



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
LETRAS



Rute Rodrigues da Silva

**LER PARA COMPREENDER: ESTRATÉGIAS
METACOGNITIVAS PARA A APRENDIZAGEM DE
LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Montes Claros/MG
Julho 2019

Rute Rodrigues da Silva

**LER PARA COMPREENDER: ESTRATÉGIAS
METACOGNITIVAS PARA A APRENDIZAGEM DE
LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes



Montes Claros/MG
Julho 2019

*Dedico este trabalho aos educadores que, incansavelmente,
se dedicam à nobreza do magistério.*

AGRADECIMENTOS

Diante de uma trajetória tão intensa, valorosa e por vezes sofrida é mais que necessário agradecer. Agradecer aqueles que nos ensinaram, nos encorajaram, caminharam conosco, enxugaram nossas lágrimas e até mesmo nos colocaram de pé.

Primeiramente à Deus, por sua infinita misericórdia, por sua força a mim dispensada, por seu zelo e cuidado... Se até aqui cheguei, Senhor, foi porque sempre estive ao meu lado. Só Tú, oh Pai, és capaz de transformar sonhos em realidade.

À minha família, pelo apoio constante e pelo carinho de sempre. Em especial a minha mãe, Rosalina, por sonhar comigo e por ser meu exemplo real de força e superação.

À Prof^a. Dra. Maria Clara Araújo Maciel, pelo exemplo de profissional e ser humano. Por vezes, cheguei a acreditar que não conseguiria concluir esta dissertação, mas o seu conduzir e o seu manejo durante as orientações mostrou-me o quanto sou capaz de superar minhas dificuldades. Obrigada, Clara, por sua paciência e sabedoria!

À coordenação e aos Professores do Profletras/Unimontes, por nos ensinar com maestria, competência, dedicação e comprometimento com nossa formação docente.

Aos professores que compuseram a banca de qualificação e de dissertação, por terem feito uma leitura carinhosa deste trabalho e pelas valiosas contribuições.

Aos meus colegas do mestrado, pelas experiências e aprendizagens compartilhadas.

Aos meus alunos, razão fundamental da minha dedicação aos estudos, por eles busco a cada dia aprender um pouco mais.

À Escola Estadual Maurício Augusto de Azevedo, por estar sempre de portas abertas e a todos que compõe o seu quadro de pessoal. Ao meu querido diretor e, também, irmão, Deraldino Rodrigues da Silva, pela compreensão e incentivo durante todo esse processo.

A caminhada foi árdua, porém transformadora. Meus sinceros agradecimentos a todos!

A maneira de aprender é que dá poder, muito mais do que aquilo que se aprende.
(FOUCAMBERT, 1994)

RESUMO

O baixo desempenho em leitura tem sido palco de diversos estudos. A situação se mostra tão alarmante que alunos com habilidades intermediárias em leitura são considerados leitores proficientes. Diante disso, este trabalho é fruto de uma pesquisa interventiva cuja finalidade pautou-se em ensinar estratégias metacognitivas capazes de favorecer o desenvolvimento da competência leitora de alunos do 8º ano de uma escola estadual da rede pública do Norte de Minas Gerais. Testes de leitura indicaram que a maioria dos alunos ainda não consolidou as habilidades de leitura adequadas para o referente nível de ensino. Dessa maneira, agindo em consonância com as propostas do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), propusemos o ensino de estratégias metacognitivas de leitura, pois como comprovam as pesquisas, a metacognição é um construto importante para uma formação leitora eficiente. Diante disso, o objetivo central desta pesquisa foi diagnosticar o desempenho leitor de alunos do Ensino Fundamental II e construir uma Proposta de Intervenção Educacional pautada na aprendizagem de estratégias metacognitivas capazes de favorecer o desenvolvimento da competência leitora dos sujeitos, de forma a se analisar o alcance dessa contribuição. De posse de alguns gêneros textuais, as atividades de leitura foram planejadas para a aprendizagem de algumas estratégias como: levantar hipóteses sobre o texto; verificar se as hipóteses feitas estão certas ou erradas; consultar o dicionário; aferir o significado de acordo com o contexto; grifar o texto para destacar as informações mais importantes; resumir, dentre outras. A realização do projeto consumiu 30h/a. Os resultados revelaram que a aprendizagem sobre o uso das estratégias metacognitivas possibilitou aos participantes frente às suas dificuldades.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Estratégias metacognitivas; compreensão.

RESÚMEN

El bajo éxito de lectura ha sido palco de estudios diversos. La situación se muestra tan alarmante que los alumnos con habilidades intermediarias en lectura son considerados lectores proficientes. Frente a eso, este trabajo es fruto de una investigación de intervención cuya finalidad se pautó en enseñar estrategias meta cognitivas capaces de favorecer el desarrollo de la competencia de lectura de los alumnos del 8º año de una escuela estadual de la red pública del Norte de Minas Gerais. Testes de lectura indicaron que la mayoría de los alumnos aún no consolidó las habilidades de lectura adecuadas para el referente nivel de enseñanza. De esa forma, actuando de acuerdo con las propuestas del Programa de Lectura, pues, como comprueban las investigaciones, la meta cognición es un constructo importante para la formación lectora eficiente. Realizamos esta investigación con el reto central de diagnosticar el desempeño de lectura de alumnos de Enseñanza Fundamental II y construir una Propuesta de Intervención Educacional pautada en la enseñanza de estrategias meta cognitivas capaces de favorecer el desarrollo de la capacidad lectora de los sujetos, de forma a analizar el alcance de esa contribución. Con la posesión de algunos géneros textuales, las actividades de lectura fueron planeadas para la enseñanza de algunas estrategias tales como: levantar hipótesis sobre el texto; verificar si las hipótesis hechas están ciertas o erradas; consultar el diccionario; comprobar el significado de acuerdo con el contexto; subrayar el texto para destacar informaciones más importantes; resumir, entre otras. La realización del proyecto consumió 30h/c (horas/clase). Los resultados revelaron que la enseñanza de las estrategias meta cognitivas instrumentalizó los participantes frente a sus dificultades.

PALABRAS-CLAVE: Lectura; Estrategias meta cognitivas; comprensión.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1- Primeira sugestão para superar as dificuldades em leitura	59
Figura 2- Segunda sugestão para superar as dificuldades em leitura	60
Figura 3- Terceira sugestão para superar as dificuldades em leitura	61
Figura 4- Tirinha da Mônica e do Cebolinha	73
Figura 5- Mafalda no dia das mães	74
Figura 6- Predição sobre o título da crônica “Pechada”	75
Figura 7- Resposta do grupo 1.....	78
Figura 8- Resposta do grupo 2.....	79
Figura 9- Resposta do grupo 3.....	79
Figura 10- Resposta do grupo 4.....	79
Figura 11- Resposta do grupo 5.....	79
Figura 12- Respostas apresentadas pelos alunos	82
Figura 13- Resumo esquemático	89
Figura 14- Estratégias elencadas pelos alunos	90
Figura 15- Esquema produzido por aluno	93

GRÁFICOS

Gráfico 1- Consolidado das respostas da questão 1.....	51
Gráfico 2- Consolidado das respostas da questão 2.....	52
Gráfico 3- Consolidado das respostas da questão 3.....	52
Gráfico 4- Consolidado das respostas da questão 4.....	53
Gráfico 5- Consolidado das respostas da questão 5.....	53
Gráfico 6- Consolidado das respostas da questão 6.....	54
Gráfico 7- Consolidado das respostas da questão 7.....	55
Gráfico 8- Consolidado de respostas da questão 8	55
Gráfico 9- Consolidado das respostas da questão 9.....	56
Gráfico 10- Consolidado das respostas da questão 10.....	56
Gráfico 11- Proficiência leitora dos alunos do 8º ano	62

QUADROS

Quadro 1- Detalhamento de Desenvolvimento da Pesquisa Interventiva	48
Quadro 2- Consolidado das respostas da questão 11	57
Quadro 3 – Consolidado das respostas da questão 12	58
Quadro 4 – Matriz de Referência do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (SIMAVE)	64
Quadro 5: Oficina 1- Motivar para aprimorar as competências leitoras	70
Quadro 6: Oficina 2- Estratégia de leitura: O ensino de inferências	72
Quadro 7: Oficina 3- O contexto, a estrutura e os sentidos das palavras na construção da leitura compreensiva	77
Quadro 8: Oficina 4- O ensino do assunto, do tema e da ideia principal	81
Quadro 9: Oficina 5- O ensino das estratégias metacognitivas de leitura	83
Quadro 10: Oficina 6- Estratégias metacognitivas de leitura	86
Quadro 11- Texto utilizado para a construção do resumo esquemático	87
Quadro 12: Oficina 7- Atividade de verificação final	90

TABELAS

Tabela 1- Níveis de alfabetismo no Brasil, conforme o Inaf (2001-2018)	17
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
O CONTEXTO NACIONAL E REGIONAL DA LEITURA	13
1.1 A leitura sob o regimento dos documentos oficiais da educação	14
1.2 A leitura sob a ótica dos indicadores nacionais e regionais	17
1.3 Contexto específico da aprendizagem da leitura	23
A ESCOLARIZAÇÃO DA LEITURA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	30
2.1 A leitura no ambiente escolar.....	30
2.2 A dificuldade em leitura no processo de escolarização	33
2.3 O universo da leitura cognitiva e metacognitiva	37
2.4 As estratégias (meta)cognitivas de compreensão leitora	41
2.5 Procedimentos Metodológicos	46
2.5.1 Etapas da pesquisa	46
2.5.2 Instrumentos para a coleta de dados	48
2.5.3 Sobre o contexto e os sujeitos da pesquisa	49
2.5.3.1 A escola	49
2.5.3.2 Os participantes	50
2.6 Fase diagnóstica e análise dos dados	50
2.6.1 Primeiro instrumento de Sondagem: questionário de leitura	51
2.6.2 Segundo instrumento de sondagem: avaliação diagnóstica	62
PLANO EDUCACIONAL DE INTERVENÇÃO: ANÁLISES E DISCUSSÕES	68
3.1 Aplicação do projeto de intervenção	69
3.2.1 Aulas de motivação e apresentação do projeto interventivo	70
3.2 Discussão dos resultados	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICE 1	100
ANEXO A.....	102
ANEXO B.....	111

INTRODUÇÃO

Os desafios do século XXI que se apresentam nos âmbitos escolares, durante as aulas de língua portuguesa, têm provocado discussões nacionais e locais. A qualidade do ensino e o baixo desempenho dos alunos durante o período escolar reportam-nos ao quão importante é a formação continuada do professor de português. E é pensando em tais questões que o Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) se propõe à capacitação dos docentes em nível de mestrado, qualificando-os e instrumentalizando-os para atuarem frente às atuais demandas de ensino dos anos finais do Ensino Fundamental.

Numerosas são as situações que necessitam de um trabalho de intervenção pontual, mas por acreditar que a estrutura dorsal para o avanço da aprendizagem seja a proficiência leitora, já que o baixo desempenho leitor compromete o rendimento escolar, a pesquisa aqui apresentada terá como foco a leitura.

A princípio, a pesquisa partiu de uma realidade vivenciada em sala de aula, relacionada ao baixo desempenho leitor apresentado por alunos do Ensino Fundamental II, visto que se torna cada dia mais evidente o crescente número de alunos que chegam ao 9º ano do Ensino Fundamental sem saber ler com proficiência. Além de as pesquisas comprovarem esse fato, esta professora-pesquisadora compartilhava dessa situação no dia a dia de sala de aula. É notório que muitos alunos não compreendem as informações consideradas básicas em um texto; por conseguinte, não conseguem analisar e apreender o conteúdo do que leem. Diante disso, decidimos investigar e trabalhar com uma turma de oitavo ano considerada de bom desempenho. A escolha aconteceu porque mesmo sendo considerados alunos com bom desempenho, percebíamos que eles não estavam no nível adequado de aprendizagem.

Desse modo, traçamos o objetivo geral da pesquisa: diagnosticar o desempenho leitor de alunos do Ensino Fundamental II para construir uma Proposta de Intervenção Educacional pautada na aprendizagem de estratégias metacognitivas capazes de favorecer o desenvolvimento da competência leitora dos sujeitos, analisando ainda o alcance dessa contribuição. Para isso, foi importante traçar objetivos específicos: i) compreender aspectos da cognição humana considerados fundamentais para o processo de leitura eficiente; ii) aplicar testes de leitura capazes de mensurar a competência leitora dos estudantes tanto no início quanto no término da intervenção; iii) elaborar e desenvolver uma Proposta de Intervenção Educacional com foco na aprendizagem de estratégias metacognitivas de leitura; iv) analisar se o uso de estratégias metacognitivas favorecem a obtenção de um nível de compreensão mais eficiente.

Intencionamos, inicialmente, por meio de uma proposta diagnóstica, conhecer o universo leitor da turma para proporcionar, por meio de uma intervenção pedagógica, oportunidades de superar o nível de leitura apresentado.

Selecionamos uma escola pública estadual do município de Janaúba, cidade interiorana do norte de Minas Gerais, instituição em que esta pesquisadora leciona há 6 anos. A escola localiza-se no centro da cidade e atende a um público proveniente de contexto familiar, educacional e social bem diversificado.

No ensejo de obter um resultado significativo, recorremos à metacognição, pois inúmeras pesquisas comprovam que os leitores habilitados são aqueles que recorrem frequentemente a variadas estratégias de leitura, utilizando-as de acordo com o grau de dificuldade do texto (LEFFA, 1996; SOLÉ, 1998). Acreditamos que por meio do intermédio do uso de estratégias metacognitivas de leitura, o aluno leitor pode monitorar sua compreensão no ato da leitura, tornando-se consciente de quando e quais estratégias utilizar para garantir a eficácia desse processo.

Para isto, a metodologia utilizada foi a pesquisa-ação de perspectiva fenomenológica e de cunho qualitativo, com pequenas incursões quantitativas. A pesquisa desdobra-se em três momentos: conhecimento do universo escolar, planejamento e execução da intervenção, análise e avaliação do processo. Para acompanhar o desempenho dos estudantes, realizamos testes de leitura tanto no início quanto no fim da intervenção.

Acreditando em uma possível mudança em torno do desenvolvimento da competência leitora, a pesquisa percorre o caminho da cognição e da metacognição, apostando o uso das estratégias metacognitivas como ferramentas para o desenvolvimento leitor. Seguindo essa linha, autores como Foucambert (1994), Jou & Sperb (2017), Leffa (1996) e Solé (1998) fundamentam esta pesquisa.

A partir desta breve introdução sobre o tema e o seu contexto, apresentamos a seguir o fruto deste trabalho nos capítulos que se seguem. O **capítulo 1: O contexto nacional e regional da leitura**, inicialmente, delineia a concepção de leitura e ensino propagada pelos documentos oficiais da educação: PCN, BNCC e CBC. Logo, reporta-se a dados estatísticos de programas nacionais e internacionais que mensuram os níveis de alfabetismo da população brasileira, como INAF, PISA, IDEB, além, claro, dos resultados das avaliações externas do Estado de Minas Gerais, como o PROEB.

O **capítulo 2: Enquadramento teórico**, fornece as concepções teóricas sobre o papel da leitura na escola, as dificuldades do ensino e da aprendizagem da leitura no ambiente

escolar, os aspectos cognitivos e metacognitivos da leitura e as estratégias de compreensão leitora. Situa-se, também, nesse capítulo, os procedimentos metodológicos, o contexto e os sujeitos da pesquisa, os dados diagnósticos e a elaboração do plano educacional de intervenção.

O **capítulo 3: Plano educacional de intervenção: análises e discussões**, apresenta o desenvolvimento do trabalho interventivo com as considerações mais pertinentes e as análises inerentes ao processo de aprendizagem das estratégias metacognitivas de leitura, entrelaçando-as aos objetivos iniciais e ao embasamento teórico. Por fim, apresentamos as considerações finais, refletindo sobre as contribuições do estudo desenvolvido.

O CONTEXTO NACIONAL E REGIONAL DA LEITURA

O primeiro capítulo deste trabalho desenha o cenário do letramento no âmbito nacional e regional. Os níveis de alfabetização apontam a defasagem no ensino da língua materna. Escolas brasileiras de vários estados e municípios compartilham de uma mesma realidade, pois um número alarmante de alunos concluem o Ensino Fundamental II com dificuldades evidentes na leitura.

Limitações nos processos de alfabetização acarretam no baixo desempenho dos estudantes nas séries seguintes, e a falta de uma intervenção direcionada a essa defasagem em específico, dificulta a aprendizagem significativa desses sujeitos. O mais drástico é pensar na vida adulta de um indivíduo com poucas condições de sobreviver em uma sociedade letrada, sem oportunidades dignas de emprego, moradia, ou seja, com baixa qualidade de vida. A institucionalização da leitura tem impedido que as metodologias de ensino associem-se à leitura como uma prática social, ou seja, o ensino da leitura está tão vinculado à gramaticalização, que o ato de ler é, atualmente, um pretexto para trabalhar os conteúdos gramaticais e assim realizar exercícios, provas e atividades com fins avaliativos; a leitura com o foco em práticas de ensino que atravessem os muros das escolas e se concretizem como aprendizagem significativa, ainda se constitui um desafio.

Nesta discussão recorreremos, então, primeiramente, aos documentos oficiais da educação: aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Currículo Básico Comum (CBC), já que são eles que norteiam o trabalho do professor em sala de aula, para discutirmos o que é leitura e quais as funções desse eixo de ensino. Assim, nos apoiamos, logo após, em dados estatísticos do Indicador do Alfabetismo Funcional (INAF), do Instituto Pró-livro, no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e no Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) para analisarmos o contexto da nossa pesquisa, de acordo com os resultados apresentados. Por fim, discorreremos sobre o problema do baixo desempenho leitor, conforme Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), Foucambert (1994), Kleiman (2002), Leffa (1996), Solé (1998), entre outros.

Organizamos o capítulo em três seções: *A leitura sob o regimento dos documentos oficiais da educação*; *A leitura sob a ótica dos indicadores nacionais e regionais* e *o Contexto específico da aprendizagem da leitura*.

1.1 A leitura sob o regimento dos documentos oficiais da educação

A leitura tem se despontado como um dos grandes desafios da Educação Básica brasileira, principalmente para os professores de língua portuguesa. Ao findar do Ensino Fundamental, muitos estudantes ainda demonstram dificuldades na compreensão de informações básicas de um texto. Essa dificuldade, conseqüentemente, influi de forma negativa no desempenho escolar desses sujeitos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da área de Língua Portuguesa destacam em sua proposta as competências e habilidades que o aluno deve atingir por meio da leitura:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc (BRASIL, 1998, p. 41).

De acordo com o citado documento, a leitura torna-se efetiva a partir do desenvolvimento do leitor em torno de sua própria habilidade compreensiva, utilizando estratégias de leitura adequadas à diversidade de textos que circula socialmente. No entanto, para que isso ocorra efetivamente, é necessário que a escola utilize a leitura não somente como objeto de ensino curricular, ou seja, como mero suporte para o ensino da gramática, mas que utilize também como objeto de vivência e aprendizagem contínua, possibilitando ao aluno o desenvolvimento de processos de leitura eficientes.

O mais recente documento norteador da educação básica brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), criado em 2015, como uma das estratégias propostas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), homologado em 20 de dezembro de 2017 pelo então Ministro da Educação José Mendonça Filho, estabelece direitos e objetivos da aprendizagem, no intuito de padronizar a educação básica em todo o país. Em relação ao componente curricular de língua portuguesa, o texto mostra que, nos anos finais do Ensino Fundamental, os alunos precisam consolidar conhecimentos e habilidades para se tornarem autônomos, críticos,

partícipes e protagonistas nas mais diversas práticas de linguagem desenvolvidas pela escola e pelo convívio social. Os eixos concernentes às práticas de linguagem abrangem a oralidade, a leitura/escuta, a produção e a análise linguística/semiótica. Partindo de nosso interesse, as concepções sobre a leitura são apresentadas da seguinte maneira:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. 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, 2017, p. 67-68).

Percebemos que o documento vem ratificar o que já vinha sendo orientado pelos PCN; todavia, traz em seu discurso a inserção dos gêneros digitais, a importância do multiletramento e a valorização da heterogeneidade das vozes.

Assim, a BNCC focaliza a leitura como um campo articulado e contextualizado aos textos pertencentes aos gêneros que estão presentes nas atividades humanas. Por isso, as habilidades, as práticas de leitura e os objetos do conhecimento não podem ser tratados de forma fragmentada, descontextualizada e destoante das situações comunicativas. Diante disso, a ampliação do letramento só se torna possível por meio de estratégias de leitura que garantam uma ascendência na aprendizagem da leitura de textos cada vez mais complexos (BRASIL, 2017).

Como se sabe, os documentos oficiais da educação (PCN e BNCC) tomam o texto como o norteador do ensino dos conteúdos de língua portuguesa, os quais devem ser articulados aos diferentes gêneros textuais, alcançando as habilidades e os objetivos concernentes ao nosso meio sociocomunicativo. Dessa maneira, a Base propõe, ainda, experiências que promovam além da expansão das práticas de letramento já consolidadas, as novas práticas contemporâneas, explorando e letrando os alunos com novos gêneros textuais, como infográficos, memes, gifs, charge digital, dentre outros.

Partindo para a instância estadual, temos como referência no Estado de Minas Gerais o Currículo Básico Comum (CBC), cuja versão mais atual data de 2014 e segue as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Um dos fragmentos da proposta curricular de língua portuguesa discute como deve ser o ensino de conteúdos essenciais, como a leitura:

Os conteúdos dos currículos e programas, assim como as práticas de ensino, devem ser selecionados em função da aquisição e desenvolvimento das competências e habilidades de uso da língua e da reflexão sobre esse uso, e não em função do domínio de conceitos e classificações com fins em si mesmos. Assim, devem compor o currículo do componente curricular aqueles conteúdos considerados essenciais à vida em sociedade, especialmente aqueles cuja aprendizagem exige intervenção e mediação sistemáticas da escola, como é caso da leitura e da escrita. Em relação a essas duas competências, é preciso lembrar que não basta que o aluno seja capaz de decodificar e codificar textos escritos. É preciso que ele: reconheça a leitura e a escrita como atividades interativas de produção de sentido, que colocam em jogo diferentes fatores, como a situação comunicativa, o horizonte social dos interlocutores, o objetivo de interlocução, as imagens que os interlocutores fazem um do outro, os usos e práticas de linguagem; • atinja um nível de letramento que o capacite a compreender e produzir, com autonomia, diferentes gêneros de textos, com distintos objetivos e motivações; • tenha acesso aos usos literários da língua e a obras de autores representativos da literatura brasileira (MINAS GERAIS, 2014, p. 11).

As orientações postuladas pelo Currículo Básico Comum de Minas Gerais partilham de uma mesma proposta de ensino de leitura difundida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. A proposta estadual é nitidamente consonante à proposta federal; tal fato vem validar a importância de um trabalho significativo com a leitura.

Assim, notamos que os documentos oficiais da educação, PCN, BNCC e CBC, discorrem sobre a leitura como um dos processos fundamentais que a escola deve desenvolver para fomentar a formação de seu aluno, porém a maneira como a escola focaliza a aprendizagem da leitura é ainda mecanicista, pois trata o ato de ler como um fim em si mesmo e não como um meio para se atingir diversos objetivos. Além disso, aborda a leitura de forma homogeneizada, pois, de modo geral, propõe aos alunos uma única forma possível para se realizar a leitura, desconsiderando as diferentes habilidades cognitivas e metacognitivas de cada um. “Porém, embora esse seja um problema que extrapola os muros da escola, ele, invariavelmente, retorna para a escola, ‘desemboca’ na escola, gera problemas para a escola, é cobrado da escola” (FERRAREZI JR., 2014, p. 76).

Ancorados na importância do ensino da leitura e no seu impacto no desenvolvimento social do ser humano, discorreremos, a seguir, sobre alguns dados estatísticos relevantes para análise e discussão em torno de tal habilidade.

1.2 A leitura sob a ótica dos indicadores nacionais e regionais

Criado com o intuito de mensurar os níveis de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos de idade, o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), em parceria com o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, realiza o primeiro estudo desta natureza em 2001, com 2.002 participantes das áreas urbanas e rurais. Por meio de entrevistas domiciliares, questionários e testes cognitivos, foram avaliadas as habilidades em práticas de leitura, escrita e matemática, observando a princípio quatro níveis de alfabetismo: analfabeto, rudimentar, básico e pleno. Em 2015 as categorias foram redefinidas, sendo atualmente cinco níveis de alfabetismo: analfabeto absoluto, rudimentar (grupo pertencente ao analfabetismo funcional), elementar, intermediário e proficiente (categoria dos funcionalmente alfabetizados). Vejamos na tabela a seguir:

Tabela 1- Níveis de alfabetismo no Brasil, conforme o Inaf (2001-2018)

Nível	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007	2009	2011	2015	2018
Base	2000	2000	2001	2002	2002	2002	2002	2002	2002
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%	4%	8%
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%	23%	22%
Elementar	28%	29%	30%	31%	32%	35%	37%	42%	34%
Intermediário	20%	21%	21%	21%	21%	27%	25%	23%	25%
Proficiente	12%	12%	12%	12%	13%	11%	11%	8%	12%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Analfabeto Funcional	39%	39%	37%	37%	34%	27%	27%	27%	29%
Funcionalmente Alfabetizados	61%	61%	63%	63%	66%	73%	73%	73%	71%

Fonte: INSTITUTO PAULO MONTENEGRO (2018, p. 07)

Os resultados da edição de 2018 contemplam expressiva redução no número de pessoas consideradas analfabetas. Em 2001-2002 o percentual de analfabetos girava em torno dos 12%; já em 2015 o percentual diminuiu para 4%. Contudo, a recente edição revela uma alteração nesses dados: o percentil de 2018 apresenta o dobro do valor revelado em 2015, quando 8% da população brasileira foi classificada analfabeta. Dentre os indivíduos classificados como analfabetos funcionais, 3 em cada 10 brasileiros têm dificuldades

acentuadas em realizar atividades simples de leitura, escrita e cálculos matemáticos (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2018).

Segundo o INAF, a escolarização é a principal causa do alfabetismo. Nesse sentido, o indicador apontou melhora significativa nos níveis de alfabetização e isso se deve ao aumento do acesso à escolarização, visto que quanto maior o tempo de estudo, maior o nível de alfabetismo. Porém, os resultados da pesquisa revelam que o fato de os entrevistados frequentarem a escola não garante a eles as habilidades adequadas ao nível de ensino. Assim, “quanto aos que ingressaram ou concluíram o Ensino Superior, 96% são considerados funcionalmente alfabetizados, mas apenas 34% alcançaram o nível proficiente” (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2018, p. 12).

Os dados evidenciam uma progressão muito lenta e o aumento nos anos de estudo não garante o domínio pleno das habilidades em leitura, escrita e cálculo, segundo tal indicador. Isso não significa que não vale a pena progredir nos estudos, mas sim que a progressão nos estudos precisa estar em consonância com a consolidação da aprendizagem. Os índices apresentados são parcos e com uma progressão tão lenta que pouco conseguimos avançar. Acreditamos que a progressão só acontecerá diante da intensificação de práticas interventivas na escola.

A distorção entre escolaridade e aprendizagem presentifica-se no sistema de ensino atual, acarretando consequências no ensino e na aprendizagem dos alunos. Pensemos em um aluno que chega ao 9º ano sem estar com as habilidades de leitura desta série consolidadas, ou mesmo naqueles que chegam à última instância do Fundamental II como um leitor iniciante, fato que é recorrente. Baseando-se nesse exemplo, pode-se dizer que ambos, aluno e professor, sofrerão consequências: o primeiro por não acompanhar o ensino ofertado por essa série, podendo se sentir desmotivado com os estudos e até abandoná-los ou prosseguir de série “arrastando” suas dificuldades; já o segundo, sem saber como atuar frente ao problema, poderá ignorar a falha na aprendizagem do aluno ou, na melhor das hipóteses, poderá intervir sobre a demanda apresentada.

Em relação à interdependência do alfabetismo e do trabalho, a tabela de distribuição da população ocupada por escolaridade e tipo de ocupação indica que grande parte das pessoas consideradas proficientes são aquelas que detêm maior escolaridade, tendo formação em educação superior como: supervisor, professor, psicólogo, médico, advogado, etc. Os concluintes do Ensino Fundamental I ocupam funções como: camelôs, vendedores ambulantes e operadores. Trabalhadores rurais e pessoas que realizam serviços domésticos, muitos não

são escolarizados (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2016). A pesquisa comprova que o baixo índice de alfabetismo influi diretamente na vida funcional do indivíduo e isso consequentemente reflete na sociedade; ter pouca escolarização significa ter poucas oportunidades de acesso a outros campos de trabalho.

Outros dados relevantes são propagados pelo Instituto Pró-livro, que revela que quanto mais a pessoa é escolarizada, maior é o contato dela com os diversos materiais de leitura e melhor é a leitura desses materiais. Os participantes da pesquisa apontaram o jornal como o material de mais acesso e leitura (FAILLA, 2016).

A pesquisa ainda discute que o hábito de leitura é um construto que se origina na infância, sendo altamente influenciado por terceiros. Cerca de um terço dos entrevistados diz que sua formação leitora teve influência materna ou de algum responsável do sexo feminino, além do professor. Aqueles que desde cedo têm incentivo para ler, provavelmente se tornarão melhores leitores, enquanto os que não encontram nenhum tipo de mediação terão mais dificuldades para se tornarem futuros leitores. Os dados revelam que 83% daqueles considerados não leitores responderam não terem recebido influência de ninguém. Mas, para influenciar o hábito de leitura, é preciso que os pais sejam escolarizados, pois há uma correlação decisiva entre o hábito de leitura dos filhos e a escolaridade de seus responsáveis; logo, crianças com pais analfabetos têm menos chances de se tornarem leitoras (FAILLA, 2016).

Mesmo sendo de nosso conhecimento que o desenvolvimento da leitura ocorre em muitos meios sociais, o que o INAF e o Instituto Pró-Livro evidenciam é que a escolarização está intrinsecamente ligada à proficiência em leitura. Além de garantir a escolarização das crianças e dos jovens, é necessário garantir também a consolidação de habilidades referentes a cada ano de ensino. Por isso, é de extrema importância ampliar, nas instituições escolares, as atividades de ensino de leitura, aumentando não só de forma quantitativa, mas qualitativa o acesso à leitura. É preciso, ainda, dar atenção aos alunos que não progrediram na aprendizagem em leitura, de modo a ampará-los antes de essa defasagem tomar proporções descomunais.

Outros dados relevantes provêm dos seguintes programas: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica PROEB. O PISA, sigla do *Internacional Programme for International Student Assessment*, é um grande programa internacional, que avalia alunos de 15 anos de idade nas áreas de ciências, matemática e

leitura. Os dados internacionais têm revelado que o Brasil, em comparação a outras nações, ocupa uma posição bem alarmante quando o assunto é o desempenho em leitura dos jovens em idade escolar. O PISA foi elaborado por países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e aponta o Brasil como um dos países com pior desempenho em leitura. Em 2015 o programa testou estudantes de 15 anos de idade de 72 países.

Em relação aos resultados avaliados mediante a leitura, o Brasil atingiu a 59ª posição. Em uma escala que vai até o nível 6, mais da metade dos alunos (51%) não chegaram ao nível 2, que é considerado o nível mínimo recomendado pela OCDE para o exercício da cidadania. Os resultados mostram, portanto, um índice inferior ao nível considerado adequado em leitura (BRASIL, 2016). Isso nos indica que a aprendizagem de leitura no território nacional, se comparada a de outros países, ainda é deficitária. E se nas grandes capitais o ensino de práticas leitoras tem sido insatisfatório, em cidades interioranas, como Janaúba, situada no Norte de Minas Gerais, onde a pesquisa foi realizada, essa realidade não é diferente.

Outro importante dado é oferecido por um dos principais indicadores educacionais do país: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O IDEB mensura a qualidade do aprendizado nacional e estabelece metas para a melhoria do ensino. Os dados de 2018 informam dados bem divergentes em relação ao desempenho das três séries de ensino: anos iniciais do fundamental, anos finais do fundamental e ensino médio.

O Brasil obteve em 2017, em relação ao desempenho dos anos iniciais do ensino fundamental, o índice de 5.8 para uma meta 5.5. Esse nível de ensino vem avançando constantemente a cada dois anos, ultrapassando até mesmo a média proposta. Em relação aos anos finais do ensino fundamental, apesar dos resultados apontarem um crescente avanço no decorrer dos anos, a meta prevista de 5.0 não foi atingida, alcançando assim a escala de 4.7. Entretanto, o resultado mais alarmante confere-se ao ensino médio. De 2011 à 2015, a escala de 3.7 permaneceu inalterada nas três edições, em 2017 o IDEB revelou um avanço de apenas 0.1 chegando ao índice 3.8 bem abaixo da meta estabelecida de 4.7 (BRASIL, 2018).

Essas divergências nos resultados dos ciclos de ensino se concretizam também no estado mineiro, pois os resultados dos anos iniciais revelam uma melhora expressiva em seus índices, com uma meta proposta de 6.4, o estado ultrapassou o índice alcançando o resultado de 6.5. Porém, nesta mais recente edição da avaliação do IDEB, o único estado que não conseguiu manter ou elevar seus índices nos anos finais do ensino fundamental foi o estado de

Minas Gerais. A escala de 4.5 em 2015 registrou queda de 0.1 chegando assim, a 4.4 em 2017, sendo a meta estabelecida de 5.1. Em relação ao ensino médio, a meta de 4.8 não foi atingida, pois o desempenho do estado alcançou a escala de 3.6 (BRASIL, 2018).

Os resultados revelados pelo IDEB mostram uma aprendizagem insatisfatória em português e matemática, visto que em um país com 27 unidades federativas, somente 8 estados conseguiram superar a meta definida para os anos iniciais do fundamental, nos anos finais apenas 7 estados, Minas apontou queda no indicador; já no ensino médio nenhum estado alcançou a meta proposta. Os resultados são alarmantes, pois a educação brasileira cada vez menos consegue propagar a equidade no seu ensino.

Em se tratando dos índices municipais para os anos finais do ensino fundamental, a cidade de Janaúba, onde a pesquisa foi executada, também registrou queda em relação à edição anterior da avaliação. Com um declive de 0.1 o índice atingiu a marca de 4.3 sendo a meta estipulada em 2017 para a cidade de Janaúba de 5.0. O município que vinha de forma tímida crescendo seus índices de 2005 à 2015, conseguiu alcançar a meta estipulada nos anos de 2009 (3.9) e 2011 (4.0) e continuou progredindo nos anos posteriores, porém em 2017 os resultados apresentados parecem seguir o mesmo patamar do cenário nacional e regional.

Os resultados da Escola Estadual “Maurício Augusto de Azevedo”, onde a intervenção foi realizada, apontam uma curiosa oscilação, uma vez que em 2005 a escola atingiu a escala de 3.9, mas em 2007 sofre uma queda e registra 3.4. No ano de 2009 atinge seu melhor resultado, pois além de alcançar a meta do IDEB: 4.1, ultrapassa esse índice com 4.3. Em 2011 a escola sofre novamente uma queda e registra 4.0, mantendo o mesmo índice em 2013, em 2015 alcança uma melhora irrisória, passando para 4.5, sendo a meta para aquele ano de 5.1. Em 2017, o resultado da escola cai drasticamente, com um índice de 4.0 a escala se distancia bastante da meta projetada de 5.4 (BRASIL, 2018).

A oscilação nos resultados da escola aponta uma fragilidade da instituição em torno de seu desempenho educacional, por não conseguir consolidar e avançar significativamente em seus percentuais. É provável que tal situação esteja atrelada a vários fatores, que não serão aqui abordados por fugirem ao escopo desta pesquisa. Contudo, lançamos a hipótese de que a promoção na escolaridade sem a consolidação da aprendizagem em leitura pode ser um dos fatores prejudiciais à escola.

Por fim, para uma melhor análise sobre os índices de alfabetização, é imprescindível conhecermos ainda os dados apresentados pelo Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica (PROEB). O PROEB é uma avaliação externa e censitária, que busca

diagnosticar a educação pública do estado de Minas Gerais, promovida pelo Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE), que, por sua vez, avalia as habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos do Ensino Fundamental e Médio em Língua Portuguesa, testando o percentual de alunos por nível de proficiência e padrão de desempenho. Em uma escala que varia de 0 a 500, a proficiência média do Estado de Minas Gerais foi 227,8, com 33,2% de estudantes no nível recomendado. A Superintendência Regional de Ensino de Janaúba obteve proficiência média de 219, com 30,2% dos estudantes no nível recomendado. A média da Escola Estadual “Maurício Augusto de Azevedo” foi de 220,9, com um percentual de 32,6% dos alunos no padrão recomendado. Os resultados do PROEB evidenciam que a qualidade do Ensino Fundamental e Médio alcançou índices insatisfatórios (MINAS GERAIS, 2016).

Com o pretexto de se garantir o direito à aprendizagem dos estudantes, periodicamente, esses programas de avaliação em larga escala nacionais e internacionais, como vimos, avaliam o conhecimento em leitura, matemática e ciências de estudantes do Brasil e do mundo. Mas vale a pena perguntar a que servem todos esses dados. O que nos chama a atenção é o fato de existirem tantos diagnósticos e pesquisas e, ainda assim, a leitura no Brasil percorrer um caminho tão degradante. Como pontua Ferrarezi Jr. (2014, p.75), “[...] existem livros e mais livros, monografias, dissertações e teses, experiências e projetos de aplicação e etc. Ninguém consegue entender bem como, depois de tanta teoria, de tanta explicação, de tanto projeto piloto, nossos alunos têm tanta aversão à leitura”. Idealmente, os resultados das avaliações, das pesquisas e dos estudos deveriam orientar a elaboração de políticas públicas e a intervenção da equipe pedagógica da escola, mas parece haver pouca evidência de desdobramentos nesse sentido.

Diante das evidências, partiremos para o espaço primordial para a promoção da aprendizagem, a escola, porque a escola é o principal cenário para o desenvolvimento da competência em leitura. Os baixos resultados dessas avaliações nos permitem inferir que nossos alunos não apresentam resultados positivos nas provas por não conseguirem apreender o sentido do que leem. Então, se a leitura é a base de todo o processo de aprendizagem, é essa área de fundamental relevância que precisa ser trabalhada.

Por isso, delineamos o cenário nacional e regional de leitura que nos cerca, uma vez que compreender o contexto e identificar oportunidades de melhorias é o primeiro passo na tentativa de intervir e contribuir para alterar essa realidade.

1.3 Contexto específico da aprendizagem da leitura

Os dados estatísticos, apresentados na seção anterior, ao serem divulgados, causam grande impacto na sociedade e no cenário nacional; no entanto, não se veem medidas importantes serem tomadas. Os resultados dessas pesquisas precisam ser tomados como um norteador de mudanças e não só como números estanques, que chocam a sociedade, resultando em poucas ou em nenhuma possível alternativa.

O descaso começa com os ambientes destinados ao ensino e à aprendizagem dos alunos. A estrutura física das escolas, na maioria das vezes, é inadequada. Como atestam Ferrarezi Júnior e Carvalho, no Brasil, “temos escolas de lata e escolas de tábuas velhas, escolas que envergonhariam qualquer nação séria no mundo” (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017, p. 61).

Poderíamos citar vários problemas em relação ao âmbito educacional, mas, por estarmos tratando especificamente do ensino da leitura, escolhemos como exemplo de precariedade as bibliotecas escolares. O espaço que deveria ser, primordialmente, destinado ao estudo da leitura, é inadequado, com escassez de materiais didáticos, literários, pedagógicos, livros de formação para professores, dentre outros. Atualmente, as bibliotecas têm sido espaço para castigar alunos, acumular objetos desnecessários, quando não passam a maior parte do tempo fechadas. “É inadmissível as escolas terem biblioteca e não permitirem que os alunos a frequentem ou impedirem os alunos de mexerem nos livros (“se não eles estragam...”) ou, pior ainda, usar a biblioteca como um ambiente de castigo” (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017, p. 62). E o fator mais agravante, em muitas escolas públicas brasileiras é que não há bibliotecas ou ao menos algum espaço correspondente, onde possam ser realizadas atividades de leitura. O que se vê, portanto, é a falta de projeto institucional de incentivo à leitura.

Em material paradidático, distribuído às escolas pelo Governo Federal, encontramos a seguinte assertiva:

Em grande parte das escolas, o espaço da biblioteca não existe como tal, sendo substituído por salas de leituras, cantinhos etc. Compondo o conjunto arquitetônico de prédios escolares é bastante rara, mesmo porque, quando se fez presente desde a planta de construção acabou, com a dinâmica escolar, sendo “aproveitada” como sala de aula, por esta, muitas vezes, tomada como mais importante do que uma biblioteca. De modo geral, as chamadas bibliotecas tratam-se apenas de salas ou espaços mal adaptados, mal pintados e mal iluminados, que nada têm de atrativo, além de afirmar a ideia de impossibilidade da livre escolha de obras da preferência do aluno, tanto porque os responsáveis não trabalham por essa concepção de

interesse, quanto porque nas prateleiras, muitas de difícil visualização do acervo, há acúmulo de livros didáticos e de obras sem atrativo para o público das escolas de Ensino Fundamental (BRASIL, 2009, p. 20).

O material citado é uma coletânea de documentos, composta por 3 livretos, intitulada *Por uma Política de Formação de Leitores, Biblioteca na Escola e Dicionários em Sala de Aula*, e se propõe a colaborar com a formação dos professores do Ensino Fundamental para que haja debates e tomadas de decisões que permitam ao aluno chegar ao nível de leitor proficiente. Materiais dotados de discussões teóricas sobre a necessidade da implementação de práticas leitoras nas escolas públicas são, infelizmente, “meros” documentos que enfeitam as prateleiras das bibliotecas escolares. A teoria que se apregoa não se aplica na prática, ou seja, o Governo Federal reconhece e localiza as falhas, preconiza até ações que promovam o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, mas pouco ou quase nada se faz. Dez anos se passaram, após a publicação do material, e as bibliotecas escolares estão cada vez mais sucateadas, tanto no aspecto físico quanto no aspecto funcional. “Uma biblioteca bem organizada, especialmente construída ou reformada para acolher livros e seus leitores, é com certeza, o primeiro estímulo para a leitura” (BRASIL, 2009, p. 9), complementa, contraditoriamente, o material de estudo.

Em relação à falta de perspectiva, outro ponto relevante passa pela questão do profissional que atua na biblioteca. Para trabalhar na função de Professor de Ensino do Uso da Biblioteca (PEUB) designam-se, geralmente, profissionais não especializados na função, o que dificulta, e muito, a disseminação do letramento. O próprio governo, no citado material, admite que “do ponto de vista do profissional que opera as bibliotecas, a inexistência quase total de bibliotecários com formação é um dos grandes problemas” (BRASIL, 2009, p. 21). Assim, a formação e a capacitação continuada dos profissionais da educação são outros entraves que têm prejudicado a qualidade do ensino, não só da leitura, mas de todos os outros conteúdos curriculares.

Muitos desses fatores são vivenciados na instituição escolar no qual a pesquisa foi realizada. A escola não desenvolve projetos de leitura no decorrer do ano letivo e pode-se dizer que os professores de língua portuguesa trabalham a leitura como um conteúdo isolado. Não há comunhão das práticas por parte dos professores, nem diálogo com os docentes das outras áreas de ensino. Em se tratando da biblioteca, este espaço recorrentemente encontra-se fechado, e isto se deve ao fato de as bibliotecárias sempre estarem em sala de aula, cobrindo horário de professores em licença para tratamento de saúde. Além desses impasses, devido ao

grande número de livros didáticos, o espaço da biblioteca torna-se restrito e visualmente carregado, com pouca ventilação e iluminação, mobiliários antigos, onde faltam ordenação e organização dos livros, além de computadores. Ou seja, não é um espaço atrativo ou funcional para o estudo, a leitura e a pesquisa. Talvez por isso seja pouco utilizado por professores e alunos.

A realidade da escola-campo não é específica a ela, mas se estende a um cenário nacional. Os relatos expostos acima se encaixariam com justeza em milhares de escolas brasileiras. Trazer a tônica da discussão das bibliotecas é promover uma reflexão desse espaço e de sua função no desenvolvimento da leitura. Não temos projetos nacionais ou institucionais de fomento às práticas de leitura. As bibliotecas escolares são sintomas dessa ausência.

A importância das bibliotecas escolares na prática do letramento é fato, por isso é necessário garantir espaços adequados e com diversos materiais de leitura. Concordamos com a posição de Ferrarezi Jr. e Carvalho, quando defendem que:

O acervo precisa ser o mais variado possível, mas sempre de boa qualidade. Livros de todos os tipos e temas, revistas de boa qualidade que atendam aos interesses positivos dos alunos e até material de leitura para horas de lazer, como uma gibiteca. Além disso, o acervo precisa contar com obras de referência, como bons dicionários e livros específicos das matérias abrangidas pela escola. Procurar tudo só e sempre na internet, através do “Dr. Google”, não é uma boa estratégia na formação dos alunos. Eles precisam aprender a encontrar informações em obras especializadas, em livros, em fontes tradicionais de saber, da mesma forma como precisam lidar bem e seletivamente com as fontes disponíveis na internet. A biblioteca escolar é o melhor lugar para desenvolver esse aprendizado. Isso garantirá aos alunos a diversidade que **a necessidade de escolha na formação de um leitor exige**. Permitirá aos alunos buscarem, no acervo de sua biblioteca, as coisas que despertarão neles o prazer pela leitura e que os transformarão em leitores (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017, p. 63).

Pontuamos que um dos eixos fundamentais no ensino efetivo da leitura é a biblioteca escolar, por acreditar que esse espaço não é simplesmente um local para se guardar livros, mas sim um ambiente privilegiado de conhecimentos plurais, além de ser a ponte necessária de motivação e incentivo às práticas de leitura. Porém, enquanto ações efetivas por parte de nossos governantes não acontecem, compete a nós educadores utilizarmos de recursos didáticos / pedagógicos em sala de aula para promovermos o desenvolvimento do ensino da leitura.

Assim como o mau uso das bibliotecas se constitui como um fator agravante, outros fatores também prejudicam a disseminação do ensino, da aprendizagem e, conseqüentemente, das práticas plurais de leitura no dia a dia dos jovens. Uma delas é a concepção tradicional de

leitura; boa parte das escolas ainda associa o ato de ler a um mero processo de decodificação, quando os sons são convertidos em letras, acreditando que essa prática terá como consequência a compreensão textual.

É habitual nas salas de aula, nós professores solicitarmos a leitura em voz alta, o que não representa uma falha, mas uma prática corrente e importante. Contudo, muitos associam o “saber ler” com o ritmo, a fluência, a entonação e a precisão do vocabulário. Então, se o aluno lê obedecendo aos critérios pontuados, ele é facilmente considerado um bom leitor; contudo, se perguntarmos a esse aluno o que apreendeu do texto lido, ele, provavelmente, não saberá responder. Nossas atividades de leitura são, em grande maioria, mecanicistas. Tratamos muito bem dos códigos linguísticos, enquanto os significados vão sendo deixados de lado. Então, nossos alunos até leem os códigos, mas o que eles significam, poucos sabem responder; é o que, lamentavelmente, podemos chamar de leitura sem “sentido”.

Outro ponto destoante é a crença de que a idade e a série/ensino do aluno correspondam ao seu nível de habilidade leitora. Sabemos que os desníveis são reais e abundantes. Vemos alunos que chegam ao 9º ano com competência e habilidade equivalentes a um aluno do 6º ano. São alunos com dificuldades na compreensão leitora, notadamente em descompasso com as competências leitoras exigidas por sua série escolar. Torna-se, assim, cada vez mais notório o avanço de alunos para as séries seguintes sem terem consolidado as habilidades das séries anteriores. Tal realidade torna-se com um desafio, pois é necessário pensar em estratégias de ensino que minimizem a situação, porque ignorar a realidade, além de não resolver o problema, só o agrava ainda mais. Negá-los é negar a oportunidade de intervir para promover as reais condições de ensino que os alunos precisam.

Sabendo, então, da real necessidade de metodologias interventivas, é preciso ter em mente que, para uma proposta interventiva transcorrer de forma precisa, é necessário, inicialmente, compreender o nível de leitura dos sujeitos e os contextos socioeducacionais que os envolvem.

Em seus pressupostos teóricos, Silva (2009) apresenta níveis de leitura que podem servir ao professor tanto para o diagnóstico quanto para a ação de intervenção. De acordo com o autor,

A trajetória percorrida pelo leitor em seu processo de formação reflete a sua crescente competência, que pode ou não coincidir com a série escolar em que se encontra e com a sua idade cronológica. Podem ser reconhecidas seis etapas em sucessão, sendo que as quatro primeiras devem completar-se na primeira fase do Ensino Fundamental. São elas: *Pré-leitor apenas ouve uma narrativa ser lida ou contada; ou lê uma narrativa guiado pela sequência de suas imagens ou, ainda, com

a ajuda de um adulto; *Leitor iniciante lê sem ajuda, textos breves e facilitados; *Leitor em processo (lê textos de dificuldade média, seja em relação ao vocabulário, à construção narrativa ou ao uso da linguagem; *Leitor fluente lê textos mais extensos e complexos; *Leitor competente lê textos mais complexos e é capaz de reconhecer artifícios de construção, bem como estabelecer conexões entre diversas leituras; *Leitor crítico lê com total autonomia textos de qualquer extensão, identificando alusões e subentendidos, assim como estabelecendo relações entre o texto lido e a realidade que conhece em suas vivências diárias de cidadão, sendo inclusive, capaz de emitir juízos críticos sobre o texto lido (SILVA, 2009, p. 25).

Dessa maneira, ao findar o 5º ano do Ensino Fundamental I, teoricamente, os alunos já seriam leitores fluentes, ou seja, com capacidade de ler textos longos e com enredos mais elaborados. Ao avançar para a segunda fase do Ensino Fundamental, do sexto ao nono anos, o aluno passaria pelos processos de leitor competente a leitor crítico. Assim, conforme Silva (2009), o ideal seria atingido, porque o aluno consolidaria todas estas etapas, ainda no Ensino Fundamental II. Desse modo, ao chegar ao Ensino Médio, as 6 habilidades estariam consolidadas, o que proporcionaria ao educando condições plenas para aprender os conteúdos desse nível de ensino.

Contudo, a realidade destoia da teoria e o que se presencia nas salas de aula, como dito, são alunos com formação leitora defasada. Por não conseguirem realizar uma leitura compreensiva de textos adequados à sua série escolar, demonstram que as habilidades requeridas para aquele nível de ensino ainda não foram consolidadas. Muitos concluem o Ensino Médio sem sequer atingir a etapa de “leitor competente”. Por meio de nossa experiência em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, podemos afirmar que muito dos nossos alunos se encaixam na etapa de “leitor iniciante”, assim como pesquisas internas e externas também confirmam isso. São alunos que fazem leitura de textos curtos e fáceis, ou, se realizam a leitura de textos mais longos e/ou complexos, não conseguem depreender o sentido e compreender os sentidos do que foi lido. Trata-se de uma leitura rasa, elementar, denominada por Silva (2009) de “leitura mecânica”.

Nesse sentido, Barbosa, Rodrigues e Oliveira (2011, p. 161) afirmam que “a dificuldade na compreensão leitora é um tema que provoca preocupação entre os profissionais da educação, sendo um dos impedimentos para que se consiga atingir o seu objetivo maior: formar sujeitos autônomos e cidadãos críticos”.

A maior preocupação, por parte dos professores de língua materna, é o que fazer com esse descompasso entre o ideal e o real. Não compreender textos de um determinado nível de ensino em que o aluno está inserido é estagnar-se, é criar um bloqueio entre o pouco que sabe e o muito que poderia ser aprendido. Para Faria (2011), as dificuldades apresentadas por

muitos alunos na incompreensão de informações básicas de um texto se configuram como um obstáculo para atingir um pensamento reflexivo e crítico, acarretando consequências na formação acadêmica e profissional. Assim, como dar prosseguimento aos conteúdos curriculares se há lacunas no processo de ensino e aprendizagem desses alunos e como fazer para suprir esses déficits no ensino? Esses são os desafios impostos a nós professores.

Por meio das assertivas dos autores e da discussão até aqui apresentada, percebemos como a baixa habilidade em leitura compreensiva pode acarretar graves consequências no futuro dos nossos alunos, principalmente para aqueles que objetivam prestar processos seletivos e/ou disputar vagas em um mercado de trabalho cada vez mais exigente. Portanto, em uma sociedade letrada como a nossa, não basta ser somente alfabetizado; é necessário atingir certo nível de letramento que possibilite melhor desempenho acadêmico e social.

E como levar o aluno a tomar as rédeas da compreensão leitora para obter algum controle do processo de leitura? Como progredir, desenvolver capacidade de autorregulação da aprendizagem por meio da leitura e conhecer seu próprio comportamento leitor para modificá-lo, aprimorá-lo, melhorá-lo? A compreensão textual ordena ao leitor um notável esforço cognitivo, pois nem sempre a leitura compreensiva será um processo simples. Saber intervir sobre obstáculos que surgem durante a leitura possibilita ao leitor atuar sobre o ato de ler, processando e atribuindo um novo significado à leitura (SOLÉ, 1998).

Uma das possibilidades interventivas para se levar estudantes com dificuldades em leitura a atingirem melhores índices de proficiência gira em torno do desenvolvimento de estratégias metacognitivas de leitura. A metacognição na leitura envolve a habilidade do leitor para monitorar sua própria compreensão estabelecendo medidas adequadas, que visem a sanar possíveis problemas que surjam durante a rota textual. Envolve, antes de tudo, o necessário conhecimento do seu próprio processamento cognitivo e leitor para atuar sobre ele.

Acreditamos, então, que pautar em perspectivas teóricas (meta)cognitivas possibilite ao professor compreender o processo de leitura de seus alunos, potencializando-o como atividade sociocognitiva e orientando-os na descoberta e no aperfeiçoamento de seu comportamento cognitivo-leitor. Diante desse anseio, a pesquisa surgiu da necessidade de pesquisar e de intervir no ambiente de sala de aula, no intuito de desenvolver estratégias que viabilizem e elevem a qualidade da leitura compreensiva.

O cenário sobre a leitura, desenhado até aqui, só evidencia a necessidade de propostas eficazes que atuem diretamente sobre a qualidade do ensino da leitura. Repensar as políticas educacionais e pedagógicas, é urgentemente importante e pesquisas de cunho

interventivo também são necessárias para que novos caminhos possam ser trilhados. Nesse sentido, traçamos atividades diagnósticas para uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental II e, a partir delas, estruturamos um plano de intervenção a fim de atuar sobre as demandas aparentes. Todo o percurso do trabalho seguiu em consonância com o que se apresenta na literatura, pois são vários os autores que abordam e discutem o processo de ensino e aprendizagem da leitura. Assim, no próximo capítulo, apresentaremos o aporte teórico da pesquisa com concepções sobre o processo de escolarização da leitura, os desafios, as possibilidades e as estratégias que devem ser utilizadas para a otimização desse processo.

A ESCOLARIZAÇÃO DA LEITURA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

No capítulo 2 tratamos do referencial teórico desta pesquisa, parte fundamental para o desenvolvimento de nosso tema. Acorados na literatura vigente, levantamos discussões e reflexões sobre o ensino da leitura na escola. A abordagem teórica, além de ser o dorso do nosso trabalho, constitui-se em material riquíssimo para possibilitar a inovação da didática na sala de aula, tendo em vista que as teorias visitadas reorientam o percurso formativo do professor, o trabalho com a leitura em sala de aula e, conseqüentemente, as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Para tanto, neste capítulo recorreremos às teorias que abordam as concepções de ensino de leitura, as dificuldades no desenvolvimento das habilidades leitoras, as estratégias de ensino cognitivo e metacognitivo mobilizadas e os procedimentos metodológicos para a coleta de dados diagnósticos.

Todo o acervo consultado sustentou as discussões, a prática da intervenção e a análise dos dados desta pesquisa, que objetivou conhecer o nível de compreensão leitora da turma de 8º ano para, posteriormente, ensinar aos alunos estratégias metacognitivas de leitura que possibilitassem melhor desenvolvimento de suas habilidades e competências.

Organizamos o capítulo em 5 seções: *A leitura no ambiente escolar*; *A leitura e a dificuldade no processo de escolarização*; *O universo da leitura cognitiva e metacognitiva*; *As estratégias (meta)cognitivas de compreensão leitora* e *Procedimentos metodológicos*.

2.1 A leitura no ambiente escolar

As constantes mudanças sociais definiram novas práticas discursivas de letramento e a escola, como espaço primordial na formação dos indivíduos, tem nessa nova perspectiva a reponsabilidade de romper com os modelos tradicionais de alfabetização e promover o desenvolvimento das competências linguísticas dos educandos, pois são eles indivíduos sociais. Enquanto o sujeito alfabetizado se apropria da leitura e da escrita, sem conseguir incorporá-las às práticas sociais, o sujeito letrado consegue fazer uso da leitura e da escrita de modo funcional perante as demandas que as práticas sociais requerem. Com esse novo olhar, os professores precisam compreender a amplitude no ensino da língua relacionando-a sempre às práticas sociodiscursivas. Em relação ao ensino da leitura, é fundamental perceber sua função na formação de cada aluno, uma vez que é ele, enquanto leitor, que constrói o significado de cada texto lido (BORTONE; MARTINS, 2008). É o hábito rotineiro do ato de

ler que possibilita ao leitor compreender cada vez mais os textos lidos e os contextos em que estão inseridos.

Segundo Foucambert (1994), são cada vez mais evidentes as constatações dos baixos resultados das competências leitoras. Mas como explicar tal evidência, se as práticas de ensino atuais são mais eficientes que as de outrora, se o corpo docente é mais qualificado, se o número de alunos nas escolas é maior, se as estruturas físicas e materiais das instituições parecem estar mais adequadas? Por que mesmo diante de tantos avanços os resultados em torno da aprendizagem da leitura ainda são tão insuficientes? Para o autor, esse é um mito em torno da leitura, porque as exigências de leitura de outrora não foram as mesmos da atualidade; hoje os objetivos são outros. O anseio social requer proficiência no âmbito da leitura, pois o conhecimento rudimentar já não é mais suficiente para atender às demandas da sociedade atual.

As ciências cognitivas, as teorias construtivistas e as teorias sociointeracionistas conceituam a aprendizagem da leitura como um sistema complexo, pois envolve um sujeito histórico que, a partir de seu interesse e de sua motivação em aprender, necessita desenvolver habilidades cognitivas, metalinguísticas e de compreensão (CORSO, 2004, p. 206).

Barbosa, Rodrigues e Oliveira (2011, p. 163) apontam que “quem lê constrói significado. Ler implica unir o conhecimento do mundo e esquemas mentais relacionados ao assunto abordado no texto. A leitura é o resultado da interação entre as informações visuais e não visuais do texto, sendo considerado um ato cognitivo.” As informações visuais estão relacionadas com o que os olhos veem; enquanto as informações não visuais estão imbricadas com o que se sabe sobre o texto, qual seu assunto e qual a compreensão que se tem sobre ele. Por isso, não há como pensar no processo de leitura e na consolidação da habilidade leitora sem o conhecimento das informações não visuais. É o que ocorre com os leitores iniciantes, que não compreendem o que leem porque detêm, ainda, somente as informações visuais.

Segundo Antunes (2003), os modos de ensino e condução de atividades de leitura da escola tradicional têm contribuído com a perpetuação da baixa proficiência em leitura de muitos sujeitos. Isso porque ainda são vistas na escola atividades mecânicas e artificiais, pouco relacionadas aos pulsantes propósitos da vida social. Assim, ainda são observadas, em demasia, atividades de leitura: i) com foco em métodos mecânicos de decodificação da escrita; ii) atividades desassociadas dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente; iii) puramente escolarizadas, centralizadas no treino e na avaliação; iv) metodologia direcionada a mera recuperação dos elementos explícitos, priorizando a

literalidade e a superfície textual; v) desconectividade das práticas escolares com as práticas sociais limitando assim, a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura (ANTUNES, 2003, p. 27).

Embora não se possa ignorar uma série de problemas sociais que rondam o desenvolvimento da competência leitora, os apontamentos de Antunes (2003) demonstram que há, também, um problema procedimental da escola em relação à prática de leitura. Quanto à questão dos procedimentos de ensino, Foucambert apresenta a seguinte afirmação:

A escolha dos métodos deve preocupar-se também com o poder que estes conferem às crianças de serem detentoras de sua própria maneira de aprender. Nesse sentido, contrariamente ao que afirma, os métodos estão longe de terem todos o mesmo valor! Os mais difundidos ainda hoje literalmente fazem os alunos avançarem às cegas, não lhes permitindo que situem o que lhes é ensinado em relação ao que devem aprender. O processo é sempre sintético, partindo do supostamente simples rumo a algo complexo, no qual não se tem experiência. Pelo contrário, pesquisas recentes, como a de Jacques Fijalkow, evidenciam o papel indispensável da representação do empreendimento em que a criança está envolvida a todo momento, o aluno deve saber como o que ele está aprendendo se situa dentro do comportamento global de leitura que deve adquirir. Os trabalhos de Jean Piaget mostraram, outrossim, a importância das atividades reflexivas, isto é, dos momentos em que o aluno observa, confronta e analisa as estratégias que ele mesmo aplica para resolver suas situações reais de leitura, aquelas em que ele é confrontado com a escrita da qual precisa. A maneira de aprender é que dá poder, muito mais do que aquilo que se aprende (FOUCAMBERT, p. 1994, 31-32).

Além da questão dos métodos, parcialmente responsáveis pela compreensão da leitura, os objetivos ou as intenções de leitura que se estabelecem são cruciais, porque determinam as estratégias responsáveis pela compreensão e o controle que, de maneira inconsciente, vão sendo exercidos à medida que se lê. Assim, a autorregulação da compreensão é um dos aspectos fundamentais para se ler eficazmente (SOLÉ, 1998).

A qualidade e a eficácia do processo da leitura estão relacionadas também à capacidade do leitor de avaliar sua própria compreensão. Ele precisa saber quando sua leitura é satisfatória e quando ela não é, principalmente quando o texto passa a não fazer sentido, pois é nessa hora que ele precisa, também, ter capacidade de refletir em torno do problema encontrado, buscando estratégias que resolvam tal situação. Todos esses aspectos, juntamente com os componentes psicogenéticos e os componentes instrucionais, formam o campo específico da metacognição da leitura (LEFFA, 1996).

2.2 A dificuldade em leitura no processo de escolarização

O universo da leitura é o centro da educação básica, e se constitui num dos desafios mais importantes da educação, já que as habilidades mínimas não vêm sendo alcançadas. Bloom (2011, p.17) sustenta que “uma das funções da leitura é nos preparar para uma transformação, e a transformação final tem caráter universal.” Mas, como preparar para uma transformação universal se uma parcela significativa dos alunos concluintes da segunda etapa do Ensino Fundamental não tem conseguido atingir o patamar desejável, compatível com o nível de ensino ofertado? A baixa competência leitora, além de comprometer o sucesso escolar do aluno, desencadeia consequências em suas práticas sociais.

Vários motivos podem ser traçados como causa dessa ineficácia do ensino de leitura na Educação Básica. Os contextos políticos, acadêmicos, profissionais e sociais não se articulam para a superação do baixo rendimento em práticas leitoras; no discurso educacional o aluno quase sempre acaba sendo responsabilizado pelas dificuldades que apresenta na aprendizagem da leitura. Segundo Smith (2003, p. 15), “os fracassos são explicados colocando-se a culpa sobre deficiências perceptivas ou cognitivas, com evidências não mais específicas do que o fato de o fracasso ocorrer e uma teoria médica ou científica conveniente estar em voga”. Assim, conforme o autor, o discurso médico e científico apresenta explicações biologistas e reducionistas para tratar de um assunto tão complexo que, na maioria das vezes, tem origens em questões socioambientais, não neurobiológicas.

Nessa mesma linha, Tuleski (2007, p. 533) afirma que posturas unilaterais que culpam alunos por não aprenderem têm acarretado rótulos indesejáveis aos sujeitos, como o termo “distúrbio da aprendizagem”. Segundo ela, ocorre uma confusão entre os termos *distúrbio da aprendizagem* e *dificuldade de aprendizagem*, pois enquanto o primeiro caracteriza os fatores biológicos, decorrentes de alguma desordem neurológica, o segundo caracteriza a defasagem das práticas educativas, decorrentes de falhas no processo de ensino-aprendizagem. Logo, percebe-se que as dificuldades na aprendizagem precisam ser repensadas sob a lógica do sistema educacional e não sob a lógica do sujeito.

Muitas vezes, professores, pedagogos e outros profissionais da educação anseiam por um laudo que classifique a dificuldade de seus alunos. Para isso, encaminham esses sujeitos a um serviço psicológico. É como se o laudo trouxesse uma solução para o fato de o aluno não aprender, ou seja, se ele não aprende, o responsável por isso é ele mesmo. Assim, o professor se desonera do resgate do aluno e do seu papel enquanto educador.

Correspondendo a uma lógica institucional, os “exames psicológicos” trazem no parecer, em sua grande maioria, os seguintes dizeres: “deficiências ou distúrbios mentais”, “portadores de desajustes”, “desequilíbrios”, “déficit de atenção”, “distúrbios emocionais ou neurológicos”, “agressividade”, “hiperatividade”, “apatia”, “trauma”, “disfunção cerebral mínima”, “complexos”, até o antigo “desvio de conduta”, dentre outros. Mas a busca por tais diagnósticos não contribui em nada com a prática educativa; ao contrário, muitos educadores, sem saber como trabalhar, ignoram a realidade imposta por um documento e deixam o aluno à mercê da própria sorte (ASBAHR; LOPES, 2006, p. 60).

Asbhaur e Lopes (2006) relatam um fato recorrente nas escolas públicas, e não diferente na escola em que será feita a intervenção. Elas mencionam as queixas dos professores perante alunos que não correspondem à expectativa de aprendizagem. Alunos do Ensino Fundamental II que leem silabando, que não compreendem o que leem, ou simplesmente que se negam a participar das atividades de leitura costumam ser rotulados com as seguintes variações: “aquele aluno teve ter algum problema”; “poderia ser encaminhado para a sala de recurso”; “não adianta, ele não aprende”; “a família não faz a sua parte”; “fulano não aprende porque não quer, é preguiçoso e/ou indisciplinado”. Tais queixas são ora de cunho individual, ora de cunho familiar, desresponsabilizando a escola e os profissionais nela inseridos. É como se o espaço educacional fosse isento da não aprendizagem. Tanto o é, que poucas são as intervenções feitas para colaborar com aqueles alunos que necessitam de um planejamento diferenciado.

Retomando o aporte teórico, nota-se que mesmo em pesquisas científicas o baixo desempenho escolar aparece reportado sob uma ótica individualizante, pois muitos tratam do assunto por meio de qualificações como distúrbios de desenvolvimento e problemas de aprendizagem, remediação do “fracasso escolar” e papel do professor na eliminação do “fracasso”. Nessas pesquisas, o aluno sempre assume o papel do responsável pelo insucesso; já o professor, na visão de muitos, ou é conjuntamente responsável ou é corresponsável por sua superação (ANGELUCCI *et.al*, 2004, p. 59).

O discurso que coloca holofotes sobre os alunos e suas dificuldades, desfocando as contribuições do meio e da escola, tanto na produção quanto na solução desses problemas, supervaloriza diagnósticos (que às vezes são até mesmo indevidos) e subvaloriza uma série de variáveis que concorrem nesse universo, como se expressa Tuleski:

Os elevados índices de dificuldades e distúrbios de aprendizagem existentes na realidade brasileira nos convidam a pensar nos desdobramentos de diagnósticos

indevidos, resultantes, em nossa opinião, de concepções negativas sobre a criança e seu desenvolvimento e de práticas educacionais e avaliativas que desconsideram a política educacional do país; a qualidade da escola oferecida aos seus usuários; a relação professor-aluno; a metodologia de ensino, a adequação de currículo e o sistema de avaliação adotado; diferenças sociais e culturais que não são respeitadas no sistema de ensino; a família – que ainda é vista como aquela que desvaloriza a educação formal em detrimento do trabalho, etc., responsabilizando a criança pelo não-aprender. Estas concepções, pautadas numa visão organicista e naturalizada de homem e sociedade só pode conceber o não-desabrochar das capacidades humanas tomadas como espontâneas como doença, patologia, inabilidade e incapacidade (TULESKI, 2007, p. 533).

Vê-se, pois, que o autor evidencia o caminho a ser percorrido para o entendimento de questões socioeducacionais, como o baixo desempenho escolar, que caminham pela estrada do singular, e cuja compreensão deixa de lado a multiplicidade de fatores que circundam o processo. Assim, embora o baixo desempenho na escolarização atrele-se ao sujeito, observa-se que o espaço e o meio em que ele ocorre não constituem o discurso de rompimento dessa *práxis*, de modo geral.

Angelucci *et al.* (2004, p. 60-62) relatam que, ao analisarem 13 teses e dissertações da Faculdade de Educação e do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, entre 1991 e 2002, para realizar um estudo sobre *O estado da arte e da pesquisa sobre o fracasso escolar*, perceberam a existência de uma série de enfoques sob os quais essa problemática costuma ser caracterizada na academia: a) “O fracasso escolar como problema psíquico: a culpabilização das crianças e de seus pais” – as pesquisas sob essa ótica responsabilizam alunos com aprendizagem intelectualmente comprometida e seus progenitores pelas “relações adoecidas” no meio familiar; b) “O fracasso escolar como um problema técnico: a culpabilização do professor” – sob esse ponto de vista, os responsáveis pelo fracasso são os professores por não serem devidamente capacitados e por não usarem técnicas adequadas de ensino; c) “O fracasso escolar como questão institucional: a lógica excludente da educação escolar” – os estudos sob esse enfoque apontam a escola como aparelho reprodutor excludente; e por último d) “O fracasso escolar como questão política: cultura escolar, cultura popular e relações de poder” – o centro das discussões, nesse ponto, giram em torno da influência política e dos jogos de poderes que ocorrem no âmbito educacional.

As autoras concluíram que todas essas pesquisas, sejam sob um enfoque ou outro, tratam o “fracasso escolar” de forma psicologizante e, por não superarem o discurso reducionista, não contribuem ou contribuem muito pouco para o avanço das realidades do universo escolar. Por isso, contribuições teóricas sobre o percurso sócio-histórico são tão necessárias no meio científico, pois se não houver um avanço nas pesquisas, e um olhar mais

amplo, que contemple questões humanas, sociais e políticas, continuaremos produzindo discursos individualistas, onde o outro é sempre o problema. “Nesse sentido, é urgente a busca de outras formas de compreensão teórica das dificuldades de escolarização que caminhem num sentido oposto ao da psicologização ou medicalização da educação”. (ASBAHR; LOPES, 2006, p. 69). É lógico que vários são os fatores que ocasionam e determinam o chamado “fracasso” dentro das escolas, e toda a discussão acima mostrou o “fracasso escolar” de forma global, procurando sempre um culpado por tal processo, sendo os alunos, quase sempre, os culpados por tal realidade.

Agora, afunilando a visão e pensando a partir do nosso campo de atuação, vemos por meio de pesquisas e da realidade escolar que o baixo rendimento das práticas educacionais está essencialmente ligado ao baixo letramento ou até mesmo à ausência dele, apesar do avanço da escolarização. Grisang e França fazem o seguinte alerta:

Talvez a mais grave das denúncias do fracasso das políticas educacionais dentro da globalização seja a verificação de que o analfabetismo de bilhões de pessoas no mundo todo continua a crescer, a nos desafiar e nos envergonhar. O fato desastroso, que se repete a quatro ou cinco décadas, hoje na denominada “sociedade do conhecimento” e da comunicação letrada é sem dúvida o analfabetismo. O fracasso ao combate a ele é permanente, tanto em nível local como global. E continua sendo tratado como a mais de quarenta anos, quando Freire em seu artigo “Alfabetização de adultos: um fazer neutro?”, para a o n° 1 da Revista Educação e Sociedade em 1970. Dito de outra maneira, as providências, quando colocadas em prática, não conseguem atingir as bases do problema. As discussões sobre as diferentes questões educacionais como cognição, as metodologias ou outras, são muito importantes. Entretanto, não existe discussão mais urgente que a necessidade de se enfrentar social e politicamente as deficiências deste campo (GRISANG; FRANÇA, 2012, p. 207).

A questão se complexifica ainda mais quando o analfabeto funcional está dentro da escola, mas não progride. Muitas vezes, não é sequer visto ou identificado como tal. Casos mais graves ainda ocorrem quando esses sujeitos são vistos, diagnosticados, contabilizados e ignorados. Diante do exposto, vemos a necessidade de pesquisas interventivas, que busquem meios práticos para o enfrentamento do problema, contribuindo de maneira singular para o rompimento desse discurso tão antigo, mas que até hoje é atual. De acordo com Barbosa, Rodrigues e Oliveira (2011), a baixa qualidade da leitura esteve sempre relacionada com a causa do fracasso escolar. Tornou-se costumeiro ouvir dos professores de diversas disciplinas que muitos alunos não conseguem aprender os conteúdos porque não sabem ler satisfatoriamente.

Como dito, essa visão aponta para a importância de projetos de leitura no Brasil e nos mostra o quanto é urgente promover proficiência e autonomia leitora a todos os

estudantes brasileiros, pois em uma sociedade letrada a aquisição da leitura é fundamental para dar voz ativa aos cidadãos. Já não é mais possível esperar somente por ações de nossos governantes, até porque, bem sabemos que, muitas vezes, por trás de cada uma delas, há interesses de cunho pessoais e/ou políticos. Logo, precisamos, sim, apostar nas pesquisas científicas, nas capacitações acadêmicas dos professores, prepará-los e valorizá-los cada vez mais, para que assim possam desenvolver um trabalho consciente e de qualidade com seus alunos, elevando não somente índices e taxas de alfabetização, mas garantindo aos brasileiros o direito ao exercício da cidadania plena e efetiva.

Só será possível melhorar a educação do nosso país colocando no centro das discussões os sujeitos mais importantes desse processo: o professor e o aluno. Documentos, resoluções, pesquisas, dados, projetos, isso nós já temos em boa medida, porém a aplicabilidade, o investimento, o olhar direcionado para a prática, políticas sócio-educacionais que atendam às necessidades de um país tão rico, tão diverso e tão desigual, ainda são um sonho à espera da realidade. Por isso, acreditamos que pesquisas como esta podem fazer a diferença – diferenças que podem ser mínimas hoje; contudo, só de nos movimentarmos para sair do lugar comum, estaremos dando um grande passo à frente.

A nosso ver, esse campo se torna primordial para projetos que intencionam promover sujeitos com dificuldade em processos de escolarização, pelo fato de possibilitar o desenvolvimento de recursos cognitivos que conferem autonomia ao aprendiz. Assim, a criança se torna “detentora de sua própria maneira de aprender”, como sustenta Foucambert (1994), como discorreremos na seção a seguir.

2.3 O universo da leitura cognitiva e metacognitiva

O desenvolvimento de competências cognitivas e metacognitivas está imbricado. O ato de ler é um processo cognitivo que, quando acompanhado do desenvolvimento de habilidades metacognitivas, eleva potencialmente o desempenho leitor. Vários estudos vêm sendo realizados na área da dificuldade de aprendizagem da leitura, revelando que a compreensão dos processos de leitura não está relacionada à simples aprendizagem de técnicas, e sim com as complexas interações entre os processos cognitivos e metacognitivos do sujeito e com os estímulos ambientais, sendo tais processos de ensino mediados pelo professor. Por isso, é necessário ao professor compreender os processos mentais utilizados, ou não, pelo aluno perante novos objetos do conhecimento, para poder intervir de maneira significativa (CORSO, 2004, p. 207).

No intuito de discorrer sobre os processos cognitivos e metacognitivos, importante conceituar e diferenciar a cognição da metacognição. Para isso, Neves (2007) afirma que a cognição humana está relacionada com a reprodução dos conhecimentos estocados na memória, acompanhada das interpretações e das formas de processamento das informações. Um exemplo de uma atividade cognitiva é a leitura de um texto, pois requer esforço mental/cognitivo envolvendo percepção, memória, algum grau de inferência e dedução. Então, a cognição passa a ser compreendida como os processos mentais e inconscientes de um indivíduo e a metacognição é a gestão desses processos. Contudo, Andretta *et al.* (2011) alertam que, embora o termo metacognição seja bastante utilizado, quando se refere à sua conceituação teórica, controvérsias dificultam a definição e até a compreensão dos fatores e dos processos metacognitivos.

A metacognição, aliada ao processo de leitura, é conceituada como a consciência do leitor sobre seu nível de compreensão e habilidade cognitiva para utilizar as estratégias metacognitivas em prol da leitura de textos ou realização de tarefas (JOLY; MARINI, 2008). Conforme Jou e Sperb (2006), metacognição é a denominação proposta pela Psicologia Cognitiva para designar a compreensão que as pessoas têm sobre o próprio processamento cognitivo. Foi a partir da década de 1970 que os estudos nessa área começaram a despontar, intensificando-se nas décadas de 1980 e 1990.

Diante de tais definições, Leffa (1996, p.49) esclarece apresentando as diferenças: “a leitura rápida e fácil, concentrada no conteúdo, é uma atividade cognitiva. A descoberta de que houve um problema e de que uma correção no rumo da leitura precisa ser feita para recuperar o texto é uma atividade metacognitiva.”

Nesse sentido, Corso complementa:

De acordo com a literatura que aborda o aspecto cognitivo das dificuldades de aprendizagem, problemas de compreensão de texto são intimamente relacionados ao desenvolvimento inapropriado de habilidades metacognitivas no aluno. Estas habilidades referem-se ao conhecimento e controle que o aprendiz tem sobre sua aprendizagem. As habilidades metacognitivas ajudam o aprendiz a “tomar consciência” e “controlar” seu próprio processo de aprender. Exemplificando: em uma atividade de leitura, compreender o texto é um ato cognitivo (ação automática e inconsciente), porém ter consciência de que a leitura foi eficiente ou não é um exemplo de uma habilidade metacognitiva (controle consciente e deliberado de ações cognitivas). (CORSO, 2004, p. 208-209).

Segundo Joly e Marini (2008), o leitor precisa aprender a usar e a adaptar as estratégias metacognitivas de leitura, adequando-as ao tipo e à complexidade do texto lido. Por isso, Ribeiro pontua a importância da prática metacognitiva da leitura:

Assim, é suposto que a prática da metacognição conduz a uma melhoria da atividade cognitiva e emocional e, portanto, a uma potencialização do processo de aprender. Isto é, o conhecimento que o aluno possui sobre o que sabe e o que desconhece acerca do seu conhecimento e dos seus processos, parece ser fundamental, por um lado, para o entendimento da utilização de estratégias de estudo, pois presume-se que tal conhecimento auxilia o sujeito a decidir quando e que estratégias utilizar e, por outro, ou consequentemente, para a melhoria do desempenho escolar (RIBEIRO, 2003, p. 110).

Seria óbvio dizer que é papel fundamental da escola trabalhar as habilidades metacognitivas de seus alunos, pois assim estaria auxiliando-os a se auto-ajudarem, sem precisar recorrer constantemente a seus professores ou se excluindo por acreditarem não serem capazes de realizar determinadas tarefas. Contudo, diversas pesquisas e o conhecimento empírico atestam que essa perspectiva de ensino de leitura, embora não seja nova, não adentrou definitivamente nas salas de aula brasileiras. Presume-se aí, talvez, uma lacuna na formação do professor.

Voltando à discussão anterior, pontuamos que a metacognição aplicada ao processo de leitura recebe o nome de metacompreensão. Tal conceito caracteriza a consciência do próprio nível de compreensão e da habilidade em controlar as ações cognitivas diante do emprego de estratégias que favoreçam a compreensão textual (BOLIVAR, *apud* FARIA, 2011)¹. Em outras palavras, o pensamento estratégico metacompreensivo permite ao aluno autonomia e destreza frente às dificuldades que alguns tipos de leitura costumam trazer.

Do ponto de vista cognitivo, a neurociência tem dedicado seus estudos aos processos mentais envolvidos no ato de ler. Trata-se de um campo das ciências que se debruça sobre os estudos do sistema nervoso, com contribuições relevantes para a compreensão da alfabetização e da leitura, em específico. De acordo com Dehaene (2012, p. 15) “ nos últimos 20 anos nasceu uma autêntica ciência da leitura. Os progressos das neurociências e da psicologia cognitiva conduziram a uma decodificação dos mecanismos neuronais do ato de ler”.

Conforme Scliar-Cabral (2013, p. 277-278), o ensino e a aprendizagem da leitura não podem ser estudados sem a interlocução do processo humano com o processo biológico. O autor apresenta reflexões sobre as diferenças do cérebro humano com o de outras espécies, sendo destacáveis, segundo o autor, “a plasticidade dos neurônios humanos”, a “dominância e especialização das várias áreas secundárias e terciárias”, o “processamento dos sinais

¹ BOLÍVAR, C.R. Mediación de estrategias metacognitivas en tareas divergentes y transferencia recíproca. *Investigación y Postgrado*, Caracas, v. 17, n. 2, p. 53-82, 2002.

recebidos nas áreas primárias, até transformá-los em formas invariantes mais abstratas”, a “interconexão”, a “arquitetura neuronal”, os “mecanismos de feedback” e a “memória permanente”. Todos esses aparatos apresentam e representam a capacidade neuronal humana em alinhar-se com os novos conhecimentos culturais. Neste estudo, embora se reconheça a importância das neurociências, nossa escolha teórica, como se sabe, está no campo da sociocognição, com pequenas incursões em outras áreas.

Uma abordagem desse campo que se mostra útil à presente pesquisa é a “hipótese da cognição distribuída”, apresentada por Gerhardt (2012). Segundo a autora, a cognição não pode ser vista apenas como um fator interior e posterior ao mundo, como uma forma de pensar restritamente relacionada ao cérebro; é preciso evidenciar a interrelação humana, coletiva, ambiental e material envolvida na cognição. Quando se fala que a cognição se distribui, leva-se em consideração, entre outras coisas, a importância do coletivo para dado processo cognitivo.

De acordo com a autora, “o uso do ambiente na elaboração cognitiva favorece a ação cognitiva, através do acesso a mais recursos disponíveis para além do aparato neural”. (GERHARDT, 2012, p. 5). É relevante pensar no ponto de vista da cognição distribuída, pois há aqui uma comunhão entre o indivíduo e o ambiente em que ele se insere. Geralmente, alunos com dificuldades leitoras são sempre os culpados pela baixa aprendizagem na leitura. Mas será que as salas de aula ou outros ambientes educativos são favoráveis para tal? E os professores? E os demais componentes educacionais, influem direta ou indiretamente no processo? E os planejamentos de ensino, vão ao encontro do baixo rendimento? Muitas são as variáveis que englobam o processo de aprendizagem, e é isto que a cognição distribuída nos apresenta: a interação entre o humano, o contexto e os objetos de ensino, já que a cognição não ocorre por si só, ela sofre diversas influências.

Para entender como a leitura pode se tornar possível, Smith (2003) declara que os olhos são os órgãos externos mais representativos para o desenvolvimento da leitura; são eles a porta de entrada das informações para o cérebro. Tudo que o cérebro recebe, como informação captada pelos olhos, é denominado de informação visual. Mas, para que a leitura torne-se satisfatória, é preciso recorrer a conhecimentos que antecedem o que é visto, isto é, a informações não-visuais que são recuperadas pela capacidade humana de inferir conteúdos implícitos. Se leio, por exemplo, que após o divórcio João parou de fumar, além do fato de João estar solteiro e não ser fumante (informação visual), sou capaz ainda de inferir que João já foi casado e que é ex-fumante, embora essa informação não esteja na superfície do texto.

Assim, como informa o autor, a leitura é um processo de interação entre leitor e texto, que envolve necessariamente combinações entre informações visuais e não visuais. O que Smith nomeia como informações visuais e não visuais, nós professores de língua materna chamamos de informações explícitas e informações implícitas. Todo o texto traz consigo os dois tipos de informações, sendo as explícitas as mais evidentes e facilmente localizadas. Em relação à implicitude textual, trata-se de informações para além do texto, que não estão graficamente expressas, exigindo do leitor inferências para se atingir a compreensão textual. Talvez por isso muitos alunos, ao chegarem nos anos finais do ensino fundamental II, ainda apresentem tanta dificuldade nessa habilidade; certamente faltou-lhes consolidação da habilidade de inferir.

Vale lembrar que a Matriz de Referência da Prova Brasil para o 9º ano do Ensino Fundamental pontua várias habilidades (descritores) a serem trabalhadas com essa etapa de ensino, e o D4 refere-se, justamente, a esta questão: *Inferir uma informação implícita em um texto*. O aluno com baixa qualidade na leitura dificilmente consegue desenvolver tal habilidade.

Corroborando essas reflexões, Leffa aponta:

O que está atrás dos olhos é mais importante do que está na frente. A informação não-visual, residente na memória do leitor, comanda o que o leitor vê ou deixa de ver na página impressa. A experiência pode ser constatada na prática quando se pede a alguém para ler um texto em voz alta: muitas palavras vão ser omitidas, acrescentadas e trocadas, sem que o leitor se dê conta. A explicação é de que não leu o que estava escrito na página, mas o que sua mente mandou seus olhos procurar (LEFFA, 1999, p. 15).

Após explicitar a classificação e a diferenciação entre cognição e metacognição, passaremos a conhecer quais são estratégias de leitura e em que eles podem ajudar o leitor na tarefa da compreensão.

2.4 As estratégias (meta)cognitivas de compreensão leitora

A leitura, como exposto anteriormente, envolve múltiplas implicações, sendo considerada, assim, um ato complexo. Falar de estratégias é falar de possibilidades teóricas e práticas utilizadas ou não pelo leitor durante a leitura. Como dizem os autores, são técnicas, métodos, ferramentas, instrumentos, procedimentos ou mesmo atividades que utilizamos conforme o entendimento que temos sobre o texto.

Monitorar o próprio processo da aprendizagem constitui-se um requisito essencial para o sucesso escolar. Geralmente, os alunos tornam-se bem-sucedidos na leitura quando são capazes de monitorar sua própria compreensão, o uso de suas estratégias, seu investimento, esforço e comprometimento na realização de tarefas (BORUCHOVITCH, 2001).

O termo “estratégia” pode ser empregado com diferentes sentidos, dependendo do contexto. No âmbito da compreensão textual, as estratégias referem-se a simultâneas ações mentais desenvolvidas pelo leitor com vistas a um objetivo: compreender o que se lê. Para Barbosa, Rodrigues e Oliveira (2011), as estratégias de leitura fazem parte do processo cognitivo do ato de ler e organizam as operações mentais que o leitor realiza na construção de sentido ao interagir com o texto.

Ribeiro (2003) acrescenta que a variável “estratégia” agrega informações sobre meios, processos ou ações, possibilitando ao sujeito alcançar objetivos com mais eficácia na realização de uma determinada tarefa. Entretanto, não basta somente possuir um repertório razoável de estratégias; é necessário compreendê-las bem e saber em que momento utilizá-las.

Outro ponto relevante, as estratégias de leitura são combinações de ações que o leitor faz perante o texto, mas é preciso deixar claro que o ensino de estratégias não pode ser entendido como o ensino da leitura, pois o ato de ler é um processo muito mais complexo e que requer muitas ações cognitivas (KLEIMAN, 2002). Nós, professores, devemos nos atentar para essa conduta em sala de aula. O ensino das estratégias de leitura torna-se válido e muito importante, porém, como bem expôs a autora, não é somente esse ensino que garantirá a efetividade na formação leitora de nossos alunos. Cientes desse fato, retornemos à nossa discussão sobre a necessidade do ensino das estratégias de compreensão.

Ainda de acordo com Kleiman (2002), as estratégias do leitor se subdividem em: estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. As estratégias cognitivas são operações mentais inconscientes; sendo assim, acontecem de forma automática, pois não atingem o nível da consciência; a autora cita o fatiamento sintático como uma estratégia cognitiva. Enquanto as estratégias cognitivas partem de uma automação, as estratégias metacognitivas acontecem por meio de ações conscientes sobre o próprio processo de aprendizagem da leitura. A autoavaliação da compreensão leitora e os objetivos a serem almejados por essa leitura possibilitam ao leitor avaliar a própria leitura constatando ou não o entendimento sobre a mesma. Assim, ao detectar algum obstáculo, o leitor consciente de seus processos mentais poderá utilizar as mais variadas estratégias, como: reler o texto parcial ou totalmente para melhor compreensão; procurar o significado de palavras ou expressões; resumir o texto lido;

dentre tantas outras medidas adotadas para o enfrentamento dos obstáculos encontrados antes, durante e após a leitura (KLEIMAN, 2002, p. 50).

Mas por que é essencial ensinar estratégias de compreensão? Porque almeja-se que a formação leitora possibilite ao aluno autonomia, para que ele seja capaz de compreender de forma independente textos diversos. Formar leitores autônomos significa capacitá-los para aprender a partir dos textos, pois, ao lê-los, saberá interrogar-se sobre sua própria compreensão, questionar seu próprio conhecimento e modificá-lo, dentre outras habilidades (SOLÉ, 1996). Geralmente, nossos alunos estão acostumados a ler conforme o olhar do autor e/ou do professor; ensinar esse aluno que ele é peça fundamental desse processo é permiti-lo sair do lugar comum, lugar da passividade, possibilitando um lugar de sujeito ativo, capaz de construir sua própria compreensão textual.

Um dado interessante, refere-se ao uso que os leitores com ou sem dificuldades fazem das estratégias. Os estudos apontam que alunos com dificuldades na leitura são os que menos utilizam de estratégias ou as empregam de maneira inadequada. Nessa perspectiva, Corso afirma que

[p]esquisas mostram que os bons leitores usam mais estratégias cognitivas e as usam de forma mais adequada do que aqueles que apresentam dificuldades. Durante a atividade de leitura, os bons leitores usam uma série de habilidades metacognitivas tais como: ler e checar a compreensão do que foi lido; fazer perguntas a si mesmo sobre o texto; ler novamente quando o texto deixa de ter significado; destacar as ideias principais; repetir o que foi lido usando suas próprias palavras; sublinhar palavras desconhecidas. Através do uso destas estratégias, o leitor passa a “controlar” (dando-se conta quando a leitura deixa de ter significado) e “regular” (reparando o problema) sua leitura, pois ele sabe como agir diante de uma situação problema (CORSO, 2004, p. 209).

Os resultados dessas pesquisas surpreendem, porque partindo do senso comum deveria ser os alunos com baixo desempenho leitor a buscar recursos, como as estratégias, para auxiliá-los em suas dificuldades de leitura. Hipoteticamente, podemos dizer que é praticamente impossível utilizar aquilo que não se conhece. Por isso, nosso papel enquanto professores e mediadores, é tão fundamental no ensino de novas metodologias para uma aprendizagem significativa da leitura.

Cabe ressaltar a função do professor nesse processo. As autoras Barbosa, Rodrigues e Oliveira (2011) postulam que ao professor compete o papel de mediador e criador de situações de ensino, estimulando os alunos por meio de atividades desafiadoras. As estratégias de leitura devem ser construídas pelos leitores, mas com a condução do professor; é como se o

docente fosse o andaime necessário para o leitor desenvolver gradualmente, dominando as estratégias e, ao atingir tal habilidade, conseguir por si próprio realizar tais procedimentos. Para Solé (1998), a construção da leitura compreensiva só se torna possível quando o leitor lança mão de estratégias de leitura antes, durante e depois da atividade de leitura.

No processo anterior à leitura é preciso motivação; o aluno precisa entender qual o significado daquela prática. Para que serve, saber se é capaz de realizar, sentir interesse pelo proposto, ter alguém para auxiliá-lo e ter meios materiais disponíveis. O mais importante na fase da pré-leitura são os objetivos traçados, pois a compreensão do que se lê é controlada pelos objetivos da leitura, pois são eles que norteiam o leitor.

Solé (1998) aponta que os objetivos de leitura são inúmeros; entretanto, alguns deles assumem mais importância, e por isso devem ser ensinados na escola; são eles: ler para obter uma informação precisa, ler para seguir instruções, ler para obter uma informação de caráter geral, ler para aprender, ler para revisar um escrito próprio, ler por prazer, ler para comunicar um texto a um auditório, ler para praticar a leitura em voz alta, ler para verificar o que se compreendeu. Além da motivação e dos objetivos de leitura, é necessário suscitar os conhecimentos prévios, possibilitar ao aluno formular previsões e perguntas sobre o texto.

Durante a leitura, as estratégias devem ser ensinadas a partir do que a autora chama de “tarefas de leitura compartilhada”, ou seja, ora o professor, ora o aluno coordena a atividade de compreensão, envolvendo os demais nela. O aluno, aqui, assume um papel ativo, sendo o responsável por seu autocontrole rumo à leitura compreensiva. É importante também que o leitor conheça suas dificuldades para, assim, lançar mão de estratégias; o uso do dicionário nesse processo é uma delas.

A autora prossegue dizendo que os processos pós-leitura consistem principalmente em construir a ideia principal do texto lido, mas isso, por sua vez, tem sido um desafio, pois muitos alunos apresentam dificuldades para realizar tal tarefa e, por outro lado, os professores também não têm segurança no ensino dos modos de reconstrução da ideia principal de um texto. Uma das estratégias a ser utilizada nessa fase é o resumo; ensiná-lo é importante para que se aprenda a identificar o tema do texto, o tema do parágrafo, a ideia principal e os detalhes secundários.

Como não poderia deixar de ser, as estratégias a serem ensinadas e utilizadas antes, durante e depois da leitura não são inflexíveis, a ponto de ser seguido um passo a passo receitual; são, antes de tudo, ferramentas cognitivas que o bom leitor utiliza a seu favor em todo o momento da leitura, lendo e compreendendo os sentidos do texto.

É importante que o professor compreenda que estratégias mobilizar para ensinar de forma pertinente àqueles que, por algum motivo, se encontram em atraso no desenvolvimento da competência leitora, pois “a leitura só é difícil ou cansativa (e exige esforços) quando não se sabe ler, quando se deve traduzir a escrita para compreendê-la” (FOUCAMBERT, 1994, p. 37). O aluno que se distancia ou se nega a fazer e a participar das atividades de leitura é frequentemente acometido por alguma dificuldade enquanto lê. E por vergonha ou timidez de expor suas dificuldades, ao professor e aos colegas, se exclui das atividades de leitura, o que, de certo ponto de vista, é compreensível, já que não é fácil expor nossas dificuldades para o outro.

No intuito de distinguir leitores proficientes de leitores com baixo desempenho em leitura, Smith classifica-os como: bons leitores e leitores fracos, pontuando as seguintes divergências:

Uma diferença importante entre crianças que vão bem na leitura e aquelas que são leitores fracos (*sic*) não é que os bons leitores cometem menos enganos, mas que voltam atrás e corrigem os enganos que fazem a diferença. As crianças que não estão lendo para a obtenção do sentido não têm chances de se tornarem conscientes nem mesmo de erros importantes (SMITH, 2003, p. 184).

Apesar de não corroborarmos a classificação de “bons leitores” e “leitores fracos”, por serem termos reducionistas, que atribuem somente ao aluno a responsabilidade pelo processo da aprendizagem, além de soar como um “rótulo” que propaga a discriminação, cabe ressaltar a colocação do autor sobre os deslizos cometidos durante a leitura. Tantos os leitores considerados proficientes quanto os leitores com baixo desempenho passa por obstáculos enquanto leem, o que os diferencia é que o leitor proficiente lança mão de recursos para sanar suas dificuldades, já o leitor com baixo desempenho não tem sequer consciência de suas dificuldades.

Em pesquisa realizada para saber como o leitor é tratado diante de um erro na leitura, Allington (1980), citado por Solé (1998), constatou que o maior número de correções (74%) feitas pelos professores gira em torno do comportamento dos “maus leitores”, que são corrigidos de maneira direta (os professores oferecem a resposta correta); enquanto os bons leitores, quando erram e são corrigidos (34%), recebem outro tipo de correção: os professores costumam conduzi-los à resposta correta por meio de reflexões que os levam a se autocorrigirem e a compreenderem o equívoco. Diante de tal evidência, Solé comenta a gravidade dessa realidade, pois ao simplesmente oferecer a resposta certa para aquele que é considerado um mau leitor, o docente o limita a essa função, renegando suas potencialidades

de aprender estratégias que o auxiliem na resolução de problemas. É tendo “controle do seu próprio processo” que o aluno alcançará a esfera do bom leitor, lembra a autora.

Por isso é necessário “compreender melhor o órgão que nos faz ler, transmitir melhor o órgão que nos faz ler, transmitir melhor a nossas crianças esta invenção notável que é a leitura, tornar estes conhecimentos úteis para o número de pessoas, estes são os desafios para o futuro” (DEHAENE, 2012, p. 14).

Diante de tais desafios, nos engajamos de forma singular e precisa no anseio de ajudar àqueles que carecem de melhorar o desempenho leitor, ensinando-os um possível caminho para a autonomia leitora.

2.5 Procedimentos Metodológicos

Nesta seção, descrevemos as ferramentas metodológicas da pesquisa, cujo objetivo foi conhecer o universo leitor dos alunos, aferindo o nível de compreensão leitora dos sujeitos e propondo atividades interventivas capazes de levá-los à superação. Organizamos este segmento em subseções, sendo elas: *Metodologia e técnicas de coletas de dados*; *Instrumentos para coleta de dados*; *O contexto e os sujeitos da pesquisa* e *Fase diagnóstica – análise dos dados*.

2.5.1 Etapas da pesquisa

O estudo aqui exposto caracteriza-se como uma pesquisa-ação de perspectiva fenomenológica e de cunho quanti-qualitativo. Segundo Thiollent (1985), a pesquisa-ação é uma pesquisa empírica, planejada e realizada com o intuito de promover uma ação ou a resolução de um problema coletivo. Para isso, exige do pesquisador um papel ativo e ação por parte dos envolvidos. Logo, a pesquisa conta com o delineamento de um problema escolar, o levantamento teórico para compreendê-lo e a projeção e realização de uma pesquisa interventiva.

A pesquisa interventiva foi planejada em três etapas:

- 1. Etapa Diagnóstica** – levantamento de dados através da aplicação de dois instrumentos classificados como: *questionário de leitura* (apêndice A) e *avaliação diagnóstica* (apêndice B);
- 2. Etapa Interventiva** – desenvolvimento do plano de intervenção e aplicação do teste final de leitura, nomeado como: *atividade de verificação final* (apêndice C);

3. Etapa Analítica – processamento dos dados. Momento de analisar a intervenção e refletir sobre a realidade de ensino e aprendizagem da leitura

Essas três etapas envolveram a pesquisadora e os participantes. Os dados foram coletados nos três momentos e, para análise, lançamos mão de uma abordagem quantitativa, além da abordagem qualitativa característica das pesquisas em Ciências Humanas. Tivemos, portanto, dois blocos de testes de leitura (inicial e final) e as atividades desenvolvidas durante a intervenção como dados a serem analisados.

A primeira etapa da pesquisa foi nomeada de *etapa diagnóstica*, por ser esse um momento de averiguação do conhecimento real do aluno. No nosso caso, tratou-se de um momento de apuração sobre o universo leitor dos pesquisados; além de avaliarmos a aprendizagem propriamente dita, buscamos também conhecer um pouco do contexto que circunda essa aprendizagem. Na 1ª etapa, para o levantamento de dados, o primeiro procedimento constou da autorização formal da direção da escola. Para a coleta de dados inicial, aplicamos dois instrumentos de leitura, o questionário de leitura e a avaliação diagnóstica. Vejamos um pouco sobre cada um deles.

O questionário de leitura (apêndice A), elaborado pela própria pesquisadora, compõe-se de 13 questões, sendo onze questões de múltipla escolha e duas questões abertas. Tal instrumento objetivou conhecer o universo leitor dos sujeitos pesquisados. Em se tratando da avaliação diagnóstica (anexo 1), optamos por utilizar um dos modelos de avaliação do Governo de Minas Gerais, aplicado nas escolas públicas estaduais, no intuito de averiguar o nível de aprendizagem dos alunos. Para isso, cada questão refere-se a um descritor, ou seja, a uma habilidade específica de leitura. Abrimos mão da elaboração de uma avaliação original por acreditar que uma avaliação já institucionalizada nos ofereceria mais subsídio, primeiro por ser desenvolvida de acordo com as propostas educacionais vigentes, segundo por ser composta por um mapa de resultados (anexo 2) que, após a aplicação da prova e a inserção do gabarito, nos permite visualizar resultados quantitativos por meio de gráficos e tabelas.

Após o conhecimento das habilidades consolidadas e daquelas não consolidadas, traçamos um Plano Educacional de Intervenção focado no ensino das estratégias metacognitivas de leitura, trabalhamos com alguns gêneros mais recorrentes na esfera escolar e cotidiana. Optamos por dividir as atividades em blocos de estratégias de ensino e nomeamos esses blocos de *Oficina de leitura* e *Metacompreensão*. Assim, partimos para o desenvolvimento da intervenção educacional.

A intervenção ocorreu nos horários regulares das aulas de língua portuguesa, perfazendo um percurso semanal de 5 horas e totalizando uma carga horária de 30 horas. Posteriormente ao ensino das estratégias metacognitivas de leitura, por meio das oficinas desenvolvidas, aplicamos o teste de leitura, ou seja, a atividade de averiguação final. Assim, debruçamo-nos sobre o material colhido durante todo o percurso educacional com o objetivo de mensurar os possíveis progressos no nível de desempenho leitor dos alunos pesquisados.

2.5.2 Instrumentos para a coleta de dados

A coleta de dados, como dito anteriormente, aconteceu nas três etapas da pesquisa, ou seja, tanto antes, quanto durante e após a intervenção. Os instrumentos utilizados aparecem na tabela, com sua devida definição e data de realização. A terceira e última etapa serviu tanto para a análise do processo quanto para a validação dos resultados.

Quadro 1- Detalhamento de Desenvolvimento da Pesquisa Interventiva

1ª ETAPA: DIAGNÓSTICO DA TURMA			
Momentos	Instrumentos de coleta	Definição	Período de realização e carga-horária
1º	Questionário de leitura	Questionário elaborado pela própria pesquisadora, com perguntas de múltipla escolha e com questões abertas.	14/09/2018
2º	Avaliação Diagnóstica	Método avaliativo que permite acessar os conteúdos da aprendizagem em leitura, revelando os aspectos que necessitam de mais atenção.	15/09/2018
2ª ETAPA: EXECUÇÃO DO PROJETO EDUCACIONAL DE INTERVENÇÃO			
1º	Abertura da oficina de leitura: -Cine leitura e roda de conversa	Apresentação da proposta de intervenção por meio de mídias que disseminam a importância da leitura.	22/10/18 a 24/10/18 (4 horas-aula)
2º	Desenvolvimento da oficina de leitura: -Estratégia de leitura: o ensino de inferências; -O contexto, a estrutura e os sentidos das palavras na	Estudo de tirinhas, crônicas, verbetes de dicionário, reportagens, propagandas e outros gêneros. Ensino das	25/10/18 a 06/12/18 (24 horas-aula)

	construção da leitura compreensiva; -Aprendendo a identificar assunto, tema e ideia principal; -O ensino das estratégias metacognitivas de leitura.	estratégias metacognitivas.	
3º	Teste final de leitura	Atividade de verificação final com questões adaptadas retiradas de sítios eletrônicos.	07/12/2018 (2 horas-aula)
3ª ETAPA: ATIVIDADE DE VERIFICAÇÃO FINAL			
1º	Análise dos dados	Análise qualitativa da atividade de verificação final.	07/01/19 a 25/01/19

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

2.5.3 Sobre o contexto e os sujeitos da pesquisa

2.5.3.1 A escola

Como relatado, a pesquisa interventiva aconteceu em uma escola da Rede Pública Estadual do Norte de Minas Gerais, no município de Janaúba. Escolhemos a Escola Estadual “Maurício Augusto de Azevedo” para o desenvolvimento da intervenção por trabalhar na instituição e por conhecer de perto a realidade da instituição de ensino.

Fundada em 1960, a EEMAA, como carinhosamente é conhecida, localiza-se no centro da cidade de Janaúba, e atualmente atende a um público de aproximadamente 1050 alunos. A escola trabalha com as modalidades de Ensino Fundamental II, Médio e Profissionalizante, que se distribuem no funcionamento dos turnos matutino, vespertino e noturno.

O quadro de pessoal é composto por aproximadamente 30 professores efetivos, 1 professora para Atendimento Educacional Especializado (AEE), 7 professores de apoio, 1 diretor, 3 vices diretoras, 2 supervisoras, 3 professores de ensino do uso da biblioteca (PEUB), além dos 6 assistentes técnicos de educação básica e dos 9 ajudantes de serviços gerais.

O espaço físico dispõe de 15 salas de aula, 1 biblioteca, 2 laboratórios de informática, 1 sala de recursos multifuncionais, 1 sala de recursos didáticos, 1 banheiro para os funcionários; para os alunos há 2 banheiros femininos e 2 banheiros masculinos. Dispõe

também de cantina com refeitório, sala de diretor, sala de atendimento pedagógico, sala dos professores, sala de funcionamento da rádio escolar, quadra esportiva, secretaria, almoxarifado, despensa, depósito para instrumentos da fanfarra e depósito de ferramentas. Trata-se de uma instituição com uma considerável área construída, sendo a maior escola pública de Janaúba. Por ser uma escola antiga, o prédio necessita de constantes reformas, as quais vêm sendo feitas ao longo dos anos; com isso, o aspecto físico institucional só tem melhorado.

A escola, por estar localizada no centro da cidade, atende a um público oriundo de vários bairros, o que delineia um contexto socioeconômico e geográfico bem diversificado. São alunos de comunidades e classes sociais diferentes, mas por estarmos em uma região economicamente pobre, a condição financeira da maioria das famílias é bem precária.

2.5.3.2 Os participantes

Os participantes da pesquisa constituíram-se de alunos de uma das turmas de 8º ano da referida instituição. A turma é formada por 30 alunos, com apenas um aluno repetente e com histórico de evasão. No geral é uma turma de alunos comprometida tanto com a disciplina quanto com a aprendizagem. A escola, no ano de 2018, em seu quadro de funcionamento, dispunha de três turmas de 8º ano. Por questão de ética e de sigilo, preferimos nomear a turma da intervenção com o codinome *Ruth Rocha*. Das três turmas, os alunos da *Ruth Rocha* eram considerados pelo educandário como a turma “A”, pois as outras duas turmas apresentavam um nível baixo de aprendizagem.

Contamos, então, com um público de 29 alunos com faixa etária de 13 e 14 anos, idades adequadas ao nível de escolaridade. Constitui o perfil dessa turma: assiduidade, disciplina, interesse, comprometimento com o ensino e a aprendizagem; mas, apesar das muitas características favoráveis, a turma era pouco participativa, característica que foi mudando no decorrer da intervenção, como veremos.

2.6 Fase diagnóstica e análise dos dados

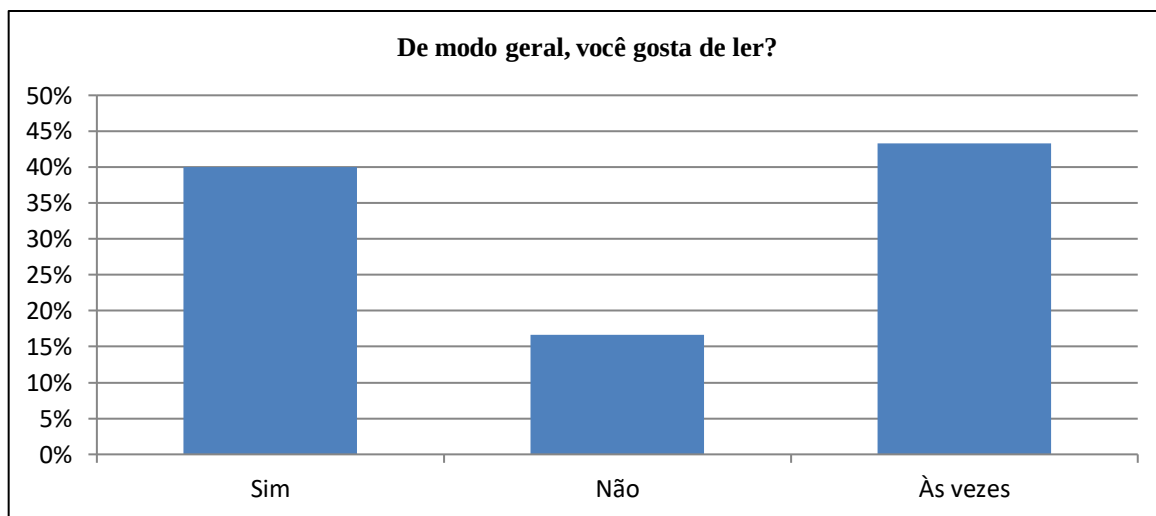
Esta seção refere-se ao diagnóstico da pesquisa em que os resultados e as análises dos instrumentos de leitura aplicados aos alunos serão apresentados. Aqui, trataremos de parte fundamental deste trabalho, porque foram através dos instrumentos de leitura que tivemos acesso ao contexto desta pesquisa. Apresentamos, a seguir, os dois instrumentos de sondagem

utilizados para a coleta dos dados: o questionário de leitura (apêndice A) e a avaliação diagnóstica (anexo 1) e, simultaneamente, descreveremos as análises dos dados na perspectiva da pesquisa quali-quantitativa, conforme os itens a seguir.

2.6.1 Primeiro instrumento de Sondagem: questionário de leitura

No intuito de sondar o universo leitor dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, lançamos mão de um instrumento bastante recorrente em pesquisas científicas, o questionário de leitura, cujo caráter anônimo dá liberdade aos alunos no momento da resolução. O referido instrumento compunha-se de 13 questões, sendo 11 de múltipla escolha e duas de caráter discursivo. Optamos por apresentar os resultados das questões de múltipla por meio de gráficos individuais para facilitar a análise e a visualização do cenário de cada questão. Logo após, seguem as análises descritivas das questões discursivas.

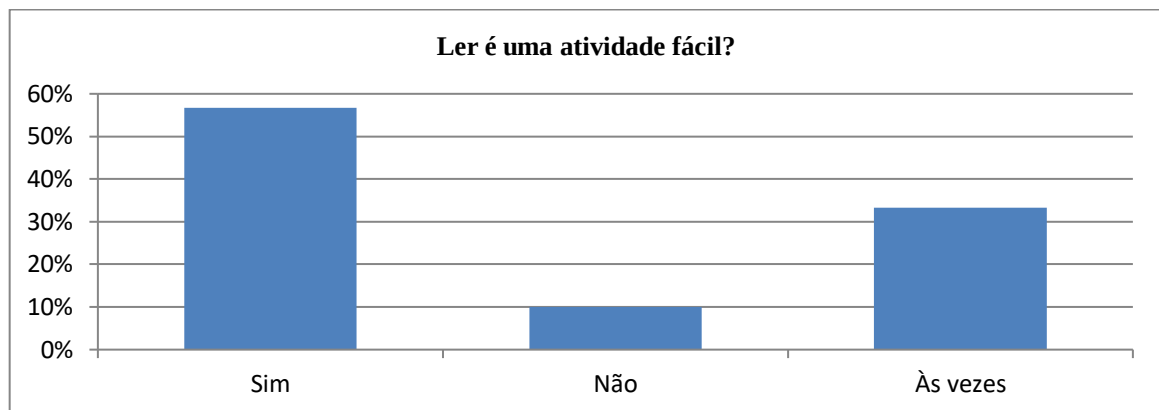
Gráfico 1- Consolidado das respostas da questão 1



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

O primeiro gráfico apresenta as porcentagens da questão 1 do questionário de leitura. Constatamos, aqui, que 43% dos entrevistados relataram gostar de ler às vezes; próximo a esse resultado, um total de 40% responderam que gostam sim de ler e um percentual menor, de 17%, disse que não gostar de ler. Podemos dizer, nesse primeiro momento, que o universo da leitura que circunda os alunos do oitavo ano é favorável, pelo menos de acordo com as respostas oferecidas.

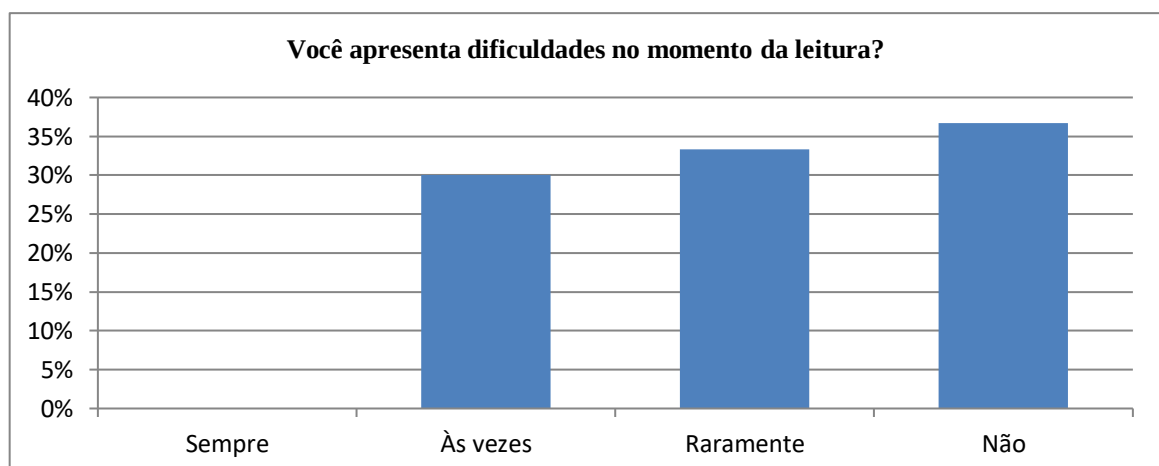
Gráfico 2- Consolidado das respostas da questão 2



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

O gráfico 2 fornece as seguintes porcentagens: 57% dos entrevistados consideram o ato de ler como uma tarefa fácil, enquanto cerca de 43% não pode sustentar o mesmo, pois revelam considerar o ato de ler uma atividade, por vezes ou sempre difícil. Isso significa que quase metade da turma se sente insegura como leitora.

Gráfico 3- Consolidado das respostas da questão 3

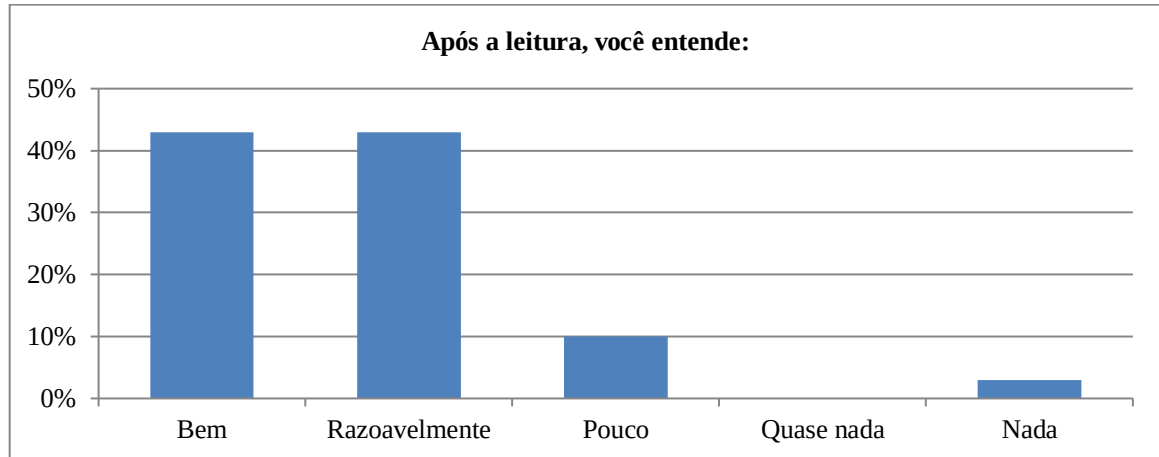


Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Notamos, aqui, que o gráfico 3 ratifica o que foi apresentado no gráfico 2. Uma vez que 63% dos sujeitos pesquisados relataram sentir certa dificuldade no momento da leitura, ou seja, se a dificuldade se expressa perante a ação de ler, consequentemente ela será considerada uma atividade difícil, mas todos nós leitores, em algum momento sentimos dificuldade em alguma interpretação textual e este fato, necessariamente, e não se constitui como um

problema, o problema aqui pode ser entendido a partir da ótica de não saber o que fazer com os obstáculos encontrados durante a leitura.

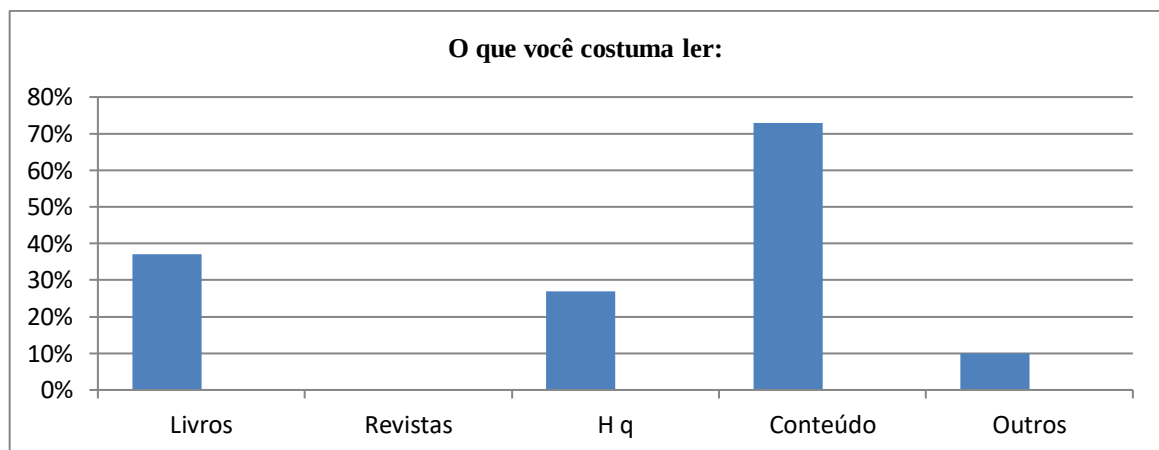
Gráfico 4- Consolidado das respostas da questão 4



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Com base nos dados, 44% dos alunos afirmaram entender bem o que leem; contudo, 43% parecem não estar satisfeitos com a própria compreensão, pois responderam entender razoavelmente o conteúdo lido; e o agravante foi constatar que 13% não entendem o material lido.

Gráfico 5- Consolidado das respostas da questão 5

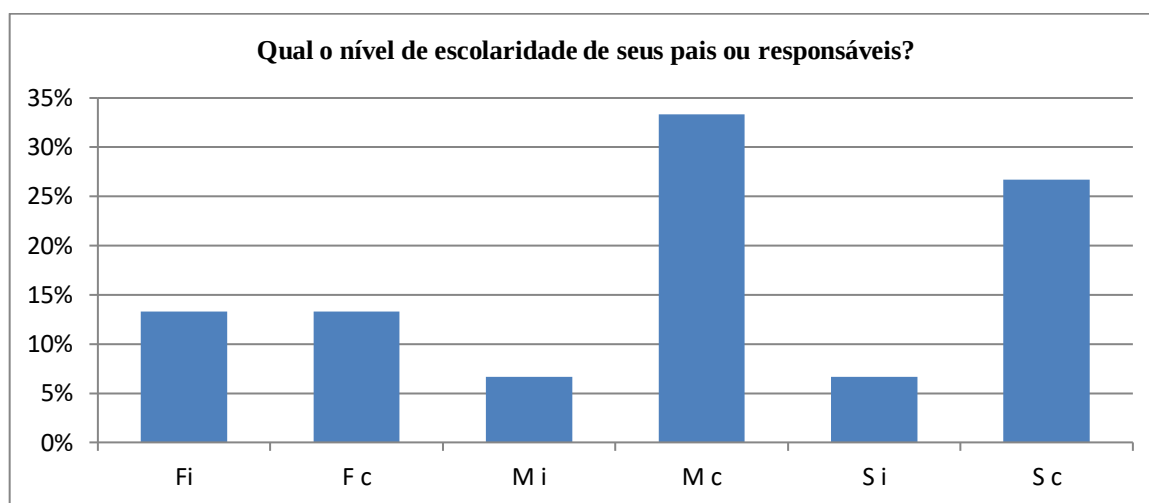


Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Na questão 5, os entrevistados podiam marcar mais de uma opção, porém poucos marcaram mais de uma. Como apresenta o gráfico, os materiais de leitura mais acessados, segundo os alunos, são os conteúdos on-line, com 50%; 25% citaram a leitura de livros

literários; 18% indicaram as histórias em quadrinhos, 7% marcaram a opção outros e nenhum entrevistado marcou o item revistas e/ou jornais. No item “outros”, pedimos para especificar o outro tipo de leitura. Dos três entrevistados que marcaram essa opção, dois deles citaram a leitura de *aplicativos de livros e livros de ficção, terror e romance*. A resposta dos alunos se encaixou, a primeira, na leitura de conteúdo on-line, e a segunda, na leitura de livros literários, o que só reforça serem essas as opções mais lidas pelos alunos.

Gráfico 6- Consolidado das respostas da questão 6

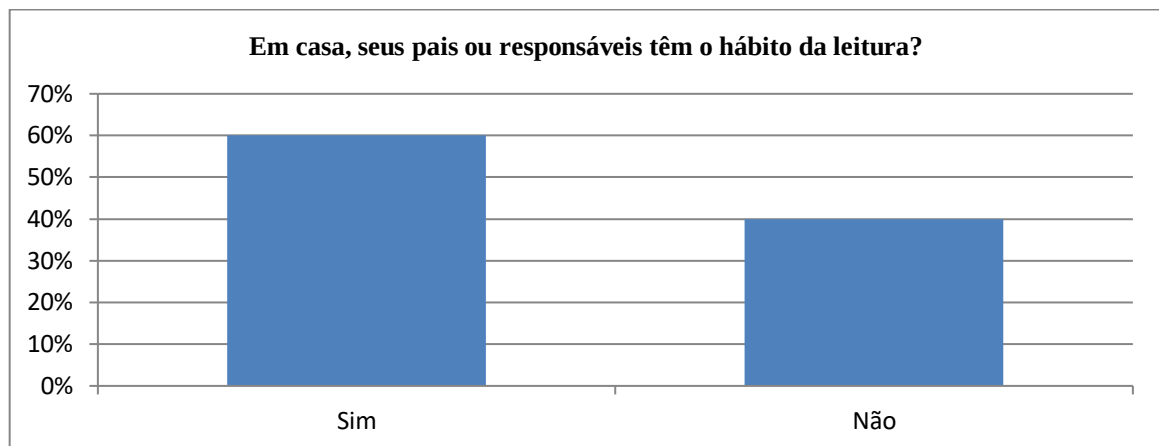


Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Em relação ao nível de escolaridade dos pais ou responsáveis dos alunos, 33% deles têm o Ensino Médio Completo; 27% concluiu o Ensino Superior; enquanto 13% desse público conseguiu concluir o Ensino Fundamental, outros 13% não completaram o Ensino Fundamental; o percentual de 7% também se repete tanto para aqueles com o Ensino Médio Incompleto, quanto para o Superior Incompleto. O percentual de escolaridade nos mostra como o acesso ao ensino ainda é precário, visto que somente 34% dos responsáveis pelos entrevistados consegue ter acesso ao ensino superior. É evidente, como mostram as pesquisas, que quanto maior o nível de escolaridade dos pais ou responsáveis melhor será a influência deles em relação à aprendizagem e o incentivo à leitura.

Cabe, aqui, fazer um paralelo com os dados do Instituto Pró-Livro (2016), apresentados no capítulo 1 deste trabalho: a referente pesquisa apontou uma relação direta entre a escolarização dos pais e o hábito de leitura dos filhos. Segundo eles, quanto maior o nível de escolarização dos responsáveis, maior será a influência no hábito da leitura de seus filhos

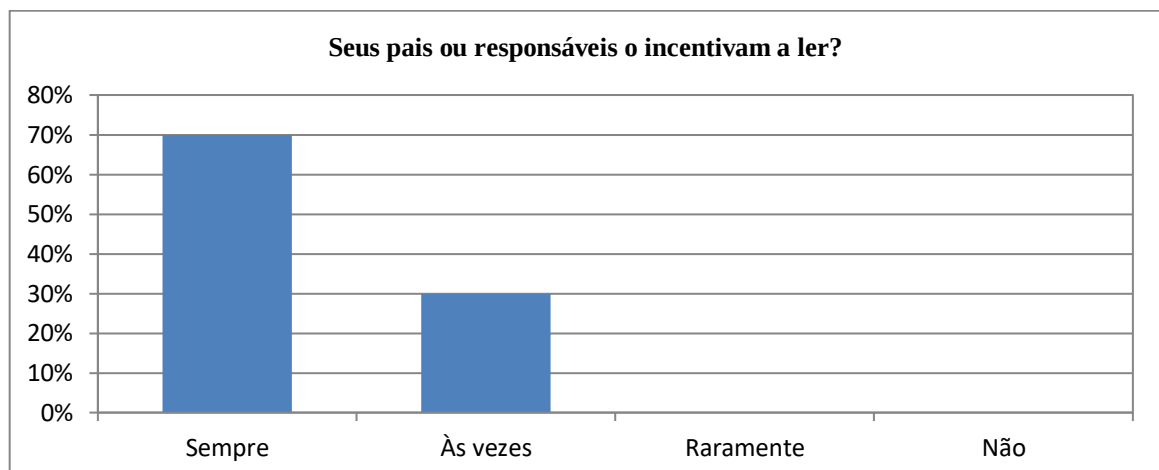
Gráfico 7- Consolidado das respostas da questão 7



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

O gráfico ilustra bem o hábito de leitura dos pais ou responsáveis, 60% dos sujeitos da pesquisa disseram que seus progenitores leem em casa; enquanto os outros 40% não têm esse hábito. É lógico que o questionamento é um tanto vago, porque não nos permite compreender o que os entrevistados entendem por “hábito de leitura”; porém, de qualquer forma, quase metade não reconhece nos pais a prática de leitura.

Gráfico 8- Consolidado de respostas da questão 8

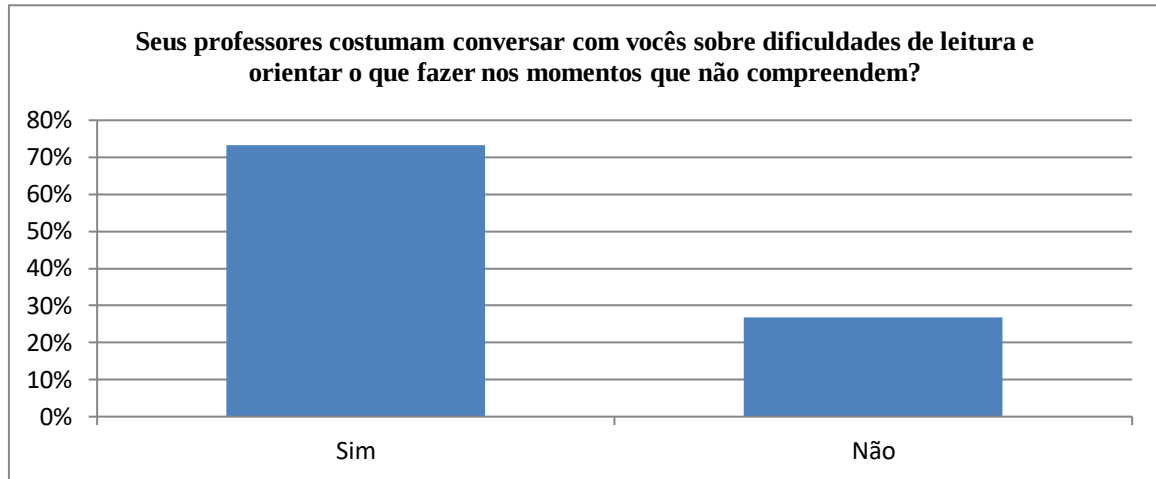


Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Os resultados do gráfico 8 destoam de todos os outros apresentados até aqui, uma vez que o incentivo da leitura por parte dos pais ou responsáveis apresentou-se de forma satisfatória; vejamos: 70% dos alunos disseram receber incentivo de sua família; 30% disseram receber esse incentivo às vezes e nenhum dos alunos marcaram as opções raramente

ou não. Os resultados do gráfico 8 expõem a influência direta da família na formação leitora de seus filhos.

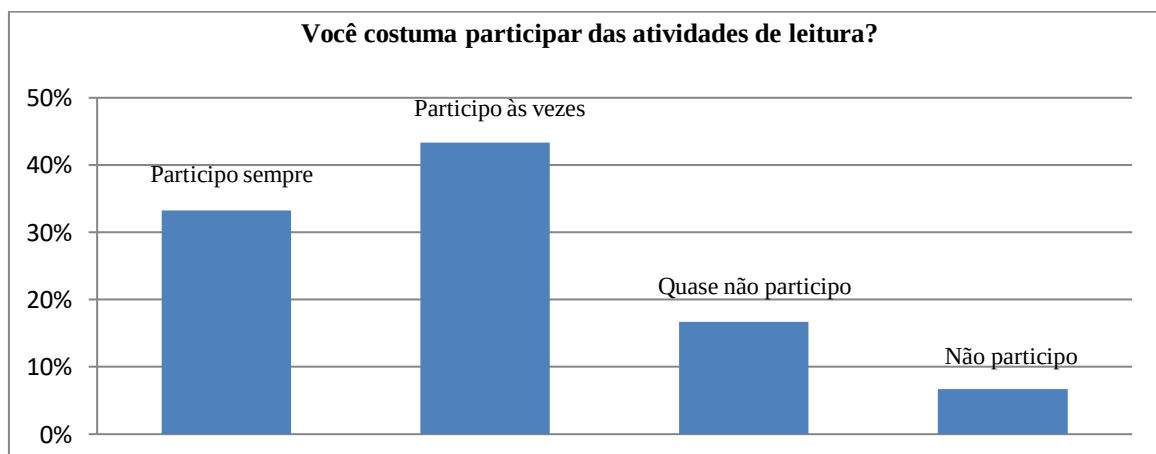
Gráfico 9- Consolidado das respostas da questão 9



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Os resultados da questão 9 impressionam (positivamente), já que 73% dos alunos afirmaram estabelecer diálogo com os professores sobre dificuldades de leitura e receber orientação deles; mesmo com uma negativa de 27%, o percentual revela que os professores de português realizam um trabalho orientado com os alunos sobre as dificuldades durante as atividades de leitura. Tal postura é estritamente necessária, visto que é conhecendo a si mesmo que o aluno poderá atuar frente às suas necessidades, mas para isso é preciso que o professor medeie esse processo.

Gráfico 10- Consolidado das respostas da questão 10



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

O índice de participação dos alunos nas aulas de língua portuguesa girou em torno de 76%, revelando ser este um público com participação considerável. Por acreditar na importância do ato de participar e de se envolver no processo do ensino e aprendizagem, ter uma margem percentual superior a 70% é bastante surpreendente, pois o protagonismo do aluno é parte fundamental para a autonomia leitora. Embora alguns dados revelem um cenário animador, eles precisarão ser confrontados com os resultados da avaliação diagnóstica, uma vez que não é raro participantes de pesquisa responderem aquilo que esperam que o pesquisador valorize como resposta.

Logo mais, apresentamos os resultados da questão 11 que, ao invés de serem expostos através de um gráfico (como os resultados anteriores) foram apresentados em uma tabela para melhor visualização de situações recorrentes de uso da leitura.

Quadro 2- Consolidado das respostas da questão 11

Situações que costumam ocorrer durante a leitura	Nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Consigo me concentrar quando realizo atividades de leitura.	3,33%	46,67%	13,33%	36,67%
Se o texto for longo, minha concentração começa a cair.	26,67%	46,67%	13,33%	13,33%
Ao me deparar com palavras desconhecidas, recorro ao uso do dicionário ou tento compreender a palavra a partir do contexto.	26,67%	43,33	6,67%	23,33%
Ao me deparar com palavras desconhecidas, fico desanimado para continuar a leitura.	70%	16,67%	0%	13,33%
Costumo reler um texto quando não compreendo o que foi lido.	26,67%	20%	3,33%	50%
Costumo sentir sono quando leio.	30%	43,33%	10%	16,67%
Costumo abandonar a leitura no meio, quando tenho dificuldades.	46,67%	40%	10%	3,33%
Mesmo com dificuldades, me esforço para ler o material até o fim.	3,33%	10%	33,33%	53,34%
Diante de uma atividade de leitura qualquer, fico sempre desmotivado e indisposto.	53,33%	33,33%	6,67%	6,67%
Algumas leituras me motivam mais do que outras, mas não tenho preguiça de ler.	10%	23,33%	16,67%	50%

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Percebemos, por meio desses resultados, que a turma é “inconscientemente consciente” de alguns processos metacognitivos de leitura, pois grande percentual dos entrevistados revelou ter concentração, fazer uso do dicionário e, sempre que necessário, releem o texto. Diante de tais posturas, podemos dizer, ainda hipoteticamente, que esses comportamentos monitorados dos alunos são fatores importantes para o nível da turma. Como dito anteriormente, esta turma é considerada nível “A” pela instituição e, justamente por fazerem uso dessas estratégias, apresentam menos dificuldades de aprendizagem em relação às outras, porém, como dito, essa hipótese precisa ser confirmada ou refutada no decorrer da pesquisa.

As questões de número 12 e 13 serão discutidas qualitativamente, por serem elas questões abertas. Na questão 12, perguntamos aos entrevistados: *Você sente que algumas leituras são mais fáceis do que outras? Se sim, cite exemplos de leituras fáceis e de leituras difíceis.* Dos 29 entrevistados, 6 responderam não experienciar diferenças entre leituras fáceis ou leituras difíceis. Dentre os que responderam sim, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 3 – Consolidado das respostas da questão 12

Leituras fáceis	Histórias em quadrinhos, textos das redes sociais, facebook, whatsapp.
Leituras difíceis	Textos científicos, livros grandes, livros grossos, livros antigos e histórias com palavras estrangeiras, palavras complicadas de ler e palavras desconhecidas.

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Percebemos, pelo consolidado das respostas, que a maioria dos alunos tem para si como leituras fáceis os textos que circulam mais facilmente nas esferas sociais e que estão constantemente presentes no dia a dia deles. Enquanto as leituras difíceis, segundo eles, são os “livros grossos, grandes e antigos” ou “textos com palavras desconhecidas”; os exemplos citados parecem estar associados aos textos que habitam os contextos escolares. Por isso, a função da escola é tão importante na formação leitora dos indivíduos, pois é ela a responsável por ampliar o repertório linguístico do aluno ao trabalhar com uma diversidade de gêneros textuais que parecem ser escassos no cotidiano dos sujeitos. Cabe ressaltar que não estamos fazendo juízo de valor textual, já que todo tipo de leitura é válido e relevante em algum instante, porém concordamos com o posicionamento de Ferrarezi e Carvalho, para quem

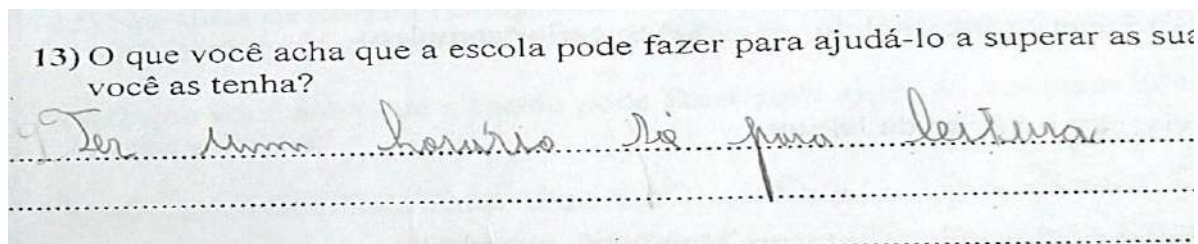
[n]enhuma instituição séria do mundo avalia os níveis e a qualidade da leitura em um país pela quantidade de horas que as pessoas ficam nas redes sociais lendo frases soltas ou vendo memes. Quando falamos de leitura no sentido mais exato da palavra, não falamos de ler a lista de compras do supermercado ou o rótulo do achocolatado que vai ser dissolvido no leite do desjejum. Não se trata de uma abordagem preconceituosa do que seja ler, trata-se de fazer um recorte de níveis, um recorte qualitativo: não é possível colocar a leitura do rótulo de achocolatado e a de um romance de Guimarães Rosa no mesmo balaio. Propor que um gibi do cebolinha ou do Super-Homem tem o mesmo efeito, sobre o intelecto das pessoas, do que a leitura de *Grande Sertão: Veredas* ou de *Os irmãos Karamazovi* é algo simplesmente inaceitável. Os gibis, aliás, não foram criados para essa “competição”... Há diferenças evidentes de qualidade, de substância, de comportamento leitor diante dessas leituras, e negar isso está na fronteira da má-fé. Nenhuma análise ideológica do discurso é capaz de provar o contrário (FERRAREZI; CARVALHO, 2017, p. 17).

Embasados pelo fragmento acima, evidenciamos que a proficiência leitora está intrinsecamente relacionada à capacidade de ler textos mais elaborados e complexos, por isso, acreditamos na real necessidade de se recorrer a variadas estratégias para realizar, principalmente, as leituras consideradas difíceis.

A última pergunta do questionário trouxe como indagação: *O que você acha que a escola pode fazer para ajudá-lo a superar suas dificuldades de leitura, caso você as tenha?* Obtivemos respostas de 22 entrevistados, que sugeriram *grupos de leitura; cursos de leitura fora do horário de aula; um horário semanal para ir à biblioteca; colocar atividades, textos e trabalhos no celular; trabalhar com palavras diferentes para ampliar o vocabulário; colocar como nota extra em língua portuguesa a leitura de livros semanalmente; colocar na biblioteca livros atualizados e disponibilizar livros com temas diferentes para cada idade, livros de autores estrangeiros e não só brasileiros*. Apresentamos só algumas sugestões, porque algumas respostas eram bem parecidas. Em relação às propostas apresentadas pelos alunos, o que mais chamou nossa atenção foi o fato de eles citarem como material de ensino de leitura o livro literário, pois ainda é muito comum associar práticas de leitura ao ato de ler livros literários.

Destacamos, dentre as respostas dos alunos, três recomendações bem pertinentes, sobre as quais vale a pena refletir. Vejamos cada uma delas:

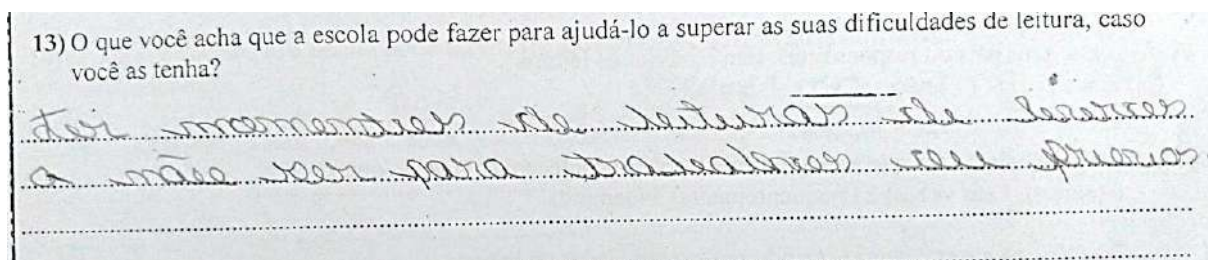
Figura 1- Primeira sugestão para superar as dificuldades em leitura



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Na primeira resposta, o aluno sugere *ter um horário só para a leitura*. É uma sugestão bastante pertinente, pois nós profissionais da educação sabemos que o ensino da leitura ou é uma prática inexistente ou é uma prática “camuflada” pelo ensino de outros conteúdos. O que o entrevistado propõe é destinar à leitura um lugar adequado, lugar de centralidade no processo de ensino e aprendizagem. “Sim, leitura como “matéria”, “conteúdo”, “aula”, “atividade escolar”. Não como pretexto...” (FERRAREZI; ROBSON, 2017, p. 9).

Figura 2- Segunda sugestão para superar as dificuldades em leitura

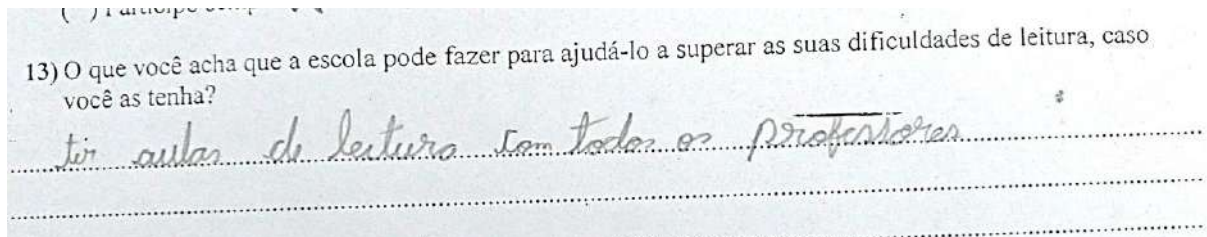


Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Outra relevante colocação aparece na segunda resposta, quando o aluno sugere *ter momentos de leituras de livros a não ser para trabalhos ou provas*. Apesar de o entrevistado ter em mente o livro como o único material de leitura, observamos a repulsa a algo recorrente, que são as obrigatoriedades pós-leitura. A leitura escolar, na atual conjuntura educacional, aparece nas salas de aula com o mero objetivo de avaliar quantitativamente o educando; lê-se para resolver os exercícios de fixação; lê-se para fazer e/ou apresentar trabalhos; lê-se para realizar provas... O anseio do aluno parece ir ao encontro do que ocorria há algumas décadas, conforme relatam Ferrarezi e Carvalho (2017, p. 9) “[...] havia um tempo para ler na sala. Isso era conteúdo sim, senhor! Os alunos passavam uma aula inteira lendo e depois não precisavam fazer mais nada: nem redação, nem contar o que leram, nem preencher fichas. O conteúdo era ler e ler era o conteúdo”. Ingenuamente, acreditamos que o validar das leituras feitas irão ajudar na formação leitora de nossos alunos, mas, pelo contrário, a realidade vem

nos mostrando que essas posturas metodológicas têm reduzido, e muito, o valor significativo e pedagógico da leitura.

Figura 3- Terceira sugestão para superar as dificuldades em leitura



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Na resposta 3, o aluno propõe *ter aulas de leitura com todos os professores*. Sabemos o quão comum é a atribuição do ensino da leitura exclusivamente aos professores de língua de materna. Essa visão distorcida tem se perpetuado por anos; somos veementemente cobrados pelos professores de outras disciplinas, que se eximem de uma responsabilidade que é tanto nossa quanto deles. Se o aluno sugere essa prática é porque existe uma carência desse ensino nas aulas dos demais professores. Haveria múltiplas vantagens se houvesse um desenvolvimento sistemático e contínuo, pois, assim, ampliaríamos o repertório linguístico-discursivo promovendo condições para domínio das habilidades de leitura necessárias para a proficiência de nossos alunos, conforme esclarece Kleiman:

Quando os professores das demais matérias se envolvem com o ensino de leitura, como deveriam fazê-lo, as oportunidades de criar objetivos significativos para a leitura de diversos textos se multiplicam. As oportunidades de diversificação e ampliação do universo textual do aluno são ilimitadas, desde que a atividade de leitura seja deslocada de uma atividade meramente escolar, sem outra justificativa a não ser cumprir programa, até uma atividade para cujo desenvolvimento e realização a leitura sirva como instrumento importante (KLEIMAN, 2002, p. 52).

A postura discursiva dos participantes da pesquisa impressiona na medida em que eles pontuam propostas pertinentes, coerentes e necessárias para o ensino efetivo da leitura. Paralelamente, é uma forma de nos mostrar como nossas práticas de ensino destoam da necessidade real da aprendizagem do aluno. De acordo com as análises expostas, vimos que o comportamento, o contexto familiar e o contexto escolar têm impulsionado favoravelmente o perfil leitor desta turma de 8º ano. É evidente que conseguimos captar algumas demandas de ensino; contudo, isso será melhor investigado após a análise da avaliação diagnóstica, como veremos na sequência.

2.6.2 Segundo instrumento de sondagem: avaliação diagnóstica

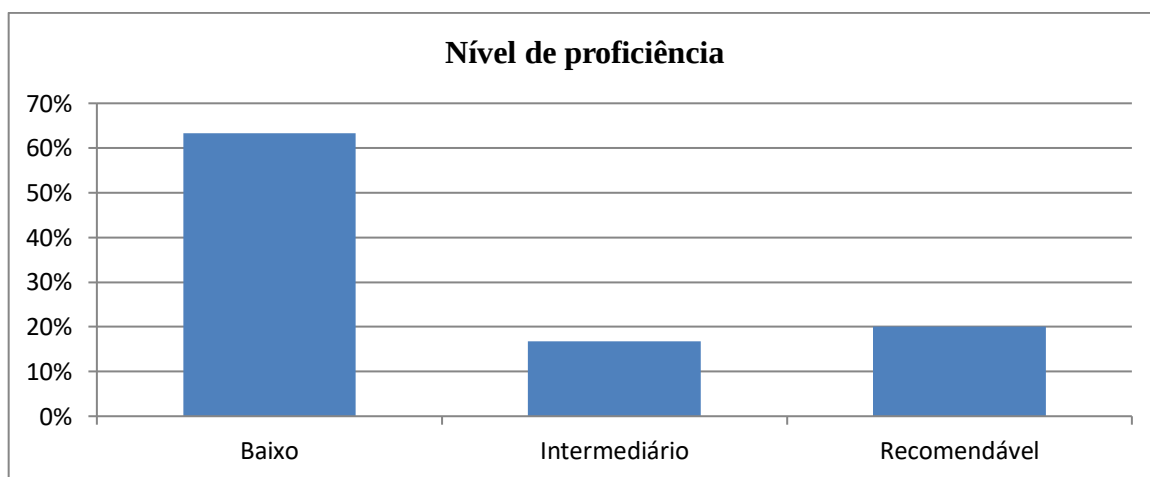
O instrumento escolhido para esta etapa da pesquisa foi a avaliação diagnóstica. Elegemos esse dispositivo pedagógico por ser ele recorrentemente usado no meio educacional por educadores e supervisores que visam averiguar o nível de aprendizagem dos alunos. No nosso caso, ele foi utilizado com a intenção de aferir o desempenho leitor dos alunos do 8º ano e assim conhecer o nível de proficiência da turma e as habilidades de leitura conquistadas ou não por eles. Nesse sentido, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 175) alegam que “[...] a avaliação diagnóstica, ao fornecer tais informações, permite que o docente reflita e redirecione sua prática pedagógica, para que seus alunos atinjam a consolidação das habilidades demonstradas como ainda em desenvolvimento e/ou ainda não adquiridas [...].”

É lógico que nosso intuito não é, necessariamente, trabalhar com o desenvolvimento das habilidades ainda não consolidadas, mas sim conhecer as demandas de leitura dos alunos e ensiná-los a atuarem frente às suas dificuldades leitoras para que sejam capazes de melhorar o nível de proficiência leitora. A utilização dos dados nos serviu de base para traçar possíveis ações educativas a serem utilizadas para guiar o aprendizado do aluno.

A avaliação diagnóstica (vide anexo 1) compunha-se de 15 questões, sendo cada questão relativa a um descritor da Matriz de Referência de Língua Portuguesa. Apresentaremos, logo adiante, a referida matriz e uma breve análise sobre ela, mas primeiro vamos aos dados apurados.

O gráfico 12 revela o percentual de acertos dos alunos e o nível de proficiência em que se encontram.

Gráfico 11- Proficiência leitora dos alunos do 8º ano



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

De acordo com os dados, 63% dos alunos encontram-se no nível intermediário de aprendizagem da leitura, 20% estão no nível recomendável e 17% no nível baixo. Percebemos que o número de alunos com desempenho leitor é baixo; contudo, a maior parte da turma ainda não atingiu o nível recomendável. Destaca-se aqui que, no ano de 2018, a Escola contava com 3 turmas de oitavo ano; a turma na qual a pesquisa foi realizada é considerada a turma “A” da instituição. Mesmo em uma turma de nível “A”, nota-se um rendimento em leitura bem abaixo do esperado pelas avaliações externas, pois os alunos proficientes são aqueles que atingem a escala recomendável; nesse caso, só 20% da turma.

Além do nível de proficiência, a avaliação diagnóstica nos permitiu averiguar os descritores de domínio da turma e os que precisam ser trabalhados. Porém, antes de analisar os descritores em defasagem, é necessário entender um pouco mais sobre as Matrizes de Referência de habilidades de leitura. Segundo Carvalho (2014),

[...] um conjunto de tópicos que descrevem capacidades inerentes ao ato de ler e compreender textos de gêneros diversos [organizados] de acordo com os níveis de ensino nos quais a avaliação externa sistêmica é aplicada para verificar o domínio dos estudantes sobre tais habilidades (CARVALHO, *apud* FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017, p. 98)².

Em consonância com os autores, as Matrizes de referência implementadas pelas instâncias de ensino governamental foram criadas para direcionar a elaboração de questões das avaliações em larga escala, como o ENEM, prova Brasil, PROEB, PROALFA, dentre outras. A partir de 1990, esse tipo de avaliação externa passa a fazer parte do cenário educacional brasileiro. O interessante é que, concomitantemente à Matriz de Referência Nacional denominada de SAEB, surgem algumas Matrizes Estaduais e o Estado de Minas Gerais ganha destaque pela matriz do SIMAVE; no entanto, não se sabe qual serviu de base para a outra. O certo é que no decorrer do tempo as matrizes foram se assemelhando e sendo adequadas aos embasamentos teóricos da linguística (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017).

As Matrizes, geralmente, são compostas por códigos, sendo que cada habilidade de leitura é representada pela consoante D, que significa descritor, e por um número ordinal. “O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades” (BRASIL, 2008, p. 5) Os descritores da Matriz de Referência do SIMAVE do 9º ano de Língua Portuguesa são

² FERRAREZI JR, Celso; CARVALHO, Robson. S. **De alunos a leitores**: o ensino da leitura na educação básica. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

compostos pelos seguintes códigos: D01 a D24. A seguir, para melhor compreensão, apresentamos a matriz e em seguida uma breve descrição das habilidades de leitura não consolidadas pelos alunos do 8º ano.

Quadro 4 – Matriz de Referência do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (SIMAVE)

MATRIZ DE REFERÊNCIA SIMAVE/PROEB Língua Portuguesa – 9º ano do Ensino Fundamental	
I. Procedimentos de leitura	
D01	Identificar o tema ou o sentido global de um texto.
D02	Localizar informações explícitas em um texto.
D03	Inferir informações em um texto.
D04	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto.
D05	Distinguir um fato de uma opinião em um texto.
II. Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	
D06	Identificar o gênero de um texto.
D07	Identificar a função de textos de diferentes gêneros.
D08	Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.
III. Relação entre textos	
D09	Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema.
D10	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
IV. Coerência e coesão no processamento do texto	
D11	Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto.
D12	Estabelecer a relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto.
D13	Estabelecer relações entre partes de um texto, as quais contribuem para sua continuidade.
D14	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.
D15	Diferenciar as partes principais das secundárias de um texto.
D16	Identificar a tese de um texto.
D17	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	
D19	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D20	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D21	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos ortográficos e morfosintáticos.
D22	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D23	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos estilísticos.
VI. Variação linguística	
D24	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Portal do MEC

Expusemos a matriz do 9º ano porque, oficialmente, não existe nenhuma matriz específica para o 8º ano. As matrizes de referência do PROEB são documentos norteadores para a averiguação da aprendizagem de cada série final dos ensinos fundamental e médio, ou seja, o 5º ano do ensino fundamental I, o 9º ano do ensino fundamental II e o 3º ano do ensino

médio. A matriz aqui referida norteia todo o processo de ensino do 6º ao 9º ano, porém nem todas as habilidades são trabalhadas com todas as séries, pois o trabalho com tais habilidades deve ser adequado ao nível de ensino.

Retornando a análise da avaliação diagnóstica, ressaltamos que o referido teste de leitura não contemplou todas as habilidades da matriz; os descritores avaliados foram: D01, D02, D03, D04, D05, D07, D08, D09, D10, D11, D13, D19, D20 e D21. Dentre esses descritores, oito deles se despontaram como dificuldade da turma, sendo eles: D05, D08, D10, D13, D19, D20, D21, D24. Na sequência, discutimos brevemente, não sobre os descritores, mas sobre as habilidades pertencentes a eles. Para entendermos um pouco melhor sobre os tópicos não consolidados, tomamos como respaldo teórico o documento do Ministério da Educação, o Plano de Desenvolvimento Nacional da Prova Brasil de 2011. Nesse documento, são feitas discussões e orientações pertinentes sobre o ensino e a avaliação dos descritores e habilidades.

Apesar da divergência na numeração dos descritores da matriz da Prova Brasil e da matriz do PROEB, as habilidades de leitura são as mesmas; por exemplo, a habilidade *localizar informações explícitas em um texto*, no PROEB, refere-se ao descritor D02; já na Prova Brasil, refere-se ao descritor D01. Trata-se somente de uma divergência no número do código. Apresentamos, agora, as habilidades de leitura que, segundo os resultados da avaliação diagnóstica, ainda não estão consolidadas na turma:

1. Distinguir um fato de uma opinião em um texto – Capacidade de analisar as informações textuais e discernir se essas informações revelam os fatos ou se revelam as opiniões sobre esse fato. Exemplo: uma forma de ajudar o aluno a adquirir a habilidade de diferir o fato e a opinião sobre o fato é trabalhar textos com estruturas narrativas, como: fábulas, romances, contos, crônicas, etc.

2. Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal – Capacidade de compreender globalmente os sentidos de um texto que une elementos escritos e imagéticos, ou seja, interpretar de forma conjunta as palavras e as imagens. Exemplo: trabalhar em sala de aula a combinação dos elementos escritos e gráficos que compõem tirinhas, charges, propagandas, etc.

3. Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema – Capacidade de localizar opiniões que expressem diferentes posições, nem sempre contrárias, sobre um mesmo fato. Exemplo: os gêneros textuais informativos, notícias, reportagens, entrevistas, artigos diversos, entre tantos outros contribuem para um ensino efetivo dessa habilidade de leitura.

4. Estabelecer relações entre partes de um texto, as quais contribuem para sua continuidade – Capacidade em reconhecer os elementos coesivos que entrelaçam as ideias e promovem a continuidade do texto. Exemplo: trabalhar com textos verbais que possibilitem ao aluno perceber a interação entre a unidade e o todo, levando-o a compreender que a articulação entre os diversos elementos textuais são fundamentais para o encadeamento textual.

5. Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados – Capacidade de reconhecer os reais sentidos por trás de elementos que promovem a ironia ou o humor. Exemplo: gêneros como propagandas, charges, cartuns, piadas, anedotas e,

principalmente, tirinhas, especificamente da personagem Mafalda, auxiliam o trabalho do professor no desenvolvimento dessa habilidade de leitura.

6. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações – Capacidade de compreender os sentidos provocados pelos sinais gráficos, responsáveis não somente pela função gramatical, mas também pela função dos significados globais do texto. Exemplo: Os textos publicitários e poemas são ótimos gêneros para durante o ensino com a leitura explorar, juntamente com os alunos, os seguintes recursos: aspas, exclamações, reticências, parênteses, negrito etc.

7. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos ortográficos e morfo sintáticos – Capacidade de identificar a significação promovida pelas variações da ortografia, da concordância, da estrutura e função das palavras, dentre outros aspectos gramaticais. Exemplo: para evidenciar esses recursos o trabalho com textos poéticos auxiliará os alunos na percepção de escolhas feitas pelo autor para construir o sentido textual. As repetições lexicais, o uso do diminutivo, palavras de duplo sentido também são bem comuns em letras de canções e piadas.

8. Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto – Capacidade de perceber os signos da língua utilizados por quem fala e para quem se fala em um texto, de acordo com o uso em diversas esferas sociais. Exemplo: trabalhar com os alunos gêneros textuais que evidenciem as variações da realidade linguística do locutor e do interlocutor, como idade, escolaridade, sexo, regionalidade, nível social, dentre outros. Para isso, o estudo de bilhetes, diálogos, letras de música, tirinhas da personagem Chico Bento, histórias em quadrinhos, diários e outros são fundamentais para a aprendizagem dessa habilidade (BRASIL, 2011).

A partir desses resultados, percebemos claramente quais são as dificuldades mais pontuais de compreensão leitora da turma, as quais estão relacionadas a níveis de complexidade bem diferentes, já que algumas capacidades são mais fáceis e outras bem mais difíceis de serem aprendidas.

As análises das limitações das habilidades em leitura feitas até aqui são hipotéticas, visto que não podemos tomar uma avaliação de ensino como um instrumento totalizante, crucial para a averiguação do conhecimento cognitivo, pois, como bem sabemos, existem outras maneiras de averiguar o desempenho leitor de um aluno. “Acertar ou errar itens de habilidades de leitura é algo muito pontual e pode, no máximo, indicar o domínio ou o estágio de desenvolvimento da pessoa naquela habilidade em particular” (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017, p. 98). Tomamos como ponto de partida o estágio de desenvolvimento, pois mesmo diante de uma turma com bom desempenho acadêmico, percebemos pelos testes de leitura que ainda há muito por fazer.

Ainda em relação às matrizes de referência, um ponto importante merece nossa atenção: todos os descritores das matrizes são compostos por habilidades de compreensão, nenhum desses descritores contemplam habilidades interpretativas de leitura. Ferrarezi e Carvalho (2017) levantam algumas hipóteses sobre essa realidade; destacamos aqui a mais relevante para nossa pesquisa. Segundo os autores,

[...] a ausência de descritores dessas habilidades de leitura interpretativa é que os resultados das avaliações, desde quando foram implementadas, ainda na década de

1990, não são muito animadores. Há algum progresso nos índices de proficiência dos alunos, mas, no final das contas, os resultados do SAEB vêm mostrando, ano após ano, que nossos alunos não sabem ler. Isto é, não dominam **nem o básico** da leitura: ler na superfície e fazer inferências! Ora, se esses dois procedimentos mais básicos, correspondentes a níveis mais elementares do ato de ler, não estão sendo atingidos pela escola, um nível mais complexo como o da leitura interpretativa está longe de ser alcançado! (FERRAREZI; CARVALHO, 2017, p. 115).

Diante de tal ponderação, percebemos a fragilidade da educação básica e a urgência por medidas interventivas que revertam esse quadro decadente do ensino de leitura. Nós, professores, precisamos nos alçar de novos conhecimentos teóricos que subsidiem nossa prática docente. É o que nos propomos neste trabalho. Sabemos, agora, que nossa turma de intervenção não é composta por alunos com defasagem tão acentuada na leitura, porém são alunos que precisam aprender a melhorar sua competência leitora, para assim, quem sabe, chegar ao nível complexo da leitura, ou seja, a capacidade de interpretação textual. Na próxima seção, pontuamos as atitudes procedimentais para a modelagem do projeto de intervenção.

PLANO EDUCACIONAL DE INTERVENÇÃO: ANÁLISES E DISCUSSÕES

Neste terceiro e último capítulo, descreveremos, em conformidade com os pressupostos teóricos abordados, o relato de uma pesquisa-ação que teve a metacognição como principal abordagem para a construção e para o desenvolvimento de um Plano Educacional de Intervenção com foco em leitura. Guiados pelo objetivo de ensinar os alunos a se tornarem leitores estratégicos e habilidosos, optamos por apresentar, genericamente, estratégias metacognitivas e, assim, ensinar os alunos a utilizarem algumas delas, por meio de atividades práticas. O planejamento, então, deu ideia à criação de uma oficina, por ser este um momento de estudo intensivo de estratégias que visam favorecer a compreensão leitora. Recorremos ao dicionário e um dos significados aponta que oficina é um “curso prático onde se aprende e exercita atividade artística ou intelectual” (AULETE, 2011, p. 625). Portanto, nomeamos nossa intervenção de *Oficina de leitura e metacompreensão*. O termo metacompreensão foi adotado por referir-se ao processo de consciência que o próprio sujeito faz de sua situação enquanto leitor. Participaram da oficina 30 alunos de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental II, com idades entre 13 e 14 anos, a qual foi coordenada pela professora/pesquisadora. Realizamos 6 oficinas com durações variadas, de acordo com a proposta de ensino de cada uma, perfazendo um total de 30 horas. As atividades foram realizadas semanalmente nos meses de outubro, novembro e dezembro.

Oficina 1 – Motivar para aprimorar as competências leitoras (4h/a): A primeira oficina consistiu em motivar os sujeitos pesquisados para participação no projeto educacional de intervenção. Para apresentação da proposta, utilizamos 3 mídias digitais: a canção *Ler para crer – O RAP da leitura*; vídeo *A menina que odiava livros* e o filme *Mãos talentosas*: a história de Ben Carson. Após a exposição de cada mídia, usamos o dispositivo roda de conversa para coletivamente discutir sobre o conteúdo assistido, ter acesso às experiências de leitura dos alunos, validar a importância da leitura na vida acadêmica e social e, por fim, apresentarmos nossa proposta de intervenção.

Oficina 2 – Estratégia de leitura: O ensino de inferências (8h/a): Na oficina 2 utilizamos os gêneros textuais tirinha e crônica como suporte para o ensino de inferências. Trabalhamos também com a pausa protocolada, por ser este um método eficiente para ajudar o aluno na compreensão textual, pois possibilita levantar hipóteses antes, durante e após a leitura, ensinando-o a inferir de forma mais dinâmica.

Oficina 3 – Os sentidos das palavras a partir do contexto na construção da leitura compreensiva (4h/a): Nessa oficina, tivemos como propósito trabalhar a polissemia e, assim,

ensinar o aluno a inferir o significado das palavras por meio do contexto e das pistas textuais, por ser este um mecanismo necessário para a compreensão textual.

Oficina 4 – O ensino do assunto, do tema e da ideia principal (4h/a): Na quarta oficina, as aulas de leitura percorreram o ensino de itens essenciais para a compreensão de textos, a apreensão do tema e da ideia principal. Promovemos atividades que contemplaram o ensino e a diferenciação do assunto, do tema e da ideia principal de alguns gêneros textuais.

Oficina 5 – O ensino das estratégias metacognitivas de leitura (8h/a): A oficina 5 foi etapa mais importante da intervenção, porque nela ocorreu efetivamente o ensino de treze estratégias metacognitivas de leitura, quais sejam: a consulta ao dicionário, as anotações ao lado do texto, o grifo de partes principais do texto, o esquema, etc, como se verá adiante.

Oficina 6 – Teste final de leitura para averiguação da aprendizagem (2h/a): Oficina destinada à aplicação do teste final de leitura para averiguação da possível aprendizagem em torno dos usos das estratégias metacognitivas.

A preocupação inicial consistiu em elaborar e/ou selecionar atividades adequadas ao público e ao nosso objetivo. Partindo da premissa de que o material de trabalho do professor de português será sempre o texto, surge a primeira indagação: que gênero textual conduzirá nossa proposta de ensino com a leitura? Recorremos aos teóricos e estudiosos no assunto e, assim, apoiamo-nos na visão de Bortone e Martins, segundo os quais

[é] imprescindível trabalhar os vários gêneros textuais com nossos alunos, portanto levar para a sala de aula propagandas, músicas, piadas, tiras, reportagens, manuais de instrução, receitas, bulas, contratos, avisos, bilhetes, cartas, poesias, contos, crônicas, tiras, entre outros. Ao observar as características que distinguem um gênero de outro, percebemos que há elementos textuais que organizam e sustentam sua composição. Para cada gênero textual, há uma construção textual específica (BORTONE; MARTINS, 2008, p. 166).

Nessa perspectiva da especificidade textual de cada gênero, optamos por trabalhar com mais de um gênero. Escolhemos atividades que contemplassem não somente nossos objetivos, mas que viessem associadas aos gêneros que mais circulam socialmente. A implicação existente entre o trabalho com variados gêneros e o ensino de estratégias metacognitivas está na possibilidade de mostrar aos sujeitos que tais estratégias podem e devem ser usadas nas diferentes esferas discursivas.

3.1 Aplicação do projeto de intervenção

Essa etapa do trabalho contempla o desenvolvimento das *Oficinas de leitura e metacompreensão*. Trata-se do momento de transportar a bagagem teórica para prática em sala de aula. Descreveremos, assim, de maneira concisa, a execução das atividades de ensino das estratégias metacognitivas de leitura.

3.2.1 Aulas de motivação e apresentação do projeto interventivo

Quadro 5: Oficina 1- Motivar para aprimorar as competências leitoras

CARGA-HORÁRIA: 4 h/aula
OBJETIVOS
1. Acolher os alunos participantes do projeto de intervenção; 2. Apresentar e assistir aos vídeos sobre a temática a ser trabalhada; 3. Promover momento de reflexão sobre o ensino e a aprendizagem da leitura; 4. Apresentar e explicar a proposta educacional de intervenção; 5. Motivar os alunos sobre a importância do letramento leitor e consequentemente a participação ativa deles no projeto de intervenção.
RECURSOS DISPARADORES
6. Vídeos – leitura; 7. Roda de conversa.
MATERIAIS
8. Notebook; 9. Data show; 10. Folhas xerografadas;
METODOLOGIA
11. 1º momento: Incentivar o gosto pela leitura por meio do vídeo <i>A menina que odiava livros</i>, disponível no YouTube. A história é de autoria de Manjusha Pawagi; https://www.youtube.com/watch?v=mvekE_X3IjM. 12. 2º momento: Refletir sobre o ato de ler através do videoclipe e da música “Ler pra crer - O RAP da leitura”, composição de Rafael Júnior; 13. 3º momento: Análise dialogada utilizando o recurso roda de conversa; 14. 4º momento: Filme: “Mãos talentosas: a história de Ben Carson.” Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=1r3WsYZFD84.
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
15. Participação e interesse dos alunos durante a primeira oficina de leitura.

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

A primeira oficina foi cautelosamente planejada, pois se tratava de um convite da pesquisadora e então professora de língua portuguesa à sua turma de oitavo ano para participar de um projeto de intervenção. Iniciamos, então, com uma fala formal sobre a proposta, os objetivos e sobre a escolha do conteúdo da leitura. Porém, precisávamos de mais, precisávamos motivar os nossos alunos a participarem de uma prática de ensino tão importante, pois, como bem pontua Solé (1998, p. 91), “nenhuma tarefa de leitura deveria ser

iniciada sem que as meninas e meninos se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontram sentido”.

Pensamos, assim, no dispositivo *cine leitura*; nada mais do que mídias audiovisuais sobre a temática, por tratarem de situações bem próximas do cotidiano. Após assistirmos os vídeos, demos início à roda de conversa que nos permitiu refletir sobre a importância do ato de ler na escola e no cotidiano e o impacto dessa atitude na formação leitora. A princípio, utilizamos 3 perguntas como forma de instigar a participação da turma. Os questionamentos foram os seguintes:

-
- 1) O que vocês acharam dos vídeos assistidos?
 - 2) Qual a semelhança entre eles?
 - 3) Teve algum de que você gostou mais?
-

Alguns alunos disseram ter gostado mais da música *Rap da leitura* (anexo b); outros mencionaram o vídeo *A menina que odiava livros*; contudo, a grande maioria parece ter se interessado mais pela trama apresentada no filme *Mãos talentosas*. O filme retrata a história real de um dos melhores neurocirurgiões do mundo e traz em seu enredo a superação de um jovem pobre, negro, morador de um bairro periférico dos Estados Unidos e filho de pais separados, que vê em sua mãe analfabeta a responsável por sua ascensão acadêmica e profissional. Com baixo desempenho escolar, o jovem consegue mudar sua realidade por meio de uma rotina de leitura criada por sua progenitora.

À medida que os alunos foram sendo instigados com as questões norteadoras, eles se mostravam motivados e estimulados a participarem e compartilharem suas experiências sobre seu próprio contexto da leitura. Segundo eles, mesmo não sendo filhos de pais analfabetos, também revelaram receber motivação e orientação paterna sobre o hábito da leitura. Assim, juntos, chegamos à conclusão de que as três mídias assistidas tratavam de uma mesma temática, sendo elas direcionadas à importância da leitura e o impacto dela no desenvolvimento intelectual dos sujeitos.

Quadro 6: Oficina 2- Estratégia de leitura: O ensino de inferências

CARGA-HORÁRIA: 8h/aulas
OBJETIVOS
1. Ler autonomamente os gêneros tirinha e crônica; 2. Analisar os elementos textuais e gráficos como pistas importantes para que o leitor construa o sentido do texto; 3. Explicar o que é inferência e qual sua importância para a compreensão textual; 4. Utilizar a pausa protocolada no intuito de contribuir no desempenho leitor; 5. Ensinar os alunos a fazerem inferências.
RECURSO DISPARADOR
6. Leitura dialogada; 7. Discussão coletiva.
RECURSOS MATERIAIS
8. Notebook; 9. Aparelho para projeção; 10. Folhas xerografadas.
METODOLOGIA
11. 1º momento: Coletivamente, promover leitura e análise das tirinhas da turma da Mônica; 12. Individualmente, solicitar a leitura compreensiva da tirinha da Mafalda; 13. Realizar questionamentos sobre o real entendimento sobre a tirinha da Mafalda; 14. Explicar o que são inferências e ensinar os alunos a utilizá-las. 15. 2º momento: Explicar aos alunos a metodologia da preditibilidade a ser utilizada na compreensão dos textos; 16. Apresentar o texto por partes, fazendo indagações em cada etapa; 17. Discutir sobre a prática no final da atividade.
AValiação da Aprendizagem
18. Participação e envolvimento dos alunos nas aulas ministradas.

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

A oficina II, composta por uma carga-horária de 8 horas, nos possibilitou iniciar o trabalho interventivo de ensino e aprendizagem das estratégias. A primeira estratégia a ser ensinada foi a inferência textual. Dividimos a oficina em dois momentos: no primeiro momento utilizamos o gênero textual tirinha para explorarmos os elementos textuais e gráficos como pistas necessárias para a construção do sentido textual. Utilizamos nove tirinhas da turma da Mônica, e uma da Mafalda, esta com um nível de compreensão um pouco mais sofisticado. Para leitura e análise das tirinhas, recorremos ao uso do aparelho para projeção e de folhas xerografadas para melhor visualização dos textos. Todas as tirinhas da Mônica vinham acompanhadas de questões de análise textual. Assim, primeiramente, expúnhamos a tirinha e o aluno, individualmente, lia e respondia à questão; logo após,

realizávamos uma leitura coletiva e as respostas iam sendo compartilhadas. De todas as tirinhas analisadas, a que se apresenta na **figura 1** parece ter sido a mais difícil em relação à compreensão textual pelos dos alunos. Vejamos:

Figura 4- Tirinha da Mônica e do Cebolinha



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 6493

Fonte: [www.. portal do professor. mec. gov.br](http://www.portal.do.professor.mec.gov.br). Acesso em: 15/03/2018.

Para a Mônica, brincar de casinha tinha o mesmo significado que para o Cebolinha? A partir desta tirinha, complete as frases:

Brincar de casinha é _____ (para a Mônica).

Brincar de casinha é _____ (para o Cebolinha).

Percebemos que o texto explora o significado da expressão **brincar de casinha**, em que as personagens Mônica e Cebolinha têm, cada um, uma concepção peculiar. Em relação à Mônica, a brincadeira acontecia com ela simulando trabalhar fora de casa e Cebolinha realizando os afazeres domésticos. Já para o Cebolinha, a brincadeira deveria acontecer com os dois em casa simulando estar fazendo as atividades domésticas. Brincar de casinha para a Mônica era mera diversão, enquanto Cebolinha encarava como uma “obrigação”. Em se tratando da genialidade de Maurício de Souza, podemos dizer que o cartunista representou de forma criativa a quebra de paradigmas sobre as funções sociais entre homem e mulher, pois enquanto a Mônica, representante da figura feminina, sai para trabalhar, o Cebolinha, representante da figura masculina, fica em casa cuidando do lar e do filho, representado pelo Sansão (ursinho de Pelúcia da Mônica). Foi nesse sentido que a turma foi conduzida, aprendendo a examinar todos os recursos visuais, como: no 1º quadrinho, a cara de espanto da Mônica, no 2º quadrinho a expressão de raiva do Cebolinha, o espanador em sua mão, o

Sansão dentro do carrinho e o elemento mais significativo para a compreensão da história: a mala não mão da Mônica indicando que a personagem acabava de chegar do trabalho.

Para entendimento global, é extremamente necessário que os alunos explorem tanto os recursos verbais quanto os não verbais. Talvez por lançar mão das duas linguagens, os alunos conseguiram inferir adequadamente a mensagem das outras tirinhas. A última tirinha tomada como estudo foi a da Mafalda. Vejamos:

Figura 5- Mafalda no dia das mães



Fonte: www.portal.do.professor.mec.gov.br. Acesso em 15/03/2018.

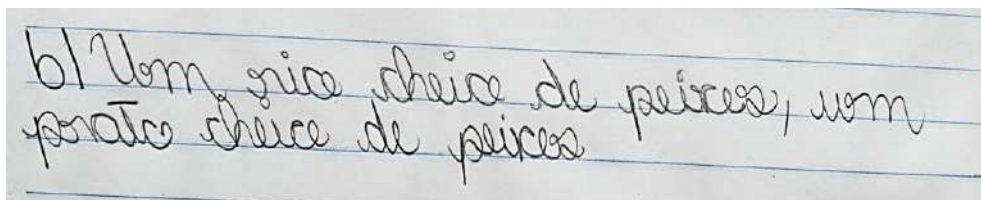
Nesse quadrinho, a compreensão requer além da leitura dos elementos mistos, como o conhecimento prévio sobre a personagem Mafalda não gostar de sopa, e associar esse fato ao almoço de família que ocorre durante o dia das mães. De forma geral, a turma conseguiu realizar as inferências necessárias para a compreensão global do texto e, após as análises coletivas e a exploração dos recursos verbo-visuais, ficou evidente que os alunos ampliaram o modo de ler o gênero tirinha.

Concluída essa etapa da oficina, passamos para o segundo momento, o ensino da estratégia de leitura, com a preditibilidade. Ao recorrer a essa estratégia, o leitor aciona seus conhecimentos prévios, predizendo aquilo que está por vir, por meio de pistas textuais. Segundo Borba,

Nesse processo de leitura, escritor e leitor cooperam mutuamente a partir do momento em que o escritor leva em consideração o conhecimento prévio do leitor, colocando as pistas necessárias para que o leitor reconstrua o caminho para chegar o mais próximo possível do texto original, e o leitor, por sua vez, observa essas pistas e relaciona-as de modo a decifrar a mensagem. É nesse momento que a preditibilidade surge como uma estratégia de leitura, quando o leitor, a partir das pistas encontradas, elabora suas hipóteses, que são confirmadas ou não. Caso suas hipóteses se confirmem, ele segue seu caminho, se não, ele volta e refaz o percurso na busca do sentido perdido. (BORBA, 2005, p. 7).

Para o ensino dessa estratégia, escolhemos trabalhar com o gênero crônica. Os textos escolhidos foram “Pechada”, do cronista Luís Fernando Veríssimo, e “Cobrança”, de Moacyr Scliar. Começamos a oficina com a crônica “Pechada” e, com um título tão irreverente, a metodologia já pode ser usada de início. Após explicar para a turma como seria o desenvolvimento dessa prática, recorremos ao recurso do sistema multimídia para projetarmos o texto fatiado. Logo de início, o título chamou a atenção da turma e eles relacionaram o termo **pechada** a: porção de peixe, rio com vários peixes, um peixe grande, prato típico feito com peixes, receita que tem como ingrediente principal o peixe. Independente das variações nas respostas, todos associaram o título do texto ao vocábulo peixe.

Figura 6- Predição sobre o título da crônica “Pechada”



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

As hipóteses dedutivas sobre a temática textual distanciaram-se, pois a crônica traz como tema a variação linguística, compondo-se de expressões gaúchas que fogem do domínio dos alunos pesquisados, por isso o levantamento das hipóteses às vezes condizia com o conteúdo do texto, às vezes não. “Para a elaboração de uma hipótese de leitura é necessário ativar o conhecimento prévio do leitor sobre o assunto. Quanto mais o leitor souber sobre o assunto, mais seguras serão suas predições” (KLEIMAN, 2002, p. 56). Os alunos que faziam predições tímidas e inseguras no início do texto, no decorrer dele conseguiam criar hipóteses mais elaboradas e adequadas. Destacamos a expressão **sinaleira** que, mesmo não sendo do vocabulário usual dos alunos, eles conseguiram levantar hipóteses coerentes ao conteúdo da crônica, disseram: é um semáforo, sinal de trânsito. Assim, também, foi com os vocábulos

pechou, pechara e pechado que, de início, causaram estranhamento, mas, no decorrer da leitura, os alunos conseguiram confirmar a hipótese feita por eles de que essas palavras eram sinônimas do verbo bater.

O trabalho de preditibilidade continuou com a crônica “Cobrança”. Por já conhecerem a metodologia, dessa vez a turma se mostrou um pouco mais participativa, talvez pelo fato de, agora, ser essa uma atividade mais familiar. A crônica trabalhada traz em seu enredo duas personagens, o cobrador e a devedora. O inusitado na história é que se trata de marido e mulher: o marido, que trabalha em um rede de varejos de móveis e eletrodomésticos, resolve cobrar da esposa uma geladeira que ela comprou na empresa em que ele trabalha, porém a cobrança ocorre de forma inusitada; o cobrador se instala em frente à casa dela com um cartaz com os seguintes dizeres: **“aqui mora uma devedora inadimplente”**. A esposa, indignada, acompanha toda a ação da janela de sua casa.

Iniciamos acionando os conhecimentos em torno do título **Cobrança**. Por ser uma palavra do conhecimento de todos, diversas foram as respostas, mas todas de acordo com o sentido denotativo da palavra. Conforme a leitura ia avançando, os alunos iam construindo o sentido textual estabelecendo conexões entre os conhecimentos prévios e os conhecimentos posteriores, construídos ao longo do percurso da leitura. A surpresa ficou por conta da pessoa a quem se fez a cobrança, pois os alunos acreditaram que o cobrador fosse uma pessoa desconhecida por parte da devedora. Conforme a leitura foi avançando, começaram a inferir que existia um grau de familiaridade entre eles, mas somente ao final os alunos descobriram que era o marido cobrando da esposa. O elemento surpresa provocou ânimo nos alunos e muitos deles relataram ter gostado bastante do texto e da dinâmica utilizada para sua compreensão. As relações que se criam entre o que acreditamos saber, com o que saberemos, possibilita ao leitor articular elementos textuais capazes de promover a compreensão global do texto. Nessa perspectiva, as autoras Castro e Pereira tecem relevante consideração:

Relacionando o uso da estratégia de predição (a habilidade de predizer o conteúdo textual) com a capacidade de compreender um texto, podemos dizer que um bom leitor consegue servir-se dessa estratégia durante a leitura, ou seja, à medida que lê vai fazendo hipóteses possíveis sobre o conteúdo que virá a seguir. A possibilidade de essas previsões ocorrerem se deve ao fato de o texto não ser processado em um bloco único como uma palavra. Seu processamento ocorre em trechos de extensão variável dependendo das características do leitor e do próprio texto. A importância do uso da estratégia de predição está em preparar cognitivamente o leitor para a recepção do próximo trecho e, assim, estabelecer possíveis elos entre o sentido construído até o momento e o subsequente. Sem essa preparação, o texto se configura para o leitor como uma caixa de surpresa, tornando mais trabalhoso seu processamento, que provavelmente demandará mais retomadas para que as relações

entre as sequências de informação sejam estabelecidas (CASTRO; PEREIRA, 2004, p. 57)

O ensino dessa estratégia, ao mesmo tempo em que estimula a participação, credita ao aluno maior autonomia para expor seus conhecimentos prévios; desse modo, agrega-se um interesse peculiar sobre o ensino da leitura. Além disso, ensina o aluno a como proceder em leituras posteriores: indagando, questionando, refletindo, prevendo e, portanto, aumentando sua conexão com o texto. “A estratégia da predição revela sua importância ao possibilitar ao leitor antecipar o significado e avaliar suas previsões, ou seja, é um jogo de risco automonitorado em que o leitor faz suas apostas e controla-as a fim de atingir a compreensão” (CASTRO; PEREIRA, 2004, p. 57). Desse modo, encerramos a oficina sobre o ensino das inferências e prosseguimos para o ensino de uma nova estratégia.

Quadro 7: Oficina 3- O contexto, a estrutura e os sentidos das palavras na construção da leitura compreensiva

CARGA-HORÁRIA: 4 h/aulas
OBJETIVOS
1. Ler autonomamente vários gêneros; 2. Reconhecer a importância do contexto na interpretação dos textos; 3. Atribuir sentido às palavras conforme o contexto textual; 4. Utilizar o dicionário como estratégia de compreensão leitora.
RECURSO DISPARADOR
5. Atividades de ensino.
MATERIAIS DIDÁTICOS
6. Folhas xerografadas; 7. Dicionários; 8. Quadro-negro e giz.
METODOLOGIA
9. Distribuir as atividades de ensino por etapa (textos 1, 2, 3, 4, 5 e 6) para serem resolvidas em grupo; 10. Discutir coletivamente cada questão; 11. Compreender a cada etapa que a compreensão de palavras através do contexto favorece a aprendizagem da leitura.
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
12. Participação oral e escrita das atividades propostas.

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

A oficina III pautou-se no ensino e aprendizagem da polissemia de palavras, reportando à significação textual em que elas estão inseridas. Por vezes os alunos não entendem a mensagem transmitida por um texto por não saberem as possibilidades de

significado de determinadas palavras. Assim, o não entendimento de dada palavra causa uma ruptura no sentido global do texto, rompendo os elos linguísticos necessários para uma leitura proficiente.

Utilizamos para essa atividade diversos textos, como: verbete de dicionário, reportagem, propagandas, tirinhas e atividades voltadas para o ensino do conteúdo semântico das palavras. Todos esses gêneros traziam consigo o estudo da palavra e, conseqüentemente, o significado que elas expressam conforme o contexto textual. Para a realização dessa oficina, a sala foi dividida em grupos de cinco, com média de seis alunos em cada grupo.

De forma geral, todas as atividades foram devidamente analisadas; contudo, pelo menos uma das tirinhas não foi adequadamente compreendida. Destacamos aqui a atividade e as respostas de cada grupo:

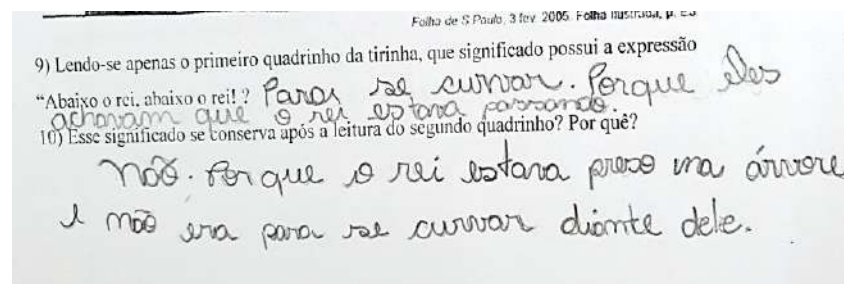
Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>. Acesso em: 15/03/2018.

Questões abordadas após a leitura do texto:

Lendo-se apenas o primeiro quadrinho da tirinha, que significado possui a expressão “Abaixo o rei, abaixo o rei!”

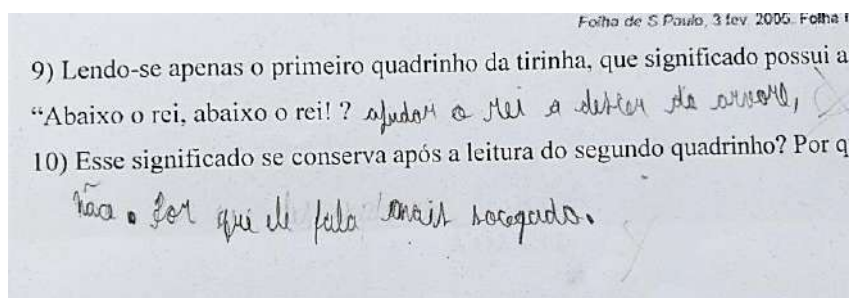
Esse significado se conserva após a leitura do segundo quadrinho? Por quê?

Figura 7- Resposta do grupo 1



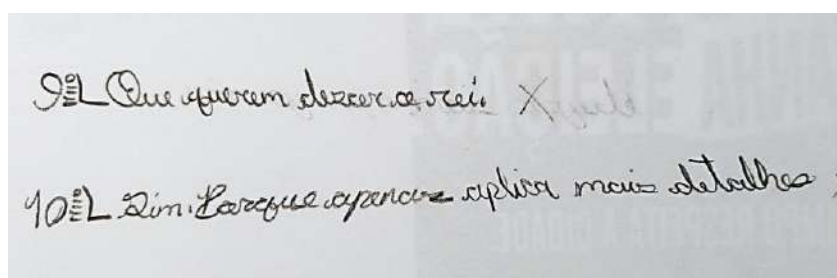
Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Figura 8- Resposta do grupo 2



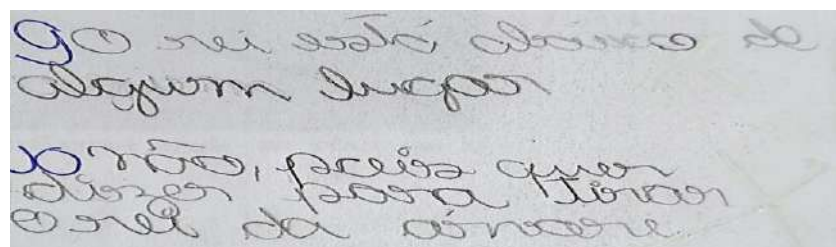
Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Figura 9- Resposta do grupo 3



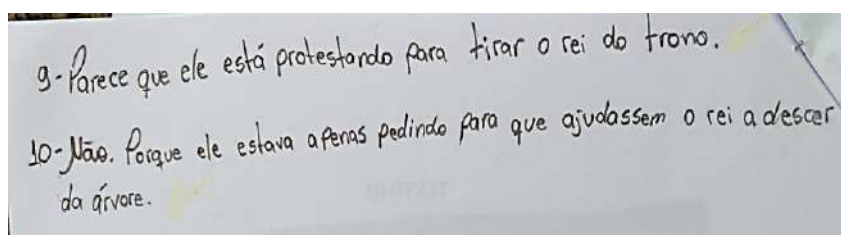
Fonte: dados da pesquisa

Figura 10- Resposta do grupo 4



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Figura 11- Resposta do grupo 5



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Percebemos pelas respostas dos grupos 1, 2, 3 e 4 que os alunos tiveram dificuldade em apreender a mensagem da tirinha. Enquanto o grupo 1 associou a palavra **abaixo** ao

pedido de fazer reverências ao rei, os grupos 2 e 3 associaram ao fato de descer o rei da árvore; já o grupo 4 respondeu à questão utilizando a mesma palavra, “*o rei está abaixo de algum lugar*”; somente o grupo 5 apresentou a resposta esperada. A dificuldade em compreender o sentido da palavra **abaixo** no contexto do primeiro quadrinho prejudicou o entendimento global do texto. Os alunos, por meio de suas respostas, revelaram ter mais familiaridade com o significado de *em posição* ou *local inferior; menos elevado*. Diante de tal resultado, entregamos dicionários para que os alunos conferissem os outros significados do vocábulo. De posse das outras definições, os alunos notaram que a palavra no 1º quadrinho assume a função de interjeição e expressa *condenação, protesto*.

Após a atividade, indagamos aos alunos: *E se vocês estivessem resolvendo a atividade tendo o dicionário como suporte, as respostas apresentadas seriam as mesmas?* Após expressarem suas opiniões, a maioria dos integrantes dos grupos disse que se conhecesse os outros significados dariam respostas diferentes, porém um integrante do grupo 2 revelou que a resposta seria a mesma, já que ele sempre utiliza a primeira definição que aparece no dicionário, pois tem preguiça de ler todas as definições.

A partir das colocações dos alunos, algumas ponderações sobre o uso do dicionário e do objetivo da oficina puderam ser feitas. Pontuamos que conhecer o significado das palavras de acordo com o contexto textual auxilia na apreensão do que está sendo lido. No entanto, nem sempre a análise do contexto nos ajudará a saber o significado de uma palavra desconhecida e, em meio a esse obstáculo, o leitor pode lançar mão da estratégia do uso do dicionário. É óbvio que nem sempre temos um dicionário à mão, mas sempre que possível é convém utilizá-lo, pois além de tirarmos nossa dúvida sobre determinada palavra, aumentamos, conseqüentemente, nosso vocabulário. Todavia, não basta abrir o dicionário e usar qualquer definição. Com essa oficina, estamos aprendendo que uma palavra pode ter muitos significados, e por isso ao consultarmos um dicionário devemos usar a definição que se adequa ao contexto do texto lido, não pode ser essa uma escolha aleatória, pois poderá comprometer nossa leitura.

Após toda essa etapa de ensino, pontuamos aos alunos que o uso dos dicionários é importante sim, contudo nem sempre teremos a oportunidade de termos um em mãos e, são nesses momentos que devemos lançar mão da estratégia metacognitiva de inferir o significado de uma palavra desconhecida pelo contexto, visto que o texto sempre nos apresenta “pistas” textuais.

Essa exploração permitiu aos alunos refletirem sobre o modo de resolução de outros textos, pois de acordo com o andamento das aulas era possível percebê-los utilizando os dicionários em situações extremamente necessárias. Durante a correção das questões ficou nítida a coerência das respostas dos grupos, o olhar atento e o uso das estratégias, até aqui ensinadas, mostraram real influência sobre os resultados.

Quadro 8: Oficina 4- O ensino do assunto, do tema e da ideia principal

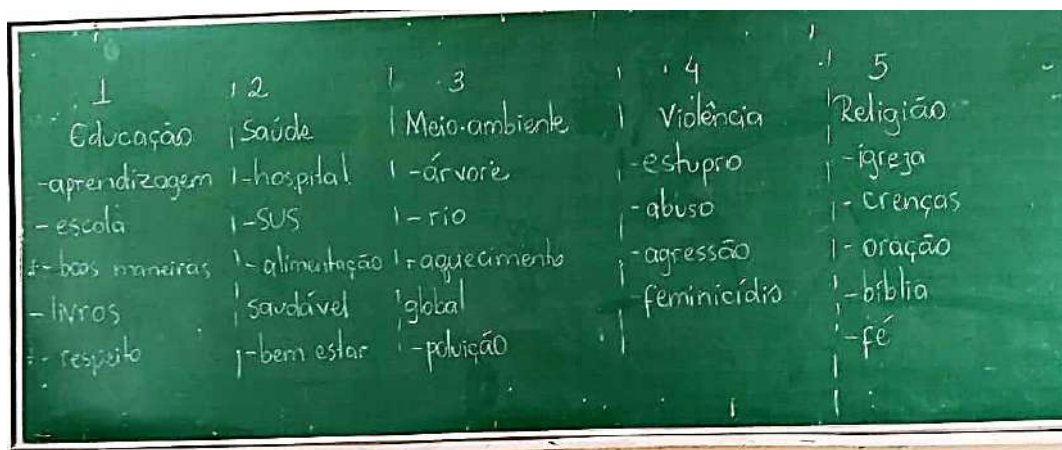
CARGA-HORÁRIA: 4 h/aulas
OBJETIVOS
1. Trabalhar com atividades que proporcionem o ensino e a diferenciação entre assunto, tema e ideia principal; 2. Distinguir assunto, tema e a ideia principal; 3. Identificar o assunto, o tema e a ideia principal;
RECURSO DISPARADOR
4. Atividades de leitura; 5. Videoaula.
MATERIAIS DIDÁTICOS
6. Folhas xerografadas; 7. Quadro e giz; 8. Notebook e aparelho para projeção.
METODOLOGIA
9. Propor que as atividades da oficina sejam realizadas em dupla; 10. Toda a discussão ocorrerá coletivamente, tendo a professora como mediadora das aulas.
AValiação DA APRENDIZAGEM
11. Durante todas as aulas, de acordo com o empenho e a participação oral e escrita das duplas de aluno.

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

A quarta oficina, com foco no ensino de como identificar o assunto e o tema do texto, provocou discussões e análises sobre aspectos relevantes não só por estarem presentes nas atividades escolares e nas avaliações de língua portuguesa, mas também por serem de fundamental importância para a compreensão textual. A dificuldade e a dúvida em torno de se localizar, extrair e entender qual o assunto, o tema e a ideia principal (tópico que veremos logo mais) do texto é um dos agravantes quando se trata de uma leitura proficiente. Primeiro, porque a grande parte dos alunos acredita que os três tópicos **assunto, tema e ideia principal** referem-se a um mesmo comando; o mais grave é quando associam essas funções ao título do texto, ou seja, é muito comum quando o professor solicita ao aluno o tema do texto, ele apresentar como resposta o título.

Pensando em tais questões, a oficina inicialmente começou com atividades que promoveram o entendimento sobre a distinção entre assunto e tema, visto que eles são conteúdos diferentes, porém complementares. A atividade proposta objetivou estabelecer elos entre os vocábulos, possibilitando a conclusão de qual palavra está contida na outra, para isso utilizamos um caça palavras para o desenvolvimento inicial. No decorrer da prática, escrevi no quadro os seguintes termos **educação, saúde, meio ambiente, violência e religião** e as dividi em 5 colunas, de acordo com o número de fileiras da sala. Assim cada aluno associava um léxico ou uma expressão ao termo distribuído para cada fileira, sendo prontamente registrado no quadro, conforme vemos na figura abaixo:

Figura 12- Respostas apresentadas pelos alunos



1	2	3	4	5
Educação	Saúde	Meio-ambiente	Violência	Religião
-aprendizagem	-hospital	-árvore	-estupro	-igreja
-escola	-SUS	-rio	-abuso	-crenças
-boas maneiras	-alimentação	-aquecimento	-agressão	-oração
-livros	-saúdeável	-global	-feminicídio	-bíblia
-respeito	-bem estar	-poluição		-fé

Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Com todas as anotações no quadro, pedi aos alunos que analisassem as palavras e observassem se elas de fato pertenciam aos termos trabalhados. Após o tempo delimitado, coletivamente, averiguamos todas as respostas e assim a turma chegou à conclusão de que todas as palavras estavam contidas, ou seja, relacionadas à primeira. Partindo da realização dessa atividade, evidenciamos para a turma que os exemplos no quadro retratam bem o que é assunto e o que é tema, mas, antes de focarmos nos exemplos, pedi para eles definirem o que sabem sobre os dois conceitos. Para muitos, assunto e tema são a mesma coisa e ambos referem-se à parte mais importante do texto; poucos discordaram e disseram que enquanto o tema fala de algo mais amplo, o assunto restringe o que vai ser tratado no texto, um dos alunos chega a utilizar um dos exemplos do quadro para validar sua resposta. De acordo com ele, se o tema for religião, podemos usar como assunto do texto a fé, as crenças, assim por diante.

Após a nítida confusão dos alunos, entrego uma fotocópia com a definição apresentada pelo professor Chico Viana. Peço aos alunos que leiam o texto e assim começo a fazer um esclarecimento sobre os termos. Para clarear o entendimento, assistimos ao vídeo do professor Raphael Katyara, onde ele explica a diferença entre tema e assunto.

Com as devidas explanações em torno dos conceitos, foram aplicadas atividades de leitura que requeriam a identificação do assunto e/ou do tema. No momento das correções, as respostas apresentadas eram, na sua maioria, adequadas, levando-nos a acreditar que houve um entendimento sobre os conteúdos.

Ensinar os alunos a identificarem o assunto e o tema do texto é essencial, porque a aquisição significativa da linguagem só será possível por meio desse saber orientado e instrumentalizado que possibilita ao aprendiz utilizar o texto de forma global e autônoma e se tornarem leitores hábeis. É claro que, para que haja compreensão global, o leitor precisa acionar múltiplos conhecimentos, por isso cabe ao professor trabalhar com as diversas instâncias leitoras, contribuindo com uma formação ideal para o letramento. Para Bortone e Martins,

[n]ão basta identificar frase por frase, é necessário compreender o texto globalmente, ou seja, devem-se entender todas as frases do texto inserido em uma dimensão maior; que é o próprio texto. Além disso, para conseguir extrair do texto seu assunto principal, é necessário considerar, também, as outras dimensões nas quais aquele texto está inserido, como a dimensão contextual, intertextual, infratextual e, naturalmente, a textual (BORTONE; MARTINS, 2008, p. 44).

De posse dos conhecimentos apreendidos até aqui, partimos para o ensino efetivo das estratégias metacognitivas de leitura.

Quadro 9: Oficina 5- O ensino das estratégias metacognitivas de leitura

CARGA-HORÁRIA: 8h/aulas
OBJETIVOS
1. Aprender a utilizar as estratégias metacognitivas de leitura; 2. Criar uma escala de estratégias a serem utilizadas durante as aulas; 3. Resolver atividades de leitura utilizando as diversas estratégias.
RECURSO DISPARADOR
4. Atividades de leitura.
RECURSO MATERIAIS
5. Folhas xerografadas; 6. Quadro negro e giz.

METODOLOGIA
7. Relembrar as atividades desenvolvidas recordando que para a resolução das mesmas foi necessário lançar mão de alguns recursos. Tais recursos são nomeados de estratégias de leitura. 8. Explicar o que são estratégias cognitivas e metacognitivas; 9. Elaborar uma escala de estratégias que viabilizem a aprendizagem da leitura; 10. Resolver atividades de leitura lançando mão das estratégias aprendidas.
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
11. Durante todo o processo de ensino e aprendizagem das estratégias metacognitivas.

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

O primeiro momento da oficina consistiu em uma simulação de uso de estratégias metacognitivas por parte da professora/pesquisadora na leitura do texto “Eu, escultor de mim”, de Cristina Costa, para ajudar os alunos a entenderem como podemos utilizá-las. Em círculo, inicio a leitura do texto em voz alta, indago a mim mesma sobre o quê o título quer me dizer. Passo para a leitura da imagem e começo a analisá-la³, vejo a figura de dois rapazes; o aluno A me interrompe e diz: “não, professora, é somente um rapaz se olhando no espelho”. Os alunos começam a fazer inferências, “ele está no banheiro, parece estar olhando as espinhas”. Passamos, então, à leitura do primeiro parágrafo do texto: *perscrutamos, limiar, desmesuradamente, torneadas e desleixadas* são palavras que pesquisamos no dicionário, a orientação é que seja feito um asterisco em cima da palavra e logo abaixo do texto escrevemos a palavra com seu respectivo significado. Guiamo-los na realização de pausas e na releitura de alguns trechos. O comportamento da professora/pesquisadora, perante aos alunos, foi um exemplo e não uma regra ou um passo a passo a ser seguido; tratou-se de uma demonstração do que pode ser feito diante de obstáculos que surgem durante a leitura, pois diversas são as estratégias que podem ser utilizadas; Kleiman pontua as mais recorrentes:

Quando falamos de ESTRATÉGIAS DE LEITURA, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê (KLEIMAN, 2002, p. 49).

³ Neste trecho, lançamos mão da estratégia de modelagem, como ensina Solé (1990).

Na sequência, após o término da minha breve demonstração, conduzo a turma ao ensino de uma nova estratégia: a **identificação da ideia principal**. Rememoramos a aula anterior, em que aprendemos a diferenciar e a identificar o assunto e o tema. Iniciamos com a explicação sobre a ideia principal. Por vezes, a ideia principal é tratada como sinônimo de tema, mas de início é bom esclarecermos que uma é diferente da outra. Fundamentamos nossa explicação na definição apresentada por Aulls. Segundo o autor, “tema indica aquilo do que trata um texto e pode exprimir-se mediante uma palavra ou um sintagma. Tem-se acesso a ele respondendo à pergunta: De que trata este texto?” (AULLS, *apud* SOLÉ, 1990, p. 135)⁴. Por isso, antes de ensinar a identificar a ideia principal, é preciso apreender qual o tema do texto estudado, quando os alunos então começam o assunto do texto que, segundo eles, é **a adolescência**; o tema seria **as mudanças corporais na adolescência**. Após essas identificações, explico a eles que agora iremos identificar a ideia principal de cada parágrafo.

A ideia principal consiste no conceito mais significativo que visa explicar e complementar a informação exposta no tema: “é a resposta à seguinte pergunta: Qual é a ideia mais importante que o autor pretende explicar com relação ao tema? (AULLS, *apud* SOLÉ, 1998, p. 135). A orientação a partir de agora é que realizem a leitura em voz alta de cada trecho e, assim, parágrafo por parágrafo, vou lhes ensinando a identificar a ideia principal de cada trecho, ou seja, o enunciado que complementa a informação presente no tema. De forma bem tímida, a partir do terceiro parágrafo, alguns alunos já arriscavam a deduzir qual a ideia principal daquele trecho. Sempre após a identificação da ideia principal do parágrafo, solicitávamos que os alunos grifassem esses enunciados. O esclarecimento, nesse momento para a turma, foi sobre as ideias secundárias. Ao findar da atividade, a instrução foi que os alunos retornassem ao texto e observassem todos os trechos que não haviam sido sublinhados. Esses trechos não assinalados nos parágrafos estudados são as informações complementares, que enriquecem o conteúdo das ideias principais. Portanto, as ideias secundárias de um texto reforçam a mensagem principal e apresentam mais justificativas sobre ela. Nesse sentido, conseguir identificar ou elaborar a ideia principal, sublinhando ou grifando-a, é uma técnica valiosa para a compreensão textual.

Ao revelar, para a turma, um possível comportamento leitor e o uso de algumas estratégias, notamos que os alunos cada vez mais passavam a entender a importância e o uso de tais estratégias. Expliquei-lhes, então, a diferença entre a estratégia cognitiva e a estratégia metacognitiva, apresentando como exemplo a escala de estratégias metacognitivas criada pela

⁴ AULLS, M. W. *Development and remedial reading in the middle grades*. Boston: Allyn & Bacon, 1978.

doutora em psicologia escolar, Maria Cristina Joly (JOLY, 2006). A escala original conta com 39 itens, mas devido ao tempo e o nível de escolaridade dos alunos, fizemos uma seleção de 13 estratégias metacognitivas para conhecimento dos alunos. Fizemos a análise de cada uma delas e as relacionamos com as atividades desenvolvidas durante as oficinas.

Quadro 10: Oficina 6 - Estratégias metacognitivas de leitura

1. Levantar hipóteses sobre o texto;
2. Parar de ler para ver se eu estou entendendo;
3. Rer trechos quando encontro uma informação que tenho dificuldade de entendimento;
4. Rer em voz alta os trechos que não compreendi;
5. Verificar se as hipóteses que fiz sobre o conteúdo do texto estão certas ou erradas;
6. Grifar o texto para destacar as informações que considero importante;
7. Fazer anotações ao lado do texto;
8. Consultar o dicionário para entender o significado de palavras novas;
9. Relacionar o assunto do texto com o que já conheço sobre o assunto;
10. Ler com atenção e devagar para ter certeza de que estou entendendo o texto;
11. Concentrar-me na leitura quando o texto é difícil;
12. Fazer um esquema do texto para relacionar as informações mais importantes;
13. Copiar os trechos mais importantes do texto.

Fonte: Adaptado de Joly (2006).

Além da escala de estratégias metacognitivas, utilizamos como suporte conceitual para o ensino e a aprendizagem das estratégias o texto “Alguns procedimentos de apoio à leitura”, material retirado do site *Gestão Escolar* (ver anexo C). O texto, além de conceituar estratégias, como: marcar palavra-chave, grifar textos, resumir, fichar, esquematizar e fazer paráfrase, traz dicas de como realizar tais procedimentos.

Embora as estratégias ensinadas pareçam simples, é impressionante o fato de elas não serem comuns ao ambiente escolar, como explicam Cavalcante; Ribeiro (2016).

Outra estratégia ensinada foi *anotações de aula*. A atividade desenvolvida propôs a anotação como método de estudo e como forma de compreender o texto. As orientações para a realização da atividade consistiam em ensinar os alunos a fazerem uma boa “cola”. Após todas as orientações de como seria realizada essa cola, foi entregue aos alunos a fotocópia do texto didático “A história da escrita”, do escritor Luiz Carlos Cagliari. A orientação passada

para a turma sugeria que eles realizassem a leitura silenciosa do texto e, à medida que fossem lendo, anotassem no caderno as informações mais relevantes, e se surgissem dúvidas com a relação a alguma palavra, deveriam procurar no dicionário. Assim que os alunos terminaram de fazer as anotações, recolhi os textos e pedi a eles que utilizassem apenas as anotações, ou seja, a “cola” para responderem a cinco perguntas sobre o texto. Conforme as perguntas iam sendo feitas, os alunos iam respondendo de acordo com a cola que tinham em mãos. A cada acerto, a turma se mostrava mais entusiasmada. No geral, eles obtiveram uma pontuação satisfatória. Após a dinâmica, uma reflexão foi direcionada à turma: “e se essas perguntas fossem utilizadas em uma avaliação e se vocês não tivessem em mãos uma cola, acreditam que o resultado seria o mesmo?” Para muitos não; o fato de terem as anotações em mãos ajudou e muito na resolução dos exercícios; chegaram até a sugerir que os professores fizessem isso na hora das provas. Outros revelaram que, mesmo não estando de posse do material escrito, conseguiram resolver, pois o fato de anotar as informações pertinentes do texto ajudou seu no entendimento, favorecendo a resolução da atividade.

Por fim, a última estratégia ensinada foi o resumo esquemático. Com o mesmo texto, mediamos, nessa aula, o ensino desse recurso. Acreditamos que o fato de o texto já ter sido trabalhado facilitou a construção do esquema textual.

Posteriormente, um texto sem título foi entregue para que os alunos, individualmente, produzissem um esquema. Segue o texto usado para a realização da atividade e um dos esquemas produzido por uma aluna.

Quadro 11- Texto utilizado para a construção do resumo esquemático

A nutricionista Caroline Bergerot discorda. “Isto não procede. O que pode acontecer ao dormir logo após a refeição é algum desconforto, como azia ou queimação”, afirma. Ela ainda põe abaixo o mito de que jantar engorda. “Só engorda caso a pessoa coma demais. Mas se ela tiver uma refeição balanceada também não corre este risco.”

Caroline explica que uma refeição balanceada requer alimentos mais leves, comidas menos apimentadas e sem condimentos. “Uma boa alternativa é comer saladas ou massas, já que o carboidrato é de fácil digestão”, diz.

A nutricionista Fabiana Schmidt, no entanto, acredita que comer e dormir em seguida faz mal sim. “O que é mito nesta história é não poder comer carboidrato após as 18h”, diz. “O problema está no horário em que a pessoa vai dormir. Ela deve aguardar obrigatoriamente duas horas para se deitar”, afirma a especialista.

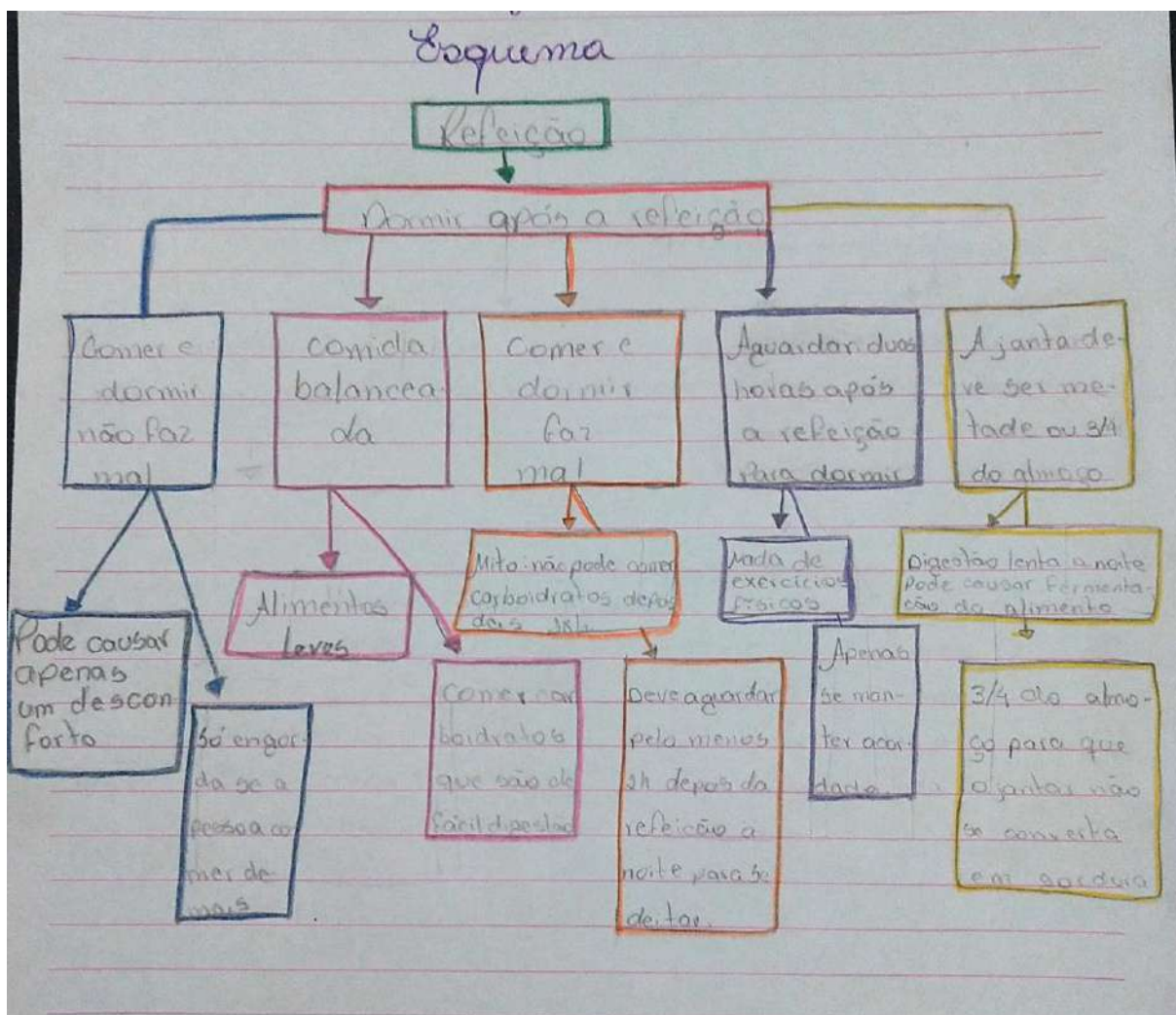
Fabiana afirma que o mais saudável é aguardar estas duas horas desempenhando alguma

atividade, mas nada de exercícios físicos pesados. “A pessoa deve assistir à televisão ou ficar no computador para se manter acordada”, aconselha.

A especialista ainda alerta para alguns incômodos ocasionados pela digestão mais lenta à noite. “Como nosso metabolismo é mais lento à noite, a digestão demorada pode provocar gases pelo aumento da fermentação da comida no intestino”, diz. Fabiana dá a medida para evitar que o jantar se converta em reserva de gordura. “Sempre a janta deve ser metade ou 3/4 da quantidade do almoço.”

Fonte: <http://jaeonline.com.br/saude-faz-mal-dormir-de-barriga-cheia/>

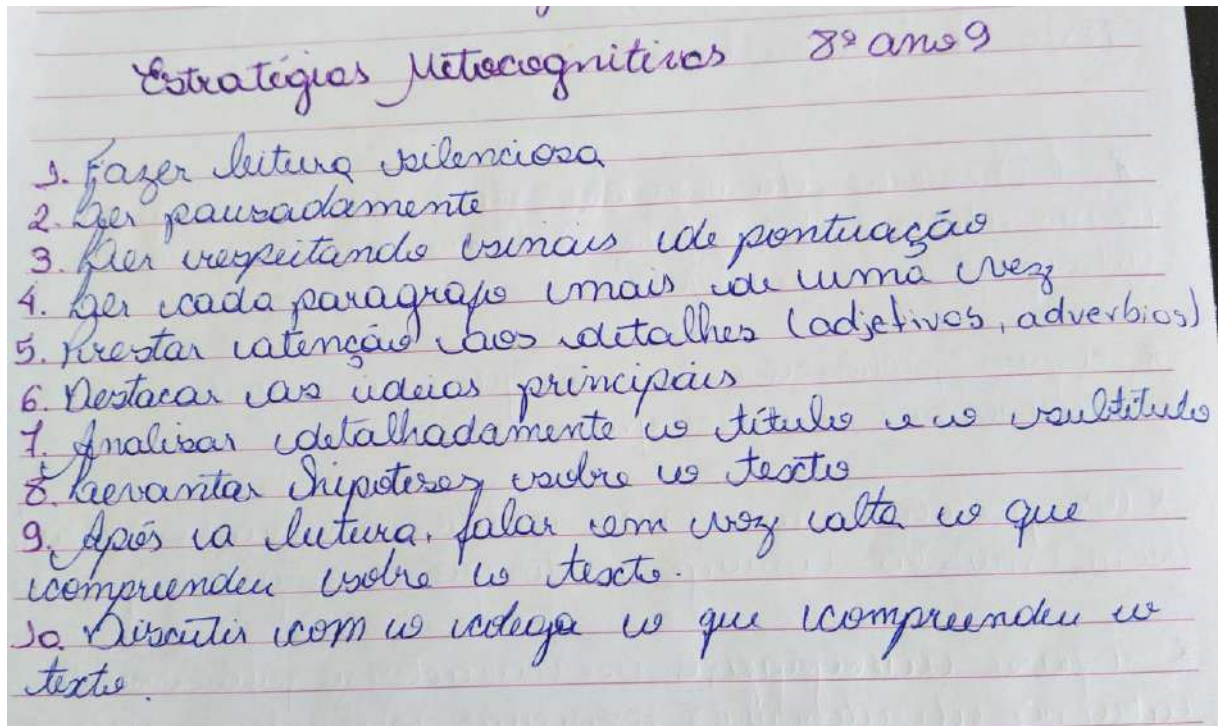
Figura 13- Resumo esquemático



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

O esquema, produzido por uma aluna, traz em sua estrutura o assunto do texto, o tema, as ideias principais e as ideias secundárias de cada parágrafo, de acordo com a compreensão da pesquisada. Para consolidar todos os conhecimentos aprendidos, a turma produziu, coletivamente, uma escala de estratégias metacognitivas, de acordo com o que aprendeu durante as oficinas, sendo dividida em cinco equipes; cada uma ficou responsável por pensar em duas estratégias metacognitivas. Com a atividade concluída, a turma compartilhou as criações e construiu uma escala com 10 estratégias comumente utilizadas.

Figura 14- Estratégias elencadas pelos alunos



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

As estratégias apresentadas revelam uma releitura das estratégias metacognitivas ensinadas. Possibilitar ao leitor criar suas próprias estratégias, após conhecer esse universo, é também uma forma de cada aluno pensar na ação que o auxiliará na sua compreensão textual. Assim, com a consolidação do ensino das estratégias metacognitivas, partimos para a última oficina de leitura.

Quadro 12: Oficina 7- Atividade de verificação final

CARGA HORÁRIA: 2h/aulas
OBJETIVO
1. Validar o conhecimento aprendido; 2. Aplicar o teste final de leitura.
RECURSO DISPARADOR
3. Teste final de leitura.
RECURSO MATERIAL
4. Folha xerografada.
METODOLOGIA
5. Individualmente, solicitar aos alunos que resolvam o teste final de leitura acionando, a cada questão, as estratégias metacognitivas aprendidas.
AVALIAÇÃO
6. De acordo com o resultado apresentado no teste final.

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

A sexta e última oficina consistiu na aplicabilidade do teste final de leitura (apêndice c). A avaliação constou de 6 questões, sendo 3 de múltipla escolha e 3 dissertativas. Partindo sempre da análise de um texto, os enunciados das questões solicitavam: **o sentido de um determinado termo destacado; palavras-chave; tema; ideia principal e apresentação das estratégias metacognitivas utilizadas na resolução das questões**. A seguir, apresentamos os resultados apurados por meio do teste e a análise final da intervenção.

3.2 Discussão dos resultados

No decorrer das oficinas de leitura, vimos uma turma pouco participativa se interessar pelas aulas. A turma pesquisada apresentava um desempenho leitor intermediário para o nível de escolaridade, contudo a turma era vista pela escola como uma turma com desempenho excelente, tal fato revelou a gravidade da situação, mostrando que alunos que conseguem depreender o básico da informação são considerados alunos com uma boa proficiência leitora, já que a grande maioria dos alunos da escola pesquisada apresenta dificuldades de leitura.

Escolhemos, então, uma turma com esta característica. Dentre três oitavos anos, uma turma se destacava como uma turma de nível “A”, ou seja, uma turma com um nível de ensino adequado. Com o público definido, nomeamos a classe com o codinome de uma das mais renomadas escritoras brasileiras, *Ruth Rocha*.

Os alunos da turma *Ruth Rocha* não conheciam e nem utilizavam estratégias durante o ato de ler, pelo menos não de forma consciente. Conforme o andamento das oficinas, a turma se mostrava interessada e empenhada em aprender as estratégias. Durante as aulas de leitura era possível perceber a maioria dos alunos acionarem as estratégias aprendidas, além de demonstrarem um maior interesse pelas aulas.

No findar das oficinas, aplicamos o teste final de leitura. O teste compunha-se de seis questões, sendo elas para averiguação das estratégias metacognitivas aprendidas. Reportamos à aferição do sentido de uma determinada palavra através do contexto textual; a construção de palavras-chaves por meio do texto lido; a extração do tema do texto; identificação das ideias principais de fragmentos textuais, construção de resumo esquemático e por fim descrição das estratégias metacognitivas utilizadas durante a resolução do teste final de leitura.

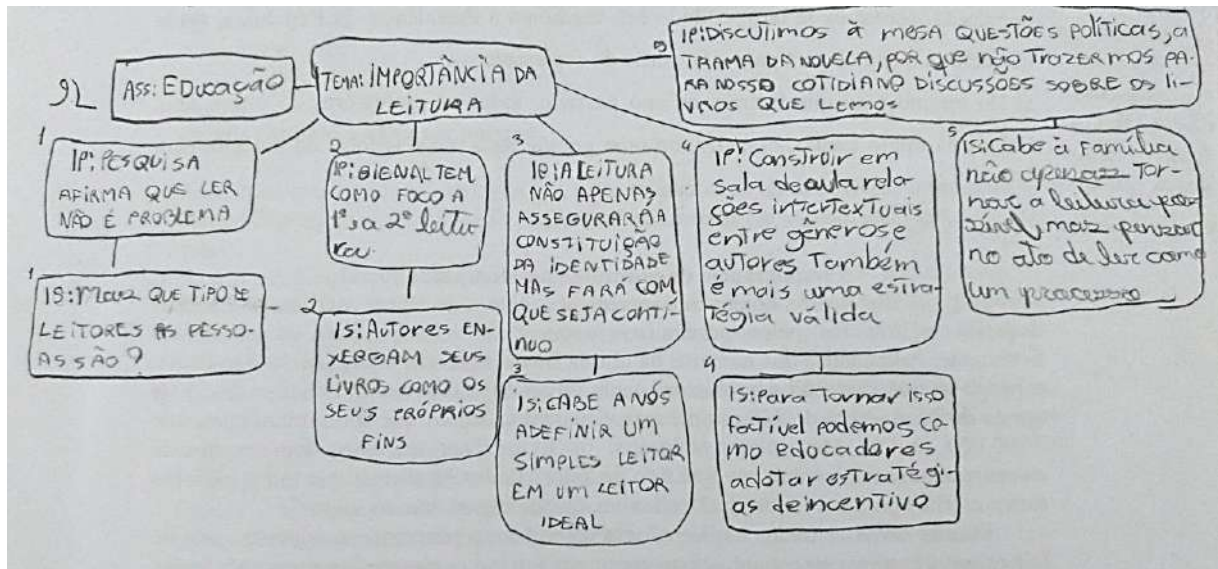
Por meio do teste final de leitura, foi possível aferir que, além de aprenderem a usar estratégias, os alunos conseguiram compreender o conteúdo dos textos presentes na avaliação. Das 6 questões, cinco apresentaram resultados favoráveis; contudo, a questão 4, que solicitava a identificação da ideia principal, demonstrou que os alunos tiveram dificuldade para

identificar os enunciados principais. “Não vamos esperar que os alunos possam encontrar a ideia principal de todos os textos depois de terem mostrado uma vez em sua competência em um deles na sala de aula; tampouco seria sério acreditar que essa competência será adquirida de um dia para o outro” (SOLÉ, 2008, p. 137-138). É preciso validar essa fala de Solé, pois o conhecimento aprendido precisa ser aperfeiçoado dia após dia. Assim, é por meio do ensino e do trabalho constante com as estratégias metacognitivas de leitura, com foco na aprendizagem continuada e no uso rotineiro das estratégias, que será de fato possível elevar o desempenho leitor dos estudantes. O fato dos alunos não terem aprendido de forma satisfatória a identificar a ideia principal de um texto revela a dificuldade e a fragilidade na compreensão dos elementos textuais mais importantes de um determinado texto. Diante disso, só validamos o quanto é necessário o ensino de estratégias, não só em um determinado ano de ensino, mas durante todo o percurso educacional do aluno.

Cabe salientar que compete a nós educadores ensinar-lhes com qualidade, é claro, estratégias metacognitivas de leitura variadas, permitindo assim que, cada leitor recorra a estratégia que lhe convenha em determinada situação. Nenhuma estratégia é mais eficiente do que outra, ao contrário, a eficiência está no uso que se faz de cada uma delas diante a complexidade de cada texto e diante da subjetividade e da singularidade de cada leitor sobre os textos a serem compreendidos e interpretados.

Em relação às outras estratégias, o teste nos permitiu constatar uma boa assimilação por parte dos pesquisados, todavia, de todas as estratégias ensinadas, o resumo esquemático mostrou-se a estratégia melhor interiorizada pelos alunos. Dos 27 alunos presentes no dia da aplicação final do teste de leitura, apenas 2 alunos deixaram de resolver a questão 5, questão esta que solicitava aos alunos a montagem de um esquema sobre o texto lido. Os esquemas criados, em sua maioria, estavam pertinentes ao texto que serviu de base para a construção da estratégia. Dentre todos os esquemas, escolhemos um, onde o aluno apresenta o assunto, o tema, as ideias principais e as ideias secundárias, vejamos:

Figura 15- Esquema produzido por aluno



Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Com o fragmento do texto: *A importância da leitura como identidade social*, dos autores Koch e Elias (2012), o aluno construiu seu resumo esquemático pontuando o assunto, o tema, as ideias principais e as ideias secundárias de cada parágrafo do texto. Por meio do esquema, constatamos que o aluno conseguiu identificar cada tópico necessário para o encadeamento de uma compreensão textual satisfatória. Apesar de nem todos os alunos seguirem essa linha de raciocínio, a construção dos esquemas aconteceu de forma diferenciada, já que cada um criou seu próprio modo de construir o esquema, mas sem se afastarem de uma construção pertinente. A estratégia de resumo esquemático mostrou-se como uma ferramenta que, possivelmente, mesmo sem o incentivo dos professores, continuará sendo utilizada pelos alunos.

A última questão do teste final de leitura solicitava aos pesquisados que relatassem as estratégias metacognitivas mais utilizadas para a realização do teste. As estratégias mais citadas foram: *reler o texto ou o trecho não compreendido* e *identificar o assunto, o tema e as ideias principais*. Além dessas estratégias, citaram também *ler com atenção*, mesmo sabendo que a atenção refere-se a um mecanismo cognitivo, o fato deles pensarem como fazer uso dessa atenção consiste em mais uma estratégia metacognitiva.

Concordamos com Bortone e Martins (2008, p. 51) quando afirmam que “as estratégias de interação como metodologia para a leitura ampliam a capacidade de reflexão do aluno, permitindo-lhe uma melhor compreensão do texto lido”. Finalizamos nossa análise acreditando, sim, em um real e efetivo ensino voltado para a autonomia, para a independência e para a construção do próprio saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino e a aprendizagem da leitura no contexto escolar revelam-se insatisfatórios quando se pensa que a leitura é uma prática social. Distante da realidade em que está inserida e de sua real função, o trabalho com a leitura, na maioria das salas de aula do Brasil, acontece de forma excessivamente pragmática e metódica. Pensar em metodologias que busquem reverter o quadro de baixo desempenho leitor e elevar as habilidades leitoras são ações pedagógicas necessárias se quisermos oferecer letramento efetivo e de qualidade.

Diante de uma realidade tão singular e tão coletiva, visto que o baixo letramento é um fato presente na maioria das escolas brasileiras, é preciso pensar nas particularidades que circundam cada aluno, cada professor e cada instituição. A demanda da nossa escola nos chamou a atenção, pois a maior parte do alunado apresenta dificuldades nas habilidades de leitura e uma minoria demonstra está no nível adequado de aprendizagem da leitura em relação à série escolar. Algumas turmas da escola-campo não se enquadram em uma situação de baixo letramento, mas também não se enquadrariam numa situação de nível adequado. Assim: a nossa experiência em sala de aula, aos poucos foi nos revelando um fator de fato agravante: turmas que apresentam um desenvolvimento leitor de nível intermediário são vistas como turmas excelentes em desempenho em leitura. Resolvemos, a partir desse olhar, direcionar a nossa intervenção em uma dessas turmas.

Assim, traçamos o nosso plano de trabalho permeados pelo objetivo de diagnosticar o desempenho leitor de alunos do Ensino Fundamental II para construir uma Proposta de Intervenção Educacional pautada no ensino de estratégias metacognitivas capazes de favorecer o desenvolvimento da competência leitora dos sujeitos, de forma a se analisar o alcance dessa contribuição.

A partir disso, a referente pesquisa percorreu o caminho da metacognição, ensinando a alunos de uma turma de oitavo ano estratégias metacognitivas de leitura, visando melhorar o desempenho leitor desses alunos. A turma vista pela instituição como uma turma de nível “A” apresentou um desenvolvimento abaixo do esperado para o ano de escolaridade no qual se encontrava. Como foi apontado pelo Indicador de Alfabetismo Funcional- INAF, há um crescente avanço na escolarização, porém o desempenho da aprendizagem não acompanha esse avanço. O desempenho em leitura é um fato tão crítico, que turmas como o oitavo ano, que apresentam um nível intermediário, já são vistas como turmas exemplares, como dito.

Pensando nisso, resolvemos trabalhar na turma *Ruth Rocha* visando ensinar estratégias metacognitivas de leitura como forma de intervir no problema diagnosticado. Dessa forma,

oficinas de leitura foram desenvolvidas e no fim um teste foi aplicado para validar o que foi aprendido. Os resultados, apesar de modestos, se mostraram positivos, pois, como sabemos, cabe ao professor mediar esse conhecimento continuamente. O ensino das estratégias precisa ocorrer de forma sistemática porque, como comprovam as pesquisas, o bom leitor é aquele que lança mão das mais diferentes estratégias continuamente. Assim, temos consciência de que 30 horas de intervenção não resolvem problemas de leitura acumulados por anos, mas acreditamos que o direcionamento dado, se cultivado, poderá apresentar bons frutos.

No findar da intervenção foi possível constatar que todos os objetivos traçados foram alcançados. Em relação aos objetivos específicos, notamos que um dos aspectos da cognição humana que influenciava negativamente o processo de leitura da turma eram a atenção e associação. Muitos alunos dessa turma sempre que estavam diante das atividades de leitura se mostravam dispersos e com dificuldades para associar os elementos textuais necessários para a compreensão leitora. No decorrer das oficinas, fomos percebendo que aos poucos esses aspectos foram se tornando menos evidentes. Enquanto os testes de leitura aplicados no início da intervenção confirmou a nossa hipótese inicial (de que os alunos da turma *Ruth Rocha* não estavam no nível adequado para a série escolar), o resultado do teste final de leitura apresentou uma boa assimilação e utilização das estratégias metacognitivas, o que fez com que os alunos resolvessem, em sua maioria, as questões de forma positiva. Assim, a estratégia metacognitiva mais utilizada pela turma, revelada também pelo teste de leitura, foi o resumo esquemático.

Seria ilusão dizer que o desempenho leitor da turma atingiu o nível adequado para série de ensino em que os alunos estão inseridos, contudo, apesar de modestos, os resultados foram positivos, visto que os alunos aprenderam a parar para refletir sobre suas dificuldades e utilizar estratégias até então desconhecidas. Se antes da intervenção alguns poucos alunos se dispunham a ser sujeitos partícipes do processo de aprendizagem, após as oficinas vimos uma grande parte com sede de conhecimento, com vontade de ler, de realizar suas inferências e de pontuar suas opiniões.

Se tivéssemos de apontar obstáculos para a realização desta pesquisa, diríamos que, um dos maiores, foi o tempo. A intervenção foi somente em um mês, e diante de tão pouco tempo, as oficinas tiveram que ser, por vezes, abreviadas, o que consequentemente influenciou no resultado final.

Mesmo diante de contratempos, podemos dizer que a aprendizagem (dos sujeitos participantes e desta pesquisadora) superou as barreiras dispostas durante todo o percurso da

pesquisa. Enquanto professora/pesquisadora, o trabalho até aqui construído renovou meus saberes, olhares e práticas docentes. Instalou ainda mais sensibilidade, responsabilidade e consciência frente à atribuição cidadã de educar. A pesquisa tornou claro que não basta somente lamentar, é preciso atuar ativamente frente aos problemas e às demandas que se apresentam diante de nós. Ensinar aos nossos alunos novos caminhos é mais que um compromisso, é um dever que nos impele a contribuir cada vez mais para a formação de nossos alunos.

Sobre os participantes da pesquisa, os alunos, podemos perceber uma vontade de conhecer o desconhecido por meio da aprendizagem das tão faladas estratégias. A cada conhecimento de uma estratégia, os alunos se mostravam ainda mais interessados, o que fez com que uma turma antes pouco participativa, no decorrer do processo se mostrasse mais comunicativa e interativa.

Porém, para que os resultados possam ser de fato contínuos, é preciso que mais pesquisas possam ser feitas, não só com os alunos, mas também com os professores e pedagogos; que novas propostas de intervenção sejam realizadas, que haja capacitações constantes para os profissionais da educação atuarem de forma pontual sobre os problemas de leitura e que a abordagem metacognitiva seja mais popularizada, conhecida e aprendida pelos professores.

Percebo a nossa prática como um desafio constante, visto que aprender e ensinar são processos contínuos e evolutivos e, ensinar leitura é isto, é movimento, é atuação, execução e dinamismo atrelado a metodologias variadas. Aqui apresentamos uma variável possível, a metacognição, dentre outras que contribuem e, muito, com a diminuição do baixo letramento. Enquanto escola, precisamos possibilitar a leitura livre algo tão importante e mesmo assim, menosprezado. Só assim teremos práticas leitoras permeadas de sentido e compreensão. Através desse estudo, pude conhecer um novo caminho que se multiplica e possibilita ao professor melhorar o seu olhar e a sua dinâmica sobre a sua atuação.

REFERÊNCIAS

- ANDRETTA, Ilana; *et al.* Metacognição e aprendizagem: como se relacionam? **Revista Eletrônica Psico.** v. 41, nº 1, jan./mar., 2010. Disponível em: <www.revistaeletronicas.pucrs.br >. Acesso em: 28 mai. 2017.
- ANGELUCCI, C. B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R.; PATTO, M. H. S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. São Paulo: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, nº. 1, p. 51-72,. jan./abr. 2.004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n3/v12n3a10>. Acesso em: 07 de out. 2017.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. 8ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 181 p.
- ASBAHR, F. S. F.; LOPES, J. “A culpa é sua.” **Psicologia USP**. 2006. p. 53-73. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousp/v17n1/v17n1a05.pdf>. Acesso em: 08 de out. 2017.
- AULETE, Caldas. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.
- BARBOSA, Gerliane K. A; RODRIGUES, Andrea M. R.; OLIVEIRA, Marilândia S. A utilização de estratégias de leitura: reflexões sobre a habilidade da compreensão leitora em adolescentes. **Revista Contemporânea de Educação**, n.º 11,. jan./jul. 2011. Disponível em: <www.educadores.educacao.ba.gov.br>. Acesso em: 28 mai. 2017.
- BORBA, V. C. M. Preditibilidade – uma estratégia de leitura. **Revista Odisseia**, n. 1, 28 jun. 2012. Disponível: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2046> Acesso em: 10 ago. 2018
- BORTONE, Márcia Elizabeth; MARTINS, Cátia Regina B. **A construção da leitura e da escrita do 6º ao 9º ano do ensino fundamental**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 174 p.
- BORUCHOVITCH, Evely. Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 5, nº. 1, Campinas, jun. 2011. Disponível em: <www.pepsic.bvsalud.org/scielo.php? >. Acesso em: 27 jun. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. São Paulo: Fundação Santilana, 2016.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portal IDEB. 2018. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/> Acesso em: 20 dez . 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2008.
- BRASIL., Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CASTRO, Joselaine S. ; PEREIRA, Vera W. Leitor e texto: a predictibilidade faz a interação. **Calidoscópio**, n. 1. São Leopoldo: UNISINOS, jan./jun. 2004. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6482> . Acesso em: 09 ago. 2018.

CORSO, Luciana Vellinho. Dificuldade na compreensão da leitura: uma abordagem metacognitiva. Porto Alegre, 2004. V. 21. ed. 66. <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/384/dificuldade-na-comprensao-da-leitura-uma-abordagem-metacognitiva> Acesso em: 27 jun. 2017.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica nossa capacidade de ler. Trad. De Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

FAILLA, Zoara (Org.). **Instituto Pró-Livro**: Retrato da Leitura no Brasil 4. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2016. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/atuação/25-projetos/pesquisas/3900-pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil-48>. Acesso em: 06 jan. 2018.

FERRAREZI JR., Celso. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 120 p.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson. S. **De alunos a leitores**: o ensino da leitura na educação básica. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FOUCAMBERT, Jean. Por uma política de leiturização... dos 2 aos 12 anos. In: **A Leitura em questão**. Trad. de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRISANG, André Jeferson; FRANÇA, Cecília de Campos. **Reflexões e análises sobre a avaliação do INAF, INEP E Instituto pró livro sobre prática da leitura no país**. Revista Moinhos, Tangará da Serra, v.1, nº 1, 2012. Disponível em: <https://ava5.unemat.br/index.php/moinhos/article/viewFile/2405/1974> . Acesso em: 17 set. 2018.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)**: estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. São Paulo: Ação Educativa; IPM, 2016. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf Acesso em: 05 de dez. 2018.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)**. São Paulo: Ação Educativa, 2018. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relatório-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf Acesso em: 07 de jan. 2018.

JOU, G. I; SPERB, T. M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia Reflexão Crítica**, v. 19, nº 2, Porto Alegre. 2006. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 21 jun. 2017.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria & prática. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.

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

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. ; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.). **O ensino da leitura e produção textual**: Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **SIMAVE**: Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública. 2016. Disponível em: <www.simave.caedufjf.net>. Acesso em: 20 jul. 2017.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica** [online], v. 16, nº 1, p. 109-116, 2003. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 21 jun. 2017.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Avanços das neurociências para a alfabetização e a leitura**. Porto Alegre: **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48. nº .3. p. 277-282,. jul./set. 2013.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária & outras literaturas**: impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009. 216 p.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 194 p.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12. nº 3,: Psicologia em Estudo. p. 531-540, Dez. 2007. vol. 12. nº 3. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n3/v12n3a10>>. Acesso em: 08 de out. 2017.

APÊNDICE A- Questionário de leitura

ESCOLA _____ DATA: ____/____/____
 PROF: _____ TURMA: _____
 NOME: _____

Questionário de leitura

1) Você gosta de ler?

() sim () não () às vezes

2) Ler é uma atividade fácil?

() sim () não () às vezes

3) Você apresenta dificuldades no momento da leitura?

() raramente () sempre () às vezes

4) Após a leitura, você:

() Entende bem o que lê () entende razoavelmente o que lê () entende pouco o que lê
 () quase não entende o que lê () não entende nada do que lê

5) O que você costuma ler:

() Livros de literatura () Revistas ou jornais () Histórias em quadrinhos
 () Conteúdo online (facebook, whatsapp, textos digitais, entre outros)
 () Outros. Especificar

6) Qual o nível de escolaridade de seus pais ou responsáveis:

() Fundamental completo () Médio completo () Superior completo

7) Em casa, seus pais ou responsáveis têm o hábito da leitura:

() sim () não () às vezes

8) Seus pais ou responsáveis te incentivam a ler:

() Raramente () sempre () às vezes

9) Seus professores costumam conversar com vocês sobre dificuldades de leitura e orientar o que fazer nos momentos que não compreendem?

() sim () não () às vezes

10) Nas aulas de Língua Portuguesa, você gosta de participar das atividades de leitura:

() Quase não participo () Participo às vezes () Participo sempre

11) Marque com um X todas as situações que costumam ocorrer com você durante a leitura:

() Consigo me concentrar quando realizo atividades de leitura.
 () Se o texto for longo, minha concentração começa a cair.

- () Ao me deparar com palavras desconhecidas, recorro ao uso do dicionário ou tento compreender a palavra a partir do contexto.
- () Ao me deparar com palavras desconhecidas, fico desanimado para continuar a leitura.
- () Costumo reler um texto quando não compreendo o que foi lido.
- () Não costumo reler um texto mesmo quando tenho dificuldades.
- () Costumo sentir sono quando leio.
- () Costumo abandonar a leitura no meio, quando tenho dificuldades.
- () Mesmo com dificuldades, me esforço para ler o material até o final.
- () Diante de uma atividade de leitura qualquer, fico sempre desmotivado e indisposto.
- () Algumas leituras me motivam mais do que outras, mas não tenho preguiça de ler.

12) Você sente que algumas leituras são mais fáceis do que outras?..... Se sim, cite exemplos de:

leituras

fáceis.....

leituras

difíceis.....

13) O que você acha que a escola pode fazer para ajudá-lo a superar as suas dificuldades de leitura, caso você as tenha?

.....

.....

.....

Muito Obrigada pela sua participação!

ANEXO A – Avaliação Diagnóstica de Língua Portuguesa



SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
 Superintendência Regional de Ensino de Leopoldina

Avaliação de Língua Portuguesa – 8º ano _____

Nome: _____ Data: ____/____/____

Leia o texto abaixo.

CONGRESSO INTERNACIONAL DO MEDO

Provisoriamente não cantaremos o amor,
 que se refugiou mais abaixo dos subterrâneos.
 Cantaremos o medo, que esteriliza os abraços,
 não cantaremos o ódio porque esse não existe,
 existe apenas o medo, nosso pai e nosso companheiro,
 o medo grande dos sertões, dos mares, dos desertos,
 o medo dos soldados, o medo das mães, o medo das igrejas,
 cantaremos o medo dos ditadores, o medo dos democratas,
 cantaremos o medo da morte e o medo de depois da morte,
 depois morreremos de medo
 e sobre nossos túmulos nascerão flores amarelas e medrosas.



Carlos Drummond de Andrade
 Fonte: <http://www.memoriaviva.com.br/drummond/poema015.html>

Questão 01
 Podemos afirmar que o tema desse poema é:

(A) o sentimento de medo que nos paralisa.
 (B) o medo gerado pela insegurança das ruas
 (C) o medo de que —um dia —morreremos.
 (D) o medo de morrer de medo.

Leia o texto abaixo.

PÃO DE QUEIJO

Tá lá o velho morrendo. De repente, ele
 chama o filho e diz:
 — Meu filho, tou sentindo um cheiro de
 pão de queijo.
 — Mas é pão de queijo mesmo, pai.
 (Essa se passa em Minas Gerais, é bom
 explicar).
 — É a sua mãe que tá fazendo, filho?
 — É, pai.
 — Ah, meu filho, ninguém faz um pão de
 queijo melhor no mundo. Que cheirinho bom,
 meu Deus. Que saudade me dá, meu Deus. Vai
 lá na cozinha, meu filho, vai. Vai lá e traz uns
 pãodequeijim pra mim.
 — Vou, meu pai.
 Uns minutos depois, e o rapazinho
 volta sem pão de queijo.

— Cadê, meu filho?
 — Mamãe, não quis dar.
 — Por quê?
 — Diz ela que são pro velório.

(Fonte: <http://www.ziraido.com.br>)

Questão 02
 A mulher não quer dar o pão de queijo
 porque:

(A) ela acredita na melhora do marido.
 (B) o filho comeria tudo.
 (C) é uma recomendação médica.
 (D) ela sabe que o marido vai morrer.

Leia o texto abaixo.

SÓ SEREI FELIZ

Se tiver grana, roupas legais e puder gastar com o que bem entender.

A gente não vai aqui repetir o velho ditado dizendo que "dinheiro não traz felicidade", como se isso fosse um consolo para quem está sem grana. Mas também não dá para bancar a cínica e rebater afirmando que "trazer, não traz, mas compra".

Brincadeiras à parte, a verdade é que a felicidade é um estado que não se compra, mas pode ser encontrada nas coisas mais simples da vida. Você pode experimentar, por exemplo:

- * Tomar um picolé;
- * Levar seus olhos para passear e ver quanta coisa bonita existe na natureza para ser apreciada;
- * Dividir uma pizza com os amigos;
- * Andar de mãos dadas com o namorado;
- * Surpreender seu pai que chegou cansado do trabalho com um beijo carinhoso;
- * Sair para passear com seu cachorrinho;
- * Tomar conta da filhinha da vizinha e brincar de fazer bolinhas de sabão.

Enfim, dá para resumir em poucas palavras: encontrar a felicidade é bem mais fácil do que você imaginava, não é mesmo?

Revista Atrévda, nº 161, janeiro/2008, p. 32. Fragmento. Adaptado.

Questão 03

Através da leitura atenta do texto podemos inferir que

- (A) a felicidade pode ser encontrada em coisas simples.
- (B) a gente só consegue ser feliz com muito dinheiro.
- (C) o dinheiro não traz felicidade, mas pode comprá-la.
- (D) só é feliz quem tem grana para gastar com roupas legais.

Leia o texto abaixo.



Questão 04

Com base na observação do cartum ao lado, o vocábulo ideais poderia ser substituído, sem alterar o sentido, por:

- (A) imaginárias.
- (B) reais.
- (C) adequadas.
- (D) impróprias.

Leia o texto abaixo.



http://www.tuppi.com.br/blog/wp-content/uploads/2009/09/denuncia_crianca_

Questão 05

A finalidade do texto é incentivar a denúncia à

- (A) violência infantil.
- (B) adoção de crianças.
- (C) necessidade de as crianças brincarem.
- (D) falta brincadeiras infantis.

Leia o texto abaixo.



http://brunamilagres.files.wordpress.com/2009/03/diadasmulheres_modi.jpg

Questão 06

O detalhe da propaganda que reforça a ideia de que a mulher é uma obra de arte é

- (A) o sorriso da modelo.
- (B) a moldura do quadro.
- (C) a mulher ao fundo.
- (D) a posição da modelo.

Leia o texto abaixo.

OS LIVROS E SUAS VOZES

Sempre gostei muito de livros e, além dos livros escolares, li os de histórias infantis, e os de adultos: mas estes não me pareciam tão interessantes, a não ser, talvez, *Os Três Mosqueteiros*, numa edição monumental, muito ilustrada, que fora do meu avô. Aquilo era uma história que não acabava nunca; e acho que esse era o seu principal encanto para mim. Descobri o dicionário, uma das invenções mais simples e formidáveis e também achei que era um livro maravilhoso, por muitas razões.

(...) quando eu ainda não sabia ler, brincava com os livros e imaginava-os cheios de vozes, contando o mundo.

MEIRELES, Cecília. *Obras Poéticas*. Rio de Janeiro: Aguillar, 1997.

Questão 07

O trecho em que se identifica a opinião da autora é

- (A) "sempre gostei muito de livros...".
- (B) "(...) além dos livros escolares, li os de histórias infantis, (...)".
- (C) "(...) achei que era um livro maravilhoso, (...)".
- (D) "quando eu ainda não sabia ler, brincava com os livros (...)".

Leia o texto abaixo.

MELHOR BRASILEIRO: QUINTA

Um dos raros recantos bucólicos do Rio, Vargem Grande se notabiliza também pelos endereços gastronômicos. Naquele bairro fica o melhor restaurante de cozinha brasileira da cidade. Tricampeão na categoria, o estabelecimento comandado pelo casal Luiz Antônio e Fátima Correia oferece receitas de primeira num lugar à parte da metrópole. Depois de atravessar uma trilha colorida por flores, o cliente chega à bela casa colonial avarandada, de onde se avistam micos pulando nas árvores, enquanto passarinhos se encarregam da trilha sonora. Aberta só nos fins de semana (e na sexta, com reserva), oferece pratos que valorizam combinações de ingredientes e influências regionais.

Fonte: <http://vejario.abril.com.br/comer-e-beber/quinta-642456.shtml>

Questão 08

O trecho que contém uma ideia de lugar é

- (A) "o estabelecimento (...) oferece receitas de primeira".
- (B) "... Aberta só nos fins de semana (e na sexta, com reserva)...".
- (C) "... valorizam combinações de ingredientes e influências regionais".
- (D) "Naquele bairro fica o melhor restaurante de cozinha brasileira".

Leia o texto abaixo.

Pressa

Só tenho tempo pras manchetes no metrô
E o que acontece na novela
Alguém me conta no corredor
Escolho os filmes que eu não vejo no elevador
Pelas estrelas que eu encontro na crítica do leitor
Eu tenho pressa e tanta coisa me interessa
Mas nada tanto assim
Eu me concentro em apostilas coisa tão normal
Leio os roteiros de viagem enquanto rola o comercial
Conheço quase o mundo inteiro por cartão-postal
Eu sei de quase tudo um pouco e quase tudo mal
Eu tenho pressa e tanta coisa me interessa mas
nada tanto assim

Bruno & Leoni Fortunato. *Greatest Hits '80*. WEA.

Questão 09

Identifica-se termo da linguagem informal em

- (A) "Leia os roteiros de viagem enquanto rola o Comercial." (v. 9)
- (B) "Conheço quase o mundo inteiro por cartão postal!" (v.10)
- (C) "Eu sei quase tudo um pouco e quase tudo mal." (v. 11).
- (D) "Eu tenho pressa e tanta coisa me interessa Mas nada tanto assim." (v. 12 – 13)

Leia o texto abaixo.

MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS

(Fragmento)

Algum tempo hesitei se devia abrir estas memórias pelo princípio ou pelo fim, isto é, se poria em primeiro lugar o meu nascimento ou a minha morte. Suposto o uso vulgar seja começar pelo nascimento, duas considerações me levaram a adotar diferente método...

(Machado de Assis)

Questão 10

O uso da expressão “diferente método” indica que

- (A) as memórias nunca foram escritas.
- (B) as memórias foram iniciadas pelo nascimento.
- (C) as memórias nunca foram terminadas.
- (D) as memórias foram iniciadas pela morte.

Leia os textos abaixo.

Texto I

TELENOVELAS EMPOBRECEM O PAÍS

Parece que não há vida inteligente na telenovela brasileira. O que se assiste todos os dias às 6, 7 ou 8 horas da noite é algo muito pior do que os mais baratos filmes “B” americanos. Os diálogos são péssimos. As atuações, sofríveis. Três minutos em frente a qualquer novela são capazes de me deixar absolutamente entediado – nada pode ser mais previsível.

Antunes Filho. Veja, 11/mar/96.

Texto II

NOVELA É CULTURA VEJA – NOVELA DE TELEVISÃO ALIENA?

Maria Aparecida – Claro que não. Considerar a telenovela um produto cultural alienante é um tremendo preconceito da universidade. Quem acha que novela aliena está na verdade chamando o povo de débil mental. Bobagem imaginar que alguém é induzido a pensar que a vida é um mar de rosas só por causa de um enredo açucarado. A telenovela brasileira é um produto cultural de alta qualidade técnica, e algumas delas são verdadeiras obras de arte.

Veja, 24/jan/96.

Questão 11

Com relação ao tema “telenovela”

- (A) nos textos I e II, encontra-se a mesma opinião sobre a telenovela.
- (B) no texto I, compara-se a qualidade das novelas aos melhores filmes americanos.
- (C) no texto II, algumas telenovelas brasileiras são consideradas obras de arte.
- (D) no texto II, a telenovela é considerada uma bobagem.

Texto I

As Borboletas

Branças
Azuis
Amarelas
E pretas
Brincam na luz

As belas borboletas

Borboletas Brancas
São alegres e francas
Borboletas Azuis

Gostam muito de luz
As amarelinhas
São tão bonitinhas!
E as pretas, então...
Oh, que escuridão!



MORAES, Vinícius de. A arca de Noé.
Companhia das Letrinhas, 1991.

Texto II

Borboletas

As borboletas são insetos com dois pares de asas. Vive melhor em regiões tropicais pelo clima quente e alimento abundante.

Existem aproximadamente 200 mil espécies de borboletas, mas somente 120 mil estão registradas. As borboletas se alimentam de vegetais e néctar. Pesam cerca de 0,3 gramas sendo que a maior pode pesar 3 gramas.

Chegam a ter 32 centímetros de asa a asa. As borboletas vivem em média duas semanas.

<http://www.brasilescola.com/animais/borboleta.htm>

Questão 12

Esses textos falam sobre

- (A) preservação das borboletas.
- (B) hábitos das borboletas.
- (C) características das borboletas.
- (D) alimentação das borboletas.

Leia o texto abaixo.



Questão 13

A expressão HUM, no segundo quadrinho, indica

- (A) dúvida.
- (B) certeza.
- (C) admiração.
- (D) espanto.

Leia o texto abaixo.

O visitante vai passando pelo corredor do hospital, quando vê o amigo saindo disparado, cheio de tubos, da sala de cirurgia:

—Aonde é que você vai, rapaz?

—Tá louco, bicho, vou cair fora!

—Mas, qual é, rapaz?! Uma simples operação de apendicite! Você tira isso de letra.

E o paciente:

—Era o que a enfermeira estava dizendo lá dentro: “uma operaçãozinha de nada, rapaz! Coragem! Você tira isso de letra! Vai fundo, Homem!”

—Então, por que você está fugindo?

—Porque ela estava dizendo isso era pro médico que ia me operar!

Disponível em: <<http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid...>>. Acesso em: 17/ jul. 2009

Questão 14

O humor desse texto reside no fato de o

- (A) visitante ver o amigo saindo disparado da sala.
- (B) médico também estar com medo de fazer a operação.
- (C) paciente ter visto a enfermeira falando com o médico.
- (D) rapaz estar com medo da operação de apendicite.

Leia o texto abaixo.

O BAFO PODE SER UM PROBLEMA...

Um simples bafinho incomoda muita gente, mas o mau hálito contínuo incomoda muito, muito mais! A halitose, nome científico do problema, atinge um montão de pessoas por estas bandas: uma pesquisa mostrou que 4 em cada 10 brasileiros sofrem desse mal...

O pior é que muita gente nem sonha que está com esse problema: elas não conseguem perceber o próprio "bafo"! Apenas quem tem períodos de e halitose e períodos de normalidade sabe o que passa dentro de suas bocas.

Mais de 90% dos casos de halitose são de origem bucal: uma das causas mais comuns é a diminuição de saliva, provocada grande parte das vezes pelo estresse e por alguns medicamentos. Isso sem contar os longos períodos de jejum, portanto, nada de ficar sem comer por muito tempo!

<http://www.canalkids.com.br/higiene/vocesabia/janeiro03.html>

Questão 15

A passagem "Um simples bafinho incomoda muita gente, mas muito, muito -mais!" nos remete

- (A) dizer que não é de todo ruim sentir mau hálito em alguém.
- (B) afirmar que há intertextualidade nesse trecho.
- (C) criar um depósito de saliva para evitar o mau hálito.
- (D) dizer que o estresse prejudica nosso hálito.

RETIRADO DE: <http://pipcbclinguaportuguesa.blogspot.com.br/>

ANEXO B – Mapa de resultados

		MAPA DE RESULTADOS															
ESCOLA:		ESTADUAL “MAURÍCIO AUGUSTO DE AZEVEDO”															
TURMA:		RUTH ROCHA					8º ano										
PROFESSOR:		RUTE RODRIGUES DA SILVA															
		Questões															Acertos
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	TOTAL
Descritores		1	2	3	5	7	8	10	11	13	15	18	20	21	23	25	
Gabarito		A	D	A	C	A	B	C	D	A	D	C	C	A	B	B	
1		X	X	X	X	X	X	X	X				X		X		10
2			X	X	X	X		X	X			X	X				8
3		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X			X	12
4		X	X	X	X	X			X	X		X	X	X			10
5		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X			12
6		X	X	X	X	X		X	X			X	X	X	X		11
7		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		13
8		X	X	X	X	X							X	X		X	8
9		X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	13
10		X	X	X	X	X			X	X		X	X	X	X		11
11		X		X	X	X	X		X	X		X	X		X		10
12			X			X	X	X			X		X	X			7
13		X	X	X		X			X				X	X			7
14		X	X	X	X	X	X		X			X	X	X	X	X	12
15		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	13
16		X	X	X		X			X			X	X				7
17			X	X	X	X		X	X			X	X	X			9
18		X	X	X	X	X			X	X		X	X		X	X	11
19		X	X	X	X	X		X	X	X			X	X	X	X	12
20			X	X	X	X		X	X				X	X	X		9
21		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X			X	12

ANEXO C – Atividades realizadas na oficina 1

Vídeo: A menina que odiava livros. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=mvekE_X3IjM.

Vídeo clipe: O RAP da leitura. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=v0INDSYu6w8>

Música: Ler pra crer – O RAP da leitura

Lê, lê, lê... você vai ver
 É preciso ler pra crer
 Aí moçada! Aí rapaziada!
 Se liga na parada que eu vou dizer
 É preciso ler pra crer
 Se você ler, você vai ver
 Um mundo diferente acontecer
 Lê, lê, lê... você vai ver
 É preciso ler pra crer
 Atividade, é hora da verdade
 Estamos por aqui apenas de passagem
 Mas a vida com a leitura é a maior viagem
 A gente vai pra lá
 A gente vai pra cá
 São Paulo, Calcutá, Paris, Amsterdã
 Pra lá de Bagdá
 Nova Deli, Nova Iorque, Nova Canaã
 E nessa onda
 Percebe que a terra continua redonda
 Girando sem saber aonde vai parar
 A gente roda, roda o mundo num segundo
 Sem sair do lugar
 Lê, lê, lê... você vai ver
 É preciso ler pra crer
 O livro é bom, ele é do bem
 Nos livra da escuridão do preconceito
 Porque não tem ninguém melhor que ninguém
 Cada um tem o seu jeito
 Ninguém é perfeito
 Todo mundo é diferente, mas é tudo igual
 E ser diferente é que é normal
 Lê, lê, lê... você vai ver
 É preciso ler pra crer
 Agora eu vou terminar, eu vou parar
 Mas a história vai continuar
 Em páginas e páginas, você vai ler
 Ou escrever
 É só ficar ligado até nas entrelinhas

Que o livro é muito mais que sopa de letrinhas
 E, quer saber?
 Então você vai ter que ler
 (Rafael Júnior)

ANEXO D – Atividades realizadas na oficina 2

Atividades retiradas do: portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=8697

Tira 1



Para a Mônica, brincar de casinha tinha o mesmo significado que para o Cebolinha?

A partir desta tirinha, complete as frases:

Brincar de casinha é _____ (para a Mônica).

Brincar de casinha é _____ (para o Cebolinha).

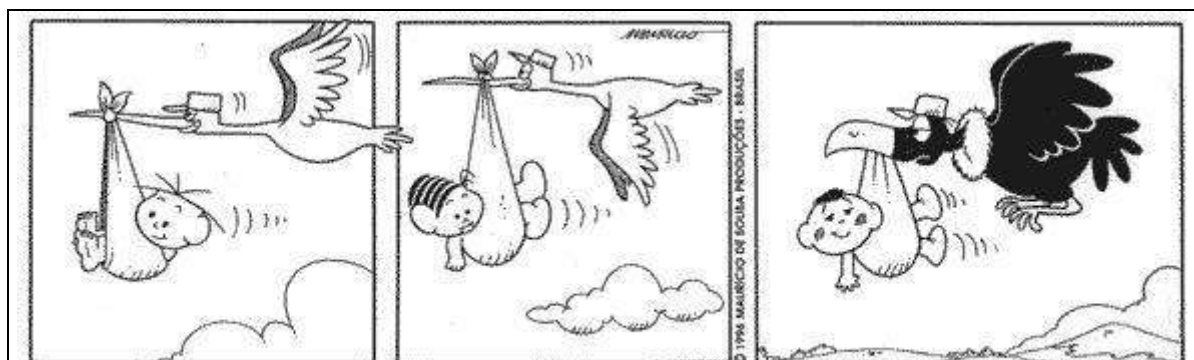
Tira 2



A mãe de Cascão queria que ele:

- () não pisasse no chão.
- () não sujasse o chão.
- () plantasse bananeira.

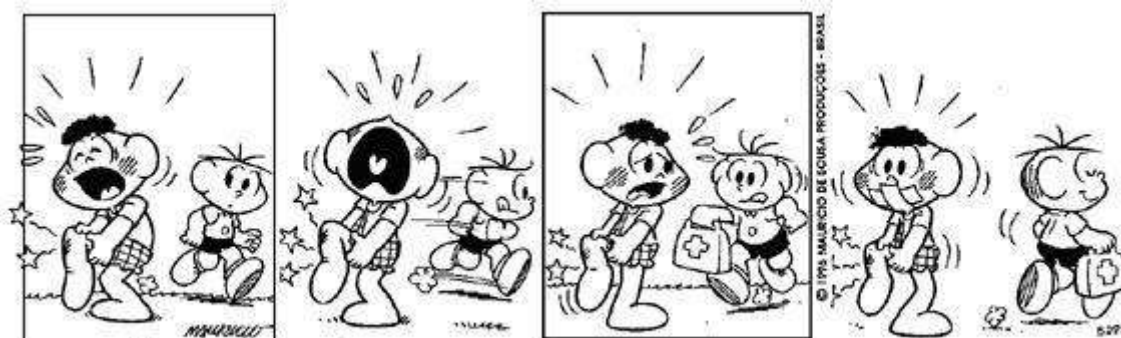
Tira 3



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Quais animais levam o Cebolinha e a Mônica pendurados pelo bico? Por que o animal do Cascão é diferente? Poderia ser outra ave? Outro animal qualquer?

Tira 4



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5221

O problema nesta tirinha foi resolvido? Explique qual era o problema, de quem era e como foi resolvido.

Tira 5



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6681

O Cascão deu ao Cebolinha a ajuda que ele precisava? O que o Cebolinha esperava que o Cascão fizesse? Por que o Cascão saiu gritando “socorro”?

Tira 6



Por que o Cascão diz que ela ia estar muito velha?

Tira 7



Tira 8



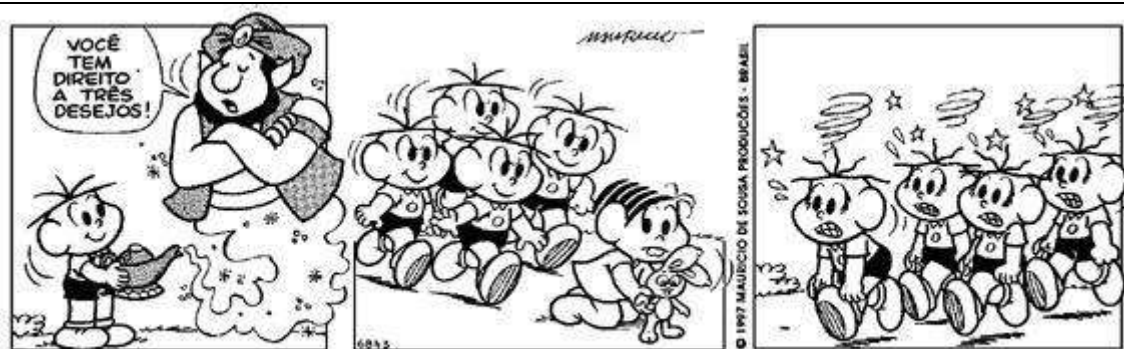
Complete as frases

No pensamento do Cascão, Pinóquio contar uma mentira serve para _____

No pensamento de Magali, Pinóquio contar uma mentira serve para _____

Escreva uma característica para cada um dos personagens dessas tirinhas.

Tira 9



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6843

O que foi que Cebolinha pediu? O que ele queria? O que deu errado?

A atividade abaixo foi retirada do site: <http://seliganotexto.com/?cat=19>

Tira 10: Mafalda no dia das mães



Para entender as tirinhas, precisamos fazer inferências, pressuposições, compreender mensagens implícitas... Nessa tira da Mafalda, em especial, precisamos conhecer uma característica da personagem – detestar sopas, e associar esse fato ao Dia das Mães (quando por hábito os filhos almoçam com elas). Somente dessa forma, conseguiremos compreender a fala da personagem no último quadrinho.

ANEXO 3 – Atividades realizadas na oficina 3**Crônica:** Pechada – Luís Fernando Veríssimo (Questões de elaboração própria).

PECHADA

1- Após a leitura do título, responda:

- a) Você conhece ou já ouviu falar nessa palavra?
- b) O que será que ela significa?
- c) Vamos levantar hipóteses: qual será o assunto do conto?

O apelido foi instantâneo. No primeiro dia de aula, o aluno novo já estava sendo chamado de “Gaúcho”. Porque era gaúcho. Recém-chegado do Rio Grande do Sul, com um sotaque carregado.

– Aí, Gaúcho!

– Fala, Gaúcho!

2- A primeira parte do texto nos situa sobre o assunto que será tratado:

- a) É comum no ambiente escolar os alunos apelidarem uns aos outros?
- b) Isso acontece na sala de aula de vocês?
- c) O que o autor quis dizer ao utilizar a expressão “sotaque carregado”?
- d) O que aconteceria se na sala de aula chegasse algum aluno de outro estado com uma forma de falar diferente da nossa?
- e) Antes de passar para a próxima parte, vocês acham que o gaúcho será bem acolhido pela turma ou ele será excluído pela turma?

Perguntaram para a professora por que o Gaúcho falava diferente. A professora explicou que cada região tinha seu idioma, mas que as diferenças não eram tão grandes assim. Afinal, todos falavam português. Variava a pronúncia, mas a língua era uma só. E os alunos não achavam formidável que num país do tamanho do Brasil todos falassem a mesma língua, só com pequenas variações?

3- a) O que vocês entendem por falar diferente?

b) Vocês têm parentes ou amigos que falam de forma diferente?

c) A explicação da professora sobre o modo de falar do Gaúcho foi convincente para vocês? E para a turma?

– Mas o Gaúcho fala “tu”! – disse o gordo Jorge, que era quem mais implicava com o novato.

- 4- a) Por que será que Jorge implicava com o novato?
 b) O autor utiliza o adjetivo “gordo” para se referir a Jorge. Com qual intenção esse recurso é utilizado?
 c) Jorge denuncia estranhamento em relação ao pronome “tu”. Por qual motivo ele faz isso?

– E fala certo – disse a professora. – Pode-se dizer “tu” e pode-se dizer “você”. Os dois estão certos. Os dois são português. O gordo Jorge fez cara de quem não se entregara.

- 5- a) O que você entende por falar certo?
 b) A professora, após sua explicação, consegue convencer Jorge?
 c) O que significa a expressão “cara de quem não se entregara.”

Um dia o Gaúcho chegou tarde na aula e explicou para a professora o que acontecera.

– O pai atravessou a sinaleira e pechou.

– O que?

– O pai. Atravessou a sinaleira e pechou.

A professora sorriu. Depois achou que não era caso para sorrir. Afinal, o pai do menino atravessara uma sinaleira e pechara. Podia estar, naquele momento, em algum hospital. Gravemente pechado. Com pedaços de sinaleira sendo retirados do seu corpo.

- 6- A partir do contexto, responda:
 a) O que significa sinaleira?
 b) As palavras pechou, pechara e pechado podem ser entendidas com qual significado?
 c) Fale com suas palavras o que entendeu desse fragmento?
 d) Será que a turma conseguiu compreender o ocorrido?

– O que foi que ele disse, tia? – quis saber o gordo Jorge.

– Que o pai dele atravessou uma sinaleira e pechou.

– E o que é isso?

– Gaúcho... Quer dizer, Rodrigo: explique para a classe o que aconteceu.

– **Nós vinha...**

– **Nós vínhamos.**

-
- 7- a) Por que a professora não explica para Jorge o ocorrido em outras palavras?
 b) Será que ela havia compreendido o significado das expressões “sinaleira” e “pechou”?
 d) Qual o nome do Gaúcho?
 c) Qual a intenção da professora ao corrigir Rodrigo?
-

– Nós vínhamos de auto, o pai não viu a sinaleira fechada, passou no vermelho e deu uma pechada noutro auto. A professora varreu a classe com seu sorriso. Estava claro o que acontecera? Ao mesmo tempo, procurava uma tradução para o relato do gaúcho. Não podia admitir que não o entendera. Não com o gordo Jorge rindo daquele jeito.

- 8- a) Após a leitura deste trecho, é possível entender o que Rodrigo quis dizer?
 b) O que você entende por “auto” e “sinaleira fechada”?
 c) Explique a expressão: “A professora varreu a classe com seu sorriso.”
 d) Neste fragmento, é possível dizer que a professora compreendeu o relato de Rodrigo?
-

“Sinaleira”, obviamente, era sinal, semáforo. “Auto” era automóvel, carro. Mas “pechar” o que era? Bater, claro. Mas de onde viera aquela estranha palavra? Só muitos dias depois a professora descobriu que “pechar” vinha do espanhol e queria dizer bater com o peito, e até lá teve que se esforçar para convencer o gordo Jorge de que era mesmo brasileiro o que falava o novato. Que já ganhara outro apelido: Pechada.

– Aí, Pechada!

– Fala, Pechada!

- 9- a) Chegamos no desfecho da crônica, qual o sentido etimológico da palavra “pechar”?
 b) Mesmo sem saber a origem da palavra foi possível inferir o seu significado?
 c) Por que o texto recebeu o título de “Pechada”?

Crônica: Cobrança – Moacyr Scliar (Questões de elaboração própria).

COBRANÇA

1) Após a leitura do título, responda:

- a) O que é uma cobrança?
 - b) Será de qual cobrança o texto irá tratar?
 - c) Você já foi cobrado por alguém?
-

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”.

2) Após ler o primeiro parágrafo do texto:

- a) Quem seria esse homem que carregava um cartaz?
 - b) O que você entende por devedora inadimplente?
 - c) Onde se passa a história?
-

— 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...

3) Neste trecho, torna-se evidente o constrangimento da mulher ao ser cobrada:

- a) Por que ela se sente assim?
- b) Você acredita que a forma de cobrança adotada pelo homem será eficiente?
- c) O que você entende por uma forma mais discreta em se cobrar?

— **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 aqui, carregando este cartaz, até você saldar sua dívida.**

Neste momento começou a chuviscar.

4) O homem estava confiante com seu método de cobrança, até o momento em que algo inesperado acontece:

- a) Qual o imprevisto que surge durante a história?
- b) O que será que vai acontecer? Levante hipóteses.

— **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:**

5) Pelo desenrolar da história:

- a) A mulher estava preocupada com o cobrador?
- b) Por que será que ela oferece ajuda?
- c) O cobrador aceita a ajuda ofertada?
- d) Por que será que a mulher se irrita?

— **Acabe com isso, Aristides, venha para dentro.**

6) A mulher chama o cobrador pelo nome e o convida para entrar:

- a) Quem será Aristides: um cobrador qualquer ou um cobrador próximo e conhecido da mulher?
- b) Como você imagina Aristides. Descreva os aspectos físicos dele.

Afinal, você é meu marido, você mora aqui.

7) O fato de o cobrador ser marido da mulher:

- a) Lhe causou surpresa?

- b) Por que será que o marido está cobrando da esposa?
- c) É comum o esposo cobrar da esposa?
- d) O que será que a esposa está devendo ao marido?

— Sou seu marido — retrucou ele — e você é minha mulher, mas eu sou cobrador profissional e você é devedora. Eu 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.

- 8) Por que o marido cobrava com tanta veemência da esposa?

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.

O imaginário cotidiano. São Paulo: Global, 2001.

- 9) Após conhecer toda a história, responda:
- a) A chuva atrapalhou os planos do cobrador?
 - b) A esposa pagou o que devia?
 - c) Você acha que isso é possível acontecer na vida real?

ANEXO E – Atividades realizadas na oficina 4

As atividades a seguir foram retiradas do site:

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=8021>

ATIVIDADE 1

Inicialmente, apresente o conjunto de frases a seguir, em que uma mesma palavra ocorre repetidas vezes, com sentidos diversos. Os alunos, intuitivamente, saberão reconhecer cada sentido específico. O professor deverá apresentar-lhes as frases e pedir a eles que digam o que cada palavra destacada quer dizer. As respostas esperadas estão ao lado de cada frase, entre parênteses.

1. A costureira não mais conseguia enfiar a **linha** na agulha. (linha= material de espessura fina que serve para costurar).
2. As **linhas** do metrô foram desviadas por causa das obras. (linhas = trilhos).
3. O cantor, apesar de vaiado, não perdeu a **linha**. (linha = postura, classe).
5. Não consigo acompanhar sua **linha** de raciocínio. (linha = progressão, desenvolvimento).
6. Aquele antigo carro saiu de **linha** há muitos anos. (linha= fabricação em série).
7. Ele nunca tinha ouvido o **canto** do Bem-te-vi. (canto = ato de cantar).
8. No **canto** da sala há uma lixeira. (canto = ponto ou lugar em que dois lados se encontram; esquina).
9. Esperamos o bom tempo para poderemos **colher** as frutas. (colher = tirar, separar, apanhar).
10. **Colher** é um utensílio culinário utilizado na alimentação. (colher = objeto).
11. **Rio** sempre quando você me conta essa piada. (rio = ato de rir).
12. O **rio** Amazonas é o maior do mundo em extensão. (rio = corrente contínua de água).

Após essa atividade introdutória, em que o professor despertará a intuição linguística dos alunos sobre a significação das palavras, os alunos serão capazes de perceber que um mesmo vocábulo pode possuir significados diversos. Nesse contexto, o professor deverá mostrar a eles como um dicionário registra as diferentes conotações de cada palavra, numerando-as. Vemos dois exemplos a seguir, retirados do *Michaelis* – Moderno Dicionário da Língua Portuguesa, versão online.

Terra

ter.ra

sf (lat. terra) 1 O planeta em que habitamos. 2 A parte sólida desse planeta, não ocupada

pelo mar. 3 A superfície da parte sólida do mesmo planeta, onde crescem os vegetais. 4 Solo, chão. 5 Terra solta, pó, poeira. 6 Lugar ou localidade onde se nasceu ou onde se habita. 7 Povoação, localidade, cidade, vila ou aldeia. 8 Campo, terreno, planície. 9 Domínio, propriedade, fazenda, herdade.

Fonte: www.michaelis.uol.com.br. Acesso em: 20 jun. 2018

Acordar

a.cor.dar

(lat *accordare*) vtd, vti e vint 1 Despertar alguém, interrompendo-lhe o sono: O toque de alvorada não acordou o soldado. Acordara de um sonho luminoso. Você acordou sobressaltado. vtd e vti 2 Animar, avivar, excitar: A música acorda os sentimentos. “A fragilidade dos meios de resistência de um povo acorda nos vizinhos mais benévolos veleidades inopinadas” (Rui Barbosa). vtd e vpr 3 Lembrar(-se), trazer à memória: Estas serras acordam minha infância. Acordar-se de velhas mágoas. vtd e vti 4 Ajustar, combinar, concertar: “Acordaram deferir o diadema ao que mais justo fosse” (Mário Barreto). Acordaram eles em repartir os lucros do negócio. vtd 5 Afinar, pôr em harmonia ou consonância (instrumentos). vti 6 Recobrar os sentidos, voltar a si: Ele agora acorda do seu habitual letargo. vtd 7 Acomodar, conciliar: “Acordar o texto com o pensamento” (Rui Barbosa). vpr 8 Harmonizar-se, reconciliar-se, pôr-se de acordo: Intransigentes ambos, não se podiam acordar. Antôn: desacordar, adormecer, desafinar, desconcertar, discordar, divergir.

Fonte: www.michaelis.uol.com.br. Acesso em: 20 jun. 2018.

A respeito dos verbetes apresentados anteriormente, é importante que o professor faça a seguinte análise junto com os alunos:

- 1ª) Observe os significados da palavra “terra”. É correto afirmar que eles têm algo em comum entre si? Justifique.
- 2ª) Observe, agora, os significados de “acordar”. É correto afirmar que eles têm algo em comum entre si? Justifique.

ATIVIDADE 2

Apresentamos, a seguir, uma matéria publicada pela revista *Língua Portuguesa*, que trata da origem de algumas palavras. O professor deverá pedir que os alunos a leiam e, em seguida, respondam às questões propostas.

TEXTO I

- 1) Após ler o texto da reportagem, responda: o que significa dizer que “as palavras têm história”? Fundamente sua resposta fazendo referência a exemplos do texto.
- 2) Segundo o texto, é correto interpretar que os significados que uma palavra adquire ao longo do tempo são previsíveis? Por quê?
- 3) Reflita sobre a seguinte questão: será que um dicionário consegue sempre registrar todos os significados de uma mesma palavra? Dê sua opinião.

Uma guinada de 180 graus

DEPOIS DE NAVEGAR DE BOCA EM BOCA, SÉCULOS APÓS SÉCULOS, DE PAÍS A PAÍS, MUITAS PALAVRAS CHEGAM AOS DIAS DE HOJE COMPLETAMENTE TRANSFORMADAS

Palavras têm história. Se a gente olhar com calma, há sagas no mais insuspeito dos vocábulos, no jargão inofensivo, naquela inodora conversa de vizinhos. Uma palavra é resultado da necessidade dos falantes da língua de expressar uma situação.

O comum é o termo ser usado, de cara, em sentido figurado. De repente, a mutação de sentido se incorpora ao cotidiano e vira con-

senso, como se sempre tivesse feito parte da paisagem. Passa a ser usada no automático. As palavras passam por reviravoltas de sentido, mudam de personalidade, denunciam o que as pessoas de uma época pensam, no que os falantes acreditam. Em alguns casos, dão uma guinada de 180 graus em seu significado, de tal modo que não dá mais para saber se o vocábulo primitivo propriamente dito foi propriamente dito. ♦

Abrigo

O termo "abrigo" significava "estar exposto ao sol" nos tempos do imperador Nero, o exato oposto do sentido atual dado à palavra. O termo vem de *apicare* (aquecer ao sol), que por sua vez gerou *apricus* (exposto ao sol para retirar a umidade). Com o tempo, a idéia deslizou para o sentido mais específico de "pôr em lugar seguro" e, por fim, o de "agasalhar, proteger", como informa Mansur Guérios, em *Dicionário de Etimologias da Língua Portuguesa*. A etimologia popular o relaciona a *aperire* (abrir).

Aperitivo

Aperitivum era a palavra dos médicos antigos para purgantes. Nomeava a propriedade dos remédios de abrir o intestino e precipitar a saída de dejetos que congestionavam o organismo. Nada a ver com o sentido atual de petisco e derivados que nos estimulam a fome. A mudança vem da semelhança fonética com "apetite", do latim *appetitus*, desejo de comer e beber. Aperitivo, que antes só ajudava alguma coisa a sair do corpo, passou a nomear o que abre o apetite e, portanto, ajuda algo a entrar no corpo.

Formidável

O termo vem do latim *formidabile*, originário de *formid* (formido). Até o século 19 tinha a significação de "apavorante", o que dá medo. Hoje, é aquilo que desperta admiração, é excelente. Silveira Bueno, em *Tratado de Semântica Brasileira*, atribui a mudança radical à interrupção na transmissão do sentido de uma geração para outra. Pela hipótese de Bueno, entre uma criança do século 19 e outra do 20, uma separação no ciclo de aprendizado da língua fez com que houvesse uma "descontinuidade" do sentido.

Calma

O grego *kauma* e seu derivado latino *calma* significavam na Antiguidade apenas "calor", "quente". Como no Mediterrâneo a estação de maior calor coincide com a falta de ventos, contagiante preguiça de um dia parado, *kauma* recebeu contágio de significados, garante Silveira Bueno em *Semântica Brasileira*. Daí o sentido de tranquilidade e ausência de movimentos, que permaneceu. É uma imagem forte essa da quietude que está no escaldante, a pasmaceira que pode representar uma verdadeira tormenta.

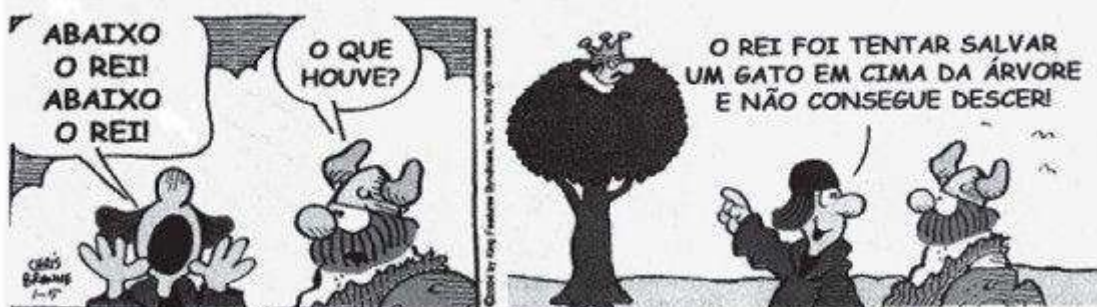


*Correio da Bahia, Salvador, 2 out. 1998.
Economia, p. 9.*

- 6) Esse texto, publicado em época de eleições, é construído tendo como base a oposição das palavras limpo e sujo. Qual é o significado usual dessas palavras?
- 7) Essas mesmas palavras têm um outro sentido em contexto político. Que sentido é esse?
- 8) Sabendo-se que, em época de eleições, é comum serem espalhadas grandes quantidades de panfletos, cartazes e santinhos pela cidade, o que significa a frase “Candidato limpo respeita a cidade”?

TEXTO III

HAGAR - Dik Browne



Folha de S. Paulo, 3 fev. 2005. Folha Ilustrada, p. E5.

- 9) Lendo-se apenas o primeiro quadrinho da tirinha, que significado possui a expressão “Abaixo o rei, abaixo o rei! ?
- 10) Esse significado se conserva após a leitura do segundo quadrinho? Por quê?

TEXTO IV



11) Explique por que o gato Garfield, personagem da tirinha, afirma que se recusa a participar da conversa dos outros dois personagens.

TEXTO V

Observe, a seguir, uma propaganda da cola Super Bonder:



Fonte: Portal do professor

12) O texto faz referência implícita a dois tipos de cola. Identifique-os.

13) Segundo o texto, qual é a cola que funciona?

A partir das atividades desenvolvidas, os alunos terão adquirido noções razoáveis sobre a polissemia das palavras. Para concluir essa aula, sugerimos que o professor inicie a seguinte discussão com os alunos:

Qual a importância do contexto na definição dos significados das palavras?

ANEXO 4 – Atividades realizadas na oficina 4

Atividade 1

O objetivo dessa atividade é os alunos estipularem relações entre as palavras do caça-palavras.

Os alunos deverão iniciar a aula procurando no caça-palavras, que deverá ser projetado para toda a turma, apenas dois vocábulos. Àqueles que acertarem, o professor pode dar um brinde: um bombom ou um décimo extra.

Professor, nenhuma pista pode ser dada. As palavras podem estar em qualquer direção: vertical, horizontal, diagonal e na ordem de trás para frente.

P	A	T	I	R	M	A	N	H	R
A	O	D	R	E	N	T	I	E	O
L	A	L	X	N	O	H	T	P	S
U	X	A	I	G	F	C	R	A	S
F	I	R	A	T	V	U	O	T	A
A	T	M	Z	I	I	Q	L	U	G
C	U	R	U	F	W	C	E	Z	E
E	M	E	N	S	A	L	A	O	M

Uma vez descobertas as palavras, o professor questionará:

- Qual a relação entre elas?

Professor, espera-se que os alunos compreendam que as palavras “política” e “mensalão” estão de alguma forma relacionadas. Essa relação pode ser pensada coerentemente de várias formas:

- relação semântica;
- relação de aproximação;
- relação em que uma palavra contém a outra;
- etc.

Portanto, toda e qualquer relação coerente pensada sobre as palavras deve ser aceitável.

Depois de os alunos comentarem, o professor deverá direcionar àquilo que quer:

- Se pensássemos na relação em que uma palavra conteria a outra, qual seria a palavra contida? Por quê?

Professor, os alunos deverão chegar à conclusão de que a palavra contida é “mensalão”, porque não é tão abrangente quanto “política”. É como se dentro de “política” pudessem estar contidas tantas outras palavras. Peça aos alunos para que falem palavras que poderiam estar contidas dentro de “política” e anote-as no quadro para confirmar o raciocínio.

Eleições
Voto nulo
Parlamentares
Base governista
Política interna/externa
Impeachment
Etc.

Atividade 2

O objetivo desta atividade é distinguir assunto e tema.

No quadro, o professor escreverá palavras conforme o número de fileiras de alunos nas carteiras. Ao sinal do professor, um aluno por vez deverá ir ao quadro e escrever, abaixo da palavra correspondente à sua fileira, palavras e ou expressões que estejam contidas na “palavra-cabeça” de sua fileira.

Exemplo:

Natureza	Saúde	Violência
Efeito estufa	Células tronco	Bullying nas escolas
Desmatamento	Programa Mais Médicos	Maioridade penal
Pré-sal	Doação de órgãos	Lei seca e a direção

Professor, deixe os alunos à vontade nessa atividade. Estipule um tempo. Ao final, junto com a turma, xeque cada palavra e ou expressão, observando se esta poderia estar de fato contida na “palavra-cabeça” da listagem. Deixe os alunos fazerem intervenções. Caso não as façam, induza-os a isso.

Depois, serão escritas no quadro as palavras **ASSUNTO x TEMA** e, coletivamente, alunos e professor deverão elencar características que as diferencie.

Qual a diferença entre tema e assunto?

Por Chico Viana

19/12/2009

O assunto é genérico e indica a matéria de que trata determinado texto escrito. “prostituição”, “fontes alternativas de energia” são assuntos.

O tema é uma **delimitação do assunto**. Tem características mais específicas e, se bem definido, apresenta um **problema que se presta a discussão**. O tema implica necessariamente mais de um ponto de vista, deixando margem a que se opine sobre ele.

Dos assuntos que citei acima, por exemplo, podem-se retirar os temas “violência infantil”, “uso de biocombustíveis”. Ao delimitar o que antes era genérico, o tema propõe um **concreto** e torna **possível um posicionamento** do redator.

Texto disponível em: <http://www.chicoviana.com/dicas.php?id=15>. Acesso em: 18 ago. 2018.

Professor, comente com os alunos que essa diferença não é consenso entre estudiosos da linguagem. Apresente a possibilidade. Ademais, caso julgue necessário, exiba para os alunos o vídeo do professor

Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2010/05/professor-de-portugues-explica-diferenca-entre-assunto-e-tema.html> Acesso em: 18 ago. 2018.

Professor de português explica diferença entre tema e assunto

Fugir do tema é erro comum, segundo especialista.
Aprenda os conceitos e não caia em armadilhas.

Do G1, em São Paulo

imprimir



O professor de português do cursinho pH, Raphael Katyara, explica a diferença entre tema e assunto para que os candidatos não caiam em armadilhas quando forem escrever a redação do vestibular.

Segundo Katyara, um dos erros mais comuns dos estudantes é fugir do tema proposto.

Atividade 3

A meta é os alunos realizarem atividades que lhes requeiram identificar o tema e ou assunto.

O professor distribuirá os exercícios abaixo em folhas fotocopiadas ou ainda poderá fazer coletivamente por meio de projeção.

1. Leia o texto abaixo.

O Galo e a Pedra Preciosa

Esopo

Um Galo, que procurava no terreiro, alimento para ele e suas galinhas, acaba por encontrar uma pedra preciosa de grande beleza e valor. Mas, depois de observá-la por um instante, comenta desolado:

— Se ao invés de mim, teu dono tivesse te encontrado, ele decerto não iria se conter diante de tamanha alegria, e é quase certo que iria te colocar em lugar digno de adoração. No entanto, eu te achei e de nada me serves. Antes disso, preferia ter encontrado um simples grão de milho, a que todas as jóias do Mundo!

Moral da História:

A necessidade de cada um é o que determina o real valor das coisas.

O tema desse texto é:

1. o alimento preferido de galos e galinhas;
2. o encontro do galo com a pedra;
3. a relação entre valor e necessidade;
4. a beleza e o valor da pedra preciosa.

1. Leia o texto abaixo.

Qual a diferença entre a onça, o tigre e o leopardo?

Os três são felinos, carnívoros e ótimos caçadores. Eles possuem presas grandes e garras que se escondem embaixo da pele. Mas são espécies diferentes. A onça vive nas Américas, tem pelo cheio de manchas com uma pinta preta no meio. Já o leopardo vive na Ásia e na África e também tem manchas, mas sem a pinta preta no meio. O tigre habita na Ásia e não tem manchas, mas listras. O curioso é que o desenho das manchas ou listras é diferente de um animal para outro, como nossas impressões digitais. Assim, não existem dois tigres, onças ou leopardos iguais.

Revista Recreio, nº 252, 2005.

Esse texto trata:

1. das diferenças e semelhanças entre o tigre, a onça e o leopardo;
2. dos hábitos dos felinos;
3. das diferenças e semelhanças entre as moradias dos animais;
4. dos hábitos dos carnívoros.

Os exercícios acima foram retirados de:

http://www.anossaescola.com/cr/testes/dulcilene/simulado_do_spaece_portugues_BLOCO1_1.htm

2) Indique o tema e ou o assunto, conforme alternativas:

a) Assunto: A cidade e seus problemas

Tema:

b) Assunto:

Tema: Entendemos que a comunidade internacional deva preocupar-se com os acontecimentos que ocorrem na Península Arábica, já que grande parte do petróleo que o mundo consome sai desta região.

c) Assunto: A criança e a televisão

Tema:

d) Assunto:

Tema: Vivendo a era da comunicação, o homem contemporâneo está cada vez mais só.

Atividades adaptadas a partir do sítio: <http://atividadeslinguaportuguesamarcia.blogspot.com.br/2013/02/diferenca-e-titulo-numa.html>.

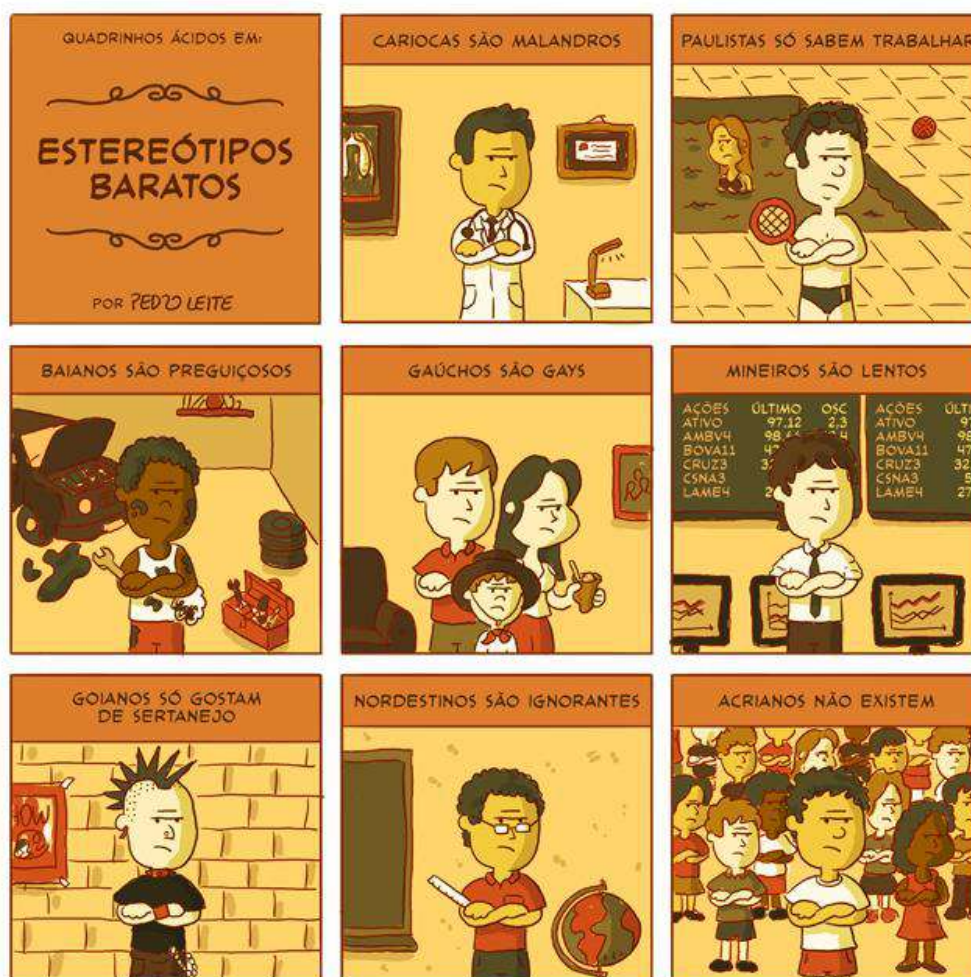
3) A partir das tirinhas, comente, em um parágrafo, sobre seu tema e assunto:

malvados da depressão



André Dahmer – malvados (<http://malvados.com.br/>)

Disponível em: <http://deposito-de-tirinhas.tumblr.com/image/63937228035>



www.quadrinhosacidos.com.br/

Pedro Leite. Quadrinhos Ácidos (<http://www.quadrinhosacidos.com.br/>)

Disponível em: <http://deposito-de-tirinhas.tumblr.com/image/63884988795>

ANEXO G – Atividades desenvolvidas na oficina 5

Eu, escultor de mim

Bem provável que vocês já tenham ouvido alguém dizer que todos os bebês se parecem entre si, que todos eles têm a mesma “carinha”. E, embora isso não seja de toda verdade, somos obrigados a reconhecer que os bebês só diferem mesmo uns dos outros para seus familiares. E quando crescem, com quem é que se parecem? Com seus pais, certamente. É isso que geralmente estamos pensando quando perscrutamos curiosos o rosto dos filhos de nossos amigos, em busca de um olhar, de um sorriso conhecido e herdado. Ansiamos reconhecer neles as feições pelas quais temos afeto.

E assim, de “cara de nenê” a “cara do papai”, passamos nossa infância até o limiar da adolescência. O que acontece então? Há uma grande revolução, uma grande ruptura. Nosso corpo começa a modificar-se violentamente e por todos os lados: pelos aparecem nos lugares mais impróprios, nos mais escondidos e até em plena cara. Os suores começam a deixar seu aroma forte e inconfundível, revelando nosso excesso de exercícios e medo. Braços e pernas alongam-se desmesuradamente, a voz se modifica, os órgãos sexuais despontam indisfarçadamente e o corpo se insinua. Sim, se insinua no sentido original do verbo: introduzir no seio ou fazer entrar no coração. O corpo se delineia, como uma paisagem que emerge do projeto de um pintor. [...]

Podemos dizer que nosso corpo sai do anonimato em que sempre esteve e começa a adquirir um perfil, no qual certamente reconhecemos heranças, mas que também começa a revelar particularidades. É um jeito especial de andar, é uma risada mais espontânea e aberta, é um bumbum que arrebita, é um peito que se alarga como de remador. E se é verdade que às vezes as pernas são mais grossas do que desejávamos ou o nariz parece que não vai mais parar de crescer, é inegável também que o nosso corpo vai ficando, finalmente, cada vez mais parecido com nós mesmos.

As surpresas se sucedem: os músculos se tornam mais fortes, as pernas começam a ficar torneadas, impossível não reparar. A presença do corpo se torna tão intensa que nos espantamos até mesmo quando, casualmente, passamos diante de um espelho ou de uma vidraça. A nova imagem surpreende: é ao mesmo tempo tão nova e tão nossa.

E por mais que queiramos disfarçar, sob roupa larga e uma postura meio desleixada, é esse corpo que chama a atenção de todos, constante assunto de rodinhas e de comentários dos tios. “Como ela cresceu!”, “Nossa, já de barba”, “ela já menstruou, asseguuro!

E assim esse corpo vai assumindo cada vez mais importância, como fonte de prazer, de transformação e de identidade. Começamos por ele a nos tornar nós mesmos, a termos feições e trejeitos. Fazemos dele, então, nossa forma de expressão – não só porque ele nos parece tão plástico, tão flexível, como por centro de tanta atenção. Assim, exageramos na risada, na cabeça erguida, no requebro.

E logo percebemos que podemos tomar partido desse corpo ainda em formação, podemos modelá-lo, exibi-lo, realçá-lo. Podemos expressar nossas emoções e nossas ideias, criar um tipo, nos individualizar. Tatuagens, malhação, brincos, dietas, máscaras fazem parte desse trabalho de escultor a que se dedica todo adolescente.

Passamos horas tentando entendê-lo, controlá-lo, explorá-lo. Procuramos conhecer seus defeitos e suas manhas, de maneira a torná-lo nosso grande aliado. E esse corpo se torna nossa passagem secreta para o mundo adulto: ele nos diferencia, nos abre espaço, nos faz vistos e notados e até desajeitados. É ele que atesta, contra qualquer disposição em contrário, a distância que já existe entre nós e a infância que ficou para

trás. E nessa vida nova, na qual penetramos sem passado, sem história, sem sucesso, sem currículo, é sem dúvida nenhuma essa nossa imagem, essa nossa presença que podemos exibir ao mundo.

Só mais tarde, quando já tivermos amadurecido por dentro e por fora, quando tivermos conquistado outras formas de expressão e identidade em que pudermos exibir outras particularidades que nos distingue, esse corpo passará a ter menor importância. Não deixará nunca, entretanto, de ser o texto no qual se inscreve a nossa história e a forma na qual se insinua a nossa individualidade.

COSTA, Cristina. Eu, escultor de mim. **Revista Pais e Teens**, São Paulo, nº 6, p. 33, 1997.

Alguns procedimentos de apoio à leitura

GESTÃO ESCOLAR

10 de Fevereiro de 2010

Marcar

Palavra-chave é o termo que sintetiza as ideias importantes do texto, traduz o sentido de um contexto ou o torna claro. Num texto que associa o aumento da violência à programação da televisão, as palavras-chave poderiam ser: televisão, programação, aumento da violência.

Dica: Ao marcar as palavras-chave, fazer anotações à margem com a ideia que elas concentram.

Grifar

Os leitores grifam ou sublinham passagens dos textos quando têm a intenção de deixar marcadas ideias que consideram importantes ou que revelam como o texto está organizado. É importante saber o que se pretende antes de iniciar o procedimento.

Dicas:

- Não grifar parágrafos inteiros, pois longos trechos marcados impedem que se recuperem rapidamente as ideias essenciais.
- Nem todos os parágrafos apresentam ideias que precisam ser grifadas, já que muitas vezes os autores repetem concepções ou tentam explicá-las com exemplos.
- Antes de grifar, é importante ler o texto inteiro pelo menos uma vez para perceber como ele está organizado.

Resumir

É uma excelente forma de estudar em profundidade. Resumir não é apenas copiar alguns trechos nem citar o início de cada parágrafo, mas condensar fielmente as ideias ou os fatos contidos em uma produção maior sem perder de vista:

- a) cada uma das partes essenciais;
- b) a progressão em que elas se sucedem;
- c) a correlação que o texto estabelece entre cada uma dessas partes.

Sem compreender o sentido global, é impossível fazer um bom resumo. Ao mesmo tempo, a elaboração do resumo leva à melhor compreensão do texto. É fundamental também observar o título e os subtítulos (quando houver).

Dicas

- Ler uma vez o texto ininterruptamente para ter noção do conjunto e entender o significado das partes, preocupando-se em responder à pergunta: “Do que trata o texto?”
- A segunda leitura, sempre necessária, deve ser feita com interrupções e lápis na mão para

destacar ideias, entender o significado de palavras difíceis (se preciso, recorrer ao dicionário) e captar o sentido de frases mais longas, com inversões ou com elementos ocultos e observar as palavras coesão ao texto (assim, isto, isso, aquilo, aqui, lá etc.).

– Num terceiro momento, dividir o texto em blocos de ideias que tenham alguma unidade de significação. Em um texto pequeno, pode-se adotar como critério de segmentação a divisão em parágrafos. Já num maior (o capítulo de um livro, por exemplo) é conveniente adotar um mais funcional, como as oposições entre os personagens e as marcas de espaço e de tempo.

– Escrever o resumo com as próprias palavras, explicitando a lógica dos blocos visualizados, seguindo a ordem das ideias, como aparecem no texto principal, e estabelecendo relações entre elas.

Fichar

É o registro de dados relevantes sobre algum tema ou assunto, conforme os objetivos da leitura. Se no resumo recupera-se a totalidade do texto principal, no fichamento há seleção, organização e registro de informações para atender a objetivos específicos de leitura.

Dicas

- Começar o fichamento com especificações da fonte: nome do autor, título da obra, editora e ano da edição.
- Ao transcrever passagens inteiras, anotar as referências das páginas.

Esquematizar

É composto de palavras-chave ou frases que sejam muito significativas para a compreensão do texto e permite que as articulações entre os diversos elementos sejam visualizadas. A representação simplificada do esquema leva à fixação das informações do texto.

Dica

- Localizar a palavra ou frases importantes e, ao lado delas, fazer uma chave ou uma seta para inserir outras palavras ou frases relacionadas.

Fazer paráfrase

Usa-se quando se quer escrever um texto com base em outro para torná-lo mais compreensível ou apresentar um novo enfoque. Em uma paráfrase, é possível ampliar ou reduzir uma passagem, traduzi-la em uma linguagem mais simples ou interpretá-la.

Dicas

- Solicitar aos alunos sínteses orais dos textos lidos antes da produção da paráfrase.
- Produzir sínteses coletivamente.
- Escrever sínteses no quadro e cortar redundâncias.

ANEXO H – Atividades desenvolvidas na oficina 6

TESTE FINAL DE LEITURA: AVERIGUANDO O CONHECIMENTO METACOGNITIVO

Prezado aluno, após o ensino e aprendizagem das estratégias metacognitivas de leitura, leia os textos e responda às questões acionando suas estratégias. Bom trabalho!

Leitura: quem começa não para mais

Mundo Jovem: Qual a importância da leitura para os jovens?

Elisabeth Dangelo Serra: A leitura no mundo moderno é a habilidade intelectual mais importante a ser desenvolvida e cultivada por qualquer pessoa e de qualquer idade. Os jovens que não tiveram a oportunidade de descobrir os encantos e os poderes da leitura terão mais dificuldades para realizar seus projetos de vida do que aqueles que escolheram a leitura como companhia. Apesar dos atrativos atuais trazidos pelas novas tecnologias, hoje há um número expressivo de jovens que leem porque gostam e ao mesmo tempo são usuários da internet.

Aqueles que são leitores têm muito mais chances de usufruir da internet do que aqueles que não têm contato com a leitura de livros, jornais e revistas. Contudo é a leitura literária que alimenta a imaginação, a fantasia, criando as condições necessárias para pensar um projeto de vida com mais conhecimento sobre o mundo, sobre as coisas e sobre si mesmo. Uma mensagem: nunca é tarde para começar a ler literatura. Portanto aqueles que não trilharam esse caminho, e desejarem experimentar, vale a pena tentar.

Mundo Jovem: Como nos tornamos leitores, como desenvolvemos o gosto pela leitura?

Elisabeth Dangelo Serra: Só há uma maneira de nos tornarmos leitores: lendo. E essa atitude é cultural, ela não nasce conosco, tem que ser desenvolvida e sempre alimentada.

O entorno cultural em que a pessoa vive é determinante para que a habilidade de ler tenha chances de crescer. Ela é fruto do exemplo e das oportunidades de contato com a cultura letrada, em suas diversas formas. O exemplo e as oportunidades são criados por adultos que estão próximos às crianças e aos jovens.

1. No trecho “(...) tem que ser desenvolvida e sempre **alimentada**.” (ℓ. 34), a palavra destacada assume no contexto o sentido de:

- A) aperfeiçoada;
- B) apreciada;
- C) avaliada;
- D) exercitada;
- E) sustentada.

2. Escreva 3 palavras-chave referentes ao texto *Leitura: quem começa não para mais*.

Quatis roubam a cena em parque.

Pedalinho, quadras de futebol, piscina, pista de bicicross. Que nada! A sensação do Parque Ecológico do Tietê, na Penha (zona leste de São Paulo), são os ativos e gulosos quatis. Na trilha ecológica, as crianças se divertem com os bichos. E os representantes da espécie *Nasua nasua* são nada “na deles”. Se alguém oferece um salgadinho, os quatis querem logo o pacote inteiro. E não adianta esconder, porque eles têm ótimo olfato. Tayná dos Santos, 14, que diga.

Quando a *Folha* esteve no parque, no domingo passado, ela disputava com um quati sua mochila incrementada. “É que eu dei uma batata frita para ele e depois guardei o pacote aí dentro”, afirmou, rindo muito.

Mas logo relembrou episódios menos felizes. “Quando eu tinha cinco anos, dei uma bolacha

e levei uma mordida no dedo. Doeu muito!”. Mais à frente na trilha, famílias domingueiras – o parque recebe cerca de 40 mil visitantes no fim de semana – se divertem com um bando de pelo menos 30 quatis. [...]. Alimentar os quatis traz risco à saúde dos bichos e das pessoas. A contaminação por raiva é avaliada constantemente nos animais, mas não é possível garantir que o quati não tenha pego a doença recentemente, explica Liliane Milanelo, que coordena o centro de recuperação de animais silvestres do parque. [...]. Segundo a veterinária, se as pessoas não pararem de dar comida aos quatis, os animais poderão ser retirados do local.

Cotidiano. *Folha da São Paulo*, 31 ago. 2018 (P090293ES_SUP).

3. Qual é o tema desse texto?

- A) Alimentação de quatis no parque;
- B) Diversão no parque;
- C) Fim de semana no parque;
- D) Presença de quatis.

4. Identifique a ideia principal dos trechos abaixo.

- a) Como vem ocorrendo nos últimos meses, os gerentes das agências bancárias do centro da cidade têm reforçado a segurança nos dias de maior movimento de dinheiro, na tentativa de diminuir o número alarmante de assaltos a banco.
- b) Acompanhado de uma grande comitiva formada por senadores e ministros, o atual Presidente da República, candidato à reeleição, inaugurou obras de saneamento básico na região da seca nordestina, tão sofrida por causa da miséria e do desemprego.
- c) A LDB, que entrou em vigor há alguns anos atrás, determinou, sem maiores debates ou discordâncias, que o ano letivo tem 200 dias, distribuídos por cada estabelecimento escolar, em dois blocos de 100 dias cada um.
- d) Realizada na última quinzena, uma das pesquisas de opinião revelou que a maioria da população, apesar de já ter escolhido seu candidato à Presidência da República, ainda não definiu quem elegerá para o Governo do seu estado.
- e) Do mesmo jeito que fizeram no ano passado, todos os professores do oitavo ano, amigos há muito tempo, organizaram uma grande festa, no refeitório do colégio, para comemorar o aniversário do coordenador.

A importância da leitura como identidade social

[...] Um dos nossos objetivos é incentivar a leitura de textos escritos, não apenas daqueles legitimados pelos acadêmicos como “boa leitura”, mas os escolhidos livremente. Pela análise dos números da última Bienal do Livro realizada em São Paulo, constata-se que “ler não é problema”, pois, segundo o **Correio Braziliense** de 25 de agosto de 2010, cerca de 740 mil pessoas visitaram os *stands* que apresentaram mais de 2.200.000 títulos. Mas, perguntamo-nos: os livros expostos e os leitores que lá compareceram se encaixam em qual tipo de leitor? Podemos afirmar que todos os livros foram escritos para um leitor ideal, reflexivo, que dialogará com os textos?

Muitos livros vendidos na Bienal têm como foco a primeira e a segunda visão de leitura, seus autores enxergam o texto como um fim em si mesmo, apresentando ideias prontas, ou primando pelo seu trabalho como um objeto de arte, em que o domínio da língua é a base para a leitura.

Assim, cabe-nos refletir inicialmente sobre como transformar um leitor comum em

leitor ideal, um cidadão pleno em relação a sua identidade. A construção da identidade social é um fenômeno que se produz em referência aos outros, a aceitabilidade que temos e a credibilidade que conquistamos por meio da negociação direta com as pessoas. A leitura é a ferramenta que assegurará não apenas a constituição da identidade, como também tornará esse processo contínuo.

Para tornar isso factível podemos, como educadores, adotar estratégias de incentivo, apoiando-nos em textos como as tirinhas e as histórias em quadrinhos, até chegar a leituras mais complexas, como um romance de Saramago, Machado de Assis ou textos científicos. Construir em sala de aula relações intertextuais entre gêneros e autores também é uma estratégia válida.

A família também tem papel importante no incentivo à leitura, mas como incentivar filhos a ler, se os pais não são leitores? Cabe à família não apenas tornar a leitura acessível, mas pensar no ato de ler como um processo. Discutimos à mesa questões políticas, a trama da novela, por que não trazermos para nosso cotidiano discussões sobre os livros que lemos? KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Disponível em: [artigo235676-1.asp](#)>. Acesso em: 13 nov. 2018. Fragmento.

5. Monte um esquema sobre o texto lido.

6. Relate aqui, as estratégias metacognitivas que você utilizou para a resolução das questões; se possível, especifique a estratégia utilizada em cada questão.