crônica” foram realizadas as previsões constantes nos quadros 14, 15 e 16.

No que tange a “Um caso de burro”, a previsão de que o texto falaria sobre um burro foi unânime. E15 levantou a hipótese de que aconteceria algo com o animal, embora não tenha conseguido precisar se era algo bom ou ruim. E21 antecipou que aconteceria algo marcante com o burro, ou o texto contaria sua rotina. O quadro abaixo mostra as previsões sobre o título “A bola”.

Quadro 1 - Previsões sobre o título “A bola”

ESTUDANTE	PREVISÃO
E14	“Falará sobre um menino que ganhou uma bola de uma pessoa e ele ficou muito alegre por ter ganhado uma bola de presente.”
E15	“Penso que o texto vai falar sobre alguém que vai ganhar uma bola e vai acontecer algo de interessante”.
E16	“A bola vai ser um presente para algum garotinho (a), talvez seja um presente dado pela mãe ou pelo pai. Também acho que seja o aniversário desse garotinho(a)”.
E19	FALTOU
E20	“Posso prever que vai falar ou acontecer algo que envolve uma bola que alguém vai ganhar de algum familiar de presente, e deve ser um menino que vai ganhar”.
E21	“Uma criança ganhou uma bola de presente de outra pessoa”.

Fonte: A própria autora.

As previsões foram pertinentes ao que a crônica narrou. Isso já evidencia a apropriação e uso da estratégia previsão para a construção de sentidos do texto, visto que ela foi ensinada na primeira oficina e constituiu todas as outras na parte em que se propôs

previsões com base no título. Quanto ao título “Um pé de milho”, levantaram as hipóteses apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 17 – Previsões sobre o título “Um pé de milho”

ESTUDANTE	PREVISÃO
E14	FALTOU
E15	“Irá contar sobre uma coisa interessante/diferente que aconteceu com um pé de milho”.
E16	“Vai falar sobre plantações de milhos na roça, acho que os personagens são um agricultor, um homem da cidade e um pé de milho. Acho que as pessoas da cidade foram ver o milho, porque ele cresceu demais”.
E19	“Vai contar, sobre o crescimento do milho e suas características; o personagem será um fazendeiro”.
E20	“O texto irá falar do que aconteceu com um pé de milho, ele estava morrendo na roça”.
E21	“O milho pode ter nascido em um lugar exótico (que não seja a roça)”.

Fonte: A própria autora.

Quase todas as previsões foram validadas ao longo da leitura. A previsão da E15 foi aceita pelo texto, embora tenha sido geral, pois o que aconteceu com o pé de milho em sentido amplo foi interessante/diferente; da E16 foi mais específica e foi validada parcialmente: quanto aos personagens previu que eram um homem da cidade, um pé de milho e um agricultor e com relação aos fatos, que o milho crescera demais; do E16 também foi confirmada em parte, especificamente, quando ele previu o crescimento da planta e suas características. Da E21 foi também confirmada parcialmente no que se refere ao assunto, um acontecimento com um pé de milho. Do E21 foi totalmente validada, previu que o milho poderia ter nascido em um lugar exótico.

Portanto, no que se referiu a estratégia previsão com base no título, ficou evidenciado nas oficinas anteriores que os estudantes conhecem e usam a estratégia para antecipar informações, manter o foco ao criar expectativas sobre hipóteses e buscar validá-las, perseguir objetivos. O quadro a seguir mostra as previsões referentes ao título “A última crônica”.

Quadro 18 – Previsões sobre o título “A última Crônica”

ESTUDANTE	PREVISÕES
E14	“Vai falar sobre o cronista do texto”.
E15	“Vai falar sobre a última crônica de cada cronista que está na capa”.

E16	“Tratará sobre o fim das crônicas de Fernando Sabino ou de um acontecimento no seu dia que deu ideia desse título”.
E19	“Vai fazer sua última crônica e que ele vai falar sobre a vida dele antes da sua morte”.
E20	“Acho que Fernando Sabino vai escrever sua última crônica”.
E21	“Falará de uma crônica que Fernando Sabino vai terminar e que pode ser a sua última crônica”.

Fonte: A própria autora.

Os estudantes 16 e 21 realizaram hipóteses aceitas pelo texto, todavia a não validação das demais contribuiu para o processo de autoavaliação e autocorreção que gerou autonomia e autoconfiança na leitura.

A atividade sobre o tema visou a promoção de reflexão inicial para conduzir ao aprofundamento no decorrer da leitura. No texto “A bola” discutiu-se sobre brinquedos e brincadeiras e suas mudanças ao longo do tempo. Foi satisfatório no sentido de que todos expuseram suas opiniões e compreenderam que o texto iria apresentar um enredo de acordo com o contexto debatido. Concluiu-se que quanto mais informações o leitor possui sobre o texto, conforme defende Kleiman (2011), mais confiante e seguro interage com ele.

Na oficina Resumo, o destaque foi para relato de experiência. Todos compartilharam diferentes experiências desde compra de milho até o processo mais primário de preparar o solo, plantar, colher, consumir e vender a planta. Tudo isso motivou a turma para conhecer a experiência do eu da crônica. Disso se constatou que os conhecimentos prévios de vários tipos favorecem para a compreensão leitora consoante asseguram os teóricos que sustentaram a presente pesquisa.

O gênero crônica foi trabalhado por meio da Folha Conhecimento Prévio (FCP) e Gráfico Síntese crônica (GSC), que estão no apêndices do Caderno Pedagógico. Nesses instrumentais, escreviam seus saberes sobre o gênero em seguida compartilhavam em roda de conversa. No momento compartilhamento, a maioria afirmou ser um texto pequeno com poucos personagens. Quanto ao tempo, a E20, ao contrário dos outros, disse que os acontecimentos se passavam em muito tempo. Com referência aos temas tratados em crônica, somente a E17 demonstrou saberes. Afirmou que era uma história em que alguém conta a observação de um acontecimento do dia a dia.

Conforme declara Smith (2003), embora o leitor possua conhecimento prévio, sem a ajuda do mediador nem todos conseguem ativá-los. Em suma, o leitor em formação necessita de ajuda do mediador que conheça como se dá o processo de aprendizagem da leitura e pense o ensino dessa capacidade de acordo com o contexto (necessidades) de sua clientela. Dessa forma, confirma-se o que a teoria estudada aponta, a memória a longo prazo

(conhecimento prévio) é essencial na atividade de leitura, visto que possibilita confiança ao leitor para que se conscientize de que pode contribuir no processo interativo.

5.2 ANÁLISE OFICINA PREVISÃO

A oficina Previsão estava planejada para ser implementada em 2 aulas, mas se efetivou em 4. Dois aspectos contribuíram para o fato: o baixo nível de leitura e de engajamento (esse último ocorrido em consequência do primeiro) da quase metade dos participantes. Em consequência disso, foram necessárias frequentes retomadas de explicações e tempo a mais para o desenvolvimento das atividades. A oficina iniciou em 18 de setembro e teve como objetivos: conhecer a estratégia previsão e utilizá-la para realizar antecipações antes e durante a leitura; re(construir) o fato gerador, identificar os elementos da crônica e a partir da situação narrada construir reflexões, inferir a presença de valores sociais, culturais, humanos e de diferentes visões de mundo, avaliar processo de ensinagem.

Estava dividida em quatro momentos: no primeiro, foi promovido exposição oral dialogada dos objetivos e apresentado os recursos didáticos; logo após, realizada a exposição oral do conteúdo (estratégia previsão) seguida de modelação do mediador. Para isso, foi utilizada a crônica *Surpresa no parque*, de Ivan Ângelo, que já havia sido lida pela turma, pois fazia parte do currículo, além de títulos de filmes e livros.

No segundo, leitura guiada, foi entregue a crônica “Um caso de burro” em fragmentos. Em pequenos grupos, realizaram os procedimentos apresentados no quadro a seguir.

Quadro 19 – Procedimentos realizados em cada fragmento.

PROCEDIMENTOS	FRAGMENTOS		
	1º	2º ao 6º	7º
	1.Leitura.	1.Leitura	1.Leitura.
	2.Realização de previsão.	2.Autoavaliação da previsão do fragmento anterior.	2.Autoavaliação.
	3.Automonitoramento.	3.Autocorreção, caso a previsão não seja validada.	3.Autocorreção.
		4.Releitura.	
		5. Elaboração de previsão referente ao fragmento seguinte.	
		6.Automonitoramento	

Fonte: A própria autora.

Dessas ações, as mais difíceis de realização foram o automonitoramento e as releituras. Essas dificuldades foram fortemente observadas nos estudantes que estavam no nível de leitura da decodificação. Por sua vez, os alunos que se encontravam no nível da compreensão desenvolveram esses processos em menos tempo. Em virtude disso, os leitores fluentes, às vezes, ficavam estressados por terem que esperar pelos não fluentes. Outra dificuldade observada foi a de estudarem em grupo. Em muitas ocasiões, foram necessárias intervenções (aconselhamentos e divisão mais específica de tarefas) para que as atividades em grupo funcionassem.

A seguir fragmento 1. A partir dele, as três duplas realizaram as previsões e automonitoramentos explicitados no quadro 18.

Um caso de burro (fragmento 1)	
Quinta-feira à tarde, pouco mais de três horas, vi uma coisa tão interessante, que determinei logo de começar por ela esta crônica. Agora, porém, no momento de pegar na pena, receio achar o leitor menor gosto que eu para um espetáculo, que lhe parecerá vulgar, e porventura torpe. Releve a importância; os gostos não são iguais.	

Quadro 20 - Previsão e automonitoramento em dupla – fragmento 1.

DUPLA	PREVISÃO	AUTOMONITORAMENTO
1	“Trata-se de um burro que deve ter morrido de doente”.	“O burro estava em alguma situação diferente para o narrador ter achado interessante”.
2	“O narrador vai fazer um espetáculo usando um burro que ele viu”.	“Porque é comum ver animais em espetáculo de circo ou festas”.
3	“Usaram o burro como atração de um espetáculo”.	“Porque o texto fala de um espetáculo vulgar”.

Fonte: A própria autora.

Os dados mostram que a dupla 1 levantou a hipótese de que o narrador contaria a história de um burro que estava doente e por isso acabou morrendo. Monitorou (explicou a previsão) argumentando que o animal estava em uma situação diferente e isso para o narrador era interessante. Ante o exposto, observou-se a relação estabelecida entre a morte do burro ser uma situação interessante, ou seja, houve a relação das informações visuais (título e 1º parágrafo) com o conhecimento prévio do tipo enciclopédico.

As duplas 1 e 2 não conseguiram inferir o sentido da expressão “espetáculo, vulgar e torpe” e em decorrência disso compreenderam que se trataria de uma apresentação em que teria como atração interessante o burro. Quanto ao automonitoramento, fizeram uso do conhecimento prévio do tipo enciclopédico, pois sabem que, no Piauí, é comum o uso de

animais em atividades festivas como espetáculo de circo, ¹¹vaquejadas e ¹²pega de boi no mato. Já para a dupla 3, espetáculo com animais é algo vulgar. Nesse sentido, discorda do uso de animais nesses tipos de atividades. A autocorreção foi realizada pelos grupos que não validaram as previsões. Para isso, utilizaram prioritariamente a informação visual do fragmento 2.

Os alunos gastaram mais tempo que o previsto nesses procedimentos porque foi o primeiro contato com eles; Em decorrência disso, não houve compreensão satisfatória. Assim como não conseguiram ativar com eficácia os conhecimentos prévios construídos na oficina anterior por causa da pouca informação apresentada no primeiro parágrafo a respeito de qual espetáculo o narrador se referia (fato gerador da narrativa).

Segue fragmento 2, base para autoavaliação e autocorreção das previsões realizadas no fragmento 1 também para realização de previsões e automonitoramento do fragmento 3.

Um caso de burro (fragmento 2)	
Entre a grade do jardim da Praça Quinze de Novembro e o lugar onde era o antigo passadiço, ao pé dos trilhos de bondes, estava um burro deitado. O lugar não era próprio para remanso de burros, donde conclui que não estaria deitado, mas caído. Instantes depois, vimos (euia com um amigo), vimos o burro levantar a cabeça e meio corpo. Os ossos furavam-lhe a pele, os olhos meio mortos fechavam de quando em quando. O infeliz cabeceava, mais tão frouxamente, que parecia estar próximo do fim.	

Quadro 21 - Previsão e automonitoramento em dupla – fragmento 2

DUPLA	PREVISÃO	AUTOMONITORAMENTO
1	“O burro estava perdido, e ficou caído ali, prestes a morrer”.	“Pois no texto, o homem fala que o burro não consegue levantar, está fraco, os olhos estavam meio mortos, os ossos furando. Então, ele está prestes a morrer”.
2	“O burro está perto demorror”.	“Porque o texto diz que tem um burro caído e tem pistas de que ele tá doente e prestes a morrer: tá caído, só os ossos e os olhos mortos”.
3	“O burro estava caído por fraqueza de fome, cansado e etc.”.	“Pela situação do burro, sei que quando um animal está caído, com os olhos fechando, ele está prestes a morrer”.

Fonte: A própria autora.

¹¹ A vaquejada é uma atividade cultural do Nordeste brasileiro, provavelmente de origem mexicana citada por alguns como um esporte, na qual dois vaqueiros montados a cavalo têm de derrubar um boi, puxando-o pelo rabo, entre duas faixas de cal do parque de vaquejada. Disponível em: [Vaquejada – Wikipédia, a enciclopédia livre \(wikipedia.org\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Vaquejada). Acesso em: 15 de fev. de 2024.

¹² Consiste na soltura de um certo número de gado bovino na caatinga – depende muito de quem organiza o evento - para em seguida os vaqueiros embrenharem-se na mata para identificar, aprisionar o animal e trazer a correia de couro que fica presa a seu pescoço, que representará o valor do prêmio a ser pago. (Silva, Carlos André da. A missa do vaqueiro em Manari/PE. 2020. 145. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020).

As duplas 1 e 2 previram que o burro estava prestes a morrer. No automonitoramento integraram o conhecimento prévio do tipo enciclopédico (se um animal está fraco é porque não se alimenta e em decorrência disso adoece ou piora, caso já esteja doente) com as pistas linguísticas de que o animal só conseguia levantar a cabeça e meio corpo, os ossos furavam-lhe a pele e os olhos meio mortos fechavam. Dessa forma, concluíram que o animal não demoraria a morrer. A dupla 3, embora não tenha levantado a hipótese de que o burro estava prestes a morrer, evidenciou essa previsão no automonitoramento.

Segue fragmento 3, base para a autoavaliação e autocorreção das previsões do fragmento anterior e para a previsão e automonitoramento do fragmento 4.

Um caso de burro (fragmento 3)

Diante do animal havia algum capim espalhado e uma lata com água. Logo, não foi abandonado inteiramente; alguma piedade houve no dono ou quem quer que seja que o deixou na praça, com essa última refeição à vista. Não foi pequena ação. Se o autor dela é homem que leia crônicas, e acaso ler esta, receba daqui um aperto de mão. O burro não comeu do capim, nem bebeu da água; estava já para outros capins e outras águas, em campos mais largos e eternos.

Quadro 22 - Previsão e automonitoramento em dupla – fragmento 3

DUPLA	PREVISÃO	AUTOMONITORAMENTO
1	“O burro já estava nas últimas, quase perto de sua morte”.	“O texto diz que ele não conseguia comer o capim e nem beber a água que tinha por perto, porque já estava para outros capins e outras águas em campos mais largos e eternos. Sabemos que para chegar nesse estado é porque o burro está muito ruim”.
2	“O burro já estava quase morto”.	“O burro está quase morto porque diz no texto que ele já estava em outros capins e águas mais largos e serenos”.
3	“O burro vai morrer”.	“O texto disse que o burro não come e ele já está fraco de fome, pois sabemos se ele não comer não vai ter proteína”.

Fonte: A própria autora.

As duplas foram unânimes em prever que a morte do burro iria acontecer. Para tal usaram as pistas do texto sobre o fato de o animal não beber, nem se alimentar, o tom irônico do narrador ao usar a expressão “outros capins e outras águas” e o eufemismo “em campos mais largos e eternos para se referir à morte.

Desse modo, realizou-se a integração do conhecimento prévio à informação visual no automonitoramento feito pelas duplas 1 e 3. A dupla 1 demonstrou saber que quando um animal se encontra nas condições retratadas não está bem de saúde e pode morrer rapidamente. A dupla 3 explica que se ele não come, não tem proteína, isso causará sua morte. Assim, as previsões realizadas, referentes aos fragmentos 2 e 3, foram confirmadas no decorrer do texto.

Segue fragmento 4, base para a autoavaliação e autocorreção das previsões do

fragmento anterior também para a previsão e automonitoramento do fragmento 5.

Um caso de burro (fragmento 4)	
Meia dúzia de curiosos tinham parado ao pé do animal. Um deles, menino de dez anos, empunhava uma vara, e se não sentia o desejo de dar com ela na anca do burro para espertá-lo, então eu não sei conhecer meninos, porque ele não estava do lado do pescoço, mas justamente do lado da anca. Diga-se a verdade; não o fez - ao menos enquanto ali estive, que foram poucos minutos. Esses poucos minutos, porém, valeram por uma hora ou duas. Se há justiça na Terra valerão por um século, tal foi a descoberta que me pareceu fazer, e aqui deixo recomendada aos estudiosos. O que me pareceu, é que o burro fazia exame de consciência. Indiferente aos curiosos, como ao capim e à água, tinha no olhar a expressão dos meditativos. Era um trabalho interior e profundo. Este remoque popular: por pensar morreu um burro mostra que o fenômeno foi mal-entendido desde a princípio o viram; o pensamento não é a causa da morte, a morte é que o torna necessário. Quanto à matéria do pensamento, não há dúvidas que é o exame da consciência. Agora, qual foi o exame da consciência daquele burro, é o que presumo ter lido no escasso tempo que ali gastei. Sou outro Champollion, porventura maior; não decifrei palavras escritas, mas ideias íntimas de criatura que não podia exprimi-las verbalmente.	

Quadro 23 - Previsão e automonitoramento em dupla – fragmento 4

DUPLA	PREVISÃO	AUTOMONITORAMENTO
1	“Ele pensou se as pessoas tinham sido boas para ele, se ele tinha sido bom para as pessoas e sobre tudo que ele fez. Estava pensando como seria sua vida se ele tivesse bebido a água e comido o capim”.	“Ele pensou isso, pois se eu fosse um burro pensaria isso. Porque podia ter sobrevivido pelo menos algumas horas”.
2	“Estava pensando em tudo que viveu e acabar naquela situação, tipo suas cargas levadas, muito trabalho e esforço. Pensando no que as pessoas podiam lhe fazer, deitado ali ou também pensando no porque ele não comeu”.	“ [...] ele estava pensando nisso porque ele não esperava passar por essa situação, já que fez muita coisa”.
3	“O burro provavelmente não sabe o que fez pra ficar naquela situação, o dono não cuidou dele”.	“sei que ‘exame de consciência’ é a reflexão sobre si antes de morrer”.

Fonte: A própria autora.

A dupla 1 previu com pertinência sobre o exame de consciência que supostamente o eu da crônica atribuiu ao burro. A dupla 2 levantou hipótese de que o burro pensava na relação de trabalho com seu dono. Para isso usou a informação visual a partir da qual mobilizou conhecimento prévio do tipo enciclopédico. Ao contrário disso, as previsões das duplas 1 e 2 não validadas; assim como uma, da dupla 3 fundamentaram-se apenas nas informações visuais.

Dessa forma, consolida-se o que autores que concebem a leitura numa perspectiva cognitiva advogam, dentre eles Kleiman (2011), que a utilização de Conhecimento Prévio caracteriza o processo de compreensão, ou seja, esses saberes contribuem de forma significativa para a compreensão leitora, uma vez que num processo interativo entre os diferentes tipos de conhecimento prévio, o leitor chega à compreensão em níveis inferenciais e críticos.

Segue fragmento 5, base para a autoavaliação e autocorreção das previsões do fragmento anterior como também para o levantamento de hipóteses e automonitoramento do fragmento 6.

Um caso de burro (fragmento 5)	
E diria o burro consigo:	
“Por mais que vasculhe a consciência, não acho pecado que mereça remorso. Não furtei, não menti, não matei, não caluniei, não ofendi nenhuma pessoa. Em toda a minha vida, se dei três coices, foi o mais, isso mesmo antes de haver aprendido maneiras de cidade e de saber o destino verdadeiro burro, que é apanhar e calar. Quando passei do tálburi ao bonde, houve algumas vezes homem morto ou pisado na rua, mas a prova de que a culpa não era minha, é que nunca segui o cocheiro na fuga; deixava-me estar aguardando autoridade. "Passando à ordem mais elevada de ações, não acho em mim a menor lembrança de haver pensado sequer na perturbação da paz pública. Além de ser a minha índole contrária a arruaças, a própria reflexão me diz que, não havendo nenhuma revolução declarado os direitos do burro, tais direitos não existem. Nenhum golpe de estado foi dado em favor dele; nenhuma coroa os obrigou. Monarquia, democracia, oligarquia, nenhuma forma de governo, teve em conta os interesses da minha espécie. Qualquer que seja o regime, ronca o pau. O pau é a minha instituição um pouco temperada pela teima que é, em resumo, o meu único defeito. Quando não teimava, mordida o freio dando assim um bonito exemplo de submissão e conformidade. Nunca perguntei por sóis nem chuvas; bastava sentir o freguês no tálburi ou o apito do bonde, para sair logo. Até aqui os males que não fiz; vejamos os bens que pratiquei.”	

Quadro 24 - Previsão e automonitoramento em dupla – fragmento 5

DUPLA	PREVISÃO	AUTOMONITORAMENTO
1	“Vai falar sobre todos os bens que praticou: ajudou a todos, respeitou a todos. Carregou pessoas, cargas, não teimava”.	“O texto diz que o burro vai falar dos bens que praticou, poderia muitas vezes ter derrubado alguém, mas não derrubou e sabemos que para o burro não ter derrubado era porque era bom”.
2	“Carregou cargas, deu caronas às pessoas, os trabalhos e favor para os humanos, respeitou os humanos sem dar coice”.	“Ele fez essas bondades porque era honesto e tinha respeito às pessoas”.
3	“Sempre carregou a carroça e o bonde de seus donos”.	“É um animal que fez e fazia precisamente só isso”.

Fonte: A própria autora.

As previsões da dupla 1 foram produzidas prioritariamente com base nas informações visuais expressas nos fragmentos anteriores e uso de conhecimento de mundo sobre bondade para justificar tudo de bom que o burro fez. Os exemplos de bondade elencados não foram confirmados pelo fragmento seguinte, mas ancorados no anterior e conhecimentos enciclopédicos. Em decorrência disso, a dupla realizou a autocorreção descrevendo as boas ações do burro expressas no fragmento 6 e dessa forma, reestruturou a compreensão.

As previsões da dupla 2 foram confirmadas, embora demonstrassem o bem realizado pelo animal de forma global. Para isso consideraram as informações textuais anteriores e o saber de que honestidade e respeito levam à prática de boas ações.

A hipótese construída pela dupla 3 foi validada e fundamentada pela integração das informações visuais e não visuais.

Neste e no próximo fragmento, os procedimentos foram realizados individualmente. A E14 faltou nesses dias. A seguir o fragmento 6, base para a autoavaliação e autocorreção das previsões do fragmento anterior e para o levantamento de hipóteses e automonitoramento do fragmento 7

Um caso de burro (fragmento 6)	
“A mais de uma aventura amorosa terei servido, levando depressa o tíluri e o namorado à casa da namorada - ou simplesmente empacando em lugar onde o moço que ia no bonde podia mirar a moça que estava na janela. Não poucos devedores terei conduzido para longe de um credor importuno. Ensinei filosofia a muita gente, esta filosofia que consiste na gravidade do porte e na quietação dos sentidos. Quando algum homem, desses que chamam patuscos, queria fazer rir os amigos, fui sempre em auxílio deles, deixando que me dessem tapas e punhadas na cara. Enfim ...” Não percebi o resto, e fui andando, não menos alvoroçado que pesaroso. Contenta da descoberta, não podia furtar-me à tristeza de ver que um burro tão bom pensador ia morrer. A consideração, porém, de que todos os burros devem ter os mesmos dotes principais, fez-me ver que os que ficavam, não seriam menos exemplares do que esse. Por que se não investigará mais profundamente o moral do burro? Da abelha já se escreveu que é superior ao homem, e da formiga também, coletivamente falando, isto é, que as suas instituições políticas são superiores às nossas, mais racionais. Por que não sucederá o mesmo ao burro, que é maior?	

Quadro 25 - Previsão e automonitoramento individual– fragmento 6

EST.	PREVISÃO	AUTOMONITORAMENTO
E14	FALTOU	FALTOU
E15	“O burro vai morrer”.	“Porque o texto diz que foi sempre auxílio dele”.
E16	“O homem que viu a situação não viu o resto da situação do burro porque a sua passagem lá foi rápida. E ele não viu se o burro sobreviveu ou morreu”.	“Porque sua passagem naquele local foi rápida e ele nem sequer parou para saber mais”.
E19	“Não percebeu o resto de compaixão, de amizade por ter ajudado”.	“Porque o texto diz que foi sempre auxílio deles”.
E20	“Ele não viu o resto do que o burro estava pensando por conta do tempo que ele passou lá e não soube se o burro morreu ou não.”	“Porque passou rápido pelo lugar.”
E21	“Depois de tudo o burro morreu.”	“Ali já ‘pensou’ em tudo que tinha para pensar e já não lhe restou muito tempo”.

Fonte: A própria autora.

As informações revelam que quase metade dos estudantes previu a partir da oração, “Não percebi o resto” e expuseram que o narrador não percebeu sobre o que mais o animal pensava e sobre seu destino porque estava de passagem pela praça. Fragmento 7, base para a autoavaliação e autocorreção das previsões do fragmento anterior.

Um caso de burro (fragmento 7)

Sexta-feira, passando pela Praça Quinze de Novembro, achei o animal já morto.

Dois meninos, parados, contemplavam o cadáver, espetáculo repugnante; mas a infância, como a ciência, é curiosa sem asco. De tarde já não havia cadáver nem nada. Assim passam os trabalhos deste mundo. Sem exagerar o mérito do finado, força é dizer que, se ele não inventou a pólvora, também não inventou a dinamite. Já é alguma coisa neste final de século. Requiescat in pace.

As previsões não validadas foram autocorrigidas de acordo com a informação textual: “passando pela Praça Quinze de Novembro, achei o animal já morto”.

5.3 ANÁLISE OFICINA INFERÊNCIA

A oficina Inferência foi planejada para 4 aulas, mas foram necessárias 5. As razões que impactaram nessa alteração foram estas: atraso no início das aulas em decorrência do não cumprimento do horário de entrada pelos alunos; ausência de 1 aluno na primeira aula, que exigiu retomadas de procedimentos anteriores; também pelo tempo dispensado aos 4 estudantes que a partir desta oficina realizaram algumas atividades diferenciadas pela necessidade de estarem no nível de decodificação na leitura. Para eles foi selecionada outra crônica em tamanho menor e adaptados (resumidos) alguns procedimentos. Mas não funcionou, porque o problema de leitura deles era grave. Então, foi necessário não os considerar para a pesquisa, uma vez que não conseguiam realizar as leituras individuais. Eles se mantiveram na sala com os demais, porém seguiram desenvolvendo as atividades do currículo previstas para o período.

A oficina iniciaria dia 25 de setembro, contudo foi uma segunda-feira, dia em que costumava haver um grande número de faltosos na turma. Essa ocorrência se justifica pelo perfil dos estudantes (a maioria é adolescente que durante o final de semana frequenta festas). E por isso, dia de segunda-feira, não conseguem ir para a escola. Nesse contexto, a oficina Alicerce iniciou dia 26. O primeiro momento objetivou a ensinagem teórica sobre a estratégia e realização de modelação sobre seu uso. Foi seguido do momento prática guiada que teve como fim oferecer ajuda aos estudantes para o uso coletivo da estratégia com vistas à resolução de problemas e apresentação de respostas para os objetivos. As inferências construídas pelos grupos estão apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 26 - Inferências construídas em dupla – 1º parágrafo

TRECHO DO TEXTO	D	CONHECIMENTO PRÉVIO	INFERÊNCIA
		“Sei que é muito comum no Brasil, os pais darem bola de	“O garoto gostou da bola que seu pai deu, porque toda criança

O pai deu uma bola de presente ao filho. Lembrando o prazer que sentira ao ganhar a sua primeira bola do pai. Uma número 5 sem tento oficial de couro. Agora não era mais de couro, era de plástico. Mas era uma bola.	1	presente para seus filhos e sei disso porque na minha família eu já vi um caso parecido e o garoto que ganhou a bola ficou muito feliz”.	gosta de ganhar brinquedo”.
	2	“É comum no Brasil, os pais fazerem isto: dá bola como presente”.	“O menino ficou feliz com o presente que seu pai lhe deu”.
	3	“Sei que quando uma criança ganha uma bola, ela fica feliz”.	“Posso inferir que o menino ficou feliz com o presente do pai”.

Fonte: A própria autora.

A dupla 1 construiu Inferências Avaliativas, ou seja, inferiu que **“o garoto gostou da bola”**. Para chegar a essa conclusão, baseou-se na informação textual “o pai deu uma bola de presente ao filho. Lembrando o prazer que sentira ao ganhar a sua primeira bola do pai” e mobilizou conhecimentos prévios do tipo enciclopédico de um contexto cultural e pessoal.

A dupla 2 também produziu Inferência Avaliativa quando afirmou que **“o menino ficou feliz com o presente que seu pai lhe deu”**. Para esse fim, utilizou conhecimento prévio sobre o tópico com o objetivo de expressar juízo de valor à informação do texto que mostra o motivo pelo qual o pai presenteou o filho, “lembrando o prazer que sentira ao ganhar a sua primeira bola do pai”. A Inferência foi construída a partir da informação visual, “o garoto disse legal!”, integrada à não visual e ao contexto cultural evidenciado pelo costume de no Brasil ser comum a situação retratada no fato gerador do enredo.

A dupla 3 fez uso de informações escritas e mobilização de conhecimentos prévios do tipo enciclopédico para produzir Inferência Valorativa/Avaliativa relacionada aos contextos cultural e pessoal. Inferiu que **“o menino ficou feliz”**. Para isso usou conhecimento prévio do tipo enciclopédico relacionado ao contexto cultural e pessoal ao considerar que quando uma criança ganha uma bola, fica feliz. O quadro a seguir expõe as Inferências realizadas em dupla referentes ao 2º parágrafo.

Quadro 2 - Inferências construídas em dupla – 2º parágrafo

TRECHO DO TEXTO	D	CONHECIMENTO PRÉVIO	INFERÊNCIA
O garoto agradeceu, desembulhou a bola e disse “Legal!”. Ou o que os garotos dizem hoje em dia quando gostam do presente ou não querem magoar o velho. Depois começou a girar a bola, à procura de alguma coisa.	1	“O garoto estava procurando na bola algo interessante... um botão para ligar, pois os brinquedos modernos têm um botão pra ligar”.	“O garoto não sabia como usava a bola , por isso procurou um botão, pois sempre brincou com brinquedos de ligar ”.
	2	“Têm brinquedos que têm botão, é provável que ele tava caçando o botão”.	“Tinha acabado de ganhar o presente”.

— Como é que liga? — perguntou.	3	“Na maioria das vezes quando o filho fala “legal” é porque ele não gostou muito do presente”.	“O menino nem sabia o que era uma bola, pois só brincava com brinquedos eletrônicos”.
------------------------------------	---	---	--

Fonte: A própria autora.

A dupla 1 realizou Inferências Lógicas que se relacionaram aos contextos cultural, verbal, pessoal e situacional. Inferiu que **“o garoto não sabia como usava a bola, por isso procurou um botão, pois sempre brincou com brinquedos de ligar”**. Para isso relacionou ao contexto verbal, pois responde às perguntas: por que começou a girar a bola? por que perguntou como liga a bola?; ao contexto cultural quando mobilizou o conhecimento enciclopédico de que a geração z utiliza brinquedos eletrônicos; ao contexto situacional quando atendeu ao objetivo da leitura; e ao contexto pessoal quando utilizou saberes sobre bola e brinquedos eletrônicos para chegar à conclusão de que o menino procurava um botão para ligar a bola.

A dupla 2 construiu Inferência Lógica relacionada ao contexto verbal quando concluiu que a pergunta do menino sobre como ligar o presente se justifica porque acabara de ganhá-lo. Para isso utilizou a informação textual “como é que liga?” e o conhecimento enciclopédico de que é normal, ao ganhar um presente, querer saber seu modo de funcionamento.

A dupla 3 produziu Inferência Lógica relacionadas aos contextos cultural, verbal e pessoal. Quando inferiu que **“o menino nem sabia o que era uma bola, pois só brincava com brinquedos eletrônicos”**, realizou esse processamento mental por meio do conhecimento prévio do tipo enciclopédico relacionado ao contexto cultural de que quando alguém não conhece alguma coisa não sabe como usá-la e pessoal de que quando uma criança brinca com um tipo de brinquedo conhece-o bem e sabe usá-lo.

A Inferência Lógica sobre a ação do garoto só brincar com brinquedos eletrônicos é validada por se configurar como resposta aos questionamentos: por que começou a girar a bola a procura de algo para ligar? por que pensou que precisava ligar a bola para funcionar?. Essa inferência se sustenta pela análise dos elementos textuais “ girar a bola”, “à procura de alguma coisa” que juntos constroem um contexto verbal que leva à compreensão de que o garoto pensava se tratar de brinquedos eletrônicos com os quais habitualmente brincava. Inferências foram realizadas individualmente a partir do terceiro parágrafo. Os quadros que seguem mostram-nas.

Quadro 28 - Inferências E14.

TEXTO	CONHEC. PRÉVIO	INFERÊNCIA
— Como, como é que liga? Não se liga. O garoto procurou dentro do papel de embrulho. — Não tem manual de instrução? O pai começou a desanimar e a pensar que os tempos são outros. Que os tempos são decididamente outros. — Não precisa manual de instrução. — O que é que ela faz? — Ela não faz nada. Você é que faz coisas com ela. — O quê? — Controla, chuta...	“Quando uma pessoa pergunta como é que uma coisa funciona é porque não sabe”. “O garoto falou da bola de forma duvidosa”.	“O garoto queria saber como ligava a bola.” “Ele estava com dúvida sobre o que era uma bola.”
O garoto agradeceu, disse “Legal” de novo, e dali a pouco o pai o encontrou na frente da tevê, com a bola nova do lado, manejando os controles de um videogame. Algo chamado Monster Baú, em que times de monstros disputavam a posse de uma bola em forma de bip eletrônico na tela ao mesmo tempo que tentavam se destruir mutuamente. O garoto disse “Legal”, mas não desviou os olhos da tela. O pai segurou a bola com as mãos e a cheirou, tentando recapturar mentalmente o cheiro de couro. A bola cheirava a nada. Talvez um manual de instrução fosse uma boa ideia, pensou. Mas em inglês, para a garotada se interessar.	“Se alguém ganha um presente e vai brincar de outra coisa é porque não gostou do presente que ganhou”.	“Ele não sabe jogar bola”. “O pai queria que ele sáísse do jogo eletrônico e fosse jogar com ele de bola”. “O pai pensou em um manual de instrução em inglês para ver se o filho ia entender”.

Fonte: A própria autora.

A E14 produziu Inferências Lógicas/Conectivas, ou seja, informações novas que contribuem para a coerência textual. A Inferência sobre o fato de que **“o garoto queria saber como ligava a bola”** surge com base nas ações iniciais do menino girar a bola à procura de algo para ligá-la e se sustenta quando ele pergunta como é que liga a bola e em seguida procura no embrulho o manual de instrução, mas também no conhecimento de que quando uma pessoa pergunta como um brinquedo funciona é porque não sabe ligá-lo.

A Inferência, **“ele estava com dúvida sobre o que era uma bola”**, se conecta à inferência anterior e a informação textual posterior (o menino, depois da explicação do pai sobre o que a bola faz, chega à conclusão de que o presente é uma bola), ao conhecimento prévio que se alguém fala de forma duvidosa sobre a bola ou outro brinquedo é porque não conhece.

Da mesma forma, quando concluiu que o menino **“não sabia jogar”**, a leitora produziu essa informação sustentada pelo conhecimento prévio enciclopédico (se alguém ganha um presente e vai brincar de outra coisa é porque não gostou do presente ou porque não sabe usá-lo), pelas Inferências anteriores e pela informação visual de que, apesar de o

pai explicar sobre o funcionamento do brinquedo, o filho não vai brincar com a bola física, mas com bolas em jogos on-line.

De modo semelhante, quando inferiu que o **“pai queria que o filho sáísse do jogo eletrônico e fosse jogar com ele de bola,** a estudante se baseia na informação textual de que o pai pegou a bola e fez embaixadas e passes a fim de motivar o garoto para a brincadeira.

Quadro 29 - Inferências E15

TEXTO	CONHEC. PRÉVIO	INFERÊNCIA
O garoto agradeceu, desembulhou a bola e disse “Legal!”. Ou o que os garotos dizem hoje em dia quando gostam do presente ou não querem magoar o velho. Depois começou a girar a bola, à procura de alguma coisa. — Como e que liga? — perguntou. Como, como é que liga? Não se liga. O garoto procurou dentro do papel de embrulho. Não tem manual de instrução? O pai começou a desanimar e a pensar que os tempos são outros. Que os tempos são decididamente outros. Não precisa manual de instrução.	“O garoto procurou no papel de embrulho um manual de instrução, mas bola não precisa de manual de instrução”.	“O menino procurou o manual de instrução para ver como funciona a bola, mas com isso o pai já ficou triste, pois o menino não sabia usar a bola”.
— O que é que ela faz? — Ela não faz nada. Você é que faz coisas com ela. — O quê? — Controla, chuta... — Ah, então é uma bola. — Claro que é uma bola. — Uma bola, bola. Uma bola mesmo. — Você pensou que fosse o quê? — Nada, não.	“Quando alguém pergunta o que algo faz é porque não sabe”.	“O garoto não sabia usar a bola”.
O garoto agradeceu, disse “Legal” de novo, e dali a pouco o pai o encontrou na frente da tevê, com a bola nova do lado, manejando os controles de um videogame. Algo chamado Monster Baú, em que times de monstrinhos disputavam a posse de uma bola em forma de bip eletrônico na tela ao mesmo tempo que tentavam se destruir mutuamente.	“Quando alguém afirma que algo é algo, é porque entendeu o que é aquilo”. “Quando alguém não usa aquilo que lhe foi dado, é porque não se interessou tanto”. “Garotos dessa época são muito bons nos jogos eletrônicos”.	“O garoto entendeu o que é uma bola”. “O garoto não se interessou pela bola, mas era bom no jogo eletrônico”.
O pai pegou a bola nova e ensaiou algumas embaixadas. Conseguiu equilibrar a bola no peito do pé, como antigamente, e chamou o garoto. — Filho, olha. O garoto disse “Legal”, mas não desviou os olhos dela. O pai segurou a bola com as mãos e a cheirou, tentando recapturar mentalmente o cheiro de couro. A bola cheirava a nada. Talvez	“Quando alguém faz manobras com a bola é porque é muito bom de futebol.”	“O pai é muito bom em jogar bola”. “O garoto não estava interessado naquilo que o pai estava fazendo. Não queria e nem sabia brincar com a bola”. “Um manual em

um manual de instrução fosse uma boa ideia, pensou. Mas em inglês, para a garotada se interessar.		inglês talvez interessaria mais os jovens de hoje a brincar com uma bola”.
---	--	--

Fonte: A própria autora.

O E15 produziu Inferências Lógicas e Avaliativas relacionadas a contextos verbais e pessoais. As lógicas foram validadas pela informação visual e motivada pelo conhecimento de mundo do tipo enciclopédico. Quando inferiu que **“o menino procurou o manual de instrução para ver como funciona a bola”** e **“que o garoto não sabia usar a bola”**, respondeu aos questionamentos: Não tem manual de instrução? E o que é que ela faz? Portanto, são aceitas pelo contexto verbal. Ademais, quando inferiu que **“o garoto não se interessou pela bola, mas era bom no jogo eletrônico”** outrossim **“não estava interessado naquilo que o pai estava fazendo, não queria e nem sabia brincar com a bola”** também elaborou Inferências Lógicas sustentadas pela situação: o pai conversou com o filho sobre o funcionamento do brinquedo, entretanto, pouco tempo depois, ele colocou a bola ao seu lado e foi brincar com jogo virtual que continha bola.

As Inferências, **“mas com isso o pai ficou triste, pois o menino não sabia usar a bola”** e **“o pai é muito bom em jogar bola”**, são Avaliativas e fundamentadas no sistema de crenças e valores que se alguém presenteia, ensina como o presente funciona, faz uma demonstração de uso, chama a atenção para o presente, e o presenteado não responde como o esperado, isso causa desânimo. Também com base no mesmo sistema, concluiu que alguém que consegue fazer embaixadas e equilibrar bola no peito é bom no que faz.

Destarte, o estudante por meio dessas Inferências compreendeu o sentido global do texto, uma vez que identificou o fato gerador da narrativa quando produziu as Inferências em grupo e a partir disso compreendeu que o garoto, embora tivesse ficado feliz ou demonstrado esse sentimento, não usou o brinquedo talvez por não ser eletrônico como os que ele costumava brincar. Isso deixou o pai triste e decepcionado com a atitude do filho porque imaginou que lhe aconteceria o que aconteceu com ele quando ganhou sua primeira bola.

Quadro 30 - Inferências E16

TEXTO	CONHECIMENTO PRÉVIO	INFERÊNCIA
__ Como, como é que liga? Não se liga. O garoto procurou dentro do papel de embrulho. __ Não tem manual de instrução? O pai começou a desanimar e a pensar que os tempos são outros. Que os tempos são decididamente outros. __ Não precisa manual de instrução. __ O que é que ela faz? __ Ela não faz nada. Você é que faz ... coisas com ela. __ O quê? Controla, chuta	“O garoto procurou o manual porque estava acostumado a ganhar brinquedos eletrônicos.” “Quando alguém é bom em fazer algo é porque tem costume, prática defazê-lo.”	“ O garoto não sabia como a bola funcionava, mas quando o pai o explicou, entendeu, mas continuou achando brega.” “O pai vai fazer um manual só para a bola ficar mais interessante, isso talvez faça o garoto aprender a jogar bola.”

Fonte: A própria autora.

A estudante inferiu que o garoto **“não sabia como a bola funcionava”** e que se o pai fizesse um manual de instrução o brinquedo ficaria mais interessante e talvez o garoto aprendesse a jogá-la. Para isso mobilizou o seguinte Conhecimento Prévio enciclopédico: o garoto procurou o manual porque estava acostumado a ganhar brinquedos eletrônicos que possuem manual; às vezes se entende como as coisas funcionam, mas elas não agradam e por isso não se faz o orientado. E a informação visual: “talvez um manual de instrução fosse uma boa ideia, pensou”. Produziu Inferência Avaliativa quando disse: **“continuou achando brega”**. Para isso usou de seu conhecimento de mundo relacionado ao contexto pessoal de que brinquedos eletrônicos são chiques.

Quadro 31 - Inferências E19

TEXTO	CONHEC. PRÉVIO	INFERÊNCIA
__ Como, como é que liga? Não se liga. O garoto procurou dentro do papel de embrulho. — Não tem manual de instrução? O pai começou a desanimar e a pensar que os tempos são outros. Que os tempos são decididamente outros. — Não precisa manual de instrução. — O que é que ela faz? — Ela não faz nada. Você é que faz coisas com ela. — O quê? — Controla, chuta...	“ O manual serve para ajudar a montar objetos eletrônicos”. “A bola serve para controlar, chutar com os pés”.	“O menino queria o manual para ligar a bola”. “O menino não sabia usar a bola”.
O garoto era bom no jogo. Tinha coordenação e raciocínio rápido. Estava ganhando da máquina.		“Ele tinha muito conhecimento sobre o jogo”.

Fonte: A própria autora.

O Estudante apresentou muita dificuldade para construir Inferências individualmente. Realizou Inferências Lógicas relacionadas ao contexto verbal e Conectivas.

A Inferência, **“o menino queria o manual para ligar a bola”**, é lógica, porque responde à pergunta: não tem manual de instrução?; e conectiva, pois se liga a outras informações existentes no texto como às perguntas do menino sobre a existência do manual e sobre o que a bola faz. Para construí-la ativou o conhecimento sobre os manuais servirem para ajudar a compreender o funcionamento de objetos eletrônicos

A Inferência, **“o menino não sabia usar a bola”**, é Lógica Conectiva, porque responde à pergunta: Por que o menino perguntou o que a bola faz?; e se conecta às informações verbais: “ Não tem manual de instrução” , “o que é que ela faz”, “ controla, chuta...”. A Inferência, **“o pai tinha muito conhecimento sobre o jogo”**, é Lógica e foi legitimada pelo texto no trecho que diz que o pai ensaiou algumas lambaixadas e conseguiu equilibrar a bola no peito do pé conforme fazia antigamente.

Na atividade em dupla, o aluno compreendeu o fato gerador da narrativa, mas na produção de Inferências Individuais não demonstrou compreensão global dos acontecimentos desencadeados por esse fato. Compreendeu que o filho ganhou uma bola de presente, mas não demonstrou compreender a motivação desse presente nem a reação do filho ao recebê-lo. Também compreendeu que o garoto não sabia usar a bola e, por isso, perguntou pelo manual. No entanto não inferiu o que isso provocou no pai nem que o garoto era um exímio jogador de bola por meio eletrônico. Concluiu sobre a excelente performance do pai com a bola, todavia não expressou compreensão quanto à tentativa dele de chamar a atenção e incentivar o menino para brincar. Além disso, não compreendeu a reflexão final do pai sobre a preferência do filho a outros brinquedos e brincadeiras.

Quadro 32 - Inferências E20

TEXTO	CONHEC. PRÉVIO	INFERÊNCIA

— Como e que liga? — perguntou. — Como, como é que liga? Não se liga. O garoto procurou dentro do papel de embrulho. Não tem manual de instrução? — O pai começou a desanimar e a pensar que os tempos são outros. Que os tempos são decididamente outros. — Não precisa manual de instrução. — O que é que ela faz? — Ela não faz nada. Você é que faz coisas com ela. — O quê? — Controla, chuta... — Ah, então é uma bola. — Claro que é uma bola. — Uma bola, bola. Uma bola mesmo. — Você pensou que fosse o quê? — Nada, não. O garoto agradeceu, disse “Legal” de novo, e dali a pouco o pai o encontrou na frente da tevê, com a bola nova do lado, manejando os controles de um videogame. Algo chamado Monster Baú, em que times de monstros disputavam a posse de uma bola em forma de bip eletrônico na tela ao mesmo tempo que tentavam se destruir mutuamente. O garoto era bom no jogo. Tinha coordenação e raciocínio rápido. Estava ganhando da máquina.	“ Os tempos não são os mesmos”. “ Por conta dos tempos avançados tudo se precisa do manual para realmente saber como as coisas funcionam”.	“ O garoto não sabia como se brincava com a bola, pois o garoto só sabia brincar com coisas eletrônicas”. “Tudo que o garoto fazia, envolvia tecnologia, já a bola que seu pai lhe deu não tinha esse tipo de tecnologia”. “ A bola não funciona como o garoto costumava brincar”.
---	--	---

Fonte: A própria autora.

A E20 inferiu que **“o garoto não sabia como se brincava com a bola, só com brinquedos eletrônicos”**. Para isso, se ancorou nos conhecimentos prévios de que os tempos de criança do filho não são os mesmos do pai e na informação textual de que o garoto procura na bola algo para ligá-la, pergunta como realizar a ação e pensa que o brinquedo possui manual de instrução.

Inferiu também que **“tudo que o garoto fazia envolvia tecnologia e a bola que seu pai lhe deu não tinha esse tipo de tecnologia”**. Para tal, utilizou conhecimento prévio enciclopédico: por conta dos tempos avançados tudo precisa de manual para realmente saber como as coisas funcionam. E a informação visual que ele preferiu jogar com bola no videogame à bola física e a utilizada na inferência anterior.

Quadro 33 - Inferências E21

TEXTO	CONHECIMENTO PRÉVIO	INFERÊNCIA
— Como, como é que liga? Não se liga. O garoto procurou dentro do papel de embrulho. — Não tem manual de instrução? O pai começou a desanimar e a pensar que os tempos são outros. Que os tempos são decididamente outros. — Não precisa manual de instrução. — O que é que ela faz? — Ela não faz nada. Você é que faz coisas com ela. — O quê? — Controla, chuta...	“ Todo brinquedo comprado tem manual, por isso o menino achou que a bola tinha, pelo fato de os brinquedos hoje serem assim”.	“ O menino queria o manual para aprender a mexer na bola. O menino achou que a bola tinha vida própria”.
O garoto agradeceu, disse “Legal” de novo, e dalia pouco o pai o encontrou na frente da tevê, com a bola nova do lado, manejando os controles de um videogame. Algo chamado Monster Baú, em que times de monstrinhos disputavam a posse de uma bola em forma de bip eletrônico na tela ao mesmo tempo que tentavam se destruir mutuamente. O garoto era bom no jogo. Tinha coordenação e raciocínio rápido. Estava ganhando da máquina. O pai pegou a bola nova e ensaiou algumas embaixadas. Conseguiu equilibrar a bola no peito do pé, como antigamente, e chamou o garoto. — Filho, olha. O garoto disse “Legal”, mas não desviou os olhos da tela.	“ Os jogos eletrônicos são bons”.	“O menino prefere um videogame a uma bola”. “O menino não dava a mínima para o pai que tentava chamar sua atenção para a bola”.

Fonte: A própria autora.

O E21 produziu Inferências Lógicas e Avaliativas relacionadas aos contextos verbal e pessoal. Produziu as primeiras, quando inferiu que **“o menino queria o manual para aprender a mexer na bola”**. Com ela respondeu à pergunta feita pelo filho ao pai: “Não tem manual de instrução?”. Da forma semelhante, quando inferiu, **“o menino preferiu videogame à bola”**, respondeu ao que está no contexto verbal que diz que após a conversa inicial de pai e filho sobre o brinquedo, o filho prefere ir brincar com um jogo virtual em que os personagens disputam uma bola a ir jogar com a bola real que está ao seu lado.

Procedimento parecido realizou, quando inferiu que **“o menino não dava a mínima para o pai que tentava chamar sua atenção para a bola”**. Com essa inferência, responde à informação verbal que diz: “ O pai pegou a bola nova e ensaiou algumas embaixadas. Conseguiu equilibrar a bola no peito do pé, como antigamente e chamou o garoto: - filho, olha. O garoto disse: ‘Legal’, mas não desviou os olhos da tela” e mobiliza o conhecimento de que se um filho não dá atenção ao que o pai lhe ensina é porque não se interessa.

Produziu a Avaliativa, **“o menino achou que a bola tinha vida própria”**, aceita

pelo texto, uma vez que surgiu a partir do contexto verbal, “o que é que ela faz?” e do contexto pessoal por meio de ativação de saberes sobre brinquedos que funcionam sozinhos.

A atividade Síntese da Crônica foi desenvolvida em todas as oficinas com o propósito de identificar/construir o conflito gerador da narrativa, inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo. Seguem dados referentes a atividade.

Quadro 34 - Identificação conflito gerador; inferência valores sociais, culturais, humanos e visões de mundo

Estudante	Identificação conflito gerador; inferência valores sociais, culturais, humanos, visões de mundo
E14	“O pai não ficou feliz porque o filho não sabia o que era uma bola”.
E15	“Será que existem pessoas, crianças que não sabem o que é uma bola, nunca brincaram com uma?”.
E16	“Hoje em dia as crianças são mais focadas nos brinquedos eletrônicos”.
E19	“ Penso que as crianças de hoje são mais conectadas às tecnologias mais inteligentes”.
E20	“As crianças de hoje em dia não são como as de antigamente, porque as de hoje estão ligadas na tecnologia”.
E21	“Hoje em dia crianças só sabem brincar de brinquedos eletrônicos, porque o menino nem sabia como brincava com a bola”

Fonte: A própria autora.

A E14 expressa que no Brasil, país do futebol, uma criança não conhecer uma bola é motivo de tristeza para o pai. Dessa forma, concluiu-se que a estudante compreendeu o texto, uma vez que seus procedimentos atendem ao que Marcuschi (2008, p.239) assegura, “compreender um texto é realizar inferências a partir de informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos”.

O E15 por meio da Inferência Avaliativa baseada nos seus conhecimentos culturais demonstra que é duvidoso acreditar que algum brasileiro não conheça uma bola e nem saiba utilizá-la. Disso, depreendeu-se que o estudante compreendeu a crônica porque, assim como afirma Marcuschi (2008, p. 231) , realizou “uma atividade colaborativa que se deu na interação entre leitor-texto-autor e isso é compreensão”.

A E16 produziu Inferência Avaliativa demonstrando sua compreensão global do texto. Os estudantes E19, 20 e 21 construíram Inferências Avaliativas que revelaram conhecimento de mundo sociocultural. Com base nisso, foi evidenciado o que assegura Smith (2003), a compreensão ocorre no percurso da leitura por meio de Inferências e não no

final como consequência do processo.

Depreendeu-se que todos os estudantes compreenderam a crônica, pois todos deram respostas aos objetivos da leitura; cada um, conforme seus conhecimentos prévios de diferentes tipos sobre tema e gênero e com seu nível de leitura, conseguiu inferir. Os casos em que existiram maiores dificuldades decorreram do pouco tempo dedicado à ensinagem da estratégia. Nesse sentido, observou-se que a apropriação desses conteúdos não difere muito em relação a outros quando se trata de repetição e continuidade.

Outro aspecto observado foi o uso da estratégia previsão referente à leitura do título. Isso contribuiu para que o estudante se engajasse na leitura com o objetivo de validar ou autocorrigir suas hipóteses. Portanto, defende-se que quanto mais o leitor usar diferentes estratégias, maiores serão suas possibilidades de atingir os objetivos da leitura. A seguir os resultados da oficina Resumo.

5.4 ANÁLISE OFICINA RESUMO

A oficina foi implementada nos dias 03 e 04 de outubro. Nela observou-se mudança em alguns aspectos: aconteceu conforme o tempo planejado porque os estudantes já haviam automatizado os procedimentos comuns às oficinas anteriores; conseguiram aplicar a estratégia de estabelecer objetivos para as atividades de leitura, ou seja, foram capazes de determinar quais os objetivos para a leitura da biografia, da capa e do título, bem como do uso de alguns recursos, a exemplo do banner.

Na atividade de produção de resumo em grupo e com a ajuda da mediadora foram usados os dois primeiros parágrafos da crônica com o objetivo de identificar/construir a frase-tema e suas ideias principais. Os quadros a seguir apresentam os dados da frase-tema e de suas ideias principais.

Quadro 35 - Frase-tema

Grupo	Frase-tema
1	“Nasceu um pé de milho no quintal”.
2	“Nasceu um pé de milho no quintal do homem”.
3	“Nasceu um pé de milho no quintal da casa sozinho”.

Fonte: A própria autora.

As frases-tema identificadas pelos grupos foram validadas pelo texto.

Quadro 36 - Ideias principais – 2º parágrafo

Grupo	Ideias principais
1	“Quando estava com dois palmos, veio outro amigo e afirmou que era cana”.

2	“O homem se confundiu com o milho, ele achou que foi um pé de capim, mas viu que era um pé de milho”.
3	“Ele pensava que o pé de milho ia morrer, porque as folhas estavam secando”.

Fonte: A própria autora.

Diante do exposto, todos os grupos deram respostas ao objetivo de identificar o fato gerador e para isso usaram a macrorregra selecionar (selecionaram no início do texto a frase-tema/fato gerador). Quanto às ideias principais relativas à frase-tema, todos foram concordantes e pertinentes no uso da macrorregra omitir (omitiram informações pouco relevantes para o objetivo da leitura) ao se referir ao pé de milho.

O resumo dos demais parágrafos foi realizado individualmente e tinha como fim identificar as ideias principais sobre o fato gerador e refletir sobre valores sociais, culturais e diferentes visões de mundo. Quase todos os alunos identificaram os principais acontecimentos que ocorreram com o pé de milho, quais foram: quase morreu; foi confundido com capim e cana; cresceu muito e ficou magnífico; se diferenciava dos outros por estar sozinho e imponente e por isso é comparado a um cavalo empinado e a um galo cantando; pendoou; tornou o ambiente diferente e promoveu reflexão no eu da crônica. Desses, o mais significativo para a construção global da compreensão foi o pendoamento do milho e seus efeitos na vida do eu da crônica. Sobre o acontecimento, apenas o E19 não o identificou.

Um terço dos estudantes expressou reflexão e opinião. E20 revelou que em virtude da situação de singularidade e do pendoamento do pé de milho o homem ficou feliz e o E21 afirmou que o homem ficou surpreso porque o pé de milho cresceu muito.

Em suma, os objetivos foram atingidos de forma parcial principalmente com relação a reflexão sobre os acontecimentos da narrativa. Estes dois fatores contribuíram para que um melhor desempenho não se efetivasse: a complexidade e apropriação das macrorregas que foi de difícil processamento talvez por terem sido aplicadas todas ao mesmo tempo e em um único texto, e as dificuldades de leitura dos estudantes. Exemplo dessas dificuldades se verificou pelas estratégias utilizadas; a de maior ocorrência foi omitir, seguida de selecionar. Não houve uso da estratégia generalizar nem construir/integrar.

Para melhores resultados, uma estratégia a considerar para facilitar a sua aprendizagem seria o ensino separado (uma macrorregra por vez) seguido de aplicação global. A seguir os resultados da oficina Conexão.

5.5 ANÁLISE OFICINA CONEXÃO

A oficina foi implementada nos dias 09 e 10 de outubro; no primeiro, foi aplicada a oficina Alicerce; no segundo, a oficina Conexão. Nesta última foram realizadas as atividades: exposição oral dialogada (teoria sobre a estratégia), modelação, realização de conexão em grupo e individualmente e autoavaliação. A oficina se estruturou com base em “A última crônica”, de Fernando Sabino.

A construção de objetivos para a leitura é a primeira estratégia que o leitor autônomo e estratégico deve realizar antes de começar a ler. Mas, nas oficinas anteriores, os objetivos foram compartilhados pela pesquisadora para cumprir os propósitos da pesquisa seguindo o que recomenda Kleiman (2011, p.35), “se o leitor menos experiente foi desacostumado, pela escola, a pensar e decidir por si mesmo sobre aquilo que ele lê, então o adulto pode, provisoriamente, superimpor objetivos artificialmente criados para realizar uma tarefa [...]significativa”.

No decorrer das oficinas anteriores, enfatizou-se a importância da produção dos próprios objetivos para compreensão esperada e orientou-se a construção de autonomia para isso. Portanto, nesta última oficina, como a automatização dos procedimentos (uso de instrumentais) já era praticada normalmente, os estudantes conseguiram dispensar atenção para determinar os objetivos para a leitura de cada atividade.

No momento leitura guiada intencionou que: conhecessem a estratégia de leitura Conexão e lessem, de forma autônoma, utilizando-a para potencializar a compreensão leitora de “A última crônica”; relacionassem informações do texto a situações e experiências pessoais, locais e globais, expressando avaliação sobre o texto lido; identificassem/construíssem o fato gerador/motivador da crônica e inferissem a presença de valores sociais, culturais, humanos e de diferentes visões de mundo. Para isso, realizaram conexões em dupla (1º e 2º parágrafos). O quadro a seguir apresenta-as.

Quadro 37 – Conexões realizadas em dupla

INFORMAÇÃO TEXTUAL		
A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever. Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome. Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho – um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular.		
D	CONEXÃO	COMPREENSÃO
	“Lembra quando estava com preguiça e adia a lição de casa”.	“Geralmente quando alguém está com preguiça adia alguma coisa importante, como é o caso do narrador, adiou a escrita da crônica”.
	“Um dia quando fui ao circo e tinha uma sala de espelhos”.	“O narrador viu um casal de pretos no botequim e geralmente crianças tendem a ter muita curiosidade quando vai em lugar novo ou ver alguém desconhecido”.
	“Já vi algo parecido na rua que me chamou atenção: vi um casal muito estranho, andava com a cara de curioso”.	
	“Isso lembra uma vez que juntei muito dinheiro por anos (R\$ 1.000,00) para tentar comprar um celular. Lembrei também de que as pessoas nem sempre têm condições de comprar aquilo que querem”.	“Geralmente quando a gente não tem muitas condições de comprar algo e junta o dinheiro para comprar, pois têm pais que não têm condições de fazer um aniversário para o(a) filho(a), mesmo assim, tentam deixar os filhos felizes nesse dia tão especial”, no caso do pai que queria comprar o bolo e a mãe estava ansiosa para comê-lo, mas o garçom não chegava”.
2	“Lembrei quando ia tomar café em Portugal”.	“O cronista foi tomar café junto ao balcão”.
	“Onde eu moro tem muitos botecos”.	“Que um botequim é um lugar onde vende café”.
	“De quando tinha africanos humildes em Portugal”.	“Que geralmente negros são mais humildes, de poucas condições”.
	“Quando têm filmes, eles representam os negros assim: comendo e guardando coisas simples”.	Eles se sentavam numa das últimas mesas de mármore ao lado da parede de espelhos”.
	“Sempre quando saio com minha avó, passamos em um restaurante para tomar café e é tão bom que eu enrolava para não ir embora. Também lembro que quando chegava ao restaurante observava as pessoas que estavam lá”.	“ Os negros que geralmente não têm muitas condições tentam pagar de forma discreta para evitar o preconceito”.
	“Que o homem foi ao botequim para observar e fazer sua crônica. E ao observar a família consegue fazer sua crônica”.	
3	“Também lembro que ao comer no restaurante, chegou uma menina de cabelos mal arrumados e descalças querendo comer”.	“Que o homem estava sem dinheiro para pagar e desejava então roubar”.
	“Estava em uma lanchonete com meu pai, chegou um moço de má aparência e pediu um lanche e ia saindo sem pagar”.	

Fonte: A própria autora.

A dupla 1 realizou Conexões do tipo Texto-Leitor que lhe ajudou a compreender que o cronista estava com preguiça de realizar uma ação importante: escrever uma crônica. Por isso, entrou no botequim onde viu um casal de pretos que o motivou a escrever. Destacou o comportamento curioso da filha do casal e atribuiu a atitude ao fato de ela está em um lugar novo e com pessoas desconhecidas. Compreendeu também que a família não tinha condições financeiras para promover uma festa de aniversário, mas do jeito que puderam comemoraram a data e deixaram a filha feliz.

Face ao exposto, concluiu-se que o grupo compreendeu, uma vez que compreensão, segundo Smith (2003), é dar respostas aos objetivos de leitura. Nesse sentido, a dupla identificou o fato gerador da narrativa (o narrador entrar no botequim e vê o casal de pretos) bem como expressou avaliação ao afirmar que mesmo sem condições a família fez uma comemoração e deixou a criança feliz.

A dupla 2 realizou Conexões do tipo Texto-Leitor para compreender a ação do narrador personagem de tomar café no botequim, mas não relacionou o fato ao motivo pelo qual ele o fez. Realizou Conexão Texto-Mundo quando destacou a situação histórico-social observada nas pessoas de raça negra representada pelos personagens ao citar o lugar onde os protagonistas se encontravam, “ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos”, e a forma de agir ao efetuar o pagamento da compra.

Diante disso, concluiu-se que embora a dupla não tenha explicitado o fato gerador da narrativa, construiu sentidos relevantes para a compreensão do que aconteceu com os protagonistas (estavam no botequim, possuíam poucas condições financeiras e fizeram uma compra). Assim como expressou avaliação sobre a família ao dizer que tinha uma baixa condição financeira e pagaram de forma discreta para evitar preconceito.

A dupla 3 realizou Conexão Texto-Leitor e relacionou os acontecimentos do texto a fatos do seu cotidiano. Atendeu a um dos objetivos da leitura quando compreendeu que o acontecimento gerador da crônica foi a observação que o narrador fez da família que estavam no botequim. Entretanto não compreendeu as ações de seus membros, como por exemplo, a do pai, que foi visto como um sujeito de má aparência que estava sem dinheiro e por isso iria roubar. Isso não é aceito pelo texto, uma vez que está explicitado que o “pai depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso aborda o garçom[...]”.

Na compreensão “o homem estava sem dinheiro para pagar e desejava então roubar” percebeu-se a inferência de valores sociais, culturais e visão de mundo sobre as pessoas

pretas e pobres que frequentam lugares que “socialmente seriam inadequados para elas”.

Em suma, constatou-se que embora as conexões tenham sido estabelecidas em relação a fatos da narrativa, não garantiram a compreensão em algumas situações porque os leitores nem sempre conseguiram conectá-las às ideias principais do texto. Disso decorre compreensões não aceitas pela informação visual. Ocorreu também que o leitor estabeleceu conexão com as informações textuais, no entanto, não conseguiu integrá-las para gerar uma compreensão aceitável. Do terceiro parágrafo em diante foram realizadas conexões de forma individual. Os objetivos da leitura eram os mesmos da atividade realizada em dupla.

No terceiro momento, denominado leitura independente, a finalidade era a leitura autônoma mediada pelo uso da estratégia Conexão. O quadro a seguir expõe as conexões individuais.

Quadro 38 - Conexões individuais

Informação textual		
A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrafa de Coca-Cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente. Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa um discreto ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta como um animalzinho. São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a Coca-Cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente, põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbúcio, a que os pais se juntam, discretos: “Parabéns pra você parabéns pra você...”. A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura – ajeita-lhe a fitinha no cabelo crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração.		
Est.	Conexão	Compreensão
E14	“Lembrei quando meu pai comprou um bolo para fazer um aniversário para mim”. “Já vi algo parecido, quando minha tia tava limpando o filho dela que se melou de bolo”.	“Compreendi que o casal estava querendo fazer um aniversário para a filha”. “A família está feliz por fazer o aniversário da filha deles”.
E15	“Lembrei-me de uma notícia do jornal que pais fizeram um mini aniversário para a filha, aí um policial que estava no local chamou seus amigos e compraram um bolo para ela”. “Lembrei-me do protagonista de um livro que li, ele era muito desastrado e sem querer botou as mãos em cima do bolo de aniversário”. “Lembra quando vou no aniversário de alguém ou o meu e sempre espero muito pelo bolo para comer”.	“Geralmente, as pessoas cantam parabéns, batem palmas e o aniversariante sopra as velas no seu aniversário”. “Geralmente, a parte mais esperada do aniversário é o bolo e os parabéns”.
E16	“Lembrei de um filme que assisti que era a mesma cena, uma garotinha fazendo aniversário e comemorando em um restaurante”.	“A menina estava fazendo aniversário e foi no botequim comemorar com seu pai e sua mãe”.

E19	“Que uma pessoa quando come estar satisfeito”. “Geralmente, a família começa a ficar irritada”.	“O modo como a negrinha se comportava”. “O pai pergunta porque não começa a comer os três: pai, mãe e filha obedeceram em torno à mesa”. “A mocinha está fazendo aniversário”.
E20	“Estava num aniversário e tinha uma família que não conhecia. Todos começaram a comer o bolo menos a família, o garotinho começou a retirar algo do bolso como se fosse um bichinho”.	“A família só queria comemorar alguma data especial com a menina, que poderia também ser seu aniversário”.
E21	“Geralmente, africanos negros têm ritual antes de comer, como rezar”.	“Que africanos negros fazem ritual antes de comer”.

Fonte: A própria autora.

A maioria das compreensões foi aceita pela informação visual. A E14 realizou Conexão Texto-Leitor quando lembrou de fatos que lhe aconteceram e ajudaram a compreender que o casal estava comemorando o aniversário da filha e estava feliz por isso.

O E15 compreendeu que o ritual ao qual os protagonistas obedeciam referia-se aos preparativos para cantar os parabéns em uma situação de aniversário. Destacou as condições financeiras da família que não possibilitavam a realização de um sonho como comprar algo ou promover uma festa de aniversário, mas mesmo nas adversidades tentaram deixar a filha feliz do modo que puderam. Para isso, realizou os três tipos de conexão.

A E16 realizou Conexão Texto-Mundo quando fez referência a um filme no qual havia uma cena parecida com a retratada na crônica. Mostrou compreensão global quando afirmou que os pais estavam no botequim comemorando o aniversário da filha, entretanto, não conseguiu refletir nem expressar avaliação sobre a narrativa.

O E19 realizou Conexão Texto-Leitor quando se referiu ao comportamento da menina enquanto comia. Embora tenha compreendido que a menina estava comemorando aniversário, não demonstrou compreensão global do enredo nem conseguiu realizar Conexões que o ajudasse nisso. Também não conseguiu refletir sobre a situação nem inferir valores sócio-histórico-culturais.

A E20 realizou Conexão Texto-Leitor quando relatou uma situação do cotidiano relacionada a um aniversário. Usou essa conexão para expressar a compreensão de que a família estava comemorando uma data especial, o aniversário da menina. Não conseguiu refletir sobre a situação e não inferiu sobre valores sociais e visão de mundo.

O E21 realizou Conexão Texto-Mundo quando declarou que “geralmente, africanos negros têm ritual antes de comer, como rezar”, porém não relacionou essa Conexão aos procedimentos de colocar as velas na fatia do bolo, servir o refrigerante, pegar o fósforo,

acender as velas e cantar os parabéns no momento de comemorar o aniversário. Embora no final tenha compreendido que se tratava da comemoração do aniversário, não produziu reflexão sobre a situação como também não construiu inferência sobre valores e visão de mundo a partir do narrado.

Ante o exposto, observou-se o uso dos três tipos de Conexão; a, Texto-Leitor foi a mais utilizada; seguida da, Texto-Mundo e Texto-Texto. Apenas um estudante realizou os três tipos e foi capaz de relacioná-los adequadamente com as informações textuais além de conseguir construir compreensões pertinentes aos objetivos da leitura. As conexões realizadas por metade da turma não ajudaram na compreensão, porque não conseguiu integrá-las à informação textual para construir sentidos que fossem validados pelo texto. Dessa forma, constatou-se que os estudantes que utilizaram diferentes tipos de Conexão obtiveram melhores resultados quanto ao alcance dos objetivos e construíram compreensões mais globais.

Ao final da implementação os aspectos: escolha da quantidade de estratégias e necessidade de sua apropriação pelos formadores de leitores, relevância das atividades de ativação/construção de Conhecimento Prévio, dificuldades de compreensão leitora devido a linguagem, foram observados e serão discutidos a partir de agora.

A escolha da quantidade de estratégias para ensinagem apresentou aspectos positivo e negativo. Foi positivo porque, conforme assegura Kato (1990), o aluno deve conhecer uma diversidade de estratégias para ter opções de escolher aquela(s) que melhor se adequa(m) às suas necessidades no ato da leitura. E negativo no tocante à apropriação, uma vez que em decorrência do tempo da pesquisa não foi possível aprofundamento e como os conteúdos eram novos para os estudantes sua ensinagem em apenas um texto foi insatisfatória para que houvesse pleno domínio.

Dessa forma, sugere-se que cada estratégia seja ensinada de forma contínua no trabalho com textos. Como também a necessidade do ensino em outros gêneros, visto que são procedimentos de uso geral. Exemplo disso, foi a estratégia previsão usada em todas as oficinas, por isso os alunos a partir da terceira já a utilizavam de forma automática e demonstravam segurança com relação aos seus saberes e na interação com o texto.

A necessidade de apropriação das estratégias pelos formadores de leitores é oportuna, dado que esses conteúdos estão contemplados na BNCC. A habilidade EF89LP33: “ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e

suportes [...] expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores”, explicita-os, por isso, convém que sejam conhecidos os procedimentos teóricos para sua ensinagem. Dessa forma, formadores de leitores devem construir saberes para que, assim como defende Smith (2003), conheçam os objetos de ensino para a partir disso planejar como ensiná-los.

A relevância das atividades de ativação/construção de Conhecimento Prévio antes e durante a atividade de leitura usando informações sobre autor, obra, tema, título, gênero, com foco nos diferentes tipos de conhecimento (linguístico, textual, enciclopédico, metacognitivo) influencia positivamente na compreensão. Exemplo disso, foi a essencialidade dessas atividades nas oficinas Previsão e Resumo.

Dificuldades de compreensão leitora, prioritariamente, devido a linguagem (uso de palavras em desuso) foi evidenciada na oficina Previsão. No planejamento das oficinas não foi observado esse aspecto e, por causa disso, não foram pensadas atividades para atender essa lacuna. Então, ocorreu que nem os elementos paratextuais, nem a inferência de sentidos a partir do cotexto e contexto foram adequados para resolver o problema de leitura. Com base nisso, defende-se que ao planejar atividades de ativação/construção de conhecimento prévio tenha-se atenção à linguagem do texto e planeje atividades complementares aos procedimentos mais gerais para auxiliar os estudantes na construção de sentidos globais. A exemplo do que foi feito na oficina Resumo, o uso de pergunta interativa sobre pendoamento, que auxiliou na compreensão da crônica “Um pé de milho”.

Conforme argumenta Solé (1998), a leitura não é uma questão individual, não cabe somente ao professor de Língua Portuguesa ensinar estratégias de leitura, visto que os estudantes leem em todas as disciplinas e com diferentes objetivos. Nesse sentido, a tivar/mobilizar conhecimentos prévios, inferir, prever, resumir, conectar, definir objetivos para a leitura e outras estratégias são conteúdos interdisciplinares que urgem fazer parte de atividades rotineiras das salas de aula para que, de fato, mostrem seu potencial nos diferentes contextos.

Em todas as estratégias os alunos apresentaram dificuldades; mas na, Previsão foram maiores, porque foram evidenciadas em todos os procedimentos. E isso se justificou pela novidade das coisas. Tudo era novo: a abordagem dos conteúdos em que eles dispunham de espaço de fala e garantia de que essa fala não seria taxada de certa ou errada, pois era o conhecimento prévio de cada um, igualmente importante. Embora nem todos quisessem usufruir desse direito de fala, uma vez que estavam acostumados a ouvir muito e falar

pouco. Procedimentos como roda de conversa, debate, atividades em grupo também foram inovações que aos poucos foram incorporadas.

Os instrumentais foram de difícil compreensão porque demandaram muita leitura, releitura, automonitoramento e retomadas. A autoavaliação também, porque eles não tinham o hábito de depois das atividades refletirem sobre o processo realizado para desenvolvê-las e sobre o atingimento dos objetivos iniciais. Tudo isso foi se tornando rotina a partir da terceira oficina e, portanto, o tempo programático foi se cumprindo.

Na oficina Inferência e Resumo a dificuldade mais evidenciada foi teórica, no tocante ao entendimento de Inferência como uma informação que não estava escrita no texto, mas se baseava nele e na ativação de conhecimentos prévios; e de compreender, identificar, caracterizar e diferenciar as macrorregras.

Na oficina Conexão, apresentaram dificuldade para realizar as conexões Texto-Texto tanto na implementação quanto nas diagnoses. Disso concluiu-se que quanto mais leitores forem os estudantes e mais informados sobre os acontecimentos em nível local, nacional e global mais leitura compreensiva realizarão.

Embora ensinadas de forma reducionista (disciplinária Língua Portuguesa, 1 mês) como aqui se fez, a ensinagem de estratégias metacognitivas de leitura contribuiu para atender ao objetivo principal desta pesquisa.

Foram realizados dois testes diagnose; um, de entrada e outro, de saída. Os dados de ambos foram comparados para evidenciar o uso de estratégias metacognitivas de leitura antes e depois do processo de ensinagem. Cada teste era constituído de uma crônica e espaço de escrita para que os estudantes descrevessem os processos mentais realizados durante a leitura. O quadro a seguir indica a comparação entre os testes.

Quadro 39 - Resultado comparativo do uso de estratégias de leitura: teste diagnose de entrada e saída.

Est.	Estratégia utilizada: teste diagnose entrada	Estratégia utilizada: teste diagnose de saída
E14	Conhecimento Prévio, Inferência, Resumo.	Conhecimento Prévio, Previsão, Resumo, Inferência
E15	Conhecimento Prévio, Previsão e Inferência	Conhecimento Prévio, Previsão, Inferência, Conexão e Resumo.
E16	Nenhuma estratégia	Conhecimento Prévio, Previsão, Inferência, Resumo e Conexão.
E19	Resumo	Conhecimento Prévio, Previsão, Inferência, Resumo.
E20	Nenhuma estratégia	Conhecimento Prévio, Previsão, Inferência, Resumo.

E21	Conhecimento Prévio, Inferência	Conhecimento Prévio, Previsão, Inferência, Resumo.
-----	---------------------------------	--

Fonte: A própria autora.

A E14 utilizou as estratégias Conhecimento Prévio do tipo enciclopédico e linguístico, Resumo e Inferência na diagnose de entrada; as mesmas mais a Previsão na de saída.

Na diagnose de entrada inferiu que o eu da crônica era “doido”. Para isso ativou o conhecimento prévio de que se um cobrador realiza uma cobrança e o devedor não tem dinheiro, convém que ele volte depois e não fique plantado na porta com um cartaz cobrando; mobilizou esse conhecimento de acordo com a informação textual “- não paguei, porque não tenho dinheiro”. “_ [...] vou ficar aqui, carregando este cartaz, até você saldar sua dívida.”

Também inferiu que, se Aristides perdesse o emprego, “ia ficar ruim para os dois”, para tal partiu da informação visual “o que quer você que eu faça? Que perca meu emprego? De jeito nenhum” e do conhecimento prévio de que pessoas desempregadas não vivem numa situação boa.

Na diagnose de saída realizou a Previsão, “o cajueiro faz parte da infância do autor”, com base no título. Em seguida, resumiu o segundo parágrafo em que o narrador descrevia suas lembranças relativas às plantas do lugar onde vivia na infância; no parágrafo seguinte, resumiu a última vez que ele viu o cajueiro e seus frutos.

Inferiu, no segundo parágrafo, que o contato do autor com as plantas na infância, principalmente com o cajueiro, era bom. E sustenta isso com base na superfície textual que diz: “[...] e o cajueiro lá no alto eram, como árvores sagradas protegendo a família”, “cada menino que ia crescendo ia aprendendo o jeito de seu tronco, a cica de seu fruto, o lugar melhor para apoiar o pé e subir pelo cajueiro acima[...]” e em seu conhecimento de mundo. Além disso concluiu que os pais do narrador tratavam o cajueiro com carinho, por isso, a irmã lembrou deles quando o cajueiro morreu; construiu essa inferência conectiva com base nas informações anteriores sobre a idade do cajueiro e sua relação com a família ao longo de gerações.

Ante o exposto, concluiu-se que houve um significativo avanço no conhecimento e uso de estratégias pela estudante. Isso é evidenciado pela quantidade e diversidade de estratégias utilizadas, pela identificação do fato gerador da narrativa (a carta informando a queda do cajueiro) e inferência de valores sociais e culturais que foram objetivos ensinados na implementação.

O E15 utilizou as estratégias Conhecimento Prévio, Previsão e Inferência na diagnose de entrada; e todas, na diagnose de saída. Utilizou Conhecimento Prévio (enciclopédico, linguístico e metacognitivo) e Previsão nos dois testes. Utilizou Previsão especificamente com base no título. No teste de entrada, levantou hipóteses a partir do título, “Cobrança”, quando previu que “alguém estava devendo”; e no, de saída a partir do título, “O cajueiro”, antecipou que o texto iria “falar sobre uma coisa diferente que aconteceu com o cajueiro, uma queda talvez”. Ambas foram validadas pelos textos.

Inferiu que “na infância o homem gostava muito de cada árvore que tinha perto da casa dele”; que a irmã do narrador “teria ficado triste com a queda do cajueiro” e por isso começou a lembrar seus familiares já falecidos; bem como que Carybé era amigo do narrador.

Realizou Conexão Texto-Leitor quando lembrou: “atrás da casa da avó tinha um cajueiro, mas derrubaram”; “mãe era apaixonada por plantas e já teve muitas espadas-de-são-jorge”. E Conexão Texto-Mundo quando afirmou: “vi vários casos no jornal desse tipo, árvores caindo” ao se referir ao trecho que narra como e onde a árvore caiu.

Produziu três resumos; um, referente ao 2º parágrafo em que o narrador relata suas lembranças das árvores que existiam no lugar onde morava na infância; outro, quando resume o 3º parágrafo dizendo que o narrador “fala sobre a última vez que viu o cajueiro”; e no penúltimo parágrafo, quando destaca o que o eu da crônica diz sobre como se comportaram os filhos da irmã quando o pé de caju caiu. Dessa forma, o estudante demonstrou ter apreendido todas as estratégias e conseguiu usá-las no ato da leitura para perseguir os objetivos principais ensinados na implementação.

A E16 não fez uso de nenhuma estratégia no teste diagnose de entrada; no, de saída usou as 5. Utilizou Conhecimento Prévio dos diferentes tipos para basilar as demais. Previsão foi utilizada no título sobre o qual ela inferiu que “se era um cajueiro, iria falar de caju”. Foi validada, pois no terceiro parágrafo há referência a esse fruto.

Resumiu no primeiro parágrafo quando narrou que falava de “um cajueiro velho e que o narrador havia recebido uma carta dizendo que ele tinha caído”; também no segundo, ao caracterizar a árvore e sua relação com as crianças; assim como no quarto, em que resume o que a carta que o narrador recebeu dizia: “o cajueiro caiu, mas não caiu em cima do telhado”.

Conexão Texto-Leitor foi outra estratégia utilizada quando lembrou de um “cajueiro que tinha na frente da casa desde que nasceu, mas que nunca caiu”. Isso a ajudou a

intensificar o entendimento para manter o foco na temática principal, conforme explicita Girotto e Souza (2010), neste caso, no cajueiro e o que lhe aconteceu.

Realizou muitas Inferências. No segundo parágrafo inferiu que o pé de caju caiu porque já era velho. Para isso mobilizou conhecimento de mundo (árvores velhas costumam cair) integrado à informação escrita “o cajueiro já devia ser velho quando nasci”, “agora vem uma carta dizendo que ele caiu”.

No terceiro, inferiu que “os cajus eram lindos”; construiu-a a partir da informação textual de que o cajueiro era velho e de que na última vez que o narrador o viu estava carregado de frutos amarelos; relacionou essa informação a sua teoria de mundo de que cajus amarelos são bonitos.

No quarto parágrafo, inferiu que os parentes falecidos do narrador “gostavam do pé de caju”; produziu-a com base na informação visual “o cajueiro já existia antes do narrador nascer”, “e o cajueiro lá no alto era como árvore sagrada protegendo a família”, ou seja, fazia parte de muitas gerações da família que o conheciam e criaram um vínculo afetivo, uma vez que brincavam na árvore e se alimentavam de seus frutos. Integrou isso ao conhecimento prévio enciclopédico de que se uma árvore faz parte da vida de muitas gerações é porque recebe cuidados de pessoas que gostam dela.

Realizou a inferência conectiva, “as crianças eram acostumadas com o cajueiro”, e por isso se assustaram quando ele caiu, no penúltimo parágrafo, com base nas informações textuais “cada menino que ia crescendo ia aprendendo o jeito do seu tronco, a cica de seu fruto, o lugar melhor para apoiar o pé e subir pelo cajueiro acima, ver de lar o telhado das casas do outro lado e os morros além, sentir o leve balanceio na brisa da tarde”.

No último parágrafo inferiu que “levaram as folhas e nunca mais viram o pé de caju lá”; para tal usou a informação visual, “caiu meio de lado, como senão quisesse quebrar o telhado de nossa velha casa”; e integrou-a ao conhecimento de mundo de que quando uma árvore cai perto de uma residência, geralmente, retira-se seus galhos do lugar para não oferecer riscos.

Conforme o exposto, a estudante que, inicialmente, não fazia uso de nenhuma estratégia, no final, utilizou todas as estratégias trabalhadas e alcançou os objetivos da leitura para a compreensão da crônica, “O cajueiro”.

O E19 fez uso da estratégia Resumo na diagnose de entrada; e, Conhecimento Prévio, Previsão, Inferência e Resumo na diagnose de saída.

Inferiu que cajueiro é uma árvore bem grande de caju; fez isso com base no título e

na teoria de mundo que possui sobre a planta. Outrossim inferiu, no segundo parágrafo, que o cajueiro tinha “folhas secas e amareladas”. Para isso se ancorou no trecho do primeiro parágrafo que afirma que “o cajueiro já devia ser velho quando nasci” e no conhecimento prévio do tipo enciclopédico de que quando as plantas estão velhas possuem essas características.

Inferiu, no último parágrafo, que o cajueiro caiu na primavera. Para tanto baseou-se no trecho textual, “foi agora, em fins de setembro. Estava carregado de flores”, e no conhecimento prévio do tipo enciclopédico de que a estação primavera acontece em setembro e nesse período é tempo de as plantas florescerem. Previu, no primeiro parágrafo, que “provavelmente tenha sido um lenhador, um homem com motosserra” que havia derrubado o cajueiro. Essa previsão não foi validada pelo texto, dado que, no quarto parágrafo, a informação, “ele caiu numa tarde de ventania”, conduz o estudante para o automonitoramento, autoavaliação e autocorreção da hipótese. Ele foi o único que efetuou previsão fora do título como também conseguiu realizar os processamentos metacognitivos (construir previsão, automonitorar, autoavaliar e autocorriger); isso ocorreu no quarto parágrafo quando, ao resumir, explicitou que a queda havia ocorrido por causa de uma ventania.

Resumiu no segundo, terceiro, quinto e sexto parágrafos quando produziu a seguinte sequência de enredo: “a árvore era sagrada, protegia a família e dava muitos frutos amarelos”, quando caiu, a irmã ficou “pensando na mãe e no pai que partiram” e as crianças “ficaram assustadas, mas foram brincar nos galhos”.

Isto posto, houve um crescimento na quantidade e diversidade de estratégias aplicadas pelo estudante depois da implementação. Alcançou os objetivos da leitura trabalhados para a compreensão da crônica, uma vez que identificou o fato gerador da narrativa e inferiu sobre valores sociais, culturais e diferentes visões de mundo.

A E20 não operou nenhuma estratégia durante a diagnose de entrada; e na, de saída fez uso de Conhecimento Prévio, Previsão, Inferência e Resumo.

Previu com base no título que “o cajueiro já era bem velho”. Essa hipótese foi validada logo no primeiro parágrafo pelo trecho verbal, “o cajueiro já devia ser bem velho quando nasci”.

Construiu a Inferência, “o pé de cajueiro era como uma aprendizagem para cada criança que morava ali, era como um ensinamento para todos os meninos que ali brincavam”. Para esse fim partiu da informação visual, “cada menino que ia crescendo ia

aprendendo o jeito de seu tronco, a cica de seu fruto, o lugar melhor para apoiar o pé e subir pelo cajueiro acima, ver de lá o telhado das casas do outro lado e os morros além [...]” e integrou-a ao conhecimento prévio enciclopédico de que por meio de práticas do cotidiano com a natureza, de vivências como subir em árvores as crianças aprendem. Também inferiu que “as crianças se divertiam atrás do pé de cajueiro”; para tal usou a mesma informação visual da inferência anterior e relacionou-a com seus conhecimentos prévios enciclopédicos sobre crianças brincarem em árvores e se sentirem felizes; certamente, referindo-se ao seu contexto social (morava na zona rural) onde é comum crianças brincarem ao ar livre, debaixo de árvores frutíferas.

Além disso produziu Inferência Conectiva, “o cajueiro é sim, uma das árvores mais sagradas e bonitas que existia ali”. Para isso fez conexões com informações escritas ao longo do texto como, “belo, imenso”, no primeiro parágrafo; “estava como sempre carregado de frutos amarelos, trêmulo de sanhaços”, no terceiro; “caiu meio de lado, como se não quisesse quebrar o telhado de nossa velha casa”, no quarto. Relacionou isso à sua teoria de mundo sobre o cajueiro ser uma árvore bonita e suas crenças sobre o modo da queda do cajueiro: ter caído de forma que não atingisse a casa, pois era sagrado e por isso não faria mal à família que cuidou dele.

Resumiu por generalização, no segundo parágrafo, quando declarou que “todos morreram menos o pé de caju”; para tal usou a informação escrita, “eu me lembro do outro cajueiro que era menor e morreu há muito mais tempo. Eu me lembro dos pés de pinha, do cajá-manga, da grande touceira de espadas-de-são-jorge (que nós chamávamos simplesmente ‘tala’) e da alta saboneteira [...].Lembro-me da tamareira, e de tantos arbustos e folhagens coloridas, lembro-me da parreira que cobria o caramanchão, e dos canteiros de flores humildes, ‘beijos’, violetas. Tudo sumira”. Dessa forma, a estudante usou diferentes estratégias para dar respostas aos objetivos da crônica ensinados na implementação.

O E21 demonstrou fazer uso de Conhecimento Prévio e Inferência na diagnose de entrada; e de Conhecimento Prévio, Previsão, Inferência e Resumo na, de saída. Na primeira diagnose inferiu que o cobrador era arrogante, porque a devedora quis ajudá-lo oferecendo um guarda-chuva e ele disse “- não quero. Tenho de carregar o cartaz, não um guarda-chuva”; para isso usou seu conhecimento de mundo sobre o fato de alguém não aceitar ajuda e responder de forma inconveniente se configurar arrogância.

Na diagnose de saída, levantou a hipótese, “talvez vá tratar de um cajueiro que nasceu errado”, com base no título. Ela não foi validada pelo texto, por isso foi autocorrigida

no segundo e terceiro parágrafos quando o estudante relata como era o cajueiro e sua relação com a família do narrador e como foi sua morte.

Resumiu por omissão no primeiro e segundo parágrafos; no primeiro, resumiu que “o cajueiro existia desde a infância do narrador”; e no segundo, que quando o “narrador era criança subia nas árvores admirando a paisagem e sentido o ventinho da tarde”.

Inferência Lógica/Conectiva foi construída no segundo, quinto e sexto parágrafos; no segundo, inferiu que “o narrador adorava brincar nas árvores”; para tal se ancorou nos trechos linguísticos: “Ele vive nas mais antigas recordações de minha infância”, “cada menino que ia crescendo ia aprendendo o jeito de seu tronco, a cica de seu fruto, o lugar melhor para apoiar o pé e subir pelo cajueiro acima”, “no último verão ainda o vi”; em seguida, integrou essas informações ao seu conhecimento prévio de que se alguém lembra de uma árvore de sua infância é porque sentia fortes sentimentos e relações com elas como também de que se uma criança cresce em contato direto e brincando com plantas, mesmo quando adulto, sempre que volta ao lugar vai visitá-la, provavelmente, é porque ama e sente saudades.

Também inferiu que “o cajueiro era muito importante para a família”; para isso se sustentou na superfície textual onde o narrador fala o modo como a irmã ficou com a queda do cajueiro: “diz que passou o dia abatida, pensando em nossa mãe, em nosso pai, em nossos irmãos que já morreram”; integrou essa informação a seu conhecimento prévio enciclopédico de que se uma situação acontece e motivada por ela alguém lembra-se de pessoas que já morreram é porque o que aconteceu era importante para os que já não vivem.

Por fim, inferiu que “os filhos nem imaginavam a importância do cajueiro”; construiu-a com base no penúltimo parágrafo: “diz que seus filhos pequenos se assustaram; mas depois foram brincar nos galhos tombados” e integrou ao conhecimento prévio de que quando se reconhece a importância de algo (alguém) e acontece coisa ruim, age-se com tristeza, conforme a personagem, e não com alegria como fizeram às crianças ao brincarem nos galhos da árvore caída.

O estudante apresentou avanço quanto à apreensão e uso de estratégias, uma vez que agregou as, que já conhecia e usava à Previsão e o Resumo. No tocante ao uso para cumprir o objetivo da leitura, o estudante demonstrou compreensão do fato gerador e dos principais acontecimentos a partir dele bem como inferiu valores sociais e culturais com base na situação retratada.

Depreendeu-se também que os dois estudantes que na diagnose final conseguiram

utilizar todas as estratégias também foram os que deram respostas mais completas aos objetivos da leitura. A maior progressão, quanto ao uso de estratégias, foi observada na E16, antes da implementação não utilizou nenhuma e depois, utilizou todas.

Portanto, todos os estudantes, em níveis diferentes, segundo sua teoria de mundo, conseguiram apreender e usar estratégias metacognitivas/cognitivas de leitura depois da implementação da pesquisa . Dessa forma, consolida-se o que as teorias utilizadas preconizam, há uma relação de contribuição entre o uso de estratégias metacognitivas de leitura e a proficiência leitora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início desta pesquisa, levantou-se a hipótese de que os aprendizes de leitura aprendem com a interação e instrução no contexto escolar, assim como aprendem as atividades de andar e falar no contexto familiar. Destacou-se que as pessoas com quem o aprendiz convive constituem modelos de aprendizagem e despertam seu interesse. Com base nisso, foi colocada em discussão a seguinte pergunta norteadora: as dificuldades de compreensão leitora evidenciadas pelas atividades de leitura em sala e pelas avaliações externas poderiam ser diminuídas com a ensinagem de estratégias metacognitivas de leitura? Para nortear essa discussão, objetivou-se analisar como a ensinagem e uso de estratégias metacognitivas de leitura contribui para potencializar a formação de leitores autônomos, reflexivos e estratégicos visando ao protagonismo de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da Unidade Escolar Matias Olímpio.

As hipóteses referentes às relações de interação, modelação e interesse foram comprovadas pela implementação. Observou-se que o interesse (conhecer e perseguir objetivo para a leitura) somado a situação de aprendizagem significativa (recursos, ambientação, ajuda dos colegas e professores) contribuíram para que a ensinagem e uso de Estratégias Metacognitivas de Leitura se efetivasse. Além disso, fatores cognitivos e disposição para aprender também influenciaram nas construções de sentidos.

Portanto, a pesquisa demonstrou que atividades de leitura desenvolvidas em grupo (em pares e com o professor) e individuais são eficazes para a compreensão. Elas ajudam os leitores na identificação do que sabem e do precisam aprender para atingir os objetivos e na busca por soluções (seleção e uso de estratégias) para potencializar a leitura. Nesse sentido, destaca-se a intervenção do professor para promover esse processo interativo que muitas vezes os estudantes não conseguem sozinhos.

Constatou-se também que motivar o leitor a pensar durante a atividade de leitura contribui em aspectos como o engajamento e metacognição. Quanto ao engajamento, percebeu-se que o estudante age de forma segura e confiante, para não aceitar a passividade e construir sentidos com base no que sabe e no que o texto apresenta, quando tem consciência de que no processo interativo de ler possui subsídios (saberes) para interagir com o autor e chegar à compreensão. No tocante à metacognição, o pensamento contínuo e a correção dos pensamentos não aceitos pelo texto promovem um jogo de pensar e repensar, a partir das informações textuais, que tanto engaja como garante compreensões aceitáveis.

Ao considerar os aspectos focados na ensinagem de Estratégias Metacognitivas de Leitura (estabelecimento de objetivos para a leitura ou compartilhamento dos objetivos de leitores mais experientes; ativação/construção de conhecimentos prévios de diferentes tipos; interação autor-texto-leitor), argumenta-se que os estudantes pesquisados, cada um de acordo com sua teoria de mundo, construíram compreensões aceitas pelas crônicas; alguns em níveis mais profundos, como os que conseguiram realizar o maior número e diversidades de inferências, e outros em níveis mais superficiais.

Para chegar a essas conclusões revisou-se a literatura referente à leitura, estratégias de leitura, crônica e analisou-se suas abordagens nos documentos oficiais que orientam o ensino de Língua Portuguesa. A leitura e discussão desses documentos consolidaram e construíram conhecimentos que nortearam acerca do problema pesquisado como também subsidiaram a produção da proposta didática.

A revisão de literatura evidenciou que as Estratégias Metacognitivas de Leitura fazem parte do currículo das escolas brasileiras desde os PCN e foram consolidadas de forma mais explícita na Base; estão presentes nos livros didáticos analisados; e no caderno do docente, *A ocasião faz o escritor*, estão contempladas Conhecimento Prévio, Previsão e Inferência em 3 das 11 oficinas.

Porém, nessas abordagens, as bases teóricas e orientações de ensino não estão explícitas. Mas, pelos pressupostos observados na BNCC, predominam diferentes correntes teóricas e, dentre elas, visualiza-se a perspectiva cognitiva de leitura para o ensino de estratégias e enunciativo-discursiva de linguagem para leitura. Essas mesmas tendências são identificadas nos demais documentos que foram construídos a partir da Base. Dessa forma, a proposta implementada contribuiu para complementar a abordagem desses documentos e potencializar a compreensão leitora especificamente no gênero crônica, mas também em outros gêneros, uma vez que os procedimentos ensinados são de uso geral e aplicáveis a quaisquer gêneros.

As Estratégias Metacognitivas de Leitura e crônica estão contempladas nos referidos documentos da seguinte forma: ambos são referidos nos PCN de Língua Portuguesa, na BNCC e nos livros didáticos da Coleção “Tecendo Linguagens”, Língua Portuguesa, PNLD 2020 para todos os anos do Ensino Fundamental Maior. Considerando essa recorrência, foi construída e implementada proposta didática, oficinas de leitura, numa abordagem cognitiva de leitura com instrução direta do docente e uso de instrumentais para a escrita e mediação de oralidade. Nessa proposta, deu-se ênfase ao papel do docente como mediador de

atividades coletivas e individuais de leitura com o objetivo de analisar como a ensinagem e uso de Estratégias Metacognitivas de Leitura pode contribuir para potencializar a formação de leitores autônomos, reflexivos e estratégicos visando o protagonismo social. Com a proposta de intervenção se intencionou a desafiar os estudantes a estarem cientes da necessidade de fazer da atividade de leitura um processo de engajamento e uso do conhecimento prévio como combate à passividade estudantil e potencialização da compreensão leitora.

As limitações da pesquisa foram quanto ao tempo, profundidade e quantidade das atividades para apropriação dos procedimentos inter-relacionados. Trabalhar uma estratégia em 4 horas/aula não produziu o efeito de aprendizagem esperado, pois os procedimentos eram novos para os estudantes e demandavam processos mentais que eles não estavam acostumados a realizar. Isso impactou na familiaridade e automatização dos procedimentos.

A ensinagem de cinco estratégias diferentes embora tenha acontecido de forma individual, progressiva e por retomadas também influenciou no não aprofundamento da aprendizagem. Ensiná-las, dessa forma, garantiu que os estudantes conhecessem um repertório razoável de estratégias, selecionassem a que melhor se adequasse às suas necessidades de leitura, e contribuiu para a atuação docente, controle de rota de aprendizagem discente, engajamento e pensamento crítico.

Atuação docente e controle de rota de aprendizagem discente estão diretamente relacionados. Para efetividade desses processos são necessários planejamento e replanejamento. Planejamento para a introdução das atividades e replanejamento para adequá-las aos processos cognitivos (operações mentais) que são observados durante seu desenvolvimento. Nesse contexto, o discente pensa a partir das atividades propostas e permite que o docente entenda como está pensando (processando a leitura) para a partir disso replanejar a ensinagem. É um processo de mão dupla no qual ambos agem e contribuem para entender o caminho percorrido e as adequações necessárias para chegar ao destino, compreensão.

Dito isso, defende-se que, para garantir maior eficácia de ensinagem de estratégias, o processo deva acontecer de forma contínua e recorrente em sala de aula sempre que se promover atividades com leitura. E para isso um aspecto precisa ser observado: nem todos os professores da Educação Básica, no Brasil, têm a oportunidade de formação continuada em serviço com foco nas necessidades de sala de aula. Dessa forma, a fim de se garantir práticas mais seguras e eficazes, convém a criação de Programa de Formação Continuada de

Docentes com foco nos objetos de conhecimento que os documentos que normatizam o ensino no Brasil prescrevem e em bases teóricas explícitas.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. Ed. Joinville, SC: Editora Univille, 2015.
- ARRIGUCCI JÚNIOR. Davi. **“Fragmentos sobre crônica”**. In: Enigma e comentários. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- BIBLIA. Salmos. Português. In: **A Bíblia sagrada**: antigo e novo testamento. Tradução de Pe. Antônio Pereira de Figueiredo. São Paulo: DCL, 2006. p.542. Cap. 111.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador. Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF. 1998.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 20 de junho.2022.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC; SEB, 2018. Disponível em: http://www.bncce.org.br/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf (mec.gov.br). Acesso em: 15 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Pisa**: Resultados, Brasília: INEP 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/apresentacao_pisa_2022_brazil.pdf. Acesso em: 05 de dez. 2023.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017.
- _____. **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp/ Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 1992.
- COELHO, Marcelo. **Notícias sobre a crônica**. In: CASTRO, Gustavo de; GALENO, Alex (Org). **Jornalismo e literatura: sedução da palavra**. São Paulo: Escrituras, 2002.
- COLL, Cesar et al.; **O construtivismo na sala de aula**. Tradução: Claudia Schilling.6. ed. São Paulo: Ática, 2009.
- COSCARELLI, Carla Viana. **Reflexões sobre as inferências**. Anais do VI CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002.
- CRUZ, Vítor. **Uma Abordagem Cognitiva da leitura**. 2. ed. PACTOR EDITORES.2022. *E-book*.

DELL' ISOLA, Regina L. Péret.(2001). **Leitura: Inferências e Contexto Sociocultural**. 2 ed. Belo Horizonte, Formato Editorial.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo. Cortez:1989.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GOODMAN, Kenneth S. **Unity in Reading**. In: SINGER, H. RUDELL, R. **Teoretical models an process of Reading**. 3 ed. Newark, Internacional Reading Association, 1989.

GIROTTO, Cyntia Graziella G. S.; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. São Paulo: Mercado das Letras, 2010. P. 45-114.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KLEIMAN, Angela. **Oficinas de leitura**: teoria e prática.17. ed. Campinas, SP: Pontes Editores. 2022.

_____. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura.14. ed. Campinas, SP: Pontes Editores. 2011.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LEFFA, Vilson José. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra, 1996.

LOPES-ROSSI, Maria A. Garcia. **Práticas de leitura em Língua Portuguesa a partir da BNCC**: em que se fundamentam e como realizá-las em sala de aula?. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 5-26, 2021. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v34i3p5-26. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/185241>. Acesso em: 11 jan. 2024.

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

MOISÉS, Massaud. **A criação literária – Prosa II**.19. ed., São Paulo: Cultrix, 2005.

PIAUÍ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo do Piauí**: um marco para a educação do nosso estado. Rio de Janeiro: FGV editora, 2020.

PIAUÍ, Plataforma de Avaliação e Monitoramento. **Resultados das Avaliações Formativas 2023**: avaliação diagnóstica 2023. Disponível em:

<https://avaliacaoemonitoramentopiaui.caeddigital.net/#!/programa> . Acesso em: 20 de set. 2023.

RODRIGUES, Joana de Fátima et al. **A ocasião faz o escritor** : caderno docente: orientação para a produção de texto. 2021. Disponível em: https://escrevendoofuturo.org.br/caderno_docente/cronica/sumario/ . Acesso em 01 de jan. 2023

LOPES-ROSSI, Maria A. Garcia. **Práticas de leitura em Língua Portuguesa a partir da BNCC**: em que se fundamentam e como realizá-las em sala de aula?. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 5-26, 2021. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v34i3p5-26. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/185241>. Acesso em: 11 jan. 2024.

SILVA, Geraldo Abreu. **Uma proposta para classificação das inferências: teorias revistas. Revista Tabuleiro de Letras, PPGEL**, Salvador, BA, ano 12; n. 2, p. 42 – 56. dez. 2018. ISSN: 2176-5782. Disponível em: <https://itacarezinho.uneb.br/index.php/tabuleirodeletr+as/article/view/5184>.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Tradução Daise Batista. 4.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SIMON, Luiz Carlos. **Duas ou três páginas desprentensiosas**: a crônica, Rubem Braga e outros cronistas. Londrina: Eduel, 2011.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução: Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre : Penso, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TESTE DIAGNOSE DE ENTRADA

Estimado estudante,

Ler é pensar a partir do que está escrito.

Com base nisso, leia o texto abaixo e use o espaço ao lado para escrever tudo que você pensar durante a leitura.

Cobrança

Ela abriu a janela e ali estava ele, diante da casa, caminhando de um lado para outro. Carregava um cartaz, cujos dizeres atraíam a atenção dos passantes: “Aqui mora uma devedora inadimplente.”

– Você não pode fazer isso comigo — protestou ela.

– Claro que posso — replicou ele. — Você comprou, não pagou. Você é uma devedora inadimplente. E eu sou cobrador. Por diversas vezes tentei lhe cobrar, você não pagou.

– Não paguei porque não tenho dinheiro. Esta crise...

– Já sei — ironizou ele. — Você vai me dizer que por causa daquele ataque lá em Nova York seus negócios ficaram prejudicados. Problema seu, ouviu? Problema seu. Meu problema é lhe cobrar. E é o que estou fazendo.

– Mas você podia fazer isso de uma forma mais discreta...

– Negativo. Já usei todas as formas discretas que podia. Falei com você, expliquei, avisei. Nada. Você fazia de conta que nada tinha a ver com o assunto. Minha paciência foi se esgotando, até que não me restou outro recurso: vou ficar carregando este cartaz, até você saldar sua dívida.

Neste momento começou a chover.

– Você vai se molhar — advertiu ela. — Vai acabar ficando doente.

Ele riu, amargo:

– E daí? Se você está preocupada com minha saúde, pague o que deve.

– Posso lhe dar um guarda-chuva...

– Não quero. Tenho de carregar o cartaz, não um guarda-chuva.

Ela agora estava irritada:

– Acabe com isso, Aristides, e venha para dentro. Afinal, você é meu marido, você mora aqui.

– Sou seu marido — retrucou ele — e você é minha mulher, mas eu sou cobrador profissional e você é devedora. Eu a avisei: não compre essa geladeira, eu não ganho o suficiente para pagar as prestações. Mas não, você não me ouviu. E agora o pessoal lá da empresa de cobrança quer o dinheiro. O que quer você que eu faça? Que perca meu emprego? De jeito nenhum. Vou ficar aqui até você cumprir sua obrigação.

Chovia mais forte, agora. Borrada, a inscrição tornara-se ilegível. A ele, isso pouco importava: continuava andando de um lado para outro, diante da casa, carregando o seu cartaz.

Scliar, Moacyr.

fruta-pão ao lado de casa e o imenso cajueiro lá no alto eram como árvores sagradas protegendo a família. Cada menino que ia crescendo ia aprendendo o jeito de seu tronco, a cica de seu fruto, o lugar melhor para apoiar o pé e subir pelo cajueiro acima, ver de lá o telhado das casas do outro lado e os morros além, sentir o leve balanceio na brisa da tarde.

No último verão ainda o vi; estava como sempre carregado de frutos amarelos, trêmulo de sanhaços. Chovera; mas assim mesmo fiz questão de que Carybé subisse o morro para vê-lo de perto, como quem apresenta a um amigo de outras terras um parente muito querido.

A carta de minha irmã mais moça diz que ele caiu numa tarde de ventania, num fregor tremendo pela ribanceira; e caiu meio de lado, como se não quisesse quebrar o telhado de nossa velha casa.

Diz que passou o dia abatida, pensando em nossa mãe, em nosso pai, em nossos irmãos que já morreram.

Diz que seus filhos pequenos se assustaram; mas depois foram brincar nos galhos tombados.

Foi agora, em fins de setembro.
Estava carregado de flores.

Braga, Rubem. *Cem crônicas escolhidas*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1999.

APÊNDICE C – CADERNO PEDAGÓGICO**OFICINAS DE LEITURA**

**Estratégias de leitura e crônica: atividades de
compreensão no contexto escolar**

Não é sobre ensinar estratégias de leitura,
é sobre ensinagem

Clemilda Sousa



Caderno do mediador
Orientações para ensinagem de leitura de crônica

OFICINAS DE LEITURA

Estratégias de leitura e crônica: atividades de compreensão no contexto escolar



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	167
1 OFICINA PREVISÃO	170
2 OFICINA INFERÊNCIA	184
3 OFICINA RESUMO	196
4 OFICINA CONEXÃO	205
REFERÊNCIAS	214
APÊNDICES	216
ANEXOS.....	233

Apresentação

Caro (a) mediador (a),

Este caderno começou a ser pensado no início de 2022 quando iniciei o Mestrado Profissional em Letras na Universidade Estadual de Londrina. Por meio dele, vislumbrei a oportunidade de intervir nas dificuldades de compreensão leitora de meus alunos.

Este material pedagógico é para você que, assim como eu, se engaja na formação de leitores. Nele estão atividades práticas que podem ser utilizadas em sala de aula para o desenvolvimento e potencialização da competência em leitura. Estas atividades são produtos de aplicação de estudos sobre leitura na abordagem cognitiva e estratégias de leitura Conhecimento Prévio, Previsão, Inferência, Resumo e Conexão.

O caderno é constituído por uma sequência de oficinas que não se configura como um método para a ensinagem de Estratégias Metacognitivas de Leitura, mas como material de orientação para planejamento e desenvolvimento de situações de aprendizagem e como uma possibilidade para ajudar os leitores em formação na compreensão de crônica por meio do uso de estratégias para construir autonomia leitora para além do gênero em estudo.

Para possibilitar o contato dos(as) estudantes com os textos trabalhados nas oficinas, no final deste Caderno, encontra-se a Coletânea de textos-base. Eles foram selecionados levando em consideração o perfil dos estudantes e seu interesse por temas do cotidiano.

As atividades, aqui propostas, fazem parte da pesquisa intitulada “*Contribuições das estratégias metacognitivas de leitura para a compreensão de crônica*” e configuram-se como um caminho possível para potencializar a competência leitora de alunos do ensino Fundamental Maior.

A aplicação das oficinas foi antecedida por um período de familiarização dos alunos com o gênero crônica por meio da leitura do livro *O poder ultrajovem*, de Carlos Drummond de Andrade. Essa leitura aconteceu como uma das ações do projeto de leitura “Ciranda Literária: experiências e subjetividades” e teve como propósito, além da construção de experiências proporcionadas pela literatura e expressão de subjetividades, a apropriação das características do gênero, que são conhecimentos prévios bases para potencializar a compreensão das atividades.

As oficinas estão planejadas para serem aplicadas em 16 horas/aula distribuídas da seguinte forma:

Oficina 1: Alicerce - Conhecimento Prévio (2 aulas) e Oficina Previsão (2 aulas);

Oficina 2: Alicerce - Conhecimento Prévio (2 aulas) e Oficina Inferência (2 aulas);

Oficina 3: Alicerce - Conhecimento Prévio (2 aulas) e Oficina Resumo (2 aulas);

Oficina 4: Alicerce - Conhecimento Prévio (2 aulas) e Oficina Conexão (2 aulas).

Os quadros 1 e 2 mostram a estrutura modular das oficinas:

Quadro 1- Estrutura modular da oficina Alicerce (continua)

OFICINA ALICERCE – CONHECIMENTO PRÉVIO			
PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	DURAÇÃO
Motivação	Apresentar/revisar a estratégia Conhecimento Prévio. Apresentar/construir os objetivos da leitura. Conhecer o que será lido e com quais objetivos e perceber que dispõe de condições materiais para aprender.	Exposição oral dialogada e leitura compartilhada de cartaz e banner.	10min
Introdução	Apresentar o conteúdo (estratégia) em um contexto diferente do da leitura escolar.	Dinâmicas	15min
Ativação/construção de conhecimento prévio (linguístico, textual, enciclopédico).	Ativar e/ou construir saberes necessários (autor, obra, tema, título e gênero) para a compreensão leitora.	Debate, atividade escrita, roda de conversa, leitura individual e compartilhada.	30min
Demonstração	Modelar como ativar conhecimentos prévios necessários para a leitura com base nos saberes construídos na oficina e na teoria de mundo.	Exposição oral.	5min

Fonte: A própria autora.

Quadro 2 - Estrutura modular das oficinas Previsão, Inferência, Resumo e Conexão.

OFICINA: PREVISÃO, INFERÊNCIA, RESUMO, CONEXÃO			
MOMENTOS	OBJETIVO	ATIVIDADES	DURAÇÃO
Aula introdutória	Ensinar a teoria sobre o conteúdo (estratégia) e realizar modelação sobre seu uso.	Exposição oral	5 a 15min
Prática guiada	Ajudar os estudantes a usarem coletivamente a estratégia para ,durante a atividade da leitura, resolver problemas e dar respostas aos objetivos da leitura (compreensão).	Exposição oral dialogada , roda de conversa, leitura coletiva, escrita coletiva.	45min
Leitura independente	Ajudar os estudantes a usarem, individualmente, a estratégia para durante a atividade da leitura resolver problemas e dar respostas aos objetivos (compreensão).	Exposição oral dialogada, roda de conversa, leitura individual, escrita individual.	45min
Partilha em grupo e avaliação	Refletir sobre o processo de ensinagem.	Escrita individual - autoavaliação Roda de conversa	10 a 15min

Fonte: A própria autora com base em Girotto; Souza (2010).

Todos os recursos didáticos-pedagógicos e textos-base encontram-se nos apêndices e anexos, respectivamente.

As oficinas foram planejadas para serem implementadas em conjunto, pois formam uma sequência de procedimentos interligados, principalmente, o primeiro momento, modelação do professor, das oficinas inferência, resumo e conexão que é desenvolvido de acordo com o texto-base da oficina anterior. Mas é possível a aplicação de cada oficina separada, desde que seja substituído o texto-base da atividade modelação por outro que atenda às necessidades do referido momento da oficina, ou seja, o professor mediador use para modelação um texto (crônica) que seja de conhecimento da turma.

Planeje-se

Alguns recursos didáticos-pedagógicos são necessários para o desenvolvimento das oficinas, pois contribuem para o levantamento de hipóteses, metacognição e compreensão. Segue relação que consta no apêndice.

O quadro 3 apresenta os recursos didáticos-pedagógicos que são de uso comum em quase todas as oficinas, seus respectivos objetivos e materiais de produção.

Quadro 3 - Recursos didáticos - pedagógicos

RECURSOS DIDÁTICOS - PEDAGÓGICOS	OBJETIVOS	MATERIAL
Banner Estratégias de Leitura	Apresentar/ comunicar a teoria sobre os conteúdos (conhecimento prévio, previsão, inferência, resumo e conexão).	Lona, tinta, cordão.
Cartaz Objetivos da Leitura	Apresentar objetivos da leitura.	Papel madeira ou cartolina, pincel marcador permanente.
Álbum de Autores	Apresentar biografia dos autores dos textos-base.	Pasta L, papel A4, cartucho de tinta, impressora, computador.
Perguntas Interativas	Promover ativação, construção e socialização de conhecimento prévio.	Papel madeira ou cartolina, pincel marcador permanente, computador, projetor.
Gráfico Síntese Crônica	Sintetizar a estrutura textual e organizar a compreensão global.	Papel A4 ou ofício, cartucho, impressora, computador.
Folha Automonitoramento da Aprendizagem	Organizar o processo metacognitivo da leitura.	Papel A4 ou ofício, cartucho, impressora, computador.
Folha Conhecimento Prévio	Estimular pensamento sobre autor, obra, gênero, tema, título e estruturá-lo por meio da escrita.	Papel A4 ou ofício, cartucho, impressora, computador.
Coletânea de crônicas: textos-base “Um caso de burro”, “A bola”, “ Um pé de milho”, “A última crônica”	Mediar integração com a informação não visual para a construção da compreensão leitora.	Papel A4 ou ofício, cartucho, impressora, computador.
Slide	Promover conversação, ativação e construção de conhecimento prévio.	Computador, projetor.

Fonte: A própria autora.

Proveitosa jornada!

Previsão



OFICINA 1

Planeje-se

Algumas ações integram o processo de ensinagem:

- Apropriação dos objetos de conhecimento, por isso é fundamental que antes de iniciar esta oficina, leia o tópico sobre a **estratégia Previsão** na dissertação “*Contribuições das estratégias metacognitivas de leitura para a compreensão de crônica*”;
- Apropriação dos objetivos de leitura;
- Preparação dos recursos didáticos-pedagógicos necessários para a execução das atividades e automonitoramento da ensinagem.

O quadro 4 apresenta o plano da oficina Previsão.

Quadro 4 – Plano da oficina Previsão (continua)

Objetivos	Conteúdo	Recursos	Materiais	Atividades
1. Adivinhar resposta integrando conhecimentos prévios enciclopédicos e informação visual.	Dinâmica “Jogo da adivinhação”.	Cartaz objetivos da leitura, lista de adivinhas.	Papel A4 ou ofício, cartucho de tinta, impressora, computador, lápis, caneta, borracha.	Sessão perguntas e respostas, escrita de respostas esperadas, roda de conversa.
2. Conhecer e utilizar estratégia conhecimento prévio para potencializar a compreensão leitora da crônica, “Um caso de burro”.	Estratégia de leitura Conhecimento Prévio.	Cartaz objetivos da leitura, banner estratégias.	Cartolina ou papel madeira, pincel permanente, lona, cordão, impressora.	Exposição oral dialogada.
3. Ativar e/ou construir conhecimentos prévios sobre autor, obra, tema, título e gênero crônica.	Biografia de Machado de Assis; Leitura de capa de livro: <i>Obras Completas – vol. IV: Crônicas</i> .	Cartaz objetivos da leitura, álbum de autores, folha Conhecimento Prévio, slide (perguntas interativas) ou capa da obra impressa.	Cartolina ou papel madeira, pincel permanente, papel A4, A3 ou ofício, cartucho de tinta, impressora, computador, pasta álbum.	Apresentação de autor (conversa informal), leitura individual de biografia, escrita na folha Conhecimento Prévio, roda de conversa.
4. Compreender como mobilizar/construir Conhecimentos Prévios antes da leitura.	Informações sobre estratégia Conhecimento Prévio, autor, obra, título e tema.	Cartaz objetivos da leitura, biografia, obra literária, título do texto.	Cartolina ou papel madeira, pincel permanente.	Modelação: exposição oral.

Quadro 4 – Plano da oficina Previsão (conclusão)

Objetivos	Conteúdos	Recursos	Materiais	Atividades
5. Conhecer a estratégia previsão e utilizá-la para realizar antecipações antes e durante a leitura.	Estratégia de leitura Previsão, leitura da crônica: “Um caso de burro”.	Cartaz objetivos da leitura, texto-base: “Um caso de burro”, Folha Conhecimento Prévio, Folha Automonitoramento da aprendizagem.	Cartolina ou papel madeira, pincel permanente, lápis, caneta, borracha.	Exposição oral dialogada, escrita na Folha Conhecimento Prévio, leitura coletiva e individual, roda de conversa.
6. Re(construir) o fato gerador e identificar os elementos da crônica para a partir deles construir reflexões, inferir a presença de valores sociais, culturais, humanos e de diferentes visões de mundo.	Leitura de crônica: “Um caso de burro”; construção composicional da crônica;	Texto-base: “Um caso de burro”, gráfico síntese crônica.	Papel A4 ou ofício, cartucho de tinta, impressora, computador, lápis, caneta, borracha.	Exposição oral, leitura individual, escrita no gráfico síntese crônica.
7. Avaliar processo de ensinagem.	Objetivos; conteúdos; atividades; procedimentos; recursos; participação.	Cartaz objetivos da leitura, Folha Autoavaliação.	Papel A4 ou ofício, cartucho, impressora, computador.	Preenchimento Folha Autoavaliação, roda de conversa.

Fonte: A própria autora.

OFICINA ALICERCE: CONHECIMENTO PRÉVIO

1º PROCEDIMENTO: MOTIVAÇÃO (10min)

ATIVIDADES

- Compartilhe com a turma os objetivos da leitura (use o cartaz objetivos) e explique que eles são o foco do processo de ensinagem, por isso frequentemente serão retomados.
- Entregue a pasta de atividades e apresente os instrumentais que a compõe: crônica “Um caso de burro”, Folha Conhecimento Prévio, Folha automonitoramento e Gráfico Síntese.
- Mostre os outros recursos que serão utilizados:
 - **Álbum de autores**
 - **Cartaz Objetivos da Leitura (COL);**
 - **Banner Estratégias de Leitura (BEL);**
 - **Slide.**

- Apresente e explique a estratégia Conhecimento Prévio (use o banner). Conceitue-a e explique a importância desses saberes para o processo de compreensão leitora.

2º PROCEDIMENTO: INTRODUÇÃO (15min)

ATIVIDADES

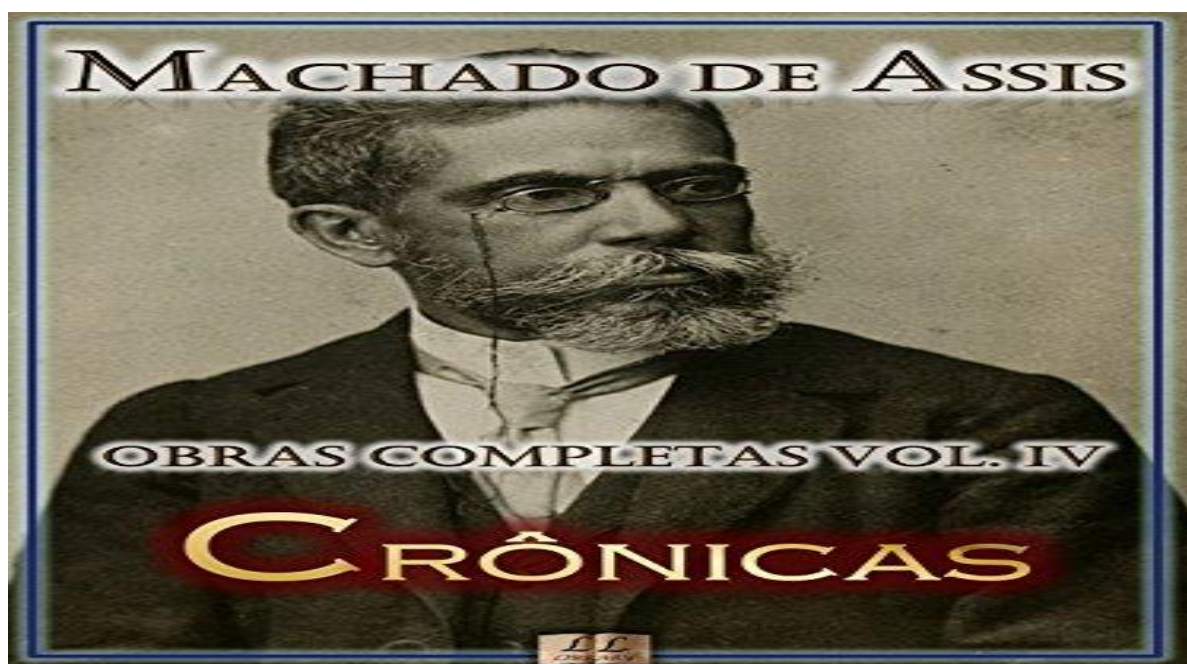
- Dinâmica Jogo da adivinhação;
- Apresente o objetivo da leitura;
- Divida a turma em dois grupos;
- Entregue para cada grupo um conjunto de 3 a 4 adivinhas. (sugestão no apêndice);
- Combine um tempo (3min) para que cada grupo responda às adivinhas;
- Oriente os integrantes para que distribuam as adivinhas entre si e, de forma alternada, um grupo pergunte para o outro;
- Solicite que, no momento da resposta, o estudante responsável justifique como chegou à conclusão da resposta dada;
- Ofereça um mimo ao grupo (a critério) a cada resposta esperada, se achar conveniente.
- Retome o objetivo da atividade (obj.1) e promova uma autoavaliação sobre a importância do uso do Conhecimento Prévio e da informação visual para chegar à resposta esperada;

3º PROCEDIMENTO: ATIVAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO PRÉVIO (30min)

ATIVIDADES

- Compartilhe o slide com as atividades de motivação e por meio dele possibilite a construção de conhecimento prévio.
- Promova um debate a partir do nome “**amor**” (constante em um dos slides) e motive para que expressem o que pensam sobre o tema;
- Solicite que relatem situações em família que representam expressão de **amor**, por exemplo: o cuidado dos filhos para com os pais em situações de doença ou o amor aos animais. Cuide para que haja uma escuta respeitosa das opiniões e garantia do turno de fala;

- Explique que conversarão sobre o autor Machado de Assis e seu livro **Obras Completas – vol. IV : Crônicas** no qual está o texto “**Um caso de burro**”;
- Entregue a folha Conhecimento Prévio e oriente que escrevam no campo AUTOR o que sabem sobre Machado de Assis;
- **Conversa afiada – parte 1:**
 - Vocês já ouviram falar de **Machado de Assis**?
 - Já leram algum texto dele? Se sim, qual?
- Promova um momento de escuta e compartilhamento das informações. Peça que revisitem a Folha Conhecimento Prévio e anotem as informações expressas pelos colegas que cada um julgar relevante para enriquecer seu conhecimento;
- **Apresente o autor.**
 - Explique que a cada oficina eles interagirão com um autor por meio de biografia que está no álbum de autores.
 - Oriente-os para folhear o álbum. Solicite que localizem e leiam a biografia individualmente e anotem na Folha Conhecimento Prévio as informações que considerarem importantes.
- **Conversa afiada – parte 2:**
 - Solicite que compartilhem as informações oralmente. Seja o mediador ou peça ajuda à turma para ler as informações dos alunos que não se sentirem à vontade para realizar a atividade.
- Depois, peça que retomem a Folha Conhecimento Prévio e escrevam mais informações que considerarem pertinentes.
- **Apresente a obra.**
- Considere as seguintes situações:
 - Caso a escola possua o livro “**Obras completas-vol. IV: Crônicas**”, entregue os exemplares;
 - Caso não possua, imprima a capa em papel A3;
 - Ou compartilhe-a via projetor;
- Realize uma leitura compartilhada da capa, para isso use as perguntas interativas que podem ser apresentadas uma a uma, escritas em tiras de papel, no quadro/lousa ou conforme este caso, em slide (uma pergunta em cada tela, junto com a imagem da capa).



Fonte: Editora: LL Library; 1ª ed. 2015.

- Durante a atividade de leitura, estimule os estudantes a realizarem previsão (levantamento de hipóteses) e anotarem-nas no item OBRA da Folha Conhecimento Prévio.

PERGUNTAS INTERATIVAS

O que lhe chamou atenção nessa capa?

Por que o nome “MACHADO DE ASSIS” é a primeira informação na capa?

Por que o nome **Crônicas** está em destaque?

O que se pode inferir a partir da expressão “obras completas”?

- Solicite aos estudantes o compartilhamento das hipóteses com os colegas.
- Respeite a disposição de cada um em interagir ou não e coordene os turnos de fala.
- **Apresente o título do texto.**
- Explique sobre a função e importância do título em um texto. Ressalte que ele apresenta/antecipa informações importantes que acontecem na história, dá pistas sobre o tema e a estrutura, sendo assim, é importante mobilizar os conhecimentos prévios a partir dele para facilitar a compreensão da leitura.
- Apresente o título do texto que será lido e outros títulos de livros e filmes e promova uma sessão previsão a partir deles.
 - “Um caso de burro”;
 - “Tomates Verdes Fritos”;
 - “O cubo”;

➤ “Planeta dos macacos”.

- Agora, com base somente no título da crônica “Um caso de burro”, oriente que retomem a Folha Conhecimento Prévio (FCP) e anotem as hipóteses referentes às seguintes perguntas interativas no item TÍTULO.

PERGUNTAS INTERATIVAS

- Esse título despertou a sua atenção? Por quê?
- Ao ler este título o que você pensa?
- Sobre qual tema você pensa que esse texto vai tratar?
- Considerando o contexto, “Um caso de burro”, o que você infere sobre o sentido da palavra “caso”?
- Que situação do cotidiano você pensa que a crônica vai retratar?

- Leia as perguntas e solicite aos estudantes o compartilhamento das hipóteses com os colegas. Respeite a disposição de cada um em interagir ou não e coordene os turnos de fala.
- **Automonitoramento:** Solicite a releitura das informações que constam na Folha Conhecimento Prévio e oriente que a mantenha em mãos durante as próximas atividades para irem automonitorando a validação das hipóteses e reformulando-as, quando for necessário.
- **Autoavaliação:** retome os objetivos 2 e 3 e oriente os estudantes para refletirem sobre o que já sabem.
- **Gênero crônica:** Ative e mobilize o que os estudantes já sabem sobre o gênero.
 - Oriente a escrita, na Folha Conhecimento Prévio-item GÊNERO, dos saberes que os alunos já possuem sobre o gênero.
 - Promova uma rodada de conversa a partir das perguntas interativas a seguir:

PERGUNTAS INTERATIVAS

- Você já leu alguma crônica? Onde?
- De que assunto(s) a(s) crônica(s) que você leu tratavam?
- Se você precisar ler crônicas, em que suportes você procurará textos desse gênero?
- Que características da crônica mais chama sua atenção? Por quê?

- Solicite a retomada e preenchimento de informações (saberes construídos por meio da conversa) na Folha Conhecimento Prévio, item GÊNERO/DEPOIS DA LEITURA.

4º PROCEDIMENTO: DEMONSTRAÇÃO (5min)

- Modele/demonstre para os estudantes sobre os conhecimentos prévios referentes a autor, obra, estrutura composicional do gênero, tema e título.
- Considere, para isso, todos os conhecimentos compartilhados na oficina e os, que já possuía para que percebam similaridade ou distanciamento do conhecimento prévio do mediador em relação ao deles.
- Explique que, embora todos tenham tido acesso às mesmas informações durante a oficina, os conhecimentos prévios de cada um são diferentes, porque são produtos de vivências e práticas singulares.
- Oriente a conclusão do preenchimento da Folha Conhecimento Prévio sobre o que já sabem a respeito de todos os itens e a releitura individual dessas informações.

OFICINA PREVISÃO

1º MOMENTO: AULA INTRODUTÓRIA / MODELAÇÃO DO PROFESSOR (5 a 15min)

ATIVIDADES

- Reapresente o objetivo 4 que será perseguido durante a atividade (Use o cartaz objetivos).
- Explique a estratégia Previsão (use o banner) e destaque a contribuição desse conteúdo para a compreensão leitora de crônica.
- Use o título de uma crônica já lida pela turma para realizar demonstração, (a critério do (a) mediador(a). Por exemplo:
 - *Surpresa no parque*, de Ivan Ângelo.
 - *Na escola*, de Machado de Assis.
 - *Olhos de preá*, de Machado de Assis.
- Leia os títulos e verbalize seu pensamento para que percebam as previsões que realiza.
- Retome o objetivo e oriente que se autoavaliem quanto ao alcance da aprendizagem esperada.

2º MOMENTO: LEITURA GUIADA (45min)

ATIVIDADES

- Reapresente os objetivos 4, 5 e 6 que serão perseguidos durante a atividade, use o cartaz objetivos.
- Divida a classe em pequenos grupos de 2 a 3 componentes.
- Explique a atividade texto fragmentado (o texto será entregue em partes).
- Entregue aos grupos o mesmo fragmento de texto e a **Folha Automonitoramento da Aprendizagem**.
- Acompanhe os grupos, durante todas as atividades, e forneça as ajudas necessárias.
- Oriente que retomem o título e considere-o para a realização de previsão referente ao fragmento 1 (use a Folha Automonitoramento).

FRAGMENTO 1

Um caso de burro (fragmento 1)

Quinta-feira à tarde, pouco mais de três horas, vi uma coisa tão interessante, _____

_____ que determinei logo de começar por ela esta crônica. Agora, porém, no momento de pegar na pena, receio achar no leitor menor gosto que eu para um espetáculo, que lhe parecerá vulgar, e porventura torpe. Releve a importância; os gostos não são iguais!

- **LEITURA E PREVISÃO:** Oriente a leitura do fragmento 1 e realização das previsões/antecipações.
- **AUTOMONITORAMENTO:** Peça o compartilhamento das previsões e explicação do porquê levantaram as hipóteses. Respeite a decisão dos estudantes que optarem por não se expressar oralmente. Seja o (a) mediador (a) desses estudantes, ou convide outros estudantes para fazer a mediação.

FRAGMENTO 2

Um caso de burro (fragmento 2)

Entre a grade do jardim da Praça Quinze de Novembro e o lugar onde era o antigo passadiço, ao pé dos trilhos de bondes, estava um burro deitado. O lugar não era próprio para remanso de burros, donde concluí que não estaria deitado, mas caído.

_____ Instantes depois, vimos (eu ia com um amigo), vimos o burro levantar a cabeça e meio corpo. Os ossos furavam-lhe a pele, os olhos meio mortos fechavam-se de quando em quando.

_____ O infeliz cabeceava, mais tão frouxamente, que parecia estar próximo do fim.

- **LEITURA E AUTOAVALIAÇÃO:** Oriente os estudantes para a realização da leitura do fragmento 2 e validação das previsões referentes ao fragmento 1. Caso percebam que

não estão adequadas e eficientes, solicite a explicação com base nos saberes apresentados e construídos no procedimento de ativação e construção de conhecimento prévio (Oficina alicerce) e no fragmento 1.

- **AUTOCORREÇÃO:** Explique que as previsões não validadas devem ser corrigidas, ou seja, reelaboradas com base no conhecimento prévio validado pelas informações textuais já lidas (uso da Folha Automonitoramento).
- **RELEITURA E PREVISÃO:** Peça que releiam o fragmento 2, realizem as previsões e anotem na Folha Automonitoramento.
- **AUTOMONITORAMENTO:** Solicite o compartilhamento das previsões e explicação das hipóteses. Motive a participação de todos, mas respeite a decisão dos estudantes que optarem por não se expressar oralmente. Seja o (a) mediador (a) desses estudantes ou convide outros alunos para fazer essa mediação.

FRAGMENTO 3

Um caso de burro (fragmento 3)

Diante do animal havia algum capim espalhado e uma lata com água. Logo, não foi abandonado inteiramente; alguma piedade houve no dono ou quem quer que seja que o deixou na praça, com essa última refeição à vista. Não foi pequena ação. Se o autor dela é homem que leia crônicas, e acaso ler esta, receba daqui um aperto de mão. O burro não comeu do Capim, nem Bebeu da água; estava já para outros capins e outras águas, em campos mais largos e eternos.

- **LEITURA E AUTOAVALIAÇÃO:** Oriente os estudantes para a realização da leitura e avaliação das previsões referentes ao fragmento 2. Caso percebam que não estão adequadas e eficientes, oriente-os a explicarem com base no conhecimento prévio aceito pelo fragmento 3 as inadequações e ineficiências.
- **AUTOCORREÇÃO:** Explique que as previsões não validadas devem ser corrigidas, ou seja, reelaboradas com base no conhecimento prévio validado pelas informações textuais já lidas (uso da Folha Automonitoramento).
- **RELEITURA E PREVISÃO:** Oriente a releitura do fragmento 3 e a realização de previsões.
- **AUTOMONITORAMENTO:** Peça o compartilhamento das previsões e explicação do porquê levantaram as referidas hipóteses. Respeite a decisão dos estudantes que optarem por não se expressar oralmente. Seja o (a) mediador (a) desses estudantes ou convide outros alunos para realizar essa mediação.

FRAGMENTO 4

Um caso de burro (fragmento 4)

Meia dúzia de curiosos tinham parado ao pé do animal. Um deles, menino de dez anos, empunhava uma vara, e se não sentia o desejo de dar com ela na anca do burro para espertá-lo, então eu não sei conhecer meninos, porque ele não estava do lado do pescoço, mas justamente do lado da anca. Diga-se a verdade; não o fez - ao menos enquanto ali estive, que foram poucos minutos. Esses poucos minutos, porém, valeram por uma hora ou duas. Se há justiça na Terra valerão por um século, tal foi a descoberta que me pareceu fazer, e aqui deixo recomendada aos estudiosos.

O que me pareceu, é que o burro fazia exame de consciência. Indiferente aos curiosos, como ao capim e à água, tinha no olhar a expressão dos meditativos. Era um trabalho interior e profundo. Este remoque popular: por pensar morreu um burro mostra que o fenómeno foi mal-entendido dos que a princípio o viram; o pensamento não é a causa da morte, a morte é que o torna necessário. Quanto à matéria do pensamento, não há dúvidas que é o exame da consciência. Agora, qual foi o exame da consciência daquele burro, é o que presumo ter lido no escasso tempo que ali gastei. Sou outro Champollion, porventura maior; não decifrei palavras escritas, mas ideias íntimas de criatura que não podia exprimi-las verbalmente.

- **LEITURA E AUTOAVALIAÇÃO:** Oriente os estudantes para a realização da leitura do fragmento 4 e validação das previsões referentes ao fragmento 3. Caso percebam que não são aceitas pelo texto, solicite a explicação com base nas informações dos fragmentos anteriores e no conhecimento prévio.
- **AUTOCORREÇÃO:** oriente os estudantes para a realização das correções necessárias para as hipóteses não validadas. Explique que devem fazer com base no conhecimento prévio aceito pelas informações já lidas (uso da Folha Automonitoramento).
- **RELEITURA E PREVISÃO:** Oriente a releitura do fragmento 4 e realização de previsões (uso da Folha Automonitoramento).
- **AUTOMONITORAMENTO:** Peça o compartilhamento das previsões e explicação do porquê levantaram as referidas hipóteses. Respeite a decisão dos estudantes que optarem por não se expressar oralmente. Seja o (a) mediador (a) desses estudantes ou convide outros alunos para desenvolver a atividade. Retome a folha automonitoramento.

FRAGMENTO 5

Continua

Um caso de burro (fragmento 5)

E diria o burro consigo:

"Por mais que vasculhe a consciência, não acho pecado que mereça remorso. Não furtei, não menti, não matei, não caluniei, não ofendi nenhuma pessoa. Em toda a minha vida, se dei três coices, foi o mais, isso mesmo antes de haver aprendido maneiras de cidade e de saber o destino do verdadeiro burro, que é apanhar e calar. Quando ao zurro, usei dele como linguagem. Ultimamente é que percebi que me não entendiam, e continuei a zurrar por ser costume velho, não com ideia de agravar ninguém. Nunca dei com homem no chão. Quando passei do tílburio ao bonde, houve algumas vezes homem morto ou pisado na rua, mas a prova de que a culpa não era minha, é que nunca segui o cocheiro na fuga; deixava-me estar aguardando autoridade."

Conclusão

"Passando à ordem mais elevada de ações, não acho em mim a menor lembrança de haver pensado sequer na perturbação da paz pública. Além de ser a minha índole contrária a arruaças, a própria reflexão me diz que, não havendo nenhuma revolução declarado os direitos do burro, tais direitos não existem. Nenhum golpe de estado foi dado em favor dele; nenhuma coroa os obrigou. Monarquia, democracia, oligarquia, nenhuma forma de governo, teve em conta os interesses da minha espécie.

Qualquer que seja o regime, ronca o pau. O pau é a minha instituição um pouco temperada pela teima que é, em resumo, o meu único defeito. Quando não teimava, mordida o freio dando assim um bonito exemplo de submissão e conformidade. Nunca perguntei por sóis nem chuvas; bastava sentir o freguês no tálburi ou o apito do bonde, para sair logo. Até aqui os males que não fiz; vejamos os bens que pratiquei."

- **LEITURA E AUTOAVALIAÇÃO:** Oriente os estudantes para a realização da leitura do fragmento 5 e autoavaliação das previsões referentes ao fragmento 4. Caso percebam que não são válidas, oriente-os a explicarem com base nas informações dos fragmentos anteriores e no conhecimento prévio as inadequações e ineficiências.
- **AUTOCORREÇÃO:** oriente os estudantes para a realização das correções necessárias para as hipóteses não validadas. Explique que devem fazer com base nas informações já lidas e no conhecimento prévio. Retome a Folha Automonitoramento.
- **RELEITURA E PREVISÃO:** Oriente a releitura do fragmento 5 e realização de previsões (uso da Folha Automonitoramento).
- **AUTOMONITORAMENTO:** Solicite o compartilhamento das previsões e explicação do porquê levantaram as referidas hipóteses. Respeite a decisão dos estudantes que optarem por não se expressar oralmente. Seja o (a) mediador (a) desses estudantes ou convide outros alunos para desenvolver essa mediação. Revisite a Folha Automonitoramento.

3º MOMENTO: LEITURA INDEPENDENTE (45min)

ATIVIDADES

- Acompanhe os estudantes individualmente para fornecer-lhes as ajudas necessárias.

FRAGMENTO 6

Continua

Um caso de burro (fragmento 6)

"A mais de uma aventura amorosa terei servido, levando depressa o tálburi e o namorado à casa da namorada - ou simplesmente empacando em lugar onde o moço que ia no bonde podia mirar a moça que estava na janela. Não poucos devedores terei conduzido para longe de um credor importuno. Ensinei filosofia a muita gente, esta filosofia que consiste na gravidade do porte e na quietação dos sentidos. Quando algum homem, desses que chamam patuscos, queria fazer rir os amigos, fui sempre em auxílio deles, deixando que me dessem tapas e punhadas na cara. Enfim ..."

Conclusão

Não percebi o resto, e fui andando, não menos alvoroçado que pesaroso. Contente da descoberta, não podia furtar-me à tristeza de ver que um burro tão bom pensador ia morrer. A consideração, porém, de que todos os burros devem ter os mesmos dotes principais, fez-me ver que os que ficavam, não seriam menos exemplares do que esse. Por que se não investigará mais profundamente o moral do burro? Da abelha já se escreveu que é superior ao homem, e da formiga também, coletivamente falando, isto é, que as suas instituições políticas são superiores às nossas, mais racionais. Por que não sucederá o mesmo ao burro, que é maior?

- **LEITURA E AUTOAVALIAÇÃO:** Oriente os estudantes para a realização da leitura do fragmento 6 e autoavaliação das previsões referentes ao fragmento 5. Caso percebam que não são válidas, oriente-os para explicarem as inadequações e ineficiências com base nas informações dos fragmentos anteriores e no conhecimento prévio.
- **AUTOCORREÇÃO:** Oriente os estudantes para a realização das correções necessárias para as hipóteses não validadas. Explique que devem fazer com base na leitura dos fragmentos anteriores e no conhecimento prévio (use a Folha Automonitoramento).
- **RELEITURA E PREVISÃO:** Oriente a releitura do fragmento 6 e realização de previsões (use a Folha Automonitoramento).
- **AUTOMONITORAMENTO:** Peça o compartilhamento das previsões e explicação do porquê levantaram as referidas hipóteses. Respeite a decisão dos estudantes que optarem por não se expressar oralmente. Seja o (a) mediador (a) desses estudantes ou convide outros alunos para ajudar na mediação (retome a Folha Automonitoramento).

FRAGMENTO 7

Um caso de burro (fragmento 7)

Sexta-feira, passando pela Praça Quinze de Novembro, achei o animal já morto. Dois meninos, parados, contemplavam o cadáver, espetáculo repugnante; mas a infância, como a ciência, é curiosa sem asco. De tarde já não havia cadáver nem nada. Assim passam os trabalhos deste mundo. Sem exagerar o mérito do finado, força é dizer que, se ele não inventou a pólvora, também não inventou a dinamite. Já é alguma coisa neste final de século. Requiescat in pace.

- **LEITURA E AUTOAVALIAÇÃO:** Oriente os estudantes para a realização da leitura do fragmento 7 e autoavaliação das previsões referentes ao fragmento 6. Caso percebam que não são válidas, oriente-os para explicarem com base nas informações dos fragmentos anteriores e no conhecimento prévio as inadequações e ineficiências.
- **AUTOCORREÇÃO:** Oriente os estudantes para a realização das correções necessárias para as hipóteses não validadas. Explique que devem fazer com base na leitura dos fragmentos já lidos e no conhecimento prévio (uso da Folha Automonitoramento).

4º MOMENTO: PARTILHA EM GRUPO E AVALIAÇÃO (10 a 15 min)

ATIVIDADES

- Retome o cartaz objetivos da leitura, entregue a Folha Autoavaliação (no apêndice), oriente o preenchimento e promova uma roda de conversa.

Inferência



OFICINA 2

Planeje-se

Algumas ações integram o processo de ensinagem:

- apropriação dos objetos de conhecimento, por isso é fundamental que, antes de iniciar esta oficina, leia o tópico sobre a **estratégia Inferência** na dissertação “*Contribuições das estratégias metacognitivas de leitura para a compreensão de crônica*”;
- apropriação dos objetivos de leitura;
- preparação dos recursos didáticos-pedagógicos necessários para a execução das atividades e automonitoramento da ensinagem. Modelos seguem no apêndice.

Quadro 5 – Plano oficina Inferência (continua)

Objetivos	Conteúdo	Recursos	Material	Atividades
1. Descobrir objeto embrulhado utilizando pistas, saberes e experiências;	Dinâmica “quem sou eu?”.	Cartaz objetivos da leitura, presente embrulhado, mural.	Papel madeira, pincel permanente, bola, papel para presente, post-its.	Exposição oral, roda de brincadeira, escrita em post-its e produção de mural.
2. Ativar/construir conhecimentos sobre Luís Fernando Veríssimo e a obra <i>Comédias para se Ler na Escola</i> ;	Estratégia de leitura Conhecimento Prévio; Biografia de Luís Fernando Veríssimo; Capa de livro: <i>Comédias para se Ler na Escola</i> ;	Cartaz objetivos, banner, Folha Conhecimento Prévio, Álbum de autores, slide, obra <i>Comédias para se Ler na Escola</i> (física ou e-book), capa de livro (papel A3).	Papel madeira, pincel permanente, papel A 4 ou ofício, cartucho, pasta catálogo, impressora, computador, papel A3.	Exposição oral dialogada, leitura individual, escrita na folha Conhecimento Prévio, roda de conversa.
3. Ativar conhecimentos e levantar hipóteses sobre o título da crônica: “A bola” e refletir sobre o tema brinquedo e brincadeiras.	Leitura de crônica “A bola”;	Cartaz objetivos da leitura, cartaz ou slide, Envelope, Folha Conhecimento Prévio.	Papel A4 ou ofício, cartucho, impressora, computador, cartolina, papel madeira, pincel permanente.	Exposição oral dialogada, escrita na folha Conhecimento Prévio, roda de conversa.
4. Compreender como mobilizar/construir Conhecimentos Prévios antes da leitura.	Informações sobre estratégia Conhecimento Prévio, autor, obra, título e tema.	Professor(a), mediador(a), cartaz objetivos da leitura, biografia, obra literária, título do texto.	Cartolina ou papel madeira, pincel permanente.	Modelação: exposição oral.

Conclusão

Objetivos	Conteúdo	Recursos	Material	Atividades
5. Conhecer a estratégia Inferência e utilizá-la para construir sentidos implícitos e efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem;	Estratégia de leitura Inferência. Leitura de crônica “A bola”.	Cartaz objetivos da leitura, banner, Folha Construindo Inferência I e II	Cartolina ou papel madeira, pincel permanente, lona, cartucho, impressora, cordão, papel a4 ou ofício.	Exposição oral dialogada, leitura individual e coletiva, escrita na Folha Construindo Inferência I e II, roda de conversa.
6. Identificar/construir o fato gerador da narrativa e com base nele refletir e inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo.	Leitura de crônica “A bola”. Construção composicional da crônica: fato gerador da narrativa.	Cartaz objetivos da leitura. Texto-base: A bola. Gráfico síntese crônica	Cartolina ou papel madeira, pincel permanente, papel A4 ou ofício, cartucho, impressora, computador.	Exposição oral dialogada, leitura individual, escrita em gráfico síntese crônica, roda de conversa.
7. Avaliar processo de ensinagem.	Objetivos, conteúdos, atividades, procedimentos, recursos, participação.	Cartaz objetivos da leitura, Folha Autoavaliação.	Cartolina ou papel madeira, pincel permanente, papel A4 ou ofício, cartucho, impressora, computador.	Exposição oral dialogada, escrita na folha autoavaliação e roda de conversa.

Fonte: A própria autora.

OFICINA ALICERCE – CONHECIMENTO PRÉVIO

1º PROCEDIMENTO: MOTIVAÇÃO (10min)

- Compartilhe os objetivos da leitura (utilize o cartaz objetivos), os conteúdos e os recursos didáticos.
- Compartilhe/explice o conteúdo Conhecimento Prévio (use o banner).

2º PROCEDIMENTO: INTRODUÇÃO (15min)

ATIVIDADES

DINÂMICA “Quem sou eu?”

- Compartilhe o objetivo 1 constante no cartaz objetivos da leitura.
- Embrulhe uma bola em papel de presente e apresente à turma.

- Oriente que o embrulho passará de mão em mão para que cada um observe as pistas existente nele e conclua qual objeto está embrulhado.
- Peça para cada aluno anotar sua conclusão em um post-it previamente fornecido pelo mediador.
- Monitoramento: solicite aos estudantes que expliquem o processo de conclusão ao qual chegaram.
- Em seguida, peça-lhes que coleem a previsão no **MURAL PREVISÃO** (preparar, antecipadamente, cartolina ou papel madeira para a colagem dos post-its).
- Depois, convide um estudante para desembulhar o presente e converse com a turma sobre os processos cognitivos que os ajudaram nas inferências.
- Explique que a forma, textura, tamanho, peso foram pistas visuais que somadas ao conhecimento que eles possuem do brinquedo, por já terem possuído ou visto, ajudaram-nos a chegar à previsão.
- Autoavaliação: caso a previsão de algum estudante tenha sido refutada, conduza-o à compreensão de qual processo cognitivo utilizou.
- Retome o objetivo da atividade e converse com a classe sobre as aprendizagens alcançadas. Explique que não viram a bola, mas por meio das pistas físicas e integração de conhecimento prévio do tipo enciclopédico concluíram qual é o brinquedo em questão. Enfatize que algo semelhante acontece com a compreensão inferencial na leitura, ou seja, as informações não são visíveis explicitamente no texto, mas por meio do processo integrativo entre informação visual e não visual conclui-se sobre a ideia construída.

3º PROCEDIMENTO: ATIVAÇÃO/ CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO PRÉVIO (AUTOR, OBRA, TEMA, TÍTULO)

ATIVIDADES

SOBRE AUTOR: Promova uma conversa inicial e rápida com a turma por meio das perguntas interativas.

PERGUNTAS INTERATIVAS

Você conhece o autor Luís Fernando Veríssimo?
Se sim, já leu algum livro e/ou texto dele? Qual?

- Solicite o preenchimento da Folha Conhecimento Prévio-AUTOR, antes da leitura.

- Entregue o Álbum de autores e oriente a realização de leitura individual da biografia de Luís Fernando Veríssimo.
- Oriente a observação de algumas informações:
 - como foi a infância do autor.
 - em que ele trabalhou.
 - quais livros publicados pelo autor chamou a sua atenção.
 - qual gênero se destaca entre as obras produzidas pelo autor.
 - Localize o livro *Comédias para se Ler na Escola*, entre os livros do autor.
- Peça a retomada da Folha Conhecimento Prévio : AUTOR, item depois da leitura. Solicite a escrita do que já sabem sobre o autor. Solicite também que alguns estudantes compartilhem suas informações oralmente.

SOBRE OBRA: apresente a obra *Comédias para se Ler na Escola*. Dependendo das condições de sua escola, seguem três sugestões:

- Caso a escola possua exemplares para que os alunos entre em contato direto com a obra, conduza-os a um passeio pelo livro fazendo paradas e leituras dos elementos paratextuais.
- Se não possuir, use um formato e- Pub, e-book, projete o livro e desenvolva a atividade;
- Se nenhuma das alternativas for possível, imprima a capa e quarta capa em papel A3, conforme exemplo abaixo.

Figura1- Capa do livro, *Comédias para se Ler na Escola*.



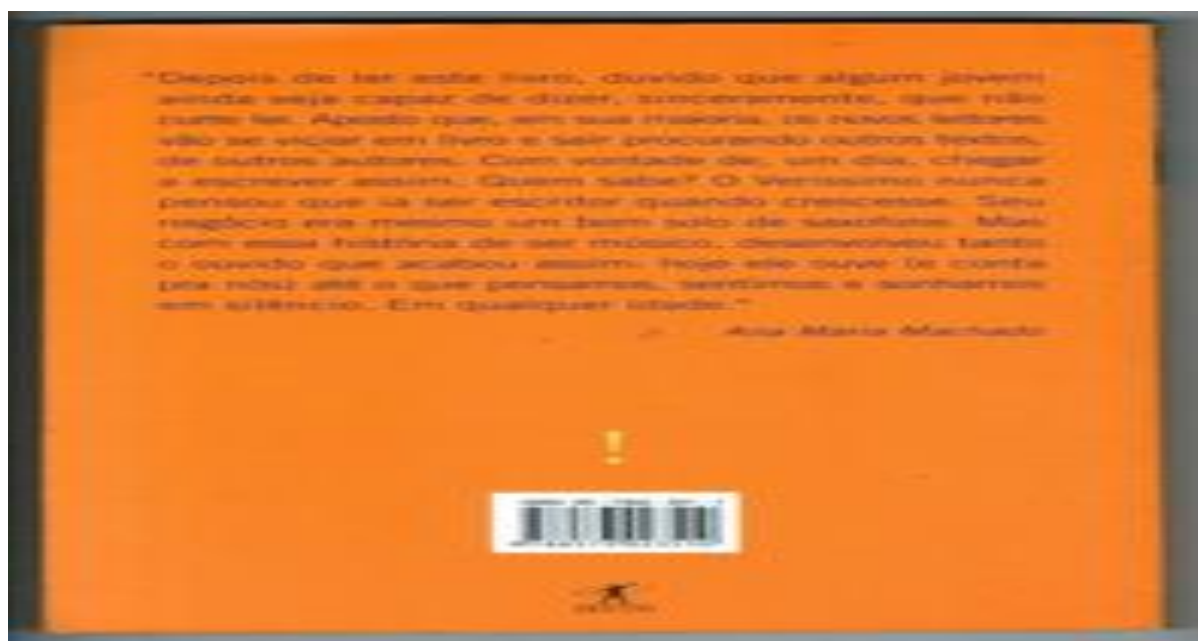
Fonte: Veríssimo, Luís Fernando. (2016).

Figura 2 - orelha, *Comédias para Ler na Escola*



Fonte: Veríssimo, Luís Fernando. (2016).

Figura 3 - quarta capa



Fonte: Veríssimo, Luís Fernando. (2016).

SOBRE CAPA: Socialize as perguntas interativas uma a uma em tiras de cartolina/papel madeira ou compartilhe em slide via projetor. Depois, promova uma conversa informal bem ao modo despretensioso da crônica.

PERGUNTAS INTERATIVAS

- O que lhe chamou atenção nessa capa?
- Por que o nome **Luís Fernando Veríssimo** está em destaque e é a primeira informação na capa?
- Por que na escrita do nome do autor o nome “Veríssimo” está em destaque?
- Por que o nome “Ana Maria Machado” aparece na capa?
- Por que o nome “Comédias para se Ler na Escola” encontra-se no centro da capa escrito com letra maior?
- Por que você acha que os textos desse livro são recomendados para ler na escola?
- Observe a ilustração do homem sentado. Quem seria esse homem? Que papel social está representando?
- Que local é esse onde ele está? Cite elementos imagéticos que justifique sua resposta.
- Qual elemento imagético existe em maior quantidade na cena descrita?
- Você costuma brincar de bola?

SOBRE QUARTA CAPA E ORELHA

- Leia, de forma motivadora, a sinopse e as informações contidas na quarta capa e orelha.

SOBRE TÍTULO

- Apresente o título do texto.
- Escreva-o na lousa, em cartolina ou papel madeira e coloque - o em destaque na sala.

A BOLA

- Digite as perguntas interativas a seguir e coloque - as em um envelope. Utilize-as para motivar a conversa com a turma.
- Entregue o envelope para um aluno da turma e oriente a retirada de uma pergunta, peça que faça a pergunta para o colega do lado, depois entregue - lhe o envelope para que faça o mesmo. A atividade segue esse processo até que todas as perguntas sejam compartilhadas.
- Após a interação do estudante para o qual a pergunta foi feita, será concedido o turno de fala para os demais, de modo que todos tenham a oportunidade de interagir.

PERGUNTAS INTERATIVAS

- ✓ Você já ganhou uma bola de presente? Se sim, de quem e como se sentiu?
- ✓ Se hoje você pudesse escolher um presente, escolheria uma bola? Justifique.
- ✓ As crianças e/ou adolescentes com quem você convive gostam de brincar com bola? Por quê?
- ✓ Quais são seus brinquedos e brincadeiras preferidas?
- ✓ De acordo com o conhecimento que você possui sobre crônica, pense a partir do título:
 - Que situação do cotidiano será retratada no texto que você lerá?
 - Que personagens participarão da narrativa?
 - Onde a história acontecerá?
- ✓ Compartilhe um fato interessante que aconteceu com você ou que você viu ou ouviu acontecer com alguém que envolva o brinquedo bola.

Orienta a escrita dos saberes construídos nessa conversa, na Folha Conhecimento Prévio, item título – ANTES DA LEITURA.

4º PROCESSO: DEMONSTRAÇÃO

A  ESTÁ COM VOCÊ, MEDIADOR(A)!

ATIVIDADES

- Demonstre (aja como se estivesse pensando alto) seus conhecimentos prévios sobre Luís Fernando Veríssimo, Comédias para se Ler na Escola e título (A bola).
- Relate sobre o que você sabe sobre autor e obra.
- Fale da bola como brinquedo e como instrumento de trabalho.
- Relacione a importância/ papel da bola para as crianças de antigamente e de hoje (considere o modo de vida, lugares onde vivem, tempo disponível, pessoas com que convivem).
- Faça relato de experiência de situações cotidianas envolvendo bola.
- Estabeleça conexões de situações com bola e fatos pessoais, locais, regionais, nacionais.

OFICINA INFERÊNCIA

1º MOMENTO : AULA INTRODUTÓRIA (5 a 15min)

ATIVIDADES

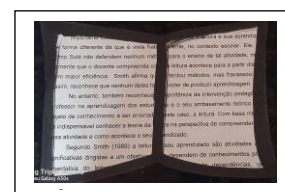
- Explique o que é Inferência. Para se aprofundar sobre o tema, leia o capítulo 3 na dissertação, *Contribuições das estratégias metacognitivas de leitura para compreensão de crônica*.

CONHECIMENTO PRÉVIO

PISTAS DO TEXTO



INFERÊNCIA



- Explique também o que é fato gerador da narrativa, onde encontrá-lo no texto e como identificá-lo/construí-lo.
- Realize demonstração/modelação sobre Inferência. Para isso use o título e o fato gerador da crônica da oficina Previsão e desta oficina.
- Professor, caso não tenha implementado a oficina 1, use exemplos de crônicas já lidas com sua turma, pois os exemplos referentes ao texto-base da referida oficina serão de difícil compreensão para os estudantes, caso não conheçam o texto “Um caso de burro”.
- Exemplos de modelação:

CONSTRUINDO INFERÊNCIA A PARTIR DE TÍTULOS

INFORMAÇÃO TEXTUAL	+ CONHECIMENTO PRÉVIO	= INFERÊNCIA
Um caso de burro	Quando se refere à caso, trata-se de algo que aconteceu, geralmente, algo ruim. O burro será o principal envolvido nesse acontecimento.	O burro passará por uma situação difícil, ruim.

INFORMAÇÃO TEXTUAL	+ CONHECIMENTO PRÉVIO	= INFERÊNCIA
A bola	É um brinquedo popular que crianças gostam de usar para jogar com amigos.	O texto contará uma história em que personagens, talvez crianças, participem de uma situação envolvendo bola.

CONSTRUINDO INFERÊNCIA A PARTIR DE FATO GERADOR DO ENREDO

INFORMAÇÃO TEXTUAL	+ CONHECIMENTO PRÉVIO	= INFERÊNCIA
Um burro estava caído na praça.	Se um burro está caído em uma praça é porque não está bem de saúde.	O animal está doente.

INFORMAÇÃO TEXTUAL	+ CONHECIMENTO PRÉVIO	= INFERÊNCIA
O pai deu uma bola de presente ao filho	Os pais costumam presentear os filhos com bola, pois no geral, crianças gostam muito de brincar de bola.	O filho gostou do presente e brincou bastante com ele.

2º MOMENTO : PRÁTICA GUIADA (45min)

ATIVIDADES

- Organize a turma em pequenos grupos (2 a 3 componentes).
- Entregue para cada grupo a folha **CONSTRUINDO INFERÊNCIAS – PARTE 1** com os três primeiros parágrafos da crônica “A bola”.

- **LEITURA:** Oriente a leitura e a construção de inferências considerando principalmente as pistas linguísticas em destaque.

FOLHA CONSTRUINDO INFERÊNCIA – PARTE 1

TEXTO	CONHECIMENTO PRÉVIO	INFERÊNCIA
O pai deu uma bola de presente ao filho. Lembrando o prazer que sentira ao ganhar a sua primeira bola do pai. Uma número 5 sem tento oficial de couro. Agora não era mais de couro, era de plástico. Mas era uma bola. O garoto agradeceu, desembulhou a bola e disse “Legal!”. Ou o que os garotos dizem hoje em dia quando gostam do presente ou não querem magoar o velho. Depois começou a girar a bola, à procura de alguma coisa. — Como é que liga? — perguntou.		

- **ACOMPANHAMENTO:** Durante o desenvolvimento da atividade, circule nos grupos para entender o processo de construção de inferência dos estudantes e ajudá-los.
- **AUTOMONITORAMENTO:** Quando todos concluírem a atividade, solicite a cada grupo a leitura do texto e compartilhamento das inferências com os colegas; motive-os a justificarem as inferências com retomadas ao texto e mobilização de conhecimentos prévios.

3º MOMENTO : LEITURA INDEPENDENTE (45min)

ATIVIDADES

- **LEITURA:** explique para os estudantes que, a partir de agora, irão realizar uma leitura individual e silenciosa do texto completo e, de forma independente, construir suas inferências a partir do quarto parágrafo.
- **ACOMPANHAMENTO:** Durante o desenvolvimento da atividade, faça um acompanhamento individual para entender o processo de construção dos estudantes e ajudá-los.

tempo que tentavam se destruir mutuamente. O garoto era bom no jogo. Tinha coordenação e raciocínio rápido. Estava ganhando da máquina. O pai pegou a bola nova e ensaiou algumas embaixadas. Conseguiu equilibrar a bola no peito do pé, como antigamente, e chamou o garoto. — Filho, olha. O garoto disse “Legal”, mas não desviou os olhos da tela. O pai segurou a bola com as mãos e a cheirou, tentando recapturar mentalmente o cheiro de couro. A bola cheirava a nada. Talvez um manual de instrução fosse uma boa ideia, pensou. Mas em inglês, para a garotada se interessar.		
---	--	--

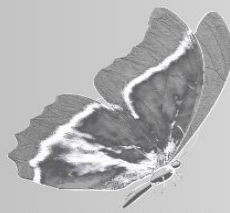
- **RELEITURA:** Quando concluírem a atividade, faça uma leitura compartilhada do texto. Convide um estudante para ler a voz do pai, outro, a voz do filho e você, a voz do narrador.
- **AUTOMONITORAMENTO:** No decorrer da leitura, faça pequenas pausas para ouvir as inferências realizadas. Solicite que expliquem - as com base nas informações visuais, experiências e conhecimentos prévios de vários tipos (textual, linguístico e enciclopédico).

4º MOMENTO : PARTILHA EM GRUPO E AVALIAÇÃO (10 a 15min)

ATIVIDADES

- Retome os objetivos da oficina e releia-os com a turma.
- Oriente que realizem a autoavaliação por meio do preenchimento da ficha autoavaliação (no apêndice).
- Promova uma conversa reflexiva sobre o alcance dos objetivos e o processo cognitivo executado por meio da socialização das informações da ficha.

Resumo



RESUMO RESUMO RESUMO RESUMO RESUMO RESUMO

RESUMO RESUMO RESUMO RESUMO RESUMO

RESUMO RESUMO RESUMO RESUMO

RESUMO RESUMO

RESUMO

OFICINA 3

Planeje-se

Algumas ações integram o processo de ensinagem:

- a apropriação dos objetos de conhecimento, por isso é fundamental que, antes de iniciar esta oficina, leia o tópico sobre a **estratégia Resumo** na dissertação “*Contribuições das estratégias metacognitivas de leitura para a compreensão de crônica*”;
- apropriação dos objetivos de leitura;
- preparação dos recursos didáticos-pedagógicos necessários para a execução das atividades e automonitoramento da ensinagem. Modelos seguem no apêndice.

Quadro 6 – Plano oficina Resumo (continua)

Objetivos	Conteúdo	Recursos	Material	Atividades
1. Refletir sobre o modo de falar e escrever de forma objetiva e concisa;	Dinâmica “Curto e grosso”.	Trechos de textos informativos impresso ou em slide.	Papel A4 ou ofício, impressora, computador, lápis, borracha.	Leitura coletiva, entrevista, roda de conversa.
2. Ativar e/ ou construir conhecimentos prévios sobre Rubem Braga e sua obra <i>Um pé de milho</i> .	Estratégia de leitura Conhecimento Prévio; Biografia de Rubem Braga. Capa de livro: <i>Um pé de milho</i> .	Cartaz objetivos, Banner, Folha Conhec. Prévio, Álbum de autores, texto impresso, slide, obra <i>Um pé de milho</i> (física ou e-book), capa de livro (papel A3).	Papel madeira, pincel permanente, Papel A 4 ou ofício, cartucho, pasta catálogo, impressora, computador, papel A3.	Exposição oral dialogada, leitura individual, escrita na Folha Conhecimento Prévio, roda de conversa.
3. Compreender como mobilizar/construir Conhecimentos Prévios antes da leitura.	Informações sobre estratégia Conhecimento Prévio, autor, obra, título e tema.	Professor(a), mediador(a), cartaz objetivos da leitura, biografia, obra literária, título do texto.	Cartolinha ou papel madeira, pincel permanente.	Modelação: Exposição oral.
4. Ativar conhecimentos prévios e levantar hipóteses sobre o título “Um pé de milho” e tema.	Leitura de crônica “Um pé de milho”.	Cartaz ou slide, envelope, Folha Conhecimento Prévio	Papel A4 ou ofício, cartucho, impressora, computador, cartolinha, papel madeira, pincel permanente.	Exposição oral dialogada, escrita na Folha Conhecimento Prévio, roda de conversa.
5. Conhecer estratégia resumo e ler, de forma autônoma, utilizando-a para potencializar a compreensão da crônica <i>Um pé de milho</i> . Identificar o tema da crônica e identificar/gerar suas ideias principais;	Estratégia de leitura resumo. Leitura de crônica “Um pé de milho”.	Cartaz objetivos da leitura Banner Texto impresso Quadro resumo	Cartolinha ou papel madeira, pincel permanente. lona, cartucho, impressora, cordão, papel A4 ou ofício.	Exposição oral dialogada, leitura coletiva e individual, escrita de quadro resumo, roda de conversa.

Conclusão

6. Identificar/construir o conflito/fato gerador da crônica e expressar reflexão; construir inferência sobre valores sociais, culturais e de diferentes visões de mundo.	Leitura de crônica “Um pé de milho”. Estrutura composicional da crônica: fato gerador da narrativa.	Cartaz objetivos da leitura Texto-base: Um pé de milho Gráfico síntese crônica.	Cartolina ou papel madeira, pincel permanente, papel A4 ou ofício, cartucho, impressora, computador.	Exposição oral dialogada, leitura coletiva, escrita em gráfico síntese crônica, roda de conversa.
7. Autoavaliar o processo de ensinagem.	Objetivos, conteúdos, atividades, procedimentos, recursos, participação.	Cartaz objetivos da leitura. Folha Autoavaliação.	Papel A4 ou ofício, cartucho, impressora, computador.	Preenchimento de Folha Autoavaliação. Roda de conversa.

Fonte: A própria autora.

OFICINA ALICERCE: CONHECIMENTO PRÉVIO

1º PROCEDIMENTO: MOTIVAÇÃO (10min)

ATIVIDADES

- Apresente os objetivos da leitura, objetivos 1, 2, 3, (utilize o COL), os conteúdos e os recursos didáticos.
- Retome o conteúdo Conhecimento Prévio (use o banner/cartaz estratégia de leitura).
- Apresente os recursos didáticos que serão utilizados.

2º PROCEDIMENTO: INTRODUÇÃO (15min)

Dinâmica resumo: Curto e grosso

- Pergunte aos alunos se eles já ouviram a expressão “**Falou curto e grosso**”.
- Promova um momento de escuta sobre o tema.
- Depois da escuta, compartilhe que essa é uma expressão popular na região nordeste e significa falar de forma resumida, direta e rápida.
- Entregue para cada dupla um dos textos a seguir. Oriente que faça a leitura e, de forma curta e grossa, diga sobre o que ele fala completando a lacuna no final do texto.

➤ Depois que completarem a lacuna, solicite a cada dupla que leia o texto que recebeu e escolha uma dupla para completá-la de forma resumida.

❖ *Mediador(a), selecione os textos considerando a realidade de sua turma. Seguem sugestões.*

Pertence ao grupo das angiospermas, ou seja, produz as sementes no fruto. A planta pode chegar a uma altura de 2,5 metros, embora haja variedades bem mais baixas. O caule tem aparência de bambu e as juntas estão geralmente a cinquenta centímetros de distância umas das outras. A fixação da raiz é relativamente fraca. A espiga é cilíndrica, e costuma nascer na metade da altura da planta.

Os grãos são do tamanho de ervilhas, e estão dispostos em fileiras regulares presas no sabugo, que formam a espiga. Eles têm dimensões, peso e textura variáveis. Cada espiga contém de duzentos a quatrocentos grãos. Dependendo da espécie, os grãos têm cores variadas, podendo ser amarelos, brancos, vermelhos, pretos, azuis ou marrons.

De forma curta e grossa, falou-se no texto sobre a planta? [milho](#)

Carlos é um homem que gosta muito de viajar. Já conheceu Portugal, Espanha, Itália, Estados Unidos, Bélgica, Dinamarca, China. E nas próximas férias viajará para o Japão.

De forma curta e grossa, Carlos conhece muitos ? [países](#).

A Yasmin passou - se a base, depois o iluminador e em seguida o blush rosa. Usou um batom mate, passou rímel e lápis marrom nos olhos e saiu linda maravilhosa.

De forma curta e grossa, antes de sair, Yasmin ? [maquiou-se](#)

A mãe de Henrique pediu que ele fosse comprar dipirona, aspirina, sulfa diazina, soro fisiológico e mertiolate.

De forma curta e grossa, Henrique fez compras de ? [remédios](#).

É uma das quatro estações do ano. Seu início é marcado pelo solstício, que ocorre no dia 21 de dezembro no Hemisfério Norte, e no dia 21 de junho no Hemisfério Sul. Considerado a estação mais fria, é caracterizado por ter baixas temperaturas, dias mais curtos e noites mais longas, precipitações na forma de neve em algumas regiões e queda na umidade relativa do ar. No Brasil começa dia 21 de junho e termina dia 22 ou 23 de setembro e conta com períodos pouco chuvosos, temperaturas amenas e tempo seco. Dessa maneira, a umidade relativa do ar fica mais baixa nesse período, o que pode intensificar alguns problemas respiratórios, principalmente nos locais com altos índices de poluição.

De forma curta e grossa, está-se falando da estação do ano chamada? [Inverno](#).

3º PROCEDIMENTO: ATIVAÇÃO/ CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO PRÉVIO (30min)

ATIVIDADES

- Convide os estudantes para uma prosa afiada sobre autor, obra e título do texto.

SOBRE AUTOR:

- Inicialmente, oriente o preenchimento da Folha Conhecimento Prévio no item AUTOR – antes da leitura com informações que já sabem sobre Rubem Braga.
- Entregue-lhes o álbum, solicite a localização do autor Rubem Braga e a leitura de sua biografia focando em informações que julgarem importantes, como : nome, obras (peça que escolha uma que o motivaria a ler e justifique sua escolha) e temas que abordava.
- Depois, promova uma conversa sobre o autor. Oportunize que se expressem, e caso haja algum aspecto que considere relevante e que os alunos não abordaram, coloque-o em discussão. Peça que retomem a folha já referida e atualizem as informações no item AUTOR – depois da leitura.

SOBRE OBRA:

- Apresente a obra *Um pé de milho*.
Considere a realidade de sua escola e use uma das três sugestões:
- Caso a escola possua exemplares para que os alunos entre em contato direto com a obra, conduza-os a um passeio pelo livro fazendo paradas e análises dos elementos paratextuais a partir das perguntas interativas que seguem.
- Se não possuir, use um formato e- Pub, e-book, projete o livro e desenvolva a atividade;
- Se nenhuma das alternativas for possível, imprima a capa em papel A3, conforme exemplo abaixo.
- **Inicie a visita pela obra.**

1ª parada.

Figura 1: Capa do livro, *Um pé de milho*.



Fonte: Braga, Rubem (2019).

- Promova uma conversa. Anote as perguntas interativas na lousa, compartilhe-as em slide ou apresente, uma por vez, escritas em cartolina ou papel madeira.

PERGUNTAS INTERATIVAS

- Por que o nome “RUBEM BRAGA” está em destaque e é a primeira informação na capa?
- Por que o nome “Um pé de milho” está entre o nome Rubem Braga?
- Que imagem está em destaque na capa? O que ela representa?
- Considere a imagem e sua relação com o título, pense e responda: Qual é um dos temas abordados no livro de crônicas? Por que você chegou a essa conclusão?
- Em que fase de desenvolvimento essa planta está? Por que você chegou a essa conclusão?
- A partir da observância da parte central e superior da imagem do pé de milho, o que você infere?
- Você já viu um pé de milho ou milharal, pessoalmente? Pense em tudo que você conhece sobre pé de milho e/ou milharal e compartilhe com a turma, de forma resumida, seu relato de experiência.

SOBRE TÍTULO:

- Retome a capa do livro e faça uma retomada do título da crônica com o propósito de levantar hipóteses (previsão).
- Peça aos alunos a anotação de suas hipóteses (uso da Folha Conhecimento Prévio, item título – antes da leitura) e oriente a revisita a elas, durante a leitura do texto, para observarem se foram confirmadas ou não.
- Explique que, caso as hipóteses não se confirmem, não há problema. Nesses casos, os estudantes devem reelaborá-las e continuar monitorando se serão ou não confirmadas.

Explique que ler é um processo contínuo de elaboração, automonitoramento e reelaboração de hipóteses.

- Para isso use as perguntas interativas a seguir.

PERGUNTAS INTERATIVAS

- Esse título despertou a sua atenção? Por quê? O que ele sugere?
- Sobre o que você imagina que a crônica vai tratar?
- Onde você pensa que o fato narrado irá acontecer?
- Quem você pensa que são os personagens da história?

4º PROCEDIMENTO : DEMONSTRAÇÃO/MODELAÇÃO (5min)

ATIVIDADES

- Mediador(a), agora é sua vez de modelar para os estudantes.
- Demonstre (aja como se estivesse pensando alto) seus conhecimentos prévios sobre o autor (Rubem Braga), obra (*Um pé de milho*) e título (*Um pé de milho*).
- Fale de suas experiências com a planta pé de milho;
- Depois, retome a “**Folha Conhecimento Prévio**” e peça que cada aluno acrescente mais saberes, se julgar necessário, aos já escritos sobre autor, obra e título.

Oficina Resumo

1º MOMENTO – AULA INTRODUTÓRIA (5 a 15min)

ATIVIDADES

- Explique o que é resumo, qual a sua importância para a compreensão leitora de crônicas.
- Retome a dinâmica realizada na abertura da oficina e relacione o conceito de resumo a ela.
- Explique que o resumo que farão nesta atividade está diretamente relacionado aos objetivos 4 e 5, por isso, retome-os (use o cartaz objetivos). Fixe-os na sala, pois são o alvo dos estudantes durante a leitura.
- Esclareça que, com base nos objetivos da aula e nos conhecimentos prévios, o resumo que construirão deve constar, obrigatoriamente:

- o tema da crônica que será identificado a partir da frase – tema que está escrita no texto e corresponde ao fato gerador da narrativa. Oriente-os para perseguirem essa frase-tema que está nos primeiros parágrafos.
- As ideias principais e seus detalhes secundários que se relacionam ao tema.
- Explique as regras para resumir (use o banner estratégia resumo): **omitir, selecionar, generalizar e integrar informação.**
- **Faça a demonstração/modelação da estratégia.** Para isso:
 - Retome a dinâmica e exemplifique que o trecho abaixo se refere a regra **integrar**, pois a resposta dada para preencher a lacuna engloba todas as informações fornecidas anteriormente.

Carlos é um homem que gosta muito de viajar. Já conheceu **Portugal, Espanha, Itália, estados Unidos, Bélgica, Dinamarca, china.** E nas próximas férias viajará para o **Japão.**

De forma curta e grossa, Carlos conhece muitos ? países.

- Revisite o texto da oficina anterior, “A bola”, e agora com uma nova abordagem utilize-o no quadro resumo, que está no apêndice, para modelar o resumo da referida crônica. Explique que a atividade que realizarão em seguida será parecida. Ao passo que for aplicando/modelando as macrorregras, vá explicando.

2º MOMENTO : PRÁTICA GUIADA (45min)

ATIVIDADES

- Divida a turma em grupos de 2 a 3 componentes e entregue a cópia do texto “Um pé de milho”.
- Explique que utilizando as regras para resumir apresentadas acima, eles farão o resumo dos dois primeiros parágrafos do texto (entregue o quadro resumo e o texto-base).
- Oriente os estudantes para releitura dos conhecimentos prévios sobre o título que escreveram na **Folha conhecimento prévio** antes de iniciar a leitura do texto.
- Peça que leiam cada parágrafo e resuma até concluir os parágrafos estabelecidos.
- Enquanto realizam as atividades, circule pelos grupos, diagnosticando as dificuldades e ajudando a resolvê-las.
- Após a conclusão, solicite que cada grupo compartilhe seus resumos e explique qual regra utilizou para resumir.

3º MOMENTO – LEITURA INDEPENDENTE (45min)

ATIVIDADES

- Peça que cada estudante resuma individualmente o 3º, 4º e 5º parágrafo.
- Depois disso, peça que leiam seus resumos e expliquem quais regras utilizaram.
- Oriente que releiam o último parágrafo e relacione-o com o 1º identificando o fato gerador da narrativa e o que isso provocou no narrador (sensações e sentimentos).
- Promova uma roda de conversa para a escuta dos estudantes.

4º MOMENTO: PARTILHA EM GRUPO E AVALIAÇÃO (10 a 15min)

ATIVIDADES

- Entregue a Folha Autoavaliação e oriente o preenchimento.
- Promova uma roda de conversa final para refletir sobre o processo de ensinagem.
- Compartilhe com a turma as informações da autoavaliação.



Planeje-se

Algumas ações integram o processo de ensinagem:

- apropriação dos objetos de conhecimento, por isso é fundamental que antes de iniciar esta oficina, leia o tópico sobre a **estratégia Conexão** na dissertação *Contribuições das estratégias metacognitivas de leitura para a compreensão de crônica*;
- apropriação dos objetivos de leitura;
- preparação dos recursos didáticos – pedagógicos necessários para a execução das atividades e monitoramento da ensinagem. Seguem modelos no apêndice.

Quadro 7 - Plano da oficina Conexão

Continua

OBJETIVOS	CONTEÚDO	RECURSOS	MATERIAL	ATIVIDADES
1. Revisar estratégias estudadas nas oficinas anteriores e conhecer estratégia Conexão.	Estratégias Conhecimento Prévio, Previsão, Inferência, Resumo e Conexão.	Cartaz objetivos da leitura. Banner estratégias	Lona, cordão, tinta, impressora.	Desfile estratégias de leitura. Exposição oral dialogada.
2. Relacionar fatos e situações retratadas em tirinhas a situações pessoais, locais e globais.	Estratégias de leitura Conhecimento Prévio. Dinâmica tiras: partiu conectar.	Vídeos: Chico Bento, ai meu bumbum https://youtu.be/19L-vGLvijM ; Chico Bento em: O burrico https://youtu.be/BE0jCb4sq2Q , Mafalda: O mundo está doente https://youtu.be/3GDwDFBCVpU?si=4BdSH023EmI_fOrO Magali e a dor de dente https://youtube.com/shorts/y3C8-3fNAG0?si=FxP8R2L1ErMvhiM5	Computador, projetor.	Exibição de vídeos e roda de conversa.
3. Ativar/construir conhecimentos prévios sobre “Fernando Tavares Sabino” e a obra <i>Elenco de Cronistas Brasileiros</i> ;	Tema: amor, biografia, capa da obra <i>Elenco de cronistas brasileiros</i> .	Cartaz objetivos da leitura, Álbum de autores, Folha Conhecimento Prévio, slide (perguntas interativas), capa da obra em tamanho A3.	Papel A4 ou ofício, papel A3, cartucho, impressora, computador, pasta álbum, cópias de biografia, cartolinha ou papel madeira, pincel permanente.	Debate; Apresentação de autor: conversa informal. Leitura individual de biografia. Escrita na Folha Conhecimento Prévio. Roda de conversa.

Conclusão

OBJETIVOS	CONTEÚDO	RECURSOS	MATERIAL	ATIVIDADES
4. Realizar previsões e construir inferências sobre o título “A última crônica”;	Leitura de texto “A última crônica”.	Cartaz objetivos da leitura. Texto-base: A última crônica (impresso).	Cartolina ou papel madeira, pincel permanente, lona, cartucho, impressora, cordão, papel A4 ou ofício.	Roda de conversa. Escrita na Folha Conhecimento Prévio.
5. Compreender como mobilizar/construir Conhecimentos Prévios antes da leitura.	Informações sobre estratégia Conhecimento Prévio, autor, obra, título e tema.	Professor(a), Mediador(a), cartaz objetivos da leitura, biografia, obra literária, título do texto.	Cartolina ou papel madeira, pincel permanente.	Modelação: exposição oral.
6. Conhecer estratégia de leitura Conexão e ler, de forma autônoma, utilizando-a para potencializar a compreensão leitora do texto “A última crônica”; relacionando informações do texto a situações e experiências pessoais, locais e globais, expressando avaliação sobre o texto lido.	Leitura de texto “A última crônica”.	Cartaz objetivos da leitura. Texto-base: A última crônica (impresso). Quadro conexão	Cartolina ou papel madeira, pincel permanente, papel A4 ou ofício, cartucho, impressora, computador.	Exposição oral dialogada. Leitura compartilhada e individual. Realização de conexão em grupo e individual (preenchimento quadro conexão).
7. Identificar/construir o fato gerador/motivador da crônica e inferir a presença de valores sociais, culturais, humanos e de diferentes visões de mundo.	Estrutura composicional da crônica: fato gerador da narrativa. Leitura de texto “A última crônica”.	Cartaz objetivos da leitura. Texto-base: A última crônica (impresso). Gráfico síntese crônica.	Cartolina ou papel madeira, pincel permanente, papel A4 ou ofício, cartucho, impressora, computador.	Exposição oral dialogada. Preenchimento de gráfico síntese crônica.
8. Autoavaliar o processo de ensinagem.	Objetivos, conteúdos, atividades, procedimentos, recursos, participação.	Cartaz objetivos da leitura. Folha Autoavaliação.	papel A4 ou ofício, cartucho, impressora, computador.	Preenchimento de Folha Autoavaliação. Roda de conversa.

Fonte: A própria autora.

OFICINA ALICERCE: CONHECIMENTO PRÉVIO

1º PROCEDIMENTO: MOTIVAÇÃO (10min)

ATIVIDADES

- Comece esta última atividade de motivação fazendo uma revisão das estratégias estudadas.
- Apresente o objetivo da atividade.
- Convide 5 alunos para participar do **desfile estratégias de leitura**. Forneça as seguintes orientações:
 - Do lado de fora da classe, cada estudante escolherá um cartaz/banner estratégias de leitura.
 - Deverão organizar-se e entrar na sala conforme a ordem de estudo das estratégias.
- Coloque uma música no momento da entrada de cada um e, quando já estiverem posicionados na sala, faça perguntas básicas (que estratégia é você? Por que você acha importante o seu uso durante a leitura?).
- Apresente as atividades e os recursos didáticos que serão utilizados.

2º PROCEDIMENTO : INTRODUÇÃO (10 min)

ATIVIDADES

Dinâmica tiras: partiu conectar

- Exiba os vídeos de tirinhas (*sugestão de links no plano da oficina*).
- Depois de cada exibição, solicite aos estudantes que conectem o que assistiram a situações do cotidiano em âmbito local, global e vivências pessoais e compartilhem com a turma.

3º PROCEDIMENTO: ATIVAÇÃO/CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO PRÉVIO (30min)

ATIVIDADES

- Promova um debate (escreva no quadro/lousa ou slide o nome “amor” e peça a cada estudante a expressão do que pensa sobre o tema (situações em família que representam expressão desse sentimento, por exemplo). Cuide para que haja uma escuta respeitosa de todas as opiniões.
- Entregue a folha Conhecimento Prévio e oriente o preenchimento de informações sobre o gênero crônica.
- Promova um momento de escuta e compartilhamento das informações. Depois, peça a anotação das informações socializadas pelos colegas, que julgar necessárias, às já constantes na Folha Conhecimento Prévio – gênero para consolidar os conhecimentos.

SOBRE AUTOR

- Inicie a conversa sobre o autor:
 - Vocês conhecem o autor Fernando Sabino?
 - Já leram algum texto dele? Se sim, qual?
- Oriente o preenchimento da folha conhecimento prévio **AUTOR – antes da leitura.**
- Convide os estudantes para o último acesso ao Álbum de autores.
- Solicite a leitura da biografia de Fernando Sabino e, em seguida, a retomada à Folha Conhecimento Prévio e anotação de informações que chamaram a atenção sobre o autor no item **AUTOR – depois da leitura.**
- Solicite que alguns estudantes compartilhem as informações oralmente. Garanta o respeito ao turno de fala e a disposição em se expressar ou não.

SOBRE OBRA

- Apresente a obra.
- Considere as seguintes situações:
 - Caso a escola possua o livro físico, *Elenco de cronistas modernos*, entregue os exemplares.
 - Caso não possua, imprima a capa em papel A3 ou apresente-a em slide;
 - Ou compartilhe em formato digital.

- Leia a capa com a turma, para isso use as perguntas interativas que podem ser apresentadas:
 - uma a uma escrita em tiras de papel, quadro/lousa ou slide.



Fonte: José Olympio, 2013

PERGUNTAS INTERATIVAS

1. O que representa o texto escrito em verde?
2. A partir do título “**Elenco de cronistas modernos**”, o que você infere sobre o sentido da palavra elenco?
3. Por quê o nome “**cronistas**” está em destaque?
4. Qual a relação da palavra cronistas citada no título com os nomes escritos de amarelo?
5. Este livro contém crônicas de quais autores?
6. Você conhece algum desses autores? Se sim, qual (is)?

SOBRE TÍTULO

- Apresente o título: “**A última crônica**”.
- Explique que esse é o título de uma das crônicas de Fernando Sabino e que ela faz parte do livro ***Elenco de cronistas modernos***.
- Estimule os estudantes a realizarem previsão (levantamento de hipóteses) e inferências a partir das perguntas interativas. Escolha entre as sugestões a seguir a que melhor dinamiza a atividade e otimiza o tempo:
 - escreva-as na lousa/quadro.
 - compartilhe em slide.

- apresente uma a uma em tiras escritas, manualmente ou xerocadas.
- Peça que peguem a Folha Conhecimento Prévio e anotem as informações referentes às perguntas interativas a seguir.

PERGUNTAS INTERATIVAS

1. Pelo título, sobre qual assunto você pensa que a crônica vai tratar? (pense nisso a partir do que você sabe sobre o gênero crônica, autor e obra).
2. Se você fosse cronista e fosse escrever sua última crônica, que situação do cotidiano que chamou sua atenção e o fez pensar você escolheria para sua escrita?
3. Com base no título, *Elenco de cronistas modernos*, pode-se inferir que o livro contém textos de qual gênero?

- Depois que o mediador ler as perguntas, solicite aos estudantes que compartilhem as hipóteses e inferências com os colegas (respeite a escolha de cada um em falar ou não).
- Oriente que se mantenham com a Folha Conhecimento Prévio em mãos durante as próximas atividades para irem monitorando a validação das hipóteses e reelaborando-as, quando for necessário.
- Retome os objetivos e oriente os estudantes para realização da autoavaliação.

4º PROCEDIMENTO: DEMONSTRAÇÃO DO PROFESSOR (5min)

ATIVIDADES

- Modele para os estudantes sobre conhecimentos prévios referentes a autor, obra, estrutura composicional do gênero e tema compartilhados nesta oficina.
- Para isso considere todos os conhecimentos compartilhados na oficina e os que já possuía para que percebam similaridade ou distanciamento do conhecimento prévio do mediador em relação ao deles.
- Explique que embora todos tenham tido acesso às mesmas informações durante a oficina, os conhecimentos prévios de cada um são diferentes em relação aos outros e ao professor, pois cada um possui experiências singulares.
- Oriente o acréscimo das informações que julgarem necessárias na Folha Conhecimento Prévio e realização de uma última leitura.

OFICINA CONEXÃO

1º MOMENTO: AULA INTRODUTÓRIA (5 a 15min)

ATIVIDADES

- Reapresente o objetivo 6 que será perseguido durante a atividade.
- Conceitue e explique os tipos de conexão e a contribuição da estratégia para a compreensão leitora de crônica.
- Use o primeiro parágrafo da crônica base da oficina 2, “A bola”, para realizar a demonstração.
- Leia o trecho e, concomitante à leitura, verbalize seu pensamento para que percebam as conexões que realiza.

EXEMPLO:

TRECHO DO TEXTO “A BOLA”

A bola

“O pai deu uma bola de presente ao filho.(CONEXÃO T-L: lembro do meu marido, pois ele sempre presenteava nossos filhos com bola quando eram crianças) Lembrando o prazer que sentira ao ganhar a sua primeira bola do pai. Uma número 5 sem tento oficial de couro. Agora não era mais de couro, era de plástico. Mas era uma bola.(CONEXÃO T-M: Lembro das bolas usadas em times a nível nacional e seleções de futebol que são sempre oficiais de couro. CONEXÃO T-L: algumas das bolas que meus filhos receberam de presente eram de plástico e outras de couro).

Veríssimo, L. F. Comédias para se Ler na Escola. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001

- Retome o objetivo, faça novas retomadas de conceitos e informações, se necessário, e peça que se autoavaliem quanto ao alcance das aprendizagens esperadas.

2º MOMENTO: LEITURA GUIADA (45min)

ATIVIDADES

- Divida a classe em grupos de 3 a 4 componentes.
- Entregue a cópia do texto: “A última crônica” e peça que leiam os 3 primeiros parágrafos para juntos utilizarem a estratégia Conexão.

- Entregue o QUADRO CONEXÃO - parte I e oriente o preenchimento (lê os trechos da coluna informação do texto e para cada informação completar a coluna correspondente). O quadro encontra-se no apêndice.
- Explique a utilização dos códigos abaixo na coluna tipo de conexão.
 - TL para representar texto – leitor.
 - TT para representar texto – texto.
 - TM para representar texto – mundo.
- Solicite o compartilhamento das conexões realizadas por cada grupo. Seja mediador(a) de quem não se sentir à vontade para realizar a atividade ou peça ajuda a outros estudantes.
- Retome o objetivo e conduza os estudantes para a realização de automonitoramento sobre as aprendizagens esperadas.

3º MOMENTO: LEITURA INDEPENDENTE (45min)

ATIVIDADES

- Entregue o QUADRO CONEXÃO - parte 2 (encontra-se no apêndice). Explique que é a continuação da crônica e oriente que leiam a primeira coluna (informação do texto) e a partir dela pratiquem o uso da estratégia preenchendo as demais informações do quadro.
- Quando concluírem a atividade, promova uma sessão de compartilhamento de conexões. Leia os trechos de informação do texto-base e peça que compartilhem suas anotações/conexões, caso algum estudante não queira participar, seja mediador (a) e compartilhe com a turma a atividade.
- Reapresente o objetivo 7 e revise a estrutura composicional do gênero com uma breve retomada aos elementos da narrativa e ênfase no fato gerador da narrativa.
- Solicite o preenchimento do Gráfico Síntese Crônica.

4º PROCEDIMENTO: PARTILHA EM GRUPO E AVALIAÇÃO (10 a 15min)

ATIVIDADES

- Solicite o preenchimento da Autoavaliação (Apêndice).
- Promova uma roda de conversa para compartilhamento das informações.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de et al;. **Elenco de Cronistas Modernos**. 25ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

ASSIS, Machado de. **Obras Completas – Vol. IV: Crônicas**. 1ª ed. Library, 2015.

ALBERTO, Carlos. Biografia de Machado de Assis. Disponível em: <https://youtu.be/ycGtRZrs3Y0>. Acesso em: 15 de abr. 2023.

BRAGA, Rubem. **Um pé de milho**. Global, 2019.

COLL, César. **O construtivismo na sala de aula**. Tradução: Claudia Schilling. 6. ed. São Paulo: Ática, 2009.

Autor desconhecido. **30 Adivinhas do folclore brasileiro com respostas**. Disponível em: (<https://escolaeducacao.com.br/adivinhas-folcloricas/>) Acesso em: 20 de ago. 2023.

SANTOS, Ana Maria Martins da Costa e SOUZA, Renata Junqueira. **Andersen e as estratégias de leitura: atividades práticas no cotidiano escolar**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução: Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre : Penso, 1998.

SOUZA, Maurício de. **Chico Bento em ai, meu bumbum!**. Disponível em: <https://youtube.com/watch?v=vFJ5IUIONHg>. Acesso em: 04 de ago. 2023.

_____. **O mundo está doente**. Disponível em: <https://youtube.com/watch?v=vFJ5IUIONHg>. Acesso em: 04 de ago. 2023.

_____. **A dor de dente**. Disponível em: <https://youtube.com/watch?v=vFJ5IUIONHg>. Acesso em: 04 de ago. 2023.

_____. **Chico Bento em: troca troca**. Disponível em: <https://youtube.com/watch?v=vFJ5IUIONHg>. Acesso em: 04 de ago. 2023.

_____. **Chico Bento em: O burrico**. Disponível em: <https://youtube.com/watch?v=vFJ5IUIONHg>. Acesso em: 04 de ago. 2023.

_____. **Chico Bento colando?**. Disponível em: <https://youtube.com/watch?v=vFJ5IUIONHg>. Acesso em: 04 de ago. 2023.

GIROTTTO, Cyntia Graziella G. S.; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. São Paulo: Mercado das Letras, 2010. P. 45-114.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. **Comédias para se Ler na Escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler.** Tradução de Daise Batista. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – FOLHA CONHECIMENTO PRÉVIO**AUTOR:** sobre **Machado de Assis** sei

Antes da leitura

Depois da leitura

OBRA: sobre o livro *Obras Completas – vol. IV: crônicas* sei

Antes da leitura

Depois da leitura

TÍTULO: com base no título “ **Um caso de burro**” penso que o texto irá contar

Antes da leitura

Depois da leitura: sei que “**Um caso de burro**” se refere

GÊNERO CRÔNICA: Sobre crônica sei

APÊNDICE B - FOLHA CONHECIMENTO PRÉVIO

AUTOR: sobre **Luís Fernando Veríssimo** sei

Antes da leitura

Depois da leitura

OBRA: sobre o livro “**Comédias para se Ler na Escola**” sei

Antes da leitura

Depois da leitura

TÍTULO: com base no título “**A bola**” penso que o texto irá tratar sobre

Antes da leitura

Depois da leitura: sei que “**A bola**” narra

TEMA: sobre o tema **brinquedos e brincadeiras** compreendi que a crônica se refere

APÊNDICE C - FOLHA CONHECIMENTO PRÉVIO**AUTOR:** sobre **Rubem Braga** sei

Antes da leitura

Depois da leitura

OBRA: sobre o livro “**Um pé de milho**” sei

Antes da leitura

Depois da leitura

TÍTULO: com base no título “ **Um pé de milho**” penso que a crônica irá contar

Antes da leitura

Depois da leitura: O texto “**Um pé de milho**” narra

APÊNDICE D – FOLHA CONHECIMENTO PRÉVIO

AUTOR: sobre **Fernando Sabino** sei

Antes da leitura

Depois da leitura

OBRA: sobre o livro *Elenco de Cronistas Modernos* sei

Antes da leitura

Depois da leitura

TÍTULO: com base no título, “*A última crônica*”, penso que o texto irá falar sobre

Antes da leitura

Depois da leitura

O texto “*A última crônica*” retratou o fato

Sobre o gênero crônica sei

APÊNDICE E – FOLHA AUTOMONITORAMENTO DA APRENDIZAGEM**FRAGMENTO 1****PREVISÕES**

AUTOMONITORAMENTO

AUTOCORREÇÃO

FRAGMENTO 2**PREVISÕES**

AUTOMONITORAMENTO

AUTOCORREÇÃO

FRAGMENTO 3**PREVISÕES**

AUTOMONITORAMENTO

AUTOCORREÇÃO

FRAGMENTO 4**PREVISÕES**

AUTOMONITORAMENTO

AUTOCORREÇÃO

FRAGMENTO 5

PREVISÕES

AUTOMONITORAMENTO

AUTOCORREÇÃO

FRAGMENTO 6

PREVISÕES

AUTOMONITORAMENTO

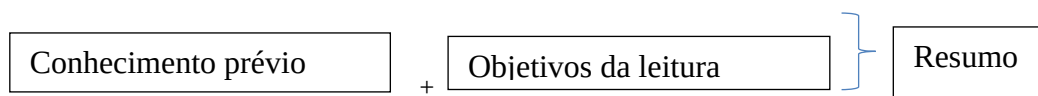
AUTOCORREÇÃO

FRAGMENTO 7

PREVISÕES

AUTOMONITORAMENTO

APÊNDICE F – QUADRO RESUMO PARA MODELAÇÃO – OFICINA 3



Objetivos	
1.	Conhecer a estratégia resumo e ler, de forma autônoma, utilizando essa estratégia par potencializar a compreensão leitora da crônica “Um pé de milho” identificando/construindo o tema da crônica e identificando/gerando suas ideias principais .
2.	Identificar/construir o conflito/fato gerador da narrativa e expressar reflexão e avaliação sobre o texto lido.

Observe o que, **obrigatoriamente**, deve conter no resumo da sua crônica.

- Título
- O **tema da crônica** que será identificado a partir de **uma frase-tema que está escrito no texto** e corresponde ao fato gerador da narrativa ou pode ser construído.
- As **ideias principais** e seus detalhes secundários que se relacionam ao tema.

TÍTULO

A bola

FRASE-TEMA

O pai deu uma bola de presente ao filho.

IDEIA PRINCIPAL SOBRE
A FRASE-TEMA E SEUS
DETALHES SECUNDÁRIOS

O garoto demonstrou que gostou e começou a procurar um botão para ligar a bola.

IDEIA PRINCIPAL SOBRE
A FRASE-TEMA E SEUS
DETALHES SECUNDÁRIOS

Pai e filho conversam sobre como funciona o brinquedo.

IDEIA PRINCIPAL SOBRE
A FRASE-TEMA E SEUS
DETALHES SECUNDÁRIOS

Depois da explicação, o garoto demonstra que gostou, talvez para agradar o pai e vai jogar um jogo eletrônico em que os times jogam bola. Ele é fera no jogo.

IDEIA PRINCIPAL SOBRE
A FRASE-TEMA E SEUS
DETALHES SECUNDÁRIOS

O pai tenta motivar o filho a brincar com o presente, mas ele não dá importância.

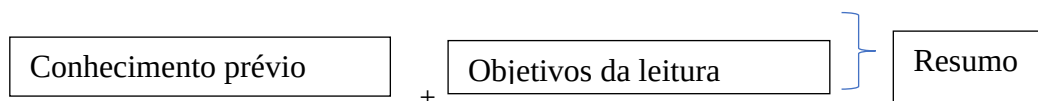
IDEIA PRINCIPAL SOBRE
A FRASE-TEMA E SEUS
DETALHES SECUNDÁRIOS

O pai cheirou a bola, tentando lembrar do cheiro que sentia quando brincava com ela, mas não sentiu o mesmo cheiro.

IDEIA PRINCIPAL SOBRE
A FRASE-TEMA E SEUS
DETALHES SECUNDÁRIOS

O pai pensou que a bola devia vir com um manual de instrução em Inglês para ver se os garotos de hoje se interessam por ela.

APÊNDICE G – QUADRO RESUMO PARA MODELAÇÃO – OFICINA 3



Objetivos
3. Conhecer a estratégia resumo e ler, de forma autônoma, utilizando essa estratégia para potencializar a compreensão leitora da crônica “Um pé de milho” identificando/construindo o tema da crônica e identificando/gerando suas ideias principais .
4. Identificar/construir o conflito/fato gerador da narrativa e expressar reflexão e avaliação sobre o texto lido.

Observe o que, **obrigatoriamente**, deve conter no resumo da sua crônica.

- Título
- O **tema da crônica** que será identificado a partir da **frase-tema que está escrita no texto** e corresponde ao fato gerador da narrativa, ou pode ser construído.
- As **ideias principais** e seus detalhes secundários que se relacionam ao tema.

TÍTULO

FRASE-TEMA

IDEIA PRINCIPAL SOBRE
A FRASE-TEMA E SEUS DETALHES
SECUNDÁRIOS

IDEIA PRINCIPAL SOBRE
A FRASE-TEMA E SEUS DETALHES
SECUNDÁRIOS

IDEIA PRINCIPAL SOBRE
A FRASE-TEMA E SEUS DETALHES
SECUNDÁRIOS

IDEIA PRINCIPAL SOBRE
A FRASE-TEMA E SEUS DETALHES
SECUNDÁRIOS

IDEIA PRINCIPAL SOBRE
A FRASE-TEMA E SEUS DETALHES
SECUNDÁRIOS

APÊNDICE H – AUTOAVALIAÇÃO OFICINA PREVISÃO

Sobre a crônica, “Um caso de burro, sei... (use o gráfico síntese crônica).

Identifiquei/construí o fato do cotidiano que motivou a escrita e reflexão sobre a situação narrada? Retome as informações do Gráfico Síntese Crônica e compartilhe-as com a turma.

Utilizei meus Conhecimentos Prévios para compreender o texto? Retome as Folhas Conhecimento Prévio e Automonitoramento para lembrá-los.

Conheço a estratégia Previsão e utilizei-a para realizar antecipações sobre o tema, gênero textual, título e aspectos linguísticos? Explique.

As Folhas Conhecimento Prévio, Automonitoramento e o Gráfico Síntese Crônica me ajudaram na realização de previsão e compreensão do texto? Explique.

APÊNDICE I – AUTOAVALIAÇÃO OFICINA INFERÊNCIA

- ✓ Dos objetivos perseguidos durante as atividades desta oficina, você conseguiu:

OBJETIVOS	SIM	NÃO	PARCIAL MENTE
Descobri brinquedo embrulhado utilizando pistas, saberes e experiências;			
Ativei/construí conhecimentos sobre o autor Luís Fernando Veríssimo e a obra <i>Comédias para se Ler na Escola</i> ;			
Ativei conhecimentos e levantei hipóteses sobre o título da crônica: “A bola”;			
Conheci a estratégia inferência e utilizei-a para construir sentidos implícitos e efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem;			
Identifiquei/construí o conflito/fato gerador da narrativa e com base nele refleti e inferi a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo.			

- ✓ Quais das inferências realizadas por você foram mais importantes para compreender o texto? Se necessário, retome a Folha Construindo Inferência? Compartilhe-as.

- ✓ Segue o quadro com as atividades que você realizou durante esta oficina. Assinale como você avalia cada uma delas e, no caso de assinalar ruim, preencha o quadro, poderia ser assim, com uma sugestão de outra maneira de realizá-la.

ATIVIDADES	BOA	RUIM	PODERIA SER ASSIM
Dinâmica “Quem sou eu?”			
Slide com perguntas interativas sobre autor e obra.			
Conversa sobre o título a partir de perguntas do envelope.			
Atividade construindo inferência em grupo (uso de folha Construindo Inferência).			
Atividade construindo inferência individualmente (uso da folha Construindo Inferência).			
Autoavaliação.			

- ✓ Quais dúvidas sobre inferências você gostaria de esclarecer?

APÊNDICE J – AUTOAVALIAÇÃO OFICINA RESUMO

- ✓ Dos objetivos perseguidos durante as atividades desta oficina, você conseguiu:

OBJETIVOS	SIM	NÃO	PARCIAL MENTE
Refletir sobre o modo de falar de forma objetiva e concisa.			
Ativar e/ou construir conhecimentos prévios sobre Rubem Braga e sua obra <i>Um pé de milho</i> .			
Ativar conhecimentos prévios e levantar hipóteses sobre o título da crônica: “Um pé de milho”.			
Conhecer a estratégia Resumo e ler, de forma autônoma, utilizando-a para potencializar a compreensão leitora da crônica “Um pé de milho” identificando/construindo o tema da crônica e identificando/gerando suas ideias principais.			
Identificar/construir o conflito/fato gerador da crônica e expressar reflexão e avaliação sobre o texto lido.			

- ✓ Para você, o que é resumir um texto oral ou escrito?

- ✓ Quais das macrorregras para resumir você utilizou nas atividades de resumo?
- () omitir.
- () selecionar.
- () generalizar.
- () construir ou integrar.

Sobre as atividades que você realizou nesta oficina, avalie.

ATIVIDADES	BOA	REGULAR	RUIM	PODERIA TER SIDO ASSIM...
Dinâmica “Curto e grosso”				
Conversa sobre o autor, obra e título por meio de perguntas interativas (slide).				
Produção de resumo				
Autoavaliação				

APÊNDICE K – AUTOAVALIAÇÃO OFICINA CONEXÃO

- ✓ Realizar, durante a leitura, conexões texto-texto, texto-leitor- texto-mundo me fez compreender que...

- ✓ Quais dos três tipos de conexão mais lhe ajudou a compreender o texto? Justifique.

- ✓ Marque o nível de contribuição que as atividades abaixo relacionadas tiveram para que você compreendesse o texto “A última crônica”.

ATIVIDADES	CONTRIBUIU TOTALMENTE	CONTRIBUIU PARCIALMENTE	NÃO CONTRIBUIU
Desfile de estratégias de leitura			
Dinâmica tiras: partiu conectar (vídeo tirinhas)			
Exposição oral dialogada (explicação professor)			
Debate sobre o tema amor			
Roda de conversa (autor, obra, título)			
Escrita na folha Conhecimento Prévio			
Realização de conexão			
Roda de conversa sobre conexões			

APÊNDICE L – AUTOAVALIAÇÃO FINAL

Parabéns,

Estamos concluindo nossa jornada com a pesquisa ***Contribuições das estratégias metacognitivas de leitura para a compreensão de crônica.***

Nesta autoavaliação, você pensará sobre o processo e as aprendizagens alcançadas durante a pesquisa e responderá ao que se pede.

1. O que você sabe sobre Estratégias de leitura?

2. Você pensa em continuar usando Estratégias de leitura na escola e fora dela para potencializar a compreensão dos textos que lerá? Por quê?

3. Das estratégias estudadas, qual você considerou de mais fácil aprendizagem e qual considerou mais difícil? Justifique.

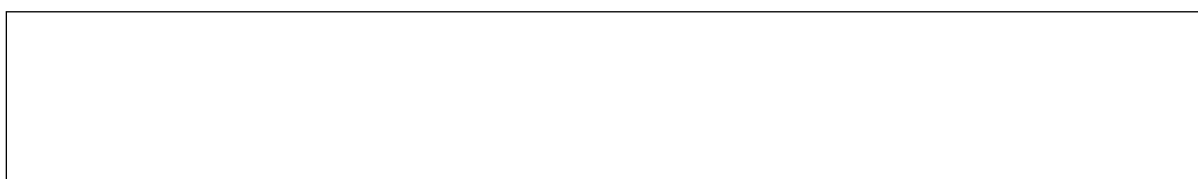
4. Como você considera sua participação nas atividades desenvolvidas no projeto de pesquisa? Justifique?

APÊNDICE M – GRÁFICO SÍNTESE CRÔNICA

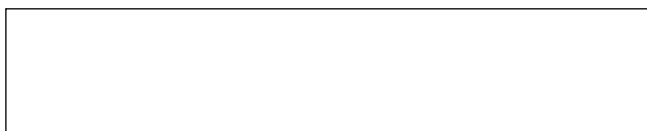
TÍTULO



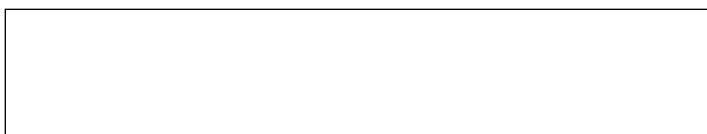
SITUAÇÃO DO COTIDIANO RETRATADA NA CRÔNICA



Personagens envolvidos na situação



Onde a situação aconteceu?



Quando a situação aconteceu?



Reflexão que fiz (o que pensei) a partir da situação retratada



APÊNDICE N – REGISTROS IMPLEMENTAÇÃO



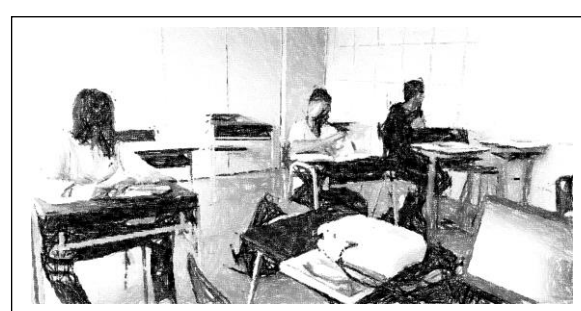
Jogo adivinhação



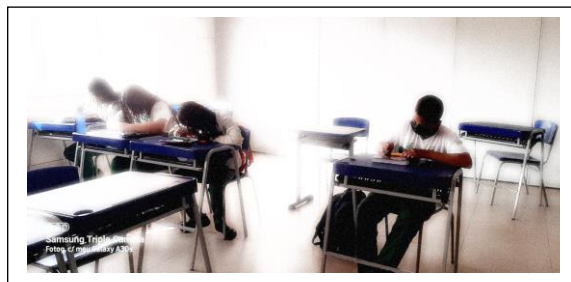
Debate



Leitura individual Álbum de autores



Roda de conversa – perguntas interativas



Leitura individual de crônica



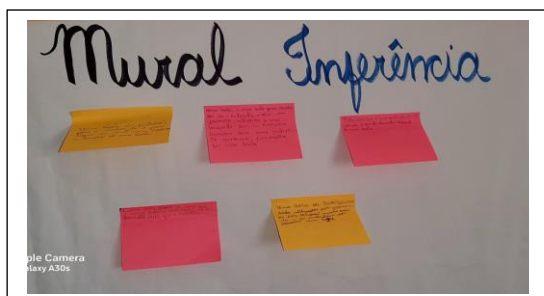
Dinâmica Curto e grosso



Desfile estratégias de leitura



Produção individual de Inferência



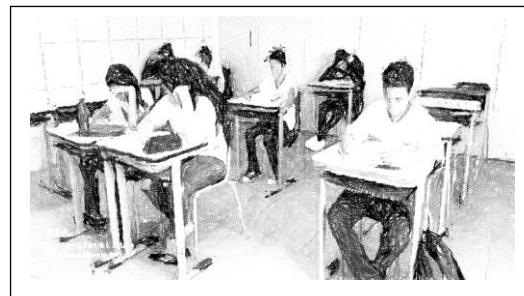
Mural Inferência



Produção individual de resumo



Roda de conversa sobre tema: amor



Aplicação teste diagnose de saída

ANEXOS

ANEXO A – Jogo da adivinhação**Adivinhas**

1. O que é, o que é? Tem cabeça e tem dente, não é bicho e nem é gente.

Resposta: O alho.

2. O que é, o que é? Uma impressora disse para a outra.

Resposta: Essa folha é tua ou é impressão minha?

3. O que é, o que é? Nunca volta, embora nunca tenha ido.

Resposta: O passado.

4. O que é, o que é? A esfera disse para o cubo.

Resposta: Deixa de ser quadrado.

5. O que é, o que é? É um céu, mas não possui estrelas?

Resposta: céu da boca

6. O que é, o que é? Uma casinha branca, sem porta, sem tranca?

Resposta: ovo.

7. O que é, o que é? Tem barba e não é bode, tem dentes e não morde.

Resposta: milho.

8. O que é, o que é? O zero disse para o oito.

Resposta: Que cinto maneiro!

9. O que é, o que é? Fica no início da rua, no fim do mar e no meio da cara.

Resposta: A letra “r”.

10. O que é, o que é? Tem cauda, mas não é cão; não tem asas, mas sabe voar. Se a largam, não sobe, e sai ao vento a brincar.

Resposta: A pipa.

11. O que é, o que é? O tomate foi fazer no banco.

Resposta: Tirar extrato

12. O que é, o que é? Um tigre que se parece com um velho.

Resposta: Quando é um tigre-de-bengala.

13. O que é, o que é? O animal que não vale mais nada.

Resposta: O javali.

14. O que é, o que é? Quanto maior menos se vê.

Resposta: A escuridão.

15. O que é, o que é? Tem pomar e no seu paletó.

Resposta: A manga.

Fonte: [30 Adivinhas folclóricas - Adivinhas do folclore brasileiro com respostas \(escolaeducacao.com.br\)](http://30adivinhasfolcloricas-adivinhasdofolclorebrasileirocomrespostas(escolaeducacao.com.br))

ANEXO B – Crônica “Um caso de burro”

Um caso de burro

Quinta-feira à tarde, pouco mais de três horas, vi uma coisa tão interessante, que determinei logo de começar por ela esta crônica. Agora, porém, no momento de pegar na pena, receio achar no leitor menor gosto que eu para um espetáculo, que lhe parecerá vulgar, e porventura torpe. Releve a importância; os gostos não são iguais.

Entre a grade do jardim da Praça Quinze de Novembro e o lugar onde era o antigo passadiço, ao pé dos trilhos de bondes, estava um burro deitado. O lugar não era próprio para remanso de burros, donde concluí que não estaria deitado, mas caído. Instantes depois, vimos (eu ia com um amigo), vimos o burro levantar a cabeça e meio corpo. Os ossos furavam-lhe a pele, os olhos meio mortos fechavam-se de quando em quando. O infeliz cabeceava, mais tão frouxamente, que parecia estar próximo do fim.

Diante do animal havia algum capim espalhado e uma lata com água. Logo, não foi abandonado inteiramente; alguma piedade houve no dono ou quem quer que seja que o deixou na praça, com essa última refeição à vista. Não foi pequena ação. Se o autor dela é homem que leia crônicas, e acaso ler esta, receba daqui um aperto de mão. O burro não comeu do capim, nem bebeu da água; estava já para outros capins e outras águas, em campos mais largos e eternos. Meia dúzia de curiosos tinha parado ao pé do animal. Um deles, menino de dez anos, empunhava uma vara, e se não sentia o desejo de dar com ela na anca do burro para espertá-lo, então eu não sei conhecer meninos, porque ele não estava do lado do pescoço, mas justamente do lado da anca. Diga-se a verdade; não o fez – ao menos enquanto ali estive, que foram poucos minutos. Esses poucos minutos, porém, valeram por uma hora ou duas. Se há justiça na Terra valerão por um século, tal foi a descoberta que me pareceu fazer, e aqui deixo recomendada aos estudiosos.

O que me pareceu, é que o burro fazia exame de consciência. Indiferente aos curiosos, como ao capim e à água, tinha no olhar a expressão dos meditativos. Era um trabalho interior e profundo. Este remoque popular: por pensar morreu um burro mostra que o fenômeno foi mal-entendido dos que a princípio o viram; o pensamento não é a causa da morte, a morte é que o torna necessário. Quanto à matéria do pensamento, não há dúvidas que é o exame da consciência. Agora, qual foi o exame da consciência daquele burro, é o que presumo ter lido no escasso tempo que ali gastei. Sou outro Champollion, porventura

maior; não decifrei palavras escritas, mas ideias íntimas de criatura que não podia exprimi-las verbalmente.

E diria o burro consigo:

“Por mais que vasculhe a consciência, não acho pecado que mereça remorso. Não furtei, não menti, não matei, não caluniei, não ofendi nenhuma pessoa. Em toda a minha vida, se dei três coices, foi o mais, isso mesmo antes haver aprendido maneiras de cidade e de saber o destino do verdadeiro burro, que é apanhar e calar. Quando ao zurro, usei dele como linguagem. Ultimamente é que percebi que me não entendiam, e continuei a zurrar por ser costume velho, não com ideia de agravar ninguém. Nunca dei com homem no chão. Quando passei do tálburi ao bonde, houve algumas vezes homem morto ou pisado na rua, mas a prova de que a culpa não era minha, é que nunca segui o cocheiro na fuga; deixava-me estar aguardando autoridade.”

“Passando à ordem mais elevada de ações, não acho em mim a menor lembrança de haver pensado sequer na perturbação da paz pública. Além de ser a minha índole contrária a arruaças, a própria reflexão me diz que, não havendo nenhuma revolução declarado os direitos do burro, tais direitos não existem. Nenhum golpe de estado foi dado em favor dele; nenhuma coroa os obrigou. Monarquia, democracia, oligarquia, nenhuma forma de governo, teve em conta os interesses da minha espécie. Qualquer que seja o regime, ronca o pau. O pau é a minha instituição um pouco temperada pela teima que é, em resumo, o meu único defeito. Quando não teimava, mordida o freio dando assim um bonito exemplo de submissão e conformidade. Nunca perguntei por sóis nem chuvas; bastava sentir o freguês no tálburi ou o apito do bonde, para sair logo. Até aqui os males que não fiz; vejamos os bens que pratiquei.”

“A mais de uma aventura amorosa terei servido, levando depressa o tálburi e o namorado à casa da namorada – ou simplesmente empacando em lugar onde o moço que ia ao bonde podia mirar a moça que estava na janela. Não poucos devedores terei conduzido para longe de um credor importuno. Ensinei filosofia a muita gente, esta filosofia que consiste na gravidade do porte e na quietação dos sentidos. Quando algum homem, desses que chamam patuscos, queria fazer rir os amigos, fui sempre em auxílio deles, deixando que me dessem tapas e punhadas na cara. Em fim...”

Não percebi o resto, e fui andando, não menos alvoroçado que pesaroso. Contento da descoberta, não podia furtar-me à tristeza de ver que um burro tão bom pensador ia morrer. A consideração, porém, de que todos os burros devem ter os mesmos dotes principais, fez-

me ver que os que ficavam não seriam menos exemplares do que esse. Por que se não investigará mais profundamente o moral do burro? Da abelha já se escreveu que é superior ao homem, e da formiga também, coletivamente falando, isto é, que as suas instituições políticas são superiores às nossas, mais racionais. Por que não sucederá o mesmo ao burro, que é maior?

Sexta-feira, passando pela Praça Quinze de Novembro, achei o animal já morto.

Dois meninos, parados, contemplavam o cadáver, espetáculo repugnante; mas a infância, como a ciência, é curiosa sem asco. De tarde já não havia cadáver nem nada. Assim passam os trabalhos deste mundo. Sem exagerar o mérito do finado, força é dizer que, se ele não inventou a pólvora, também não inventou a dinamite. Já é alguma coisa neste final de século. Requiescat in pace.

*ASSIS. Machado. **Obras Completas** – Vol. IV: **Crônicas**. 1ª ed. Library, 2015.*

ANEXO C – Crônica “A bola”

A bola

O pai deu uma bola de presente ao filho. Lembrando o prazer que sentira ao ganhar a sua primeira bola do pai. Uma número 5 sem tento oficial de couro. Agora não era mais de couro, era de plástico. Mas era uma bola.

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

— Como e que liga? — perguntou.

— Como, como é que liga? Não se liga.

O garoto procurou dentro do papel de embrulho.

— Não tem manual de instrução?

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

Que os tempos são decididamente outros.

— Não precisa manual de instrução.

— O que é que ela faz?

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

— O quê?

— Controla, chuta...

— Ah, então é uma bola.

— Claro que é uma bola.

— Uma bola, bola. Uma bola mesmo.

— Você pensou que fosse o quê?

— Nada, não.

O garoto agradeceu, disse “Legal” de novo, e dali a pouco o pai o encontrou na frente da tevê, com a bola nova do lado, manejando os controles de um videogame. Algo chamado Monster Baú, em que times de monstros disputavam a posse de uma bola em forma de bip eletrônico na tela ao mesmo tempo que tentavam se destruir mutuamente.

O garoto era bom no jogo. Tinha coordenação e raciocínio rápido. Estava ganhando da máquina.

O pai pegou a bola nova e ensaiou algumas embaixadas. Conseguiu equilibrar a bola no peito do pé, como antigamente, e chamou o garoto.

— Filho, olha.

O garoto disse "Legal", mas não desviou os olhos da tela. O pai segurou a bola com as mãos e a cheirou, tentando recapturar mentalmente o cheiro de couro. A bola cheirava a nada. Talvez um manual de instrução fosse uma boa ideia, pensou. Mas em inglês, para a garotada se interessar.

*Veríssimo, Luís Fernando. **Comédias para se Ler na Escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001*

ANEXO D – crônica “Um pé de milho”

Um pé de milho

Os americanos, através do radar, entraram em contato com a Lua, o que não deixa de ser emocionante. Mas o fato mais importante da semana aconteceu com o meu pé de milho.

Aconteceu que, no meu quintal, em um monte de terra trazida pelo jardineiro, nasceu alguma coisa que podia ser um pé de capim – mas descobri que era um pé de milho. Transplantei-o para o exíguo canteiro da casa. Secaram as pequenas folhas; pensei que fosse morrer. Mas ele reagiu. Quando estava do tamanho de um palmo, veio um amigo e declarou desdenhosamente que aquilo era capim. Quando estava com dois palmos, veio um outro amigo e afirmou que era cana.

Sou um ignorante, um pobre homem da cidade. Mas eu tinha razão. Ele cresceu, está com dois metros, lança suas folhas além do muro e é um esplêndido pé de milho. Já viu o leitor um pé de milho? Eu nunca tinha visto. Tinha visto centenas de milharais – mas é diferente.

Um pé de milho sozinho, em um canteiro espremido, junto do portão, numa esquina de rua – não é um número numa lavoura, é um ser vivo e independente. Suas raízes roxas se agarram no chão e suas folhas longas e verdes nunca estão imóveis. Detesto comparações surrealistas – mas na lógica de seu crescimento, tal como vi numa noite de luar, o pé de milho parecia um cavalo empinado, de crinas ao vento e em outra madrugada, parecia um galo cantando.

Anteontem aconteceu o que era inevitável, mas que nos encantou como se fosse inesperado: meu pé de milho pendoou. Há muitas flores lindas no mundo, e a flor de milho não será a mais linda. Mas aquele pendão firme, vertical, beijado pelo vento do mar, veio enriquecer nosso canteirinho vulgar com uma força e uma alegria que me fazem bem. É alguma coisa que se afirma com ímpeto e certeza. Meu pé de milho é um belo gesto da terra. Eu não sou mais um medíocre homem que vive atrás de uma chata máquina de escrever: sou um rico lavrador da rua Júlio de Castilhos.

Braga, Rubem. *Um pé de milho*. 9ª ed. São Paulo: Global, 2019.

ANEXO E – crônica “A última crônica”

A Última Crônica

A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever. A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do acidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: “assim eu quereria o meu último poema”. Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.

Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.

Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês.

O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho – um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular. A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrafa de Coca-Cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente. Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa um discreto ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira

qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta como um animalzinho. Ninguém mais os observa além de mim.

São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a Coca-Cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbucio, a que os pais se juntam, discretos: “Parabéns pra você, parabéns pra você...” Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura – ajeita-lhe a fitinha no cabelo crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. Dá comigo de súbito, a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido – vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

Assim eu queria minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso.”

*Andrade, C. D. **Elenco de cronistas modernos**. 21ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.*

ANEXO F - BIOGRAFIA MACHADO DE ASSIS

Biografia Machado de Assis



Joaquim Maria Machado de Assis, mais conhecido como Machado de Assis, nasceu em 1839, no Rio de Janeiro. Filho de um brasileiro e uma açoriana, o escritor foi criado dentro de uma família simples e pobre. Por conta disso, não pôde frequentar a escola de forma regular, mas seu amor pela literatura falou mais alto e Assis conseguiu se instruir de forma independente.

Ainda jovem, Machado conseguiu um trabalho como aprendiz de tipografia, além de colaborar com alguns jornais locais, como o “Diário do Rio de Janeiro”. Anos depois, o então escritor publicou algumas obras como *A Mão e a Luva*, de 1874, e *Helena*, 1876.

Apesar de suas principais obras serem consideradas românticas, Machado ainda criava outros livros com fortes tons de pessimismo, crítica e reflexão, traços que encontramos em *Memórias Póstumas de Brás Cubas*.

Machado de Assis publicou seu primeiro poema no jornal “A Marmota” quando tinha 16 anos, após começar a trabalhar como aprendiz Tipografia Nacional. Ao todo, escreveu 9 romances e peças teatrais, 200 contos, 5 coletâneas de poemas e sonetos, e mais de 600 crônicas (ufa!), sempre comentando diversos aspectos da sociedade em que vivia.

Machado de Assis fundou a **Academia Brasileira de Letras**, tornando-se seu primeiro presidente. Sua influência na literatura brasileira é inegável: além de der influenciado outros grandes autores, suas obras são, até hoje, amplamente estudadas.

Embora tenha alcançado bastante prestígio no Brasil, não chegou a alcançar, no período em que viveu, fama no exterior.

Morreu em sua residência, em 29 de setembro de 1908, após a perda da sua esposa, Carolina, com quem foi casado por 35 anos.

Principais obras de Machado de Assis.

As 10 principais obras de Machado de Assis são:

- | | | |
|------------|---------------|------------|
| • Memórias | • A Mão e a | • Memorial |
| Póstumas | Luva | de Aires |
| de Brás | • Helena | • Esaú e |
| Cubas | • Quincas | Jacó |
| • Dom | Borba | • Casa |
| Casmurro | • Iaiá Garcia | Velha |
| | Ressureição | |

ANEXO G - BIOGRAFIA DE LUÍS FERNANDO VERÍSSIMO

Biografia de Luís Fernando Veríssimo



Luís Fernando Veríssimo (1936) é um escritor brasileiro. Famoso por suas crônicas e contos de humor é também jornalista, tradutor, roteirista de programas para televisão e músico. É filho do escritor Érico Veríssimo.

Prêmios

Em 2003, seu livro *Clube dos Anjos*, na versão em inglês (*The Club of Angels*), foi escolhido pela New York Public Library, um dos 25 melhores livros do ano. Em 2004, recebeu o Prix Deus Oceans do Festival de Culturas Latinas de Biarritz, França. Recebeu o prêmio Juca Pato e, foi considerado o Intelectual do ano pela União Brasileira de Escritores em 1997.

No dia 21 de novembro de 2012, o escritor foi internado no Hospital Moinhos de Vento, em Porto Alegre, em consequência do agravamento de uma gripe do tipo influenza A. Durante 24 dias de internação, 12 foram passados na UTI. Já recuperado, recebeu alta no dia 14 de dezembro. No dia 3 de janeiro, escreveu sua primeira coluna para o jornal Estado de São Paulo. **Obras de Luís Fernando Verissimo.**

- | | | |
|---|--|--|
| • <i>O Popular</i> , crônicas, 1973 | • <i>Ed Mort e Outras Histórias</i> , crônicas, 1979 | • <i>Outras do Analista de Bagé</i> , crônicas, 1982 |
| • <i>A Grande Mulher Nua</i> , crônicas, 1975 | • <i>Sexo na Cabeça</i> , crônicas, 1980 | • <i>O Gigolô da Palavras</i> , crônicas, 1982 |
| • <i>Amor Brasileiro</i> , crônicas, 1977 | • <i>O Analista do Bagé</i> , crônicas, 1981 | • <i>A Velhinha de Taubaté</i> , crônicas, 1983 |
| • <i>O Rei do Rock</i> , crônicas, 1978 | • <i>A Mesa Voadora</i> , crônicas, 1982 | • <i>A Mulher do Silva</i> , crônicas, 1984 |

- *A Mãe de Freud*, crônicas, 1985
- *O Marido do Doutor Pompeu*, crônicas, 1987
- *Zoeira*, crônicas, 1987
- *O Jardim do Diabo*, romance, 1987
- *Noites do Bogart*, crônicas, 1988
- *Orgias*, crônicas, 1989
- *Pai Não Entende Nada*, crônicas, 1990
- *Peças Íntimas*, crônicas, 1990
- *O Santinho*, crônicas, 1991
- *Humor Nos Tempos de Collor*, crônicas, 1992
- *O Suicida e o Computador*, crônicas, 1992
- *Comédias da Vida Privada*, crônicas, 1994
- *Comédias da Vida Pública*, crônicas, 1995
- *Novas Comédias da Vida Privada*, crônicas, 1997
- *A Versão dos Afogados*, crônicas, 1997
- *Gula - O Clube dos Anjos*, romance, 1998
- *Aquele Estranho Dia Que Nunca Chega*, crônicas, 1999
- *Histórias Brasileiras de Verão*, crônicas, 1999
- *As Noivas do Grajaú*, crônicas, 1999
- *Todas as Comédias*, crônicas, 1999
- *Festa de Criança*, infantojuvenil, 2000
- *Comédias Para Se Ler Na Escola*, crônicas, 2000
- *As Mentiras que os Homens Contam*, crônicas, 2000
- *Todas as Histórias do Analista de Bagé*, contos, 2002
- *Banquete Com os Deuses*, crônicas, 2002
- *O Opositor*, romance, 2004
- *A marcha*, crônicas, 2004
- *A Décima Segunda Noite*, romance, 2006
- *Mais Comédias Para Se Ler Na Escola*, contos, 2008
- *Os Espiões*, romance, 2009
- *Informe do Planeta Az*, 2018

ANEXO H - BIOGRAFIA RUBEM BRAGA

Biografia Rubem Braga



Rubem Braga, (1913-1990) foi um escritor e jornalista brasileiro. Tornou-se famoso como cronista de jornais e revistas de grande circulação no país. Foi correspondente de guerra na Itália e Embaixador do Brasil em Marrocos.

Rubem Braga nasceu em Cachoeiro do Itapemirim, no Espírito Santo, no dia 12 de janeiro de 1913. Seu pai, Francisco Carvalho Braga era proprietário do jornal Correio do Sul. Iniciou seus estudos em sua cidade natal. Mudou-se para Niterói, Rio de Janeiro, onde concluiu o ginásio no Colégio Salesiano.

Carreira literária

Em 1929, Rubem Braga escreveu suas primeiras crônicas para o jornal Correio do Sul. Ingressou na Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, em seguida transferiu-se para Belo Horizonte, onde concluiu o curso, em 1932. Nesse mesmo ano, iniciou uma longa carreira de jornalista, que começou com a cobertura da Revolução Constitucionalista de 32, para os Diários Associados.

Em 1944, Rubem Braga foi para a Itália, durante a II Guerra Mundial, quando cobriu como jornalista as atividades da Força Expedicionária Brasileira. No início dos anos 50 se separou de Zora, que lhe deu um único filho Roberto Braga.

Rubem Braga foi sócio da "Editora Sabiá", e exerceu cargos de chefia do escritório comercial do Brasil no Chile, em 1955, e de embaixador no Marrocos, entre 1961 e 1963.

Rubem Braga faleceu, no Rio de Janeiro, no dia 19 de dezembro de 1990.

Características

Rubem Braga dedicou-se exclusivamente à crônica, que o tornou popular. Como cronista mostrava seu estilo irônico, lírico e extremamente bem-humorado. Sabia também ser ácido e escrevia textos duros defendendo os seus pontos de vista. Fazia crítica social, denunciava injustiças, a falta de liberdade da imprensa e combatia governos autoritários.

Obras de Rubem Braga

- O Morro do Isolamento (1944)
- Um Pé de Milho (1948)
- O Homem Rouco (1949)
- A Borboleta Amarela (1956)
- A Traição das Elegantes (1957)
- Ai de Ti Copacabana (1960)
- Recado de Primavera (1984)
- Crônicas do Espírito Santo (1984)
- O Verão e as Mulheres (1986)
- As Boas Coisas da Vida (1988)

ANEXO I - BIOGRAFIA DE FERNANDO SABINO

Biografia de Fernando Sabino



Fernando Sabino (1923-2004) foi um escritor, jornalista e editor brasileiro. Recebeu diversos prêmios, entre eles, o Prêmio Jabuti pelo livro "O Grande Mentecapto" e o Prêmio Machado de Assis, da Academia Brasileira de Letras. Foi condecorado com a Ordem do Rio Branco, no grau de Grã-Cruz, pelo governo brasileiro.

Fernando Tavares Sabino nasceu em Belo Horizonte, Minas Gerais, no dia 12 de outubro de 1923. Em 1930, após aprender a ler com a mãe, ingressou no Grupo Escolar Afonso Pena. Fez o curso secundário no Ginásio Mineiro. Ao final do curso conquistou a medalha de ouro como o primeiro aluno da turma.

Fernando Sabino faleceu na cidade do Rio de Janeiro, no dia 11 de outubro de 2004. **Prêmios:**

- Em 1979, concluiu o romance *O Grande Mentecapto*, que havia iniciado há 33 anos. Recebeu o Prêmio Jabuti pela obra.
- Recebeu o Prêmio Golfinho de Ouro na categoria de Literatura, concedido pelos Conselhos Estaduais de Educação e Cultura do Rio de Janeiro.
- Em 1985 foi condecorado com a Ordem do Rio Branco no grau de Grã-Cruz pelo governo brasileiro.
- Em 1989 o filme *O Grande Mentecapto* foi premiado no Festival Internacional de Gramado.

Outras Obras de Fernando Sabino

- O Menino no Espelho (1982, adotado em várias escolas do país)
- A Faca de Dois Gumes (1985)
- A Mulher do Vizinho (1988)
- O Bom Ladrão (1991)
- Zélia uma Paixão (1991)
- A Nudez da Verdade (1994)
- Com a Graça de Deus (1994)

ANEXO J – Links vídeos tirinhas

SOUZA, Maurício de. Turma da Mônica na internet.

<https://youtube.com/watch?v=vFJ5UIONHg>

O mundo está doente. <https://youtube.com/watch?v=vFJ5UIONHg>

A dor de dente. <https://youtube.com/watch?v=vFJ5UIONHg>

Chico Bento em: troca troca. <https://youtube.com/watch?v=vFJ5UIONHg>

Chico Bento em ai, meu bumbum! <https://youtube.com/watch?v=vFJ5UIONHg>

Chico Bento em: O burrico. <https://youtube.com/watch?v=vFJ5UIONHg>

Chico Bento colando? <https://youtube.com/watch?v=vFJ5UIONHg>