



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



ANA PAULA SANTOS RUAS E SILVA

ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

Montes Claros-MG
Março de 2021

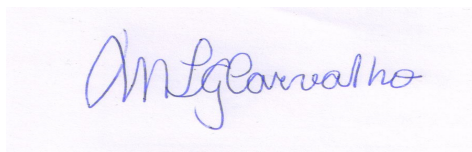
ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

ANA PAULA SANTOS RUAS E SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Rede – Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito obrigatório para conclusão do curso e obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho.

Liberada em 21 de maio de 2021



Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho
MASP: 271420-2
Professora Orientadora

Área: Linguagens e Letramentos

Linha: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais

**Montes Claros-MG
Março de 2021**

S586e	Silva, Ana Paula Santos Ruas e. Estratégias de leitura para a formação do leitor crítico [manuscrito] / Ana Paula Santos Ruas e Silva. – Montes Claros, 2021. 124 f. : il. Bibliografia: f. 118-120. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2021. Orientadora: Profª. Dra. Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho. 1. Leitura - Estratégias de leitura. 2. Compreensão leitora – Educação Básica. 3. Interacionismo. 4. Sociodiscursivo. I. Carvalho, Maria de Lourdes Guimarães de. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título.
-------	---

Catálogo: Biblioteca Central Professor Antônio Jorge

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo Carlos, por todo o carinho e compreensão, por ter segurado a minha mão nos momentos mais difíceis e por me dar forças para continuar.

AGRADECIMENTOS

Grande foi a luta, porém, a vitória foi incomensurável.

Por isso,

Agradeço a Deus por dar o equilíbrio e a sustentação necessária.

À minha família, registro meu agradecimento pela paciência e o constante incentivo na jornada do conhecimento.

Tenho a honra de agradecer a minha orientadora Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho por todo o tempo a mim dedicado. Obrigada pela amabilidade com que conduziu o processo de escrita, pelo valioso auxílio e imenso respeito. Sou imensamente grata pela oportunidade de conviver com tamanho exemplo de ser humano.

Agradeço aos professores e aos colegas do Programa de Mestrado Profissional em Letras pelos conhecimentos compartilhados.

Agradeço em especial à amiga Jucélia, pelo carinho, e empatia e por me permitir perceber o amor divino.

Muito obrigada!

“O homem sentiu sempre – e os poetas frequentemente cantaram – o poder fundador da linguagem, que instaura uma realidade imaginária, anima as coisas inertes, faz ver o que ainda não existe, traz de volta o que desapareceu”.

Émile Benveniste – “Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística”

RESUMO

Dissertação apresentando os resultados da investigação realizada com o objetivo geral de apresentar subsídios teórico-metodológicos para o ensino e a aprendizagem da leitura crítica e compreensiva na educação básica e com vistas a alcançar os objetivos específicos, a saber: explorar conhecimentos referentes ao Interacionismo Sociodiscursivo, noções de letramento e de leitura compreensiva e crítica e sobre estratégias de leitura; apresentar contribuições do processo interacional para a formação do leitor crítico e, do ponto de vista metodológico, apresentar um material didático-pedagógico-instrucional como sugestão teórico-prática para o desenvolvimento de aulas de leitura na educação básica. Para isso procurou responder quais estratégias teórico-metodológicas de que o professor da educação básica pode se valer para o desenvolvimento das competências necessárias à leitura crítica de alunos desse nível de ensino. É um trabalho motivado principalmente pela observação empírica da prática profissional como professora de Língua Portuguesa e justificado pelo compromisso com a formação de leitores que elaborem seus saberes a partir da interação entre vozes e discursos, desenvolvendo a competência comunicativa nos diferentes contextos sociais, capazes, portanto, de responderem às demandas contemporâneas, tal como previsto pelos documentos parametrizadores do ensino. A metodologia é a qualitativa, com a sugestão de desenvolvimento de uma pesquisa-ação, o método bibliográfico e a ancoragem teórica em fundamentada nos pressupostos referentes à linguagem interativa proposta por Bakhtin (2003) e Bronckart (2012), letramento com Soares (2004) e Kleiman (2008), estratégias de leitura com Solé (1998) e Kleiman (2008), além de objetivos e habilidades previstos na Base Nacional Comum Curricular. O resultado obtido foi uma fundamentação teórica e um planejamento de atividades denominado “Ateliê de Leitura: ” a ser desenvolvido na escola campo da pesquisa e disponibilizado para aplicação em outras escolas brasileiras.

Palavras-chave: Leitura. Estratégias de leitura. Compreensão leitora. Interacionismo Sociodiscursivo.

ABSTRACT

Dissertation presenting the results of the research carried out with the general objective of presenting theoretical and methodological subsidies for the teaching and learning of critical and comprehensive reading in basic education and with a view to reaching the specific objectives, namely: to explore knowledge related to Sociodiscursive Interactionism, notions of literacy and comprehensive and critical reading and reading strategies; to present contributions of the interactional process for the formation of the critical reader and, from the methodological point of view, to present didactic-pedagogical-instructional material as a theoretical-practical suggestion for the development of reading classes in basic education. For that, it tried to answer which theoretical-methodological strategies that the basic education teacher can use for the development of the necessary competences for the critical reading of students of this level of education. It is a work motivated mainly by the empirical observation of professional practice as a Portuguese language teacher and justified by the commitment to the formation of readers who elaborate their knowledge from the interaction between voices and discourses, developing the communicative competence in different social contexts, capable, therefore to respond to contemporary demands, as foreseen by the teaching parameterizing documents. The methodology is qualitative, with the suggestion of developing an action research, the bibliographic method and the theoretical anchoring based on the assumptions regarding the interactive language proposed by Bakhtin (2003) and Bronckart (2012), literacy with Soares (2004) and Kleiman (2008), reading strategies with Solé (1998) and Kleiman (2008), in addition to the objectives and skills provided for in the National Common Curricular Base. The result obtained was a theoretical foundation and an activity plan called “Ateliê de Leitura:” to be developed at the research field school and made available for application in other Brazilian schools.

Keywords: Reading. Reading strategies. Reading comprehension. Sociodiscursive interactionism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO	14
1.1 A teoria de aprendizagem: contribuições de Vygotsky e Bakhtin	15
1.2 Interacionismo sociodiscursivo	19
1.3 Reflexões sobre leitura e estratégias para o ato de ler	22
1.3.1 Estratégias de leitura para os três momentos de trabalho com o texto	29
1.4 Ponderações referentes ao letramento	36
1.4.1 A formação do leitor crítico.....	38
1.5 Leitura na BNCC	42
CAPÍTULO 2 – O CONTEXTO, OS PARTICIPANTES, MÉTODO E METODOLOGIA	49
2.1 Contexto e os participantes	49
2.2 Método.....	49
2.3 Metodologia.....	52
2.4 Técnicas de pesquisa	52
CAPÍTULO 3 – CADERNO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO-INSTRUCIONAL – ATELIÊ DE LEITURA	53
3.1 Apresentação	53
3.2 Fundamentação teórica	54
3.3 Considerações sobre a teoria da aprendizagem	54
3.4 Linguagem e interação: o ISD	55
3.5 Considerações sobre leitura e estratégias para o ato de ler.....	55
3.6 Breves considerações sobre o letramento	60
3.7 Considerações concernentes à leitura crítica	61
3.8 Leitura na BNCC: algumas habilidades	61
ATELIÊ DE LEITURA	66
UNIDADE 1 – Causar uma boa impressão é tarefa simples.....	66
UNIDADE 2 – Definindo os objetivos de trabalho	69
UNIDADE 3 – Conhecendo a teoria	71
UNIDADE 4 – Hora de praticar	76
UNIDADE 5 – Como gêneros diferentes abordam o mesmo tema	86
UNIDADE 6 – Os conhecimentos de mundo e sua importância para a leitura crítica e compreensiva	101
UNIDADE 7 – Condensando o aprendizado	113

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS	118
ANEXO A	115

INTRODUÇÃO

A leitura é uma habilidade de singular importância para o desenvolvimento dos alunos de quaisquer níveis de ensino, uma vez que ela propicia interação social. Contudo, sabe-se que não basta simplesmente aprender a ler num processo mecânico. É cada vez mais necessário buscar estratégias que tornem a competência leitora aguçada, portanto, torna-se premente apresentar abordagens de aspectos teóricos e práticos referentes ao ensino e à aprendizagem de leitura, julgados basilares para uma atuação que priorize a participação ativa de estudantes – alunos da educação básica –, no próprio processo de aquisição de habilidades leitoras, o que, segundo o entendimento de estudiosos, pode ser obtido por meio estratégias possíveis para o estímulo ao desenvolvimento das habilidades leitoras.

A motivação para a abordagem dessa temática surgiu a partir de reflexões sobre as experiências vivenciadas durante a trajetória profissional, como professora de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental, na educação pública. Durante o exercício da docência, não raro é possível observar, no contexto da sala de aula, dificuldades relativas a uma leitura compreensiva e crítica, por parte de uma parcela de estudantes, das diferentes séries do ensino fundamental. Essa observação, realizada ao longo dos anos, permite afirmar que há desafios que se impõem não só aos professores como também aos estudantes, para que haja um envolvimento efetivo de todos e as habilidades sejam desenvolvidas.

Somam-se a isso, a análise dos resultados das avaliações sistêmicas que evidenciam baixos índices de proficiência leitora de alunos de escolas brasileiras, o que não é diferente na realidade em que atuamos e, ainda, a importância de por em evidência os estudos realizados no ProFLetras de forma a contribuir com a divulgação deles.

É possível citar, ainda, fatores motivadores para a realização da investigação, tais como: (i) a consideração de que o sucesso do ensino como um todo está diretamente relacionado ao desenvolvimento da leitura, já que, quanto maior é a habilidade de fazer uma leitura crítica, maior será o engajamento social do indivíduo; (ii) que o ensino de Língua Portuguesa, definido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento oficial parametrizador do ensino, prevê que seja garantindo aos alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários à participação social e ao consequente exercício da cidadania; (iii) que “[...] é por meio da língua que o ser humano pensa, comunica-se, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento.”, (BRASIL, 2018, p. 62) e, em decorrência de tais fatores, é

responsabilidade das escolas a formação de leitores críticos – ou seja, aqueles que efetivamente compreendem o que leem e são capazes de realizar as operações mentais necessárias para construir um entendimento a partir do texto, acionando seus conhecimentos prévios e, conseqüentemente, criando novos saberes resultantes do processo interacional com o texto.

Considerando essas motivações, a proposta se justifica pelo fato de que as escolas têm como desafio a responsabilidade de educar para a sociedade, devendo, portanto, comprometer-se com a formação de leitores que elaborem seus saberes a partir da interação entre vozes e discursos, desenvolvendo a competência comunicativa nos diferentes contextos sociais, capazes, portanto, de responderem às demandas contemporâneas.

Para isso, é importante disponibilizar aos professores, conhecimentos e sugestões de ações para que eles desenvolvam um trabalho de leitura que vise proporcionar aquisição de autonomia leitora, fato que requer a compreensão de que ler é um processo intelectual altamente complexo, que envolve aspectos cognitivos, sociais e culturais e para os quais contribuirá uma proposta que apresente conhecimentos teóricos e metodológicos concernentes ao aperfeiçoamento profissional, teoricamente fundamentado e cuidadosamente planejado, propósito dessa investigação, e que põe em evidência sua importância.

Cumpramos salientar que nossa experiência na educação básica tem evidenciado que, ainda que o professor de Língua Portuguesa enfatize a importância da leitura e mostre como ela permeia todas as esferas do convívio social, os alunos de um modo geral, especialmente os do ensino fundamental II, relutam em valorizá-la e evidenciam que não desfrutam da atividade de ler. No entanto, é também possível observar que essa resistência limita-se às atividades propostas pela escola. É comum ver os discentes tecendo comentários sobre leituras extraclasse e, não raro, eles fazem referência às leituras de sua preferência, evidenciando que as apreciam e as realizam autonomamente em textos não contemplados no material didático ou propostos pelo professor, em sala de aula.

Esses fatos nos levam a questionar, como tantos outros professores o fazem, sobre qual o motivo do desinteresse pelos textos propostos durante as aulas: (i) seria esta uma questão relacionada ao conteúdo desses textos?; (ii) falta clareza ao definir os objetivos que se pretende alcançar com as leituras propostas?; (iii) não estão claros os benefícios dessa prática?; (iv) até que ponto as dificuldades de compreensão dos textos desmotivam os estudantes para a leitura?; ou, (v) o que ocorre é uma abordagem não aprofundada e metodologicamente coerente do ensino de leitura?

Questões dessa natureza permeiam as aulas de Língua Portuguesa, e, por estarem

interligadas, suscitam indagações de caráter teórico e prático diante do ensino de leitura compreensiva e crítica que justificam um estudo científico.

É nesse viés que propomos como pergunta de pesquisa:

- De quais estratégias teórico-metodológicas o professor da educação básica pode se valer para o desenvolvimento das competências necessárias à leitura crítica de alunos desse nível de ensino?

Assim, compreendendo que a formação do leitor é baseada na relação dialógica existente entre ele e o texto, uma proposta significativa deve centrar-se em práticas que viabilizem o processo interativo e a (re)construção dos significados. Por isso, a hipótese é de que há estratégias teoricamente fundamentadas para o desenvolvimento das competências necessárias à leitura crítica que precisam ser amplamente divulgadas e consideradas nos momentos de proposição de leitura em sala de aula.

Há indícios de que, ao repensar a prática de leitura por meio do ensino de estratégias de compreensão leitora, tal como proposto por Solé (1998), que oscilam entre cognitivas e metacognitivas, estimulando a prática de leitura autônoma, significativa e crítica, será possível promover, gradativamente, o maior engajamento dos estudantes e o, consequente, aprimoramento das habilidades de leitura.

Sendo assim, faz-se necessária uma intervenção pontual, por meio de uma didática diferenciada que trate o aluno como sujeito ativo no processo, protagonista, responsável por seu próprio aprendizado de forma autônoma e consciente. Para isso, neste trabalho serão abordados os pressupostos teóricos que versam, entre outros, sobre o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), sobre leitura crítica e compreensiva e, com maior ênfase, sobre as estratégias de leitura.

Parte-se das implicações teóricas resultantes da filiação ao ISD para se estabelecer entendimento das estratégias de leitura como ferramentas metodológicas capazes de promover o desenvolvimento da leitura compreensiva e crítica já que permite ao leitor compreender e interpretar de forma autônoma os textos lidos. Não sem antes abordar conhecimentos relativos à leitura crítica e ao letramento.

A intenção é oferecer recursos aos professores de Língua Portuguesa de forma a colaborar para a aquisição de conhecimentos que influenciem diretamente no processo de formação de leitores críticos que sejam hábeis na análise, que selecionem, relacionem e organizem informações complexas.

Assim, com o intuito de instrumentalizar, teórica e metodologicamente, professores de Língua Portuguesa, foi definido como objetivo geral, entendido como sendo o resultado/produto intelectual final da investigação dissertativa, o que se segue:

- Apresentar subsídios teórico-metodológicos para o ensino e a aprendizagem da leitura crítica e compreensiva na educação básica.

Quanto aos objetivos específicos, foram definidos nos planos teórico e metodológico, respectivamente. São eles:

- Explorar conhecimentos referentes ao ISD, noções de letramento e de leitura compreensiva e crítica e sobre estratégias de leitura.
- Apresentar contribuições do processo interacional para a formação do leitor crítico.
- Apresentar, como produto resultante da investigação, um material didático-pedagógico-instrucional, denominado “Ateliê de Leitura” como sugestão para o desenvolvimento de aulas de leitura na educação básica.

Vale salientar que, por leitor crítico, entende-se aquele que mantém uma conduta proativa diante o ato de ler, interpreta, realiza inferências, ultrapassa a superfície do texto unindo-o a seus conhecimentos prévios. É, portanto, um leitor que interage com o texto, de forma consciente, desenvolve e/ou domina os princípios fundamentais de auto-gestão do ato de ler, entendendo-o como a capacidade de conduzir-se de forma eficiente durante a leitura em busca de um objetivo.

O trabalho investigativo está estruturado nessa introdução, que traz os fatores motivadores da investigação, sua justificativa, a conceituação do tema, a delimitação do problema, a hipótese, os objetivos gerais e específicos. Na sequência, o primeiro capítulo, traz os conhecimentos teóricos que sustentam uma proposta didático-metodológica para aulas de Língua Portuguesa na educação básica, fundamentado nos estudos de Vygotsky (1984 - 2010), Bakhtin (1929 - 2003), Bronckart (2012), Kleiman (1997), Travaglia (1997), Koch (2002, Leffa (1996) Koch e Elias (2006), Freire (1989), Kleiman (2000) e Solé (1998), entre outros. Traz também algumas competências e habilidades de leitura, previstas na BNCC. Segue-se o segundo capítulo, apresentando o método e a metodologia que culminaram com a escrita da dissertação, bem como o método e a metodologia propostos para o momento de

desenvolvimento das atividades interventivas. No terceiro capítulo é apresentado o caderno didático-pedagógico-instrucional: Ateliê de leitura. Trata-se de um planejamento de aulas diversificadas voltadas para o desenvolvimento do leitor crítico. O material inclui uma síntese do referencial teórico apresentado na presente dissertação e o detalhamento das atividades a serem desenvolvidas.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“O verbo ler não suporta o imperativo.”
Daniel Pennac – Educador e escritor francês.

A citação de Pennac aponta para a necessidade de o professor, em sala de aula, ensinar os alunos a ler e permite a inferência de que não adianta mandar ler. Antes se faz necessário aprender a ensinar leitura, sendo que, para o êxito dessa tarefa, necessariamente, o professor deve ter conhecimentos teóricos e didático-metodológicos.

Assim, considerando a intenção de apresentar contribuições do processo interacional para a formação de leitores críticos e atividades práticas para o desenvolvimento de aulas de leitura na educação básica, buscou-se contribuições, concernentes aos pressupostos teóricos que subsidiam as ações dos professores. Para isso, o primeiro capítulo tem início com a apresentação de conhecimentos referentes à aprendizagem: contribuições de Vygotsky (1984 - 2010) e Bakhtin (1929 - 2003). Na sequência são apresentadas considerações relativas ao ISD e, sobre a relação existente entre linguagem e interação, no parecer de Bronckart (2012) e Kleiman (1997). Em seguida, considerações sobre leitura e estratégias para o ato de ler com base principalmente em Travaglia (1997), Koch (2002), Leffa (1996) Koch e Elias (2006), Kleiman (2000), Solé (1998). Na sequência, considerações detalhadas sobre as estratégias para os três momentos de leitura previstos por Solé (1998), algumas considerações sobre letramento com base em Soares (2009) e sobre leitura crítica de acordo com Freire (1989), Kleiman (1989), entre outros. Finalmente, são apresentadas algumas habilidades e competências de leitura previstas na BNCC que visam garantir as aprendizagens essenciais aos estudantes da educação básica mediante o direcionamento do que deve ser trabalhado em sala de aula.

Sabe-se que a exploração teórica apresentada não esgota toda a temática, de forma que outros aspectos das teorias abordadas ainda podem ser investigados e uma quantidade inesgotável de autores podem ser contemplados. Contudo, como se sabe, num processo de escrita acadêmica fica sempre o espaço para a continuidade da investigação sob outros olhares, sob novas perspectivas e, sendo assim, fica o incentivo, para a continuidade da exploração, num processo de aprofundamento de saberes e de novas proposições de ações, visto que o caminho já está descoberto e a caminhada iniciada, o que torna menos árduo o processo de fazer ciência.

1.1 A teoria de aprendizagem: contribuições de Vygotsky e Bakhtin

A teoria vygotskyana vai ao encontro do que se pretende com a presente investigação posto que, na década de 1935, ao apresentar seus estudos referentes à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, o autor põe em evidência a importância das relações sociais para o desenvolvimento, proporcionando o entendimento de que a aprendizagem parte do social para o individual ou seja, ela ocorre no âmbito das relações sociais, por meio do processo interacional.

Nas palavras de Vygotsky (1984 - 2010),

As funções psicológicas superiores da criança, as propriedades superiores específicas ao homem, surgem a princípio como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de cooperação com outras pessoas, e apenas posteriormente elas se tornam funções interiores individuais da própria criança. de (Vygotsky, 1984 - 2010, p. 699).

Pode-se compreender que, para o autor, a evolução psíquica dos seres humanos:

- (i) É decorrente da sua condição de “humano” e de seu desenvolvimento histórico-social;
- (ii) é diretamente condicionada às provocações vivenciadas no meio ambiente, a partir do nascimento;
- (iii) passa do natural ao cultural quando mediada pelo outro por meio de atividades que convertem as relações sociais em funções psicológicas – memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção –, que passam a funcionar como sendo próprias de personalidade.
- (iv) o signo “é o próprio meio da união das funções em nós mesmos, e poderemos demonstrar que sem esse signo o cérebro e suas conexões iniciais não podem se transformar nas complexas relações, o que ocorre graças à linguagem”.

Assim, é natural que com a aprendizagem da leitura não seja diferente, o que implica que ela precisa ser ensinada/vivenciada, cabendo aos professores, como adultos mais experientes, papel preponderante no processo. São eles que devem fornecer aos alunos as oportunidades de leitura e os meios necessários para a compreensão, seleção, organização e

síntese das informações às quais têm acesso. Os professores tornam-se mediadores ao buscarem metodologias capazes de impulsionar os estudantes rumo à aquisição e ao aprimoramento das habilidades, de forma que possam refletir conscientemente sobre os recursos a serem utilizados no ato da leitura, até que ela seja uma atividade executada com autonomia.

Vigotsky (1925 - 2010, p. 58) define a Zona de Desenvolvimento proximal (ZDP) como [...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução autônoma de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Entende-se que é natural que a criança passe de um nível ao outro, pois, o que ela faz de forma assistida determina o que ela será capaz de fazer de forma autônoma no futuro. Assim, se o professor em sala de aula proporcionar momentos de leitura e ensinar estratégias, naturalmente os alunos se tornarão leitores autônomos.

Sobre o processo interacional, compreendido como trocas entre os interactantes em sala de aula, no parecer de Bakhtin (1929 – 2003), necessariamente devem ocorrer num processo dialógico, com a contribuição efetiva do professor, sujeito mais experiente.

Para o autor, o diálogo é constitutivo da linguagem, uma vez que os participantes de uma conversação pressupõem um elo dialógico e se posicionam através da linguagem, num ato de interação que se desenvolve especialmente na esfera social.

Para Bakhtin,

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. (BAKHTIN, 2003, p. 107, grifos do autor).

Essa compreensão implica que o indivíduo, por meio de suas interações sociais, está em constante processo evolutivo em que aprende e constrói a própria realidade, e isso se reflete diretamente na linguagem. Logo, toda a estrutura social e cultural torna-se matriz de criação e evolução da linguagem.

Assim, depreende-se da teoria bakhtiniana que nossas ideias e pensamentos têm caráter coletivo. Utilizamos apontamentos, conceitos e considerações do outro para compor o

nosso discurso, portanto, a interação é a base de todo o desenvolvimento humano, uma vez que para construir conhecimento sempre teremos como referencial o outro.

Essa concepção interativa da linguagem proposta por Bakhtin (2003) fundamenta-se na afirmação de que o uso da língua se efetiva em forma de enunciados, orais ou escritos; e que estes são constituídos pelo aspecto dialógico do discurso, isto é, a relação de sentido que se estabelece entre enunciados.

De início faz-se necessário o estabelecimento objetivo e claro do que difere a palavra, oração e enunciado. As unidades significativas da língua – palavra e oração – não consideram a alternância entre os sujeitos do discurso, carecem de relação imediata com a realidade e com enunciados alheios; dessa forma palavra e oração – o texto – limita-se por sua natureza gramatical e pela falta de “endereçamento”.

Em contrapartida, o escopo do enunciado é justamente o fato de pressupor a interação entre sujeitos discursivos. Para Bakhtin (2003), o enunciado é a unidade real de comunicação de uma língua e se concretiza em situações reais. Ou seja, considerar a situação social de produção é o que define o enunciado, o discurso. Isso significa que a compreensão adequada de determinado enunciado requer que o falante domine o aspecto linguístico e considere o aspecto social como parte indissociável de seu significado.

Por consequência, cada enunciado é produzido com vistas a atender as necessidades próprias daquela enunciação específica considerando o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, atentando-se ao aspecto responsivo inerente ao discurso. Dessa forma, o leitor crítico apresenta uma atitude-responsiva-ativa diante dos enunciados de sua esfera social, considerando seu contexto e situação comunicativa para de fato compreendê-lo.

A enunciação é, portanto um ato de comunicação social que demanda a interação entre sujeitos; trazendo visibilidade ao papel ativo do outro no processo de comunicação. Dessa maneira, os enunciados que produzimos estão sempre direcionados a um interlocutor que adota uma atitude responsiva ante o discurso. Bakhtin (2003, p. 271) ressalta que “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva”. O que permite inferir que o interlocutor de um discurso sempre fornecerá um retorno ou resposta perante esse discurso, mesmo que este retorno seja silencioso. Fato ao qual o teórico se refere como compreensão responsiva de efeito retardado, isto é, todo enunciado compreendido por um falante será, em seu devido tempo, refletido em discursos posteriormente proferidos por ele.

Outro conceito fundamental para a compreensão dos pressupostos bakhtinianos é o dialogismo que se refere ao conjunto de vozes ideológicas presentes no enunciado que se

relacionam com outros enunciados e textos. Ou seja, “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 272). Em sua essência, o enunciado é o resultado de um processo de assimilação do discurso do outro, uma vez que toda a produção intelectual do indivíduo é permeada por vozes e ideologias anteriores a ele que foram interiorizadas, reelaboradas e enfim externadas.

Portanto, o enunciado está voltado tanto para o seu objeto quanto para os discursos do outro, de forma que o tratamento adequado sobre dado tema só é possível se ao construir seu discurso o falante considerar as possíveis interferências que seu ouvinte possa realizar. Nas palavras de Bakhtin (2003):

ao falar sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação, levo em conta suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista) as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele (BAKHTIN, 2003, p. 302).

Para a adequada compreensão da natureza social da linguagem, em conformidade com os pressupostos de Bakhtin, é preciso atentar-se ainda ao que o autor denomina como gêneros do discurso que resultam em formas “relativamente estáveis” de um enunciado, pois o uso da linguagem está sempre condicionado ao seu contexto de produção. Ao produzir seu enunciado o falante leva em consideração não apenas sua intenção discursiva e seu interlocutor, mas também a esfera de atividade humana e seu contexto sociohistórico.

Dessa forma, ao interagirmos com outros indivíduos por intermédio da língua, produzimos certos tipos de textos que, com variações relativamente estáveis, apresentam semelhanças de tema, estrutura e linguagem. Para Bakhtin os falantes comunicam-se apenas por intermédio dos gêneros do discurso, isto é, através de enunciados que, mesmo refletindo a subjetividade do falante, apresentam uma forma estável e característica da construção do todo.

A noção de gênero do discurso é adquirida pelos falantes ao mesmo tempo em que aprendem a própria língua. Assim sendo, formula-se o discurso em concordância com o gênero. Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 283) “As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculados”. A impossibilidade de desassociar formas da língua – palavra e oração – das formas típicas dos enunciados fortalece a máxima de que os gêneros discursivos pré-determinam o nosso discurso do mesmo modo como organizam as formas gramaticais que usamos.

Podemos afirmar, portanto, que o autor constrói sua teoria alicerçada na concepção de que a linguagem se constitui pela interação socioverbal entre os indivíduos. Assim sendo, o falante apresenta uma natureza fundamentalmente social e sua linguagem é de cunho ideológico uma vez que sua intenção comunicativa, concretizada em enunciados, pressupõe a ativa posição responsiva dos indivíduos envolvidos. Dessa forma, é possível perceber a compatibilidade entre as contribuições bakhtinianas e as premissas do interacionismo sociodiscursivo, doravante ISD.

É nesse sentido que a próxima abordagem tem como função crucial, apresentar os conhecimentos referentes à linguagem e ao processo interacional no âmbito do ISD.

1.2 Interacionismo sociodiscursivo

O interacionismo sociodiscursivo, ISD, é um quadro teórico que entende as condutas humanas como “ações significantes, ou como ações situadas, cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização” (BRONCKART, 2012, p.13). De início é apropriado destacar que o estudo dos gêneros se inscreve, conforme explica Bronckart (2012), no quadro geral de uma psicologia da linguagem pautada nos princípios epistemológicos do interacionismo social.

O interacionismo, em conformidade com o exposto pelo teórico, avalia a historicidade do ser humano como um aspecto determinante para a compreensão da conduta humana. Isso, porque dedica-se a compreender as condições em que se desenvolvem as formas individuais de organização social e as formas de interação semiótica.

Para embasar seu posicionamento a respeito do aspecto social inerente à linguagem, Bronckart retoma o conceito de “agir comunicativo” e “mundos representados” postulados por Habermas. De maneira sucinta, o agir comunicativo pode ser explicado como a capacidade de falar e agir no mundo. Segundo Habermas apud Bronckart (2008), a atividade humana não é totalmente determinada pelas regras de racionalidade e de eficácia, mas que existem três dimensões do agir que permeiam nossas ações, ao levarem em consideração determinadas representações coletivas, e através das quais é possível interpretar e avaliar o agir humano. São elas: (i) mundo objetivo no qual estão representados os conhecimentos a respeito do mundo físico; (ii) mundo social composto pelas regras e convenções de determinado grupo social e (iii) mundo subjetivo que faz alusão a interpretação construída pelo indivíduo do mundo que o rodeia.

Esta retomada conceitual objetivou demonstrar o processo evolutivo que precede a atividade humana que é ao mesmo tempo coletiva e social. Bronckart (2012) destaca a influência do mundo social como instrumento que regula o acesso do indivíduo aos objetos do meio, condicionando a maneira como ele estrutura o mundo objetivo e o mundo subjetivo. Por conseguinte,

[...] a linguagem humana se apresenta, inicialmente, como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve. A linguagem é, portanto, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática (BRONCKART, 2012, p. 34).

Depreende-se que os signos, e os textos, são o produto resultante da interação social, portanto, os significados que veiculam estão em constante mudança acompanhando as modificações no uso da língua, “[...] é através desses textos e desses signos com significações sempre moventes que se constroem os mundos representados definidores do contexto das atividades humanas, esses mundos por sua vez, também se transformam permanentemente” (BRONCKART, 2012, p. 35).

O que amplia a percepção de que o falante interage com os membros de uma comunidade específica para produção de um entendimento comum; e que esta interação, com vistas a intervir no mundo e no próprio indivíduo, está em constante adaptação à situação de fala e ao domínio linguístico dos envolvidos.

O teórico esclarece que, inicialmente, podemos afirmar que o termo “texto” designa toda a produção de linguagem situada, seja ela escrita ou oral; e que cada texto produzido necessariamente contém mecanismos enunciativos e de textualização cujo objetivo é assegurar sua coerência interna.

Conforme Bronckart (2012, p.69), [...] uma língua natural só pode ser apreendida através das produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes” é a essa realização empírica que o estudioso chama de texto.

Ainda sobre as questões interativas, no parecer de Kleiman (1997), a leitura é um ato social e, portanto, não tem significado por si mesmo. O sentido é construído na interação entre o autor e o leitor.

No parecer da autora,

A leitura é um ato social, entre sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados. Essa dimensão interacional, que para nós é a mais importante do ato de ler, é explicitada toda vez que a base textual sobre a qual o leitor se apoia precisa ser elaborada, pois essa base textual é entendida como a materialização de significados e intenção de um dos interagentes à distância via texto escrito (KLEIMAN, 1997, p. 10).

Kleiman deixa claro o entendimento de que o significado textual não existe a priori. Ele é construído no momento da interação entre os interactantes no ato de ler. O diálogo entre leitor, autor e texto exige a participação ativa do leitor para a construção do sentido do texto, uma vez que o sentido se constrói a partir das contribuições do leitor ou ouvinte, de modo colaborativo.

No ambiente escolar, adotar a definição de língua e, conseqüentemente, leitura como o resultado da interação de conhecimentos e discursos implica na constante busca por uma metodologia de ensino que repercuta essa concepção. A conduta pedagógica preconiza evidenciar ao estudante o valor de se perceber as diversas vozes presentes em um texto. E que as estratégias de leitura nos auxiliam na compreensão do texto.

Este trabalho circunscreve-se, portanto, na perspectiva sociointeracionista e discursiva de ensino da linguagem. Dessa forma, o posicionamento adotado transcende o nível teórico e expositivo ao privilegiar uma dinâmica ativa cuja participação dos indivíduos envolvidos é a engrenagem que possibilita a construção do conhecimento.

Tal abordagem preconiza que para a produção do conhecimento é fundamental que haja trocas de vivências e saberes entre os sujeitos. Todas as interações são válidas e constituem o processo de ensino e aprendizagem historicamente situado. O papel do professor nesse cenário é o de mediar o caminho fornecendo informações básicas e conduzindo as discussões, intervindo, questionando, insinuando hipóteses, instigando os alunos a resgatarem conhecimentos prévios e a buscar informações complementares.

Conforme Citelli (1994),

Se o professor pensa o ensino da língua a partir de uma referência interacional (interação), saberá radicalizar o aspecto dialógico e trabalhará o seu discurso como um entre vários, no meio dos quais estarão aqueles dos alunos que vivem experiências culturais diferenciadas, que falam sobre o mundo a partir de lugares múltiplos, que operam variáveis linguísticas nem sempre afinadas com a do mestre. [...], o ensino da língua, terá que refletir, [...], a dinâmica do confronto inter e intradiscursivo e não apenas considerar a variável linearmente codificada pela gramática padrão como a única a ser valorizada e aplaudida (CITELLI, 1994, p.16).

Nessa perspectiva, o texto deve ser concebido como unidade de ensino-aprendizagem, em que é possível, conforme Geraldi (1997, p. 22), “[...] o diálogo com outros textos, que

remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros”. Dessa forma, os textos trazem variações formais e discursivas que não apenas reproduzem a palavra dita pela escola ou as palavras alheias, mas a palavra do próprio aluno a quem é permitida construção de pareceres e argumentos pessoais contra ou a favor ou novos. Além disso, abre espaço para textos de diferentes e variados gêneros e tipos textuais, de diferentes e variadas linguagens. Afinal o mundo é permeado por uma linguagem multifacetada, híbrida, e por uma língua viva, dinâmica.

Na proposição de Geraldi (1997), a sala de aula passa a ser um lugar de interação verbal no qual o professor deixa de ser a única fonte do saber já que permite o cruzamento de diferentes saberes, estabelecendo uma relação dialógica entre os conhecimentos.

Portanto, o trabalho pedagógico não se realiza em função de um programa preestabelecido; ele se presentifica no cotidiano escolar, atendendo-se às reais necessidades dos alunos na produção de conhecimentos. Nessa perspectiva o autor assevera que “Aceitar a interação verbal como fundante do processo pedagógico é deslocar-se continuamente de planejamentos rígidos para programas de estudos elaborados no decorrer do próprio processo de ensino-aprendizagem” (GERALDI, 1995, p. 21).

Tudo se baseia na interação de forma que esse é o caminho para trabalhar adequadamente a leitura compreensiva em sala de aula. A valorização da relação dialógica, interactantes e texto, concretiza-se na tentativa contínua de construir indivíduos que dominam a linguagem e que adotam o posicionamento crítico nas mais variadas situações. Asseveramos que somente pelo constante esforço em se debater ideias e possibilidades de leitura é que será possível formar alunos que levantam hipóteses, fazem comparações, criam analogias e desenvolvem autonomamente a rede cognitiva e metacognitiva necessárias para a construção do conhecimento.

É nesse viés teórico que nos tópicos a seguir serão abordadas considerações sobre leitura e sobre estratégias concernentes ao ato de ler, bem como a forma em que esse processo se desdobra, isso sob a perspectiva de Solé (1998) e Kleiman (2000), como também em outras conjunturas.

1.3 Reflexões sobre leitura e estratégias para o ato de ler

O conceito de leitura e da sua aplicabilidade vem se aperfeiçoando com o surgimento de novos saberes provenientes de aprimoramento teórico e prático. Portanto, é natural que nossa exploração teórica tenha início com distintas concepções de linguagem como ponto de

ancoragem na definição de metodologias que permitam a construção gradativa do conceito de ensino/aprendizagem de leitura. Como é possível observar, as tentativas de conceituar leitura mudam de acordo com pontos de vista, com a evolução da sociedade, com diferentes concepções de língua e linguagem e, sobretudo, com as concepções que determinam o fazer dos professores.

Sobre isso, Travaglia (1997), por exemplo, destaca que a concepção de linguagem e a de língua altera em muito o modo de estruturar o trabalho com a língua em termos de ensino e considera essa questão tão importante quanto a postura que se tem em relação à educação de um modo geral. Conforme os estudos linguísticos, três distintas concepções de linguagem vêm permeando os estudos.

1- Se se concebe, por exemplo a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem é concebida como algo individual, centrada na capacidade mental dos indivíduos. Assim, as dificuldades de expressão, o discurso que se materializa no texto, são independentes da situação de interação comunicativa, do interlocutor, dos objetivos, dos fenômenos sociais, culturais e históricos. Nessa concepção, os desvios que se apresentam são explicados apenas pela incapacidade de o ser humano pensar e raciocinar logicamente.

No parecer de Koch (2002, p. 13), “[...] à concepção de língua como representação do pensamento corresponde a de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações”. Para ela, o sujeito é o dono absoluto de seu dizer e de suas ações, por conseguinte seu texto “[...] é visto como um produto – lógico – do pensamento [...] do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo”. Nessa perspectiva, a atividade de leitura encerra apenas a decodificação do texto.

2- Uma segunda concepção – linguagem como instrumento de comunicação – é uma vertente, que considera os estudos da linguagem de forma restrita ao processo interno de organização do código – Privilegia-se, então, a forma, o aspecto material da língua, e as relações que constituem o seu sistema total, em detrimento do conteúdo, da significação e dos elementos extralinguísticos.

Para Travaglia (1997), essa concepção da língua como instrumento de comunicação proporcionou a visão dela como código virtual, isolado de sua utilização na fala ou no desempenho, incorrendo em prejuízos como, por exemplo, afastamento [...] do o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua. Essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista”,

incorrendo no que o autor considerou a limitação do estudo ao funcionamento interno da língua, separando o homem do seu contexto social. (TRAVAGLIA, 1997).

Essas considerações levaram, quanto à leitura, ao posicionamento de Koch (2002, 16), para quem a noção de sujeito “[...] corresponde a de sujeito determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de “não-consciência” e o texto, “[...] como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito.” (KOCH, 2002, p. 16).

3- Na terceira concepção, a de linguagem como forma ou processo de interação, para Travaglia (1997), o que determina a linguagem é o processo interacional comunicativo que por sua vez é mediado pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, não só em uma dada situação, mas também em um contexto sociohistórico e ideológico. Nesse sentido, os interlocutores são sujeitos que ocupam lugares sociais. No parecer do autor, eles realizam ações, agem, atuam sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). Para isso, os sujeitos são considerados, no parecer de Koch (2002, p. 15) “atores/construtores sociais”.

Ainda conforme a autora,

o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir. (KOCH, 2002, p. 15).

E o texto é considerado o próprio lugar de interação, apresentando implícitos somente identificáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. Nessa perspectiva, o significado não está mais detido na superfície do texto, mas passa a surgir conforme o leitor acrescenta seus conhecimentos prévios. Leffa (1996, p. 14) afirma que “O significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor”. Para a compreensão do texto o leitor passa a desenvolver um papel ativo, realizando inferências e criando hipóteses.

Leffa (1996) assevera que ao priorizar um dos tipos de leitura, em detrimento do outro, sempre perderemos as contribuições do polo subjugado.

[...] Na verdade, não basta nem mesmo somar as contribuições do leitor e do texto. É preciso considerar também um terceiro elemento: o que acontece quando o leitor e texto se encontram. Para compreender o ato da leitura temos que considerar então (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre leitor e texto (LEFFA, 1996, p. 17).

Diante de tal conjectura, a concepção de leitura se reestrutura e passa a figurar como o ato de construir o significado considerando-se a interação leitor e texto. Dessa forma leitura ascendente e descendente tornam-se complementares e, conseqüentemente, a atividade de leitura exige que o leitor saiba adotar ambas as posturas. A esse respeito, as autoras Koch e Elias (2006,) reiteram que ao compreendermos a língua em sua natureza dialógica estamos, inevitavelmente, advogando a favor dos falantes enquanto “atores/construtores sociais”. Depreende-se daí que a noção de sentido do texto se constrói em uma relação de interdependência entre fatores sociais, processos cognitivos e práticas linguísticas. Assim a concepção de leitura passa a apresentar-se como sociointeracionista.

Nessa abordagem elementos gráficos – palavras e sinais, por exemplo – e a própria construção textual deixam de deter a totalidade do conhecimento; e passam a fornecer informações variadas sobre um determinado tema. A partir de sua apreciação, o leitor insere suas contribuições, hipóteses e conclusões, em um constante ciclo de colaboração entre o que já se sabe e as inovações presentes no texto. Dessa forma, ao interagir com conteúdo textual o leitor (re)elabora o seu saber acerca do tema.

A leitura deixa, assim, de ser entendida como um simples ato de “decodificação e captação de mensagens” disponibilizadas unilateralmente, e torna-se uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização textual, contudo, requer a mobilização de um conjunto de saberes prévios, textuais linguísticos e de mundo.

Sobre a complexidade da leitura, Koch e Elias (2006), por exemplo, são de parecer que

[...] a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11).

Dessa forma a leitura torna-se resultante de um ato de cognição que engloba o domínio linguístico e conhecimentos acerca do mundo social. Neste ponto ler equivale a compreender o texto, perceber o que vem nítido em sua superfície e aquilo que é possível deduzir de seus subentendidos, estabelecendo o foco do estudo no leitor, especialmente na capacidade que ele tem de extrair informações do texto.

Conforme apresentado, existe uma dificuldade de se estabelecer uma definição única de leitura, pois a todo o momento seu conceito é minuciosamente (re)estudado e enriquecido sempre que se busca defini-lo. Contudo, as contribuições desses estudos perduram na inegável necessidade de trabalhar o conhecimento da língua escrita como pré-requisito ao desenvolvimento da leitura. A continuidade das pesquisas levou a percepção de que outros fatores influenciavam no resultado da leitura. Notou-se que o desempenho do leitor alterava-se ao considerar o uso de informações externas ao texto, frutos do pensamento lógico e de conhecimentos particulares do leitor.

Ante essa compreensão, é primordial que as propostas de ensino aprendizagem da leitura, à luz de uma teoria linguística, forneça reflexões sobre a necessidade de conhecer, além das teorias, práticas pedagógicas diferenciadas e a consciência metodológica que determinam o fazer docente.

No parecer de Kleiman (2000) a leitura tem sido compreendida como prática social. Logo, requer a interação dos conhecimentos individuais, linguísticos e textuais associados à atividade social. Portanto, na leitura, ou seja, na construção dos sentidos do texto, o leitor interage, dialoga com o texto confirmando ou refutando hipóteses, guiando-se pelo texto orientado pelo objetivo da leitura.

Nota-se que o processo de leitura pode ser definido conforme a perspectiva adotada. Neste trabalho, além das considerações anteriores, estamos considerando, sobretudo, as definições proposta por Solé (1998) e Kleiman (2000).

Para Solé (1998), “[...] a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [...] os objetivos que guiam a leitura” (SOLÉ, 1998, p. 22). Nesta definição, consideramos a importância do termo interação, pois este torna leitor e texto dependentes entre si, sem que um seja mais relevante que o outro.

Para a autora, a metodologia adotada pelo professor reflete suas concepções teóricas. Por isso o tratamento meticuloso quanto as definições de língua, linguagem, leitura e leitor crítico se fizeram imprescindíveis. A preocupação, nesse caso, é estabelecer o eixo fundamental na construção da competência leitora em sala de aula que é desenvolver as habilidades de leitura dos estudantes para que possam atribuir sentido aos textos.

Por mais que seja consensual que a formação do leitor começa na família, é na escola que a criança de fato racionaliza a despeito da relevância do domínio da linguagem. Em virtude disso, as instituições de ensino enfrentam a demanda crescente em prol da formação do cidadão crítico, afinal, é na escola que o indivíduo se aperfeiçoa no uso da linguagem, habilidade que permite sua ação como cidadão autônomo em meio à sociedade letrada. Sendo

assim, a escola deve preocupar-se em fornecer não só o ambiente, mas também as práticas, necessárias ao desenvolvimento do aluno leitor.

Sobre isso, Solé (1998) é de parecer que

A leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias (SOLÉ, 1998, p.23).

Assim, é por intermédio da influência mútua entre autor e leitor que os sentidos do texto se concretizam ao mesmo tempo em que dão origem a outras leituras e outros textos, frutos do conhecimento advindo dessa interação. Em outras palavras, é preciso que o leitor mobilize seus conhecimentos e preencha as lacunas deixadas no texto para que o sentido seja construído.

Para que isso ocorra, a autora preconiza o ensino de estratégias de leitura que configuram-se como ferramentas utilizadas na construção das estruturas necessárias para a formação do leitor preparado para o efetivo exercício da cidadania. São, assim, procedimentos que os leitores utilizam durante a leitura para auxiliá-los a alcançar seus objetivos em um texto determinado. São conhecimentos e ações adaptáveis às diferentes situações discursivas que ao serem mobilizadas de forma eficientemente, pelo leitor, facilitam a compreensão e a aprendizagem.

De acordo Solé (1988),

A aprendizagem da leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. O aprendiz leitor – e poderíamos chamá-lo apenas de aprendiz – precisa da informação, do apoio do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor [...]. Desta forma, o leitor incipiente pode ir dominando progressivamente aspectos da tarefa de leitura que, em princípio, são inacessíveis para ele (SOLÉ, 1998, p.18).

No parecer da autora, o ensino de estratégias de compreensão leitora, contribui para a formação de leitores autônomos, uma vez que elas “[...] devem permitir que o aluno planeje a tarefa geral de leitura e sua própria localização – motivação, disponibilidade – diante dela; facilitarão a comprovação, a revisão, o controle do que se lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos” (SOLÉ, 1998, p.73).

Depreende-se que o trabalho colaborativo entre aluno e professor, durante a leitura, é essencial, pois mostra ao aluno que a habilidade com a leitura deve ser aprendida, ao mesmo

tempo em que pretende despertar o professor para a importância em desenvolver um trabalho efetivo no sentido da formação do leitor independente, crítico e reflexivo.

Ainda no parecer da autora, o aprendizado das estratégias requer a integração delas a uma atividade de leitura significativa, assim, é preciso articular situações de ensino de leitura em que se garanta sua aprendizagem também significativa. Nesse sentido, ao ensinar estratégias responsáveis pela compreensão, o aluno deve vivenciar e assistir ao que o professor faz quando ele mesmo se depara com a leitura ou com dificuldade de leitura. Assim, é através do movimento entre teoria e prática em situações reais de leitura, que o professor poderá com lucidez perceber a possibilidade concreta de acesso ao conhecimento, tornando-se e formando leitores autônomos e competentes. Afinal, poder ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada, conforme pontua (SOLÉ, 1998).

Ademais, necessário se faz o entendimento de que a leitura é um processo que precisa ser ensinado e, para que os alunos aprendam, é preciso vivenciar atividades que lhes possibilitem ver estratégias de compreensão do texto em uma situação significativa e funcional. Portanto compete aos educadores proceder à execução de projetos de leitura que satisfaçam a necessidade de desenvolver a proficiência leitora.

Em seguida a autora destaca algumas estratégias de compreensão que são frequentemente encontradas na literatura especializada. Ela evidencia uma proposta pedagógica para a abordagem da leitura em sala de aula por meio de três etapas de atividades com o texto, a saber: o antes, o durante e o depois da leitura, cada uma com especificidades distintas, detalhadas na sequência desse texto.

Em resumo, são ações voltadas para o ensino de estratégias que formem o leitor competente e não apenas para avaliar a compreensão da leitura dos alunos. Como bem salienta a pesquisadora, o ato de explorar o texto em três momentos estanques pode transmitir certa artificialidade. Porém, a própria autora é de parecer que, de início, tal segmentação se justifica para elucidar sobre as peculiaridades de cada momento para que ao final, na integração das estratégias, a versatilidade desse mecanismo se evidencie.

É nessa perspectiva didático-metodológica que as atividades sugeridas no Ateliê de Leitura, são propostas.

No subtópico que se segue são apresentadas as estratégias de leitura propostas por Solé (1998) para os três momentos, seguidas de exemplos de atividades que poderão ser propostas para cada um deles.

1.3.1 Estratégias de leitura para os três momentos de trabalho com o texto

Antes da leitura

Para o momento antes da leitura, a ideia geral é de que as estratégias são da competência do professor. É essencial o adequado domínio teórico, pois o tratamento dado ao ensino de leitura deriva da concepção de língua e linguagem.

Assim, torna-se necessário o conhecimento de que numa atuação, a partir dos pressupostos do ISD, o trabalho em sala de aula deve pautar-se principalmente em atividades significativas de leitura com objetivos bem delimitados que valorizem a construção conjunta do conhecimento. Nesse sentido, o professor deve preparar-se para proporcionar uma análise global do texto, para a exploração das ilustrações, datas, características do portador textual, do autor do texto e de seu contexto de escrita e levantar possibilidades de atividades concernentes à divulgação dos resultados da leitura.

- **Motivação para a leitura**

Considerando que o sucesso da leitura está vinculado, conforme aponta Solé (1998), ao envolvimento do estudante com a atividade, ele deve sentir-se entusiasmado com a leitura. Para isso, o planejamento da aula deve ater-se à seleção do texto e ao ambiente de aprendizagem que deve permitir que os alunos participem das atividades sem a preocupação em estarem “corretos” em suas observações e o ambiente de aprendizagem deve estar organizado num formato não só acolhedor mas de forma a permitir a interatividade e a dialogicidade entre todos.

O professor é o responsável pela criação da motivação o que pode ser feito em conjunto com os alunos ante a temática que se pretende seja explorada.

Várias são as possibilidades para motivar os alunos: a partir de um filme, a partir de pesquisa na internet, criação de projetos, proporcionar a montagem de um mural, abordar a transversalidade de temáticas, clube do livro, etc.

- **Objetivos de leitura**

Tendo em vista que a leitura atende aos mais variados interesses, é imprescindível eleger objetivos específicos para cada uma. Afinal, o comprometimento do leitor durante o ato de ler e o modo como ele lê, é determinado pelo objetivo que ele tem.

Por conseguinte, o professor deve não só ter um objetivo de leitura para o texto apresentado, considerando uma análise prévia das possibilidades que o texto oferece, os recursos linguísticos presentes e as possibilidades de estratégias possíveis no auxílio à compreensão do texto como também demonstrar aos alunos como atingir seus propósitos de leitura.

- **Revisão e atualização dos conhecimentos prévios**

O levantamento de conhecimentos prévios, conduzido pelo professor, permite que os aprendizes revelem seus conhecimentos, mas também que estabeleçam inferências ante as pistas que são oferecidas pelo gênero textual, pelo título, pela apresentação do autor e por outras marcas tais como ilustrações, tipos de letra, cores, suporte etc.

Acionar os conhecimentos e estabelecer inferências permite que os alunos estabeleçam uma base de conhecimento sobre o assunto além de criar expectativas. As reflexões durante a leitura partirão desse ponto comum.

- **Estabelecimento de previsões sobre o texto**

Ao considerar os aspectos anteriores já será possível especular sobre o que de fato ocorre no texto. Ao trabalhar essa estratégia o estudante deve sentir-se confiante para compartilhar suas expectativas sobre o que pode vir em termos de temática, de estrutura textual, sobre a linguagem e mesmo sobre possíveis conclusões.

O estímulo às previsões evidencia a prática do “pensar sobre”, de forma que o aluno perceba que suas contribuições são necessárias e importantes para a compreensão do texto.

- **Promoção de perguntas dos alunos sobre o texto**

Elaborar perguntas pertinentes sobre o texto configura uma atividade eficaz para a compreensão, pois proporciona aos alunos a circunstância ideal para correlacionar o conhecimento prévio e criar expectativas relacionadas à temática a serem verificadas posteriormente.

Se quisermos um leitor crítico, esse deve habituar-se a questionar o conteúdo textual e a reelaborar suas conclusões a partir da leitura. Essas são características essenciais ao leitor crítico.

Durante a leitura

No momento anterior, o trabalho pedagógico forneceu o repertório necessário para o desenvolvimento da leitura. Resgatou os conhecimentos prévios e instigou a imaginação dos alunos, preparando-os para a atividade de interpretação e de compreensão. A partir desse momento, com objetivo de leitura definido, o estudante tem uma noção clara das possibilidades do texto e terá mais segurança durante a leitura além de já ter expectativas.

No decorrer da leitura é o momento de interpretação e de compreensão da mensagem. O aluno procede uma seleção das informações que julga relevantes e inicia uma relação entre as informações encontradas no texto e suas previsões, feitas antes de ler, preparando-se para a confirmação ou a refutação delas. Em síntese, é o momento de proceder uma análise seguida de reflexões tais como, por exemplo:

- o conteúdo – destacando sua importância ante o significado da mensagem;
- o levantamento de possibilidades intertextuais (outras perspectivas);
- a identificação de variedades dialetais determinadas por diferentes fatores (idade, sexo, nível social e econômicos, profissão, grau de estudo);
- a relação entre os fatos e os aspectos da vida real, mesmo se o texto for ficcional;
- o estabelecimento de discussões em torno das possibilidades de solução de problemas mediante o levantamento de opiniões, preferencialmente de forma individual.
- a identificação de questões ideológicas.

O professor age como mediador do processo de compreensão, assumindo inicialmente o status de modelo a ser seguido. Para isso, demonstra aos alunos como eles podem assumir paulatinamente o controle sobre o processo, destacando que no decorrer da leitura, ocorre a

reformulação das expectativas anteriormente criadas, a verificação e correlação das informações, formulação de perguntas e de respostas e relacionamento com ocorrências da vida real.

Nessa perspectiva, Solé (1998) faz referência ao ensino da compreensão leitora por intermédio da **leitura compartilhada**. O escopo da proposta é exemplificar como o leitor crítico, no caso o professor, se comporta diante do texto. Ao mesmo tempo em que dá aos alunos a possibilidade de assumirem o controle da leitura. Para isso o professor orienta os alunos nas quatro estratégias fundamentais de leitura: resumir, esclarecer dúvidas, solicitar esclarecimentos e prever.

Nas tarefas de leitura compartilhada, resumir [...] significa expor sucintamente o que foi lido. Estabelecer dúvidas refere-se a comprovar se o texto foi compreendido, fazendo perguntas para si mesmo. Com o autoquestionamento pretende-se que os alunos aprendam a formular perguntas pertinentes para o texto em questão. A previsão consiste em estabelecer hipóteses ajustadas e razoáveis sobre o que já se leu e sobre a bagagem de conhecimentos e experiências do leitor (SOLÉ, 1998, p. 119).

O intuito é apoiar os alunos inicialmente e gradativamente permitir que eles realizem as atividades sozinhos. A **leitura independente** tem por característica a autogestão, pois é o leitor que determina o ritmo de leitura e seu objetivo.

O professor pode induzir os alunos ao exercício autônomo das estratégias por meio de atividades individuais em que este possa praticar o que está sendo trabalhado em sala. Para isso pode solicitar as mais variadas atividades desde que os textos sejam bem selecionados e a proposta de fato estimule o raciocínio e a compreensão. Para isso, dentre outras coisas, deve permitir que os alunos confrontem suas previsões, identifiquem recursos linguísticos e textuais, façam inferências e percebam a intenção discursiva do autor.

Os alunos devem progressivamente perceber indicadores, verificar e construir hipóteses, entendendo que a prática desses questionamentos é necessária para a compreensão do texto. É crucial que se fixe o entendimento de que a antecipação, a verificação e o autoquestionamento estarão presentes em todas as atividades de leitura.

Depois da leitura

Quanto às estratégias para as atividades após a leitura Solé (1998) destaca a relevância de se ensinar a elaborar um resumo, a identificar a ideia principal do texto e a responder as

perguntas. O foco reside justamente no ensinar a fazer, reforçando que o professor deve, a todo momento, fornecer o modelo de ação e acompanhar o desenvolvimento do aluno.

O diferencial está em ajudar a compreender o que foi solicitado nas questões e como verificar a adequação das respostas. Identificar quando é necessário localizar um trecho específico do texto e quando é preciso complementar com os conhecimentos prévios. Além disso, demonstrar que o resumo do texto deve levar em conta a ideia principal e que não precisa, necessariamente, trazer todos os pontos secundários.

Isto posto, o professor precisa ter em mente que não existe uma estratégia que seja eficaz para todas as situações. Segundo Solé (1998), é justamente no fato das estratégias não particularizarem nem prescreverem totalmente o trajeto de trabalho com o texto que reside seu valor. A autora indica que as estratégias são suposições inteligentes, muitas vezes ousadas, sobre o caminho mais acertado que devemos seguir. Configuram-se, portanto em ferramentas que devem ser usadas pelo professor ao mediar o ensino de leitura para seus alunos.

Coadunamos com a proposta de Solé (1998) de que para atingir a compreensão do texto o professor deve conduzir sua aula com uma perspectiva colaborativa. O estudante deve observar a maneira como o próprio professor se comporta ante a leitura e as estratégias que adota, para posteriormente praticar em outros textos. Sobre isso, Solé (1998) se posiciona afirmando:

Entendo as situações de ensino/aprendizagem que se articulam em torno das estratégias de leitura como processos de construção conjunta, nos quais se estabelece uma prática guiada através da qual o professor proporciona aos alunos os “andaimes” necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias e utilizá-las depois da retirada das ajudas iniciais. (SOLÉ, 1998, p. 77)

Finalmente, salientamos que o trabalho com a leitura em sala de aula, na perspectiva das estratégias propostas por Solé (1998), não visa criar uma complexa rede de mecanismos que prescrevem a forma de processar um texto, mas é “[...] mais adequado pensar naquilo que as diferentes estratégias que utilizamos devem possibilitar quando lemos e no que terá de ser levado em conta na hora de ensinar” (SOLÉ, 1998, p.73).

Nesse sentido, pode-se afirmar que as estratégias de leitura configuram-se como ferramentas utilizadas na construção das estruturas necessárias para a formação deste leitor preparado para o efetivo exercício da cidadania. Assim, Kleiman (2004) afirma que:

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 conhecimento 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 como 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, 2004, p. 49).

A pesquisadora especifica que existem duas categorias de estratégias: as cognitivas e as metacognitivas. As estratégias cognitivas dizem respeito aos procedimentos de gestão da leitura realizados de forma inconsciente. Não exigindo do leitor a reflexão sobre seu uso. Correspondem aos conhecimentos implícitos sobre a língua aos quais recorremos durante a leitura. “Estratégias cognitivas em leitura designarão, portanto, os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor” (KATO, 1999, p. 124).

Já as estratégias metacognitivas são recursos empregados para monitorar a leitura permitindo ao leitor administrar seu próprio processo de compreensão. São operações mentais, realizadas propositalmente, para atingir determinado objetivo. Versam sobre a capacidade do leitor de ponderar sobre o porquê de determinado comportamento de leitura. Para Kato (1999, p. 124) “[...] estratégias metacognitivas em leitura designarão os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas”.

As estratégias de leitura são, assim, procedimentos que os leitores utilizam durante a leitura para auxiliá-los a alcançar seus objetivos em um texto determinado. São conhecimentos e ações adaptáveis às diferentes situações discursivas que ao serem mobilizadas de forma eficientemente, pelo leitor, facilitam a compreensão e a aprendizagem.

De acordo Solé (1988),

A aprendizagem da leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. O aprendiz leitor – e poderíamos chamá-lo apenas de aprendiz – precisa da informação, do apoio do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor [...]. Desta forma, o leitor incipiente pode ir dominando progressivamente aspectos da tarefa de leitura que, em princípio, são inacessíveis para ele (SOLÉ, 1998, p.18).

No parecer da autora, o ensino de estratégias de compreensão leitora, contribui para a formação de leitores autônomos, uma vez que elas “[...] devem permitir que o aluno planeje a tarefa geral de leitura e sua própria localização – motivação, disponibilidade – diante dela; facilitarão a comprovação, a revisão, o controle do que se lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos” (SOLÉ, 1998, p.73).

Depreende-se que o trabalho colaborativo entre aluno e professor, durante a leitura, é essencial, pois mostra ao aluno que a habilidade com a leitura deve ser aprendida, ao mesmo

tempo em que pretende despertar o professor para a importância em desenvolver um trabalho efetivo no sentido da formação do leitor independente, crítico e reflexivo.

Ainda no parecer da autora, o aprendizado das estratégias requer a integração delas a uma atividade de leitura significativa, assim, é preciso articular situações de ensino de leitura em que se garanta sua aprendizagem também significativa. Nesse sentido, ao ensinar estratégias responsáveis pela compreensão, o aluno deve vivenciar e assistir ao que o professor faz quando ele mesmo se depara com a leitura ou com dificuldade de leitura. Assim, é através do movimento entre teoria e prática em situações reais de leitura, que o professor poderá com lucidez perceber a possibilidade concreta de acesso ao conhecimento, tornando-se e formando leitores autônomos e competentes. Afinal, poder ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada, conforme pontua Solé (1998).

Ademais, necessário se faz o entendimento de que a leitura é um processo que precisa ser ensinado e, para que o aluno aprenda, é preciso vivenciar atividades que lhe possibilite ver estratégias de compreensão do texto em uma situação significativa e funcional. Portanto compete aos educadores proceder à execução de projetos de leitura que satisfaça a necessidade de desenvolver a capacidade leitora.

Além da interação entre texto e leitor, proposta pela referida pesquisadora, Kleiman (2000, p. 13) também considera a interação importante quando afirma que a leitura é considerada um processo interativo, ou seja, ela requer a interação, através do texto, entre autor e leitor, por meio de diversos níveis de conhecimentos deste para dar sentido ao texto. À vista disso, percebe-se que a leitura na verdade faz relação a uma gama de saberes linguísticos e sociais.

O objetivo de qualquer tipo de leitura será necessariamente a compreensão e para isso o indivíduo que a realiza precisa considerar a relação entre autor e leitor. O leitor competente deve perceber fatores como o gênero do texto, a intencionalidade do autor, seus possíveis leitores e os conhecimentos prévios necessários para compreender adequadamente o texto em questão.

Ou seja, as atividades sociais envolvendo a linguagem têm caráter colaborativo. Dessa forma, como defende Marcuschi (2020, p. 233), podemos inferir que o aspecto da interação está enraizado na própria linguagem: “Sendo uma atividade de produção de sentidos

colaborativa, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais”.

Existe um objetivo ou mais para cada leitura e junto a ele uma rede de expectativas e diálogos.

Assim sendo, tal como aponta o autor, a compreensão resulta das atividades inferências realizadas pelo leitor

[...] compreender é partir dos conhecimentos (informações) trazidos pelo texto e dos conhecimentos pessoais (chamados de conhecimentos enciclopédicos) para produzir (inferir) um sentido como produto de nossa leitura. Compreender um texto é realizar inferências a partir das informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos (MARCUSCHI, 2020, p. 239).

Portanto, a compreensão leitora não emerge do texto como produto escrito de significado exato. Tão pouco submerge do leitor para o texto como se esse apenas ratificasse as hipóteses daquele. Mas manifesta-se no processo de leitura ao exigir que o leitor mobilize diversos saberes e interaja ativamente com o texto construindo sentidos. Assim, o leitor competente é aquele que adota uma postura ativa de análise do texto, faz questionamentos e ponderações, compreende e interpreta a informação, integrando o conteúdo textual aos seus conhecimentos prévios na constante construção do conhecimento.

As evoluções na esfera dos estudos sobre a leitura se refletem no cotidiano escolar. De modo a fomentar mudanças no fazer docente. Conforme afirma Kleiman (2004) a partir dos anos 90 deu-se uma ampla mudança na pesquisa sobre leitura resultante da necessidade imediata de desenvolvimento dos estudos do letramento.

Surgem então as práticas letradas como forma de proporcionar ao estudante uma formação escolar mais ampla e completa. Ou seja, o ensino de língua portuguesa na educação básica se reestrutura de modo a estimular o envolvimento progressivo do aluno em práticas significativas de leitura e escrita.

No subtópico seguinte são apresentadas reflexões sobre alguns impactos dos estudos do letramento sobre o fazer docente, aspecto importante para os resultados esperados com o desenvolvimento da intervenção proposta .

1.4 Ponderações referentes ao letramento

Definir o letramento com a exatidão característica de todo termo científico é tarefa árdua, uma vez que se trata de um conceito abrangente e multifacetado. Conforme Soares

(2009, p. 65), as “[...] dificuldades e impossibilidades devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição”.

Estudiosos da linguagem apontam que o conceito globalizante de letramento deve-se a expansão progressiva do conceito de alfabetização. Em meados do séc. XX, o conceito alfabetização foi sendo ampliado devido às novas necessidades sociais e políticas indicativas de que apenas codificar e decodificar a linguagem tornaram-se ações insuficientes aos cidadãos. Na sociedade atual é necessário saber utilizar a linguagem nas situações diversas, lendo discursivamente e produzindo textos também com competência discursiva.

De acordo com Soares (2010), na atual sociedade,

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2010, p.43).

Consequentemente, para se formarem pessoas criticamente letradas que utilizam a linguagem com desenvoltura nas mais variadas esferas sociais faz-se pertinente que o educador se atente para as questões do letramento e suas implicações teórico-metodológicas como prática coerente para alcançar os objetivos propostos.

O alfabetizar e o letrar se complementam no processo de construção do indivíduo leitor socialmente inserido. Ao contrário do que se pode imaginar, ao se adquirir o domínio do sistema escrito (tornar-se alfabetizado) o aprendiz não se configura necessariamente em um sujeito letrado. Soares (2009) ressalta que para que o aprendiz passe de alfabetizado para letrado é preciso que este coloque em prática sua habilidade de decodificação do código linguístico em prol de sua própria transformação como ser humano. Assim somente quando o domínio da linguagem torna-se fator transformador da realidade do indivíduo é que o letramento se concretiza. Nas palavras da autora,

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES 2009, p. 39-40).

Por conseguinte, torna-se explícita a distinção fundamental entre ensinar o código de escrita, sua codificação e decodificação, e basear a prática docente em prover o aluno dos recursos necessários para se utilizar desse código em contextos de uso real da leitura e da escrita envolvendo-se ativamente nas práticas sociais desse uso. Corroborando as ideias de Soares (2009), Kleiman (2008) é de parecer que alfabetização e letramento são ações indissociáveis e assim se posiciona:

A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Na escola, onde se predomina uma concepção da leitura e da escrita como competências, concebe-se a atividade de ler e de escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal: a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (KLEIMAN, 2008, p. 02).

A perspectiva dos estudos de letramento, postulada pela educadora e pesquisadora Magda Soares, cuja ênfase de abordagem preconiza o alfabetizar letrando, destaca a leitura de variados gêneros do discurso como prática de letramento para instrumentalizar o estudante sem desconsiderar seus interesses e conhecimentos prévios.

Conclui-se que o letramento vai além da alfabetização, pois é composto por práticas sociais mediadas pelo texto. Ou seja, após sua alfabetização (aquisição do conhecimento da língua escrita) o indivíduo passa a utilizar-se da leitura e da escrita em suas práticas sociais. Ao falar de letramento é a isto que nos referimos: a habilidade de usar com desenvoltura e competência os conhecimentos linguísticos, e não linguísticos, conforme as demandas sociais.

Nesse caso, o letramento consiste em auxiliar o estudante no desenvolvimento da habilidade leitora. Para formar um indivíduo letrado é preciso que o professor realize constantes intervenções na vida escolar do aluno. Dessa forma, A autonomia do aluno desenvolve-se a medida que as intervenções tornam-se significativas no entendimento global do texto. O professor precisa demonstrar como a compreensão é construída de forma consistente e sistemática.

Isto posto, é perceptível que o desafio a ser enfrentado na sala de aula é justamente o de proporcionar situações de uso da língua que não se limitem ao ambiente escolar. O que equivale a dizer que toda a prática didática deve priorizar o uso social do conhecimento linguístico aprendido na escola. Assim, o leitor ao qual nos referimos nesse trabalho é justamente aquele que compreende os múltiplos usos da linguagem posicionando-se

criticamente sobre os textos com o qual interage. A definição de leitor crítico é um dos pontos centrais do nosso trabalho e por isso realizaremos a seguir um debate sobre esse leitor ativo, proficiente e autônomo a quem tanto almejamos formar, o que coincide com o leitor crítico.

1.4.1 A formação do leitor crítico

A discussão teórica realizada até o momento centrou-se em elucidar sobre a abordagem sociointeracionista. Tornando essa concepção a essência do que se entende por língua. Adotar essa vertente teórica implica em empregar uma prática didático-metodológica em que a linguagem é vista como discurso, como uma produção social posta a serviço da intenção comunicativa. Seguiremos nosso trabalho abordando aspectos fundamentais sobre a competência leitora a qual constantemente nos referimos ao falar do leitor crítico.

Em termos específicos Kleiman (1989) esclarece que existe o leitor proficiente, que é aquele que consegue acompanhar os passos do autor, quer isto dizer que, o sujeito qualificado como proficiente adquire um conhecimento denso sobre o texto, sendo capaz de visualizar e acompanhar as escolhas linguísticas adotadas pelo autor na leitura e, somente após essa compreensão o leitor conseguiria atribuir sentido ao texto.

De forma complementar a esse tipo de leitura temos o que se define por leitor crítico, ainda segundo Kleiman (1989), como aquele que através dos conhecimentos exigidos para uma leitura proficiente, detecta, no texto, as opiniões do autor e, através delas, cria o seu próprio posicionamento. Essa definição coaduna com a clássica afirmação de Freire (1989) que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Assim, para que o leitor crítico exista é preciso que esse indivíduo aprenda a compreender o mundo que o rodeia, domine sua própria língua/linguagem, assim poderá questionar os textos que lhe são apresentados e perceber aspectos subentendidos e formular seu conhecimento de forma autônoma.

Sobre a complexidade do processo de leitura crítica, Freire (1989, p. 11) destaca que a leitura “[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.”. Portanto, faz-se necessário a percepção crítica do mundo em que leitor e texto se inserem. Todo ato de linguagem traz, inquestionavelmente, uma intenção discursiva que só é atingida ao utilizar eficientemente o domínio linguístico para expressar uma compreensão do mundo social dos indivíduos envolvidos. Nas palavras do autor, “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua

leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.” (FREIRE, 1989, p.11).

Fica claro que, para Freire (1989), a leitura torna-se significativa ao estabelecer vínculo efetivo com a realidade do leitor que se torna o sujeito ativo na construção do significado, seja ele de caráter explícito ou não. Portanto, desenvolver as habilidades de leitura é fator determinante na formação do ser humano, para que ele tenha plena condição de agir na sociedade de forma crítica e reflexiva. Esse entendimento consolida a importância da formação de leitores críticos que sejam criadores e capazes de guiarem-se ante as leituras do mundo em busca de um objetivo pré-estabelecido. Estamos nos referindo aqui, à leitura que leva à compreensão e ao crescimento intelectual dos indivíduos, proporcionando esclarecimentos acerca do mundo que os rodeia.

Quanto aos desafios de leitura enfrentados por alunos da educação básica, pode-se inferir que estão relacionados, entre outros fatores, à falta de elementos que possam auxiliá-los na identificação dos limites entre a compreensão e a interpretação, ou seja, entre as escolhas discursivas empregadas pelo autor para elaborar seu texto, e as contribuições do leitor ao alinhar seu conhecimento de mundo ao texto. Além disso, é necessário que os alunos considerem que os textos são discursos e, sendo assim, são carregados de diferentes vozes, ideológicas por natureza, com distintos pontos de vista, são definidos pelas esferas de circulação e pelas diferenças entre locutores e alocutários.

Este cenário demonstra que embora já tenham domínio do código linguístico, muitos não conseguem expressar a compreensão do que leem encontrando problemas em realizar inferências, associar conhecimentos prévios entre outros problemas. Inserido esses alunos no que podemos definir, conforme explica Soares (2001, p.36-38), como indivíduos que apesar de alfabetizados permanecem na condição de iletrados, ou seja, dominam a habilidade de (de)codificar a língua, mas não realiza o uso autônomo da leitura e da escrita diante das exigências sociais.

Enfatiza-se, portanto, a importância da compreensão, por parte de alunos e professores, de que a leitura, em seu aspecto mais abrangente, é uma atividade que não se encerra em si mesma; em uma perspectiva mais abrangente, é a leitura que nos torna seres sociáveis, produtores de conhecimento. Isso significa que ler criticamente é uma habilidade imprescindível para que uma pessoa consiga atuar de modo mais ativo no meio social em que vive. É condição necessária para ser de fato um cidadão.

Além do mais, sabendo-se que os textos são, por excelência, portadores de intencionalidades já que encerram a visão de mundo de quem escreveu; o leitor, por sua vez,

deve ir ao texto entendendo-o como discurso, representado pela palavra que, para Bakhtin (1999) “[...] é o fenômeno ideológico por excelência” e, nesse sentido, tornar-se crítico ante o conteúdo que certamente encerra lutas e conflitos na maioria das vezes em prol das classes dominantes. Assim, quando um leitor compreende o que lê, coloca em funcionamento uma série de estratégias cuja função é assegurar a aprendizagem co participativamente.

O cerne do ensino de leitura encontra-se atrelado à noção de habilidade e competência. Tal como explica Ferrarezi (2017, p. 91) ter habilidade é: [...] “saber fazer” algo específico. Pode ser uma ação física ou mental, e indica uma capacidade adquirida por alguém. Desse modo, são exemplos de habilidades: analisar, aplicar, avaliar, correr, chutar, identificar, inferir. Conforme apregoa o pesquisador, desenvolver as habilidades de leitura é aperfeiçoar a capacidade do aluno em produzir sentido a partir do texto. E para tal empreendimento é necessário que o aluno possa continuamente utilizar essas habilidades e assim consolida-las. O acionamento constante de habilidades variadas resulta na melhoria no desempenho de determinada atividade e, conseqüentemente, constrói a competência. Portanto, a competência se refere ao

Conjunto de habilidades desenvolvidas harmonicamente, caracterizando uma função específica. Sempre que dizemos “vou procurar um mecânico, mas tem de ser competente” [...] estamos nos referindo a um conjunto de saberes e a várias habilidades que garantem o exercício de uma função. Por isso a competência é sempre associada a uma função (profissão): ser professor, médico, engenheiro, leitor, pedreiro, administrador ... Ela se manifesta na ação (CARVALHO, 2011, p.59, *apud* FERRAREZI, 2017, p. 91).

O processo de compreensão de um texto é dinâmico. Exige que durante a leitura o leitor utilize seus conhecimentos prévios e suas habilidades para que possa, interagindo com as pistas fornecidas pelo texto, construir o sentido global do mesmo. Corroborando com a perspectiva de que a competência leitora se constrói mediante o desenvolvimento das habilidades de leitura Carvalho (2018) afirma que

Para desempenhar com êxito uma função específica, uma pessoa mobiliza um conjunto de habilidades – que podem ser traduzidas em verbos de ação: correr, juntar, analisar, inferir, identificar etc. – adquiridas, desenvolvidas e consolidadas. Analogamente, a competência leitora se constitui da mobilização de diversas habilidades, esquemas, conhecimentos que podem inclusive, ser separadamente sistematizados, tal como vêm descritos nas matrizes de referência, mas que, no ato de ler, serão “orquestrados” conjuntamente (CARVALHO, 2018, p. 20).

Portanto as atividades com texto devem priorizar o aperfeiçoamento das habilidades de leitura, possibilitando que os alunos possam adquirir, desenvolver e consolidar as habilidades e assim construir sua própria competência leitora.

A criticidade é entendida como uma prática problematizadora ante a leitura. Para Kleiman (2007, p.100) “[...] o leitor crítico, então, não apenas compreende, infere, identifica, analisa, mas o faz em relação a algum parâmetro exterior ao texto, um parâmetro que é seu: essa norma pode ser uma forma de agir e de fazer, uma opinião, uma forma de perceber o mundo.” A pesquisadora defende que na leitura crítica a replica do leitor é uma resposta ativa as ideias presentes no texto e, por conseguinte uma parte inerente da compreensão.

Retextualizando o parecer apresentado pelo círculo de Bakhtin no que concerne ao ato de compreender, a pesquisadora reitera que “A palavra carrega, além do significado invariável e dos sentidos contextualizados segundo os usos, valores que são ideológicos e históricos, o que implica que sua interpretação sempre envolve uma avaliação, uma apreciação da palavra do outro” (KLEIMAN, 2007, p.111). Compartilhamos desse posicionamento e destacamos a “apreciação da palavra do outro” entendendo-o como segmento de caráter abstrato, pois corresponde à determinada “representação de mundo”. Assumindo que não existe uma única leitura possível que a compreensão não é unívoca.

Segundo Koch e Elias (2008), o ato de ler constitui-se da união dos sujeitos sociáveis com a linguagem sociocognitiva. É este aspecto que lhes permite a compreensão eficaz dos sentidos do texto. Sendo assim, para que o indivíduo possa compreender o texto torna-se imprescindível que seus conhecimentos e experiências sejam valorizados. Em consonância com essa abordagem Leffa (1996, p. 22) assegura que “[...] leitura implica uma correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto”.

A justa medida para a compreensão está no equilíbrio entre as informações presentes no texto e aquilo que o leitor já conhece sobre o assunto. Para realizar uma leitura proficiente, o leitor, precisa identificar o sentido do texto, resgatar o diálogo existente com outros textos, perceber a intenção comunicativa do autor, investigar as escolhas linguísticas e as lacunas deixadas, analisar a adequação do material ao seu objetivo de leitura e posicionar-se em relação às ideias apresentadas.

Com essa discussão almejamos explicitar que, no presente trabalho, indiferente do adjetivo utilizado para caracterizar o leitor (seja crítico, eficiente, proficiente, competente, autônomo etc.) estaremos sempre nos referindo a esse leitor que é capaz de mobilizar habilidades complexas e conhecimentos variados. Àquele indivíduo que mantém uma postura ativa de interação com o texto durante a leitura.

Concebemos a leitura como prática enunciativa, caracterizada pela interação leitor e texto. O que destaca a impossibilidade de que exista apenas uma estratégia para compreendermos um texto ou enunciado. O que permite afirmar que os indivíduos empregam estratégias diferentes de acordo com seus objetivos durante a leitura. Diante do exposto, daremos continuidade a exposição teórica com a análise do ponto fulcral dessa pesquisa que é a discussão sobre as estratégias de leitura para a formação do leitor crítico.

1.5 Leitura na BNCC

Em 14 de dezembro de 2018 foi homologada a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p.7, grifo do autor).

Escrito em conformidade com as demais leis, a saber, a Constituição da República Federativa do Brasil e a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu capítulo introdutório deixa claro que seu conteúdo tem por base “[...] princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BNCC, 2018, p.7). Com caráter normativo, a BNCC é um instrumento que garante o patamar comum para as aprendizagens trabalhadas na escola. Nesse sentido, os esforços pedagógicos devem centrar-se em garantir o desenvolvimento de dez competências gerais previstas pelo documento e que se correlacionam em todas as etapas da educação básica. Nesse documento, competência é definida como

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Dessa forma, a BNCC regulamenta o agir docente e pedagógico em volta de um método de ensino que possibilite ao aluno “saber” – ter conhecimentos, habilidades e atitudes – e “saber fazer” – mobilizar esses saberes em diversas situações do cotidiano.

Para o componente curricular de Língua Portuguesa a BNCC conserva a filiação teórica já adotada nos parâmetros curriculares nacionais – PCN. Portanto, o desenvolvimento das habilidades e competências orientado pelo documento ampara-se na perspectiva enunciativo-discursivo da linguagem, e conhecendo as relações implícitas ao uso da língua, seu contexto sócio histórico de utilização e os participantes envolvidos.

Por conseguinte o estudo do texto deve objetivar possibilitar um trabalho analítico e reflexivo sobre a língua o que prevê que professores e alunos possam, por intermédio de atividades significativas, refletir sobre as condições reais de produção e uso da língua. Portanto, torna-se nítido a adoção da perspectiva teórica proposta pelo ISD, apresentado anteriormente.

Tal filiação encontra-se refletida em todo o documento ao adotar a interação como preceito básico da linguagem e, atrelado a isso, à inegável influência advinda da complexidade dos gêneros textuais. Não obstante, a BNCC a todo momento resgata o papel ativo do sujeito em sua constante relação com o outro. Assim o ensino da língua materna deve apresentar-se de forma contextualizada, valorizando o pensar sobre as práticas de linguagem: oralidade, leitura-escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica.

Assim, é nessa perspectiva que neste trabalho discorreremos sobre a construção do leitor crítico. O que torna indispensável compreender a perspectiva apontada pelo documento no que tange ao trabalho com a leitura:

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 (BRASIL, 2018, p.37).

O trecho supracitado ressalta a importância do ensino da língua ao mesmo tempo em que apresenta a complexidade do trabalho indiciando a necessidade de aprofundamento teórico dos professores, lançando um alerta para a importância de uma prática consciente e que leve em conta a interação ativa entre os atores do processo ensino-aprendizagem.

Para isso, não somente reitera a leitura, e, por conseguinte sua compreensão, como o fruto do diálogo entre os participantes, como também se volta para o papel central do texto sendo que este pode ser escrito, imagético ou sonoro (música). O conceito de leitura resultante dessa concepção tem natureza mais ampla e diversificada que abarca no processo de ensino e

aprendizagem da língua desde aspectos de apreciação e fruição da leitura até a construção do pensamento crítico por meio de debates de temas sociais e de atuação na vida pública.

Isto posto, a BNCC afirma que o ensino de leitura deve basear-se na relação intrínseca referente à prática do uso e reflexão da própria leitura.

Assim, o documento prevê, no eixo da leitura, a considerar as seguintes dimensões:

Em relação ao eixo leitura, consideração das seguintes dimensões:

1) compreensão de textos lidos e reflexões sobre as suas finalidades e os contextos em que foram produzidos (autor, época, lugar, modos de circulação, dentre outros); 2) desenvolvimento das habilidades e estratégias de leitura necessárias à compreensão dos textos (antecipar sentidos, ativar conhecimentos prévios, localizar informações explícitas, elaborar inferências, apreender sentidos globais do texto, reconhecer tema, estabelecer relações de intertextualidade etc.); 3) compreensão de textos, considerando-se os efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos linguísticos; 4) ampliação do vocabulário, a partir do contato com textos e obras de referência, dentre outras possibilidades; 5) reconhecimento de planos enunciativos e da polifonia, identificando-se as diferentes vozes presentes nos textos; 6) reflexões relativas às temáticas tratadas nos textos. A progressão dos conhecimentos relacionados ao eixo leitura é estabelecida, considerando-se a participação dos/as estudantes em eventos de leitura compartilhada, exercitando-se a compreensão por meio da escuta e da experiência de leitura silenciosa, da leitura de textos integrais e autênticos em todas as etapas da Educação Básica, bem como a compreensão da construção tipológica dos gêneros (o narrar, o argumentar, o expor, o instruir, o relatar). Considera-se, ainda, o grau de complexidade dos textos, que requer estratégias de leitura diferenciadas (BRASIL, 2018, p. 37).

Assim, como previsto no documento, as práticas de leitura devem buscar o desenvolvimento das habilidades previstas por meio de uma abordagem textual contextualizada e em conformidade com o gênero discursivo explorado e os diferentes objetos do conhecimento.

As atividades de leitura naturalmente evoluem conforme o avanço do estudante. De forma que durante os anos finais do ensino fundamental as leituras demandem um esforço cognitivo condizente com a etapa. Articulando com os demais eixos previstos para o componente curricular de Língua Portuguesa de forma que, tendo o texto como objeto de estudo, os estudantes possam desenvolver as habilidades aprofundando seus conhecimentos sobre a língua associando-os aos conhecimentos fundamentais para torná-los sujeitos que participam ativamente das práticas sociais que envolvem a cultura escrita.

Entre os objetivos gerais de Língua Portuguesa para a educação básica destacamos especialmente:

Planejar e realizar intervenções orais em situações públicas e analisar práticas utilizando diferentes gêneros orais (conversa, discussão, debate, entrevista, debate regrado, exposição oral), assim como desenvolver escuta atenta e crítica em situações variadas.

Planejar, produzir, reescrever, revisar, editar, e avaliar textos variados, considerando o contexto de produção e circulação (finalidades, gêneros, destinatários, espaço de circulação, suportes) e os aspectos discursivos, composicionais e linguísticos.

Desenvolver estratégias e habilidades de leitura – antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos, elaborar inferências, localizar informações, estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade, apreender sentidos gerais do texto, identificar assuntos / temas tratados nos textos, estabelecer relações lógicas entre partes do texto – que permitam ler, com compreensão, textos de gêneros variados, sobretudo gêneros literários. (BRASIL, 2018, p. 33).

Já entre os objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental II, se relacionam mais de perto com o trabalho aqui proposto, são os seguintes:

Para o 6º ANO

PRÁTICAS	OBJETIVOS
DA VIDA COTIDIANA	• Relatar oralmente o conteúdo de notícias veiculadas em jornais, revistas, televisão, rádio, Internet, exercitando a capacidade de selecionar e resumir. • Compreender e produzir textos publicitários diversos, considerando o gênero (anúncio, classificado etc.) e o suporte (jornal, revista, TV, panfleto, outdoor, folder etc.).
ARTÍSTICO- LITERÁRIAS	• Relatar oralmente o enredo de obras literárias menos extensas, como contos, lendas, fábulas, mitos, reconstituindo coerentemente a sequência narrativa. • Identificar os elementos que compõem as narrativas literárias, tais como tempo, espaço, construção dos personagens, foco narrativo, na leitura de textos da literatura juvenil, africana e indígenas. • Compreender, lendo silenciosamente e de modo oralizado, poemas de formas composicionais variadas, apreendendo efeitos de sentido produzidos por recursos semânticos, sonoros e visuais. • Identificar e analisar diálogos que os textos literários narrativos e poéticos estabelecem com outros textos, sobretudo no nível temático.
POLÍTICO- CIDADÃS	• Identificar as informações que constituem o lide na leitura de notícias e reportagens impressas, televisivas, digitais (o quê, quem, onde, quando, como, por quê). • Planejar a fala, em interações que exigem defesa de pontos de vista, mobilizando a capacidade de construir argumentos em situações que demandam atitude responsiva. • Identificar as ideias defendidas ou refutadas por interlocutores em gêneros diversos orais e escritos como carta de leitor, postagens e comentários que circulam em redes sociais etc. 55 • Responder, por escrito, a perguntas ou enquetes que exijam um posicionamento crítico, mobilizando argumentos consistentes e utilizando uma variedade linguística adequada à situação de comunicação. • Compreender textos que regulam direitos e deveres, como o regimento da escola e combinados de sala de aula, avaliando a sua pertinência e funcionalidade.
INVESTIGA TIVAS	• Identificar as informações que constituem o lide na leitura de notícias e reportagens impressas, televisivas, digitais (o quê, quem, onde, quando, como, por quê). • Planejar a fala, em interações que exigem defesa de pontos de vista, Planejar e apresentar exposições orais sobre temáticas diversas, a partir de fontes de estudos fornecidas pelo professor, adequando a linguagem (escolhas lexicais e estruturais) à situação de produção escolar.

	• Selecionar informações em textos diversos nas atividades de pesquisa, identificando temas e ideias principais e apresentando essa compreensão sob a forma de apontamentos. • Analisar e elaborar listas e tabelas, para compreender e organizar informações de textos expositivos em atividades de estudo e de pesquisa.
--	---

Fonte: (BRASIL, 2018, p. 54 - 56).

Para o 7º ANO

PRÁTICAS	OBJETIVOS
DA VIDA COTIDIANA	• Debater o tema do consumo a partir de análise de textos publicitários, considerando seus recursos persuasivos. • Compreender e produzir textos publicitários, com foco no uso da imagem e sua articulação com texto verbal, observando criticamente os objetivos da comunicação.
ARTÍSTICO- LITERÁRIAS	• Relatar oralmente o enredo de obras literárias mais extensas, como novelas e romances, reconstituindo coerentemente a sequência narrativa. • Compreender o processo descritivo em narrativas de gêneros diversos da literatura juvenil, considerando as escolhas lexicais (substantivos, adjetivos, locuções adjetivas etc.) envolvidas na construção de cenas e personagens. • Identificar, na leitura de poemas em gêneros variados (haicais, sonetos, quadras, cordel etc.), recursos expressivos propiciados pelas rimas, aliterações, assonâncias.
POLÍTICO- CIDADÃS	• Analisar e comparar as escolhas linguístico-discursivas, como a construção de títulos e subtítulos, na leitura de diferentes matérias jornalísticas. • Reconhecer os pontos de vista e os argumentos que os sustentam em gêneros como entrevista, debate, artigo de opinião, discursos políticos, sermão religioso, charge etc.
INVESTIGA TIVAS	• Identificar os recursos linguístico-discursivos próprios das sequências descritivas e expositivas, em gêneros didático-expositivos, como verbetes de dicionários, textos de divulgação científica, infográfico etc. • Analisar e elaborar tabelas e gráficos para compreender e organizar informações de textos expositivos em atividades de estudo e de pesquisa.

Fonte: Fonte: (BRASIL, 2018, p. 56 - 57).

8º ANO

PRÁTICAS	OBJETIVOS
DA VIDA COTIDIANA	• Relatar oralmente o conteúdo de reportagens veiculadas por meios de comunicação diversos como jornal, revista, televisão, rádio e Internet, diferenciando informações principais de secundárias. • Compreender e produzir textos publicitários multimodais, considerando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo que esses textos mobilizam.
ARTÍSTICO- LITERÁRIAS	• Relatar oralmente o enredo de textos da dramaturgia, reconstituindo verbalmente a sequência narrativa. • Analisar textos narrativos da literatura, como HQ e peças teatrais, compreendendo aspectos relacionados à escolha de recursos de estilo e multimodais. • Reconhecer [...] uso de comparações, metáforas e metonímias, [...].
POLÍTICO- CIDADÃS	• Identificar as diferentes vozes em notícias e reportagens, apreendendo o modo de introduzi-las (discurso direto, indireto). • Mobilizar diferentes tipos de argumentos, como explicação, exemplificação, voz de autoridade, comprovação científica etc., na participação em debates sobre problemas que demandam uma solução. • Analisar recursos persuasivos, como a ambiguidade e a polissemia, em anúncios publicitários, avaliando criticamente as escolhas linguístico-discursivas em função das condições de produção. • Compreender textos das esferas política, jurídica e reivindicatória, como o Código de defesa

	do consumidor, analisando a seleção de verbos, modos verbais, locuções verbais, modalizadores, advérbios etc.
INVESTIGATIVAS	- Planejar e apresentar exposições orais sobre temáticas relacionadas a questões sociais, propondo encaminhamento para essas questões. - Reconhecer a hierarquização de tópicos em textos didático-expositivos, identificando a relação entre as partes, e sumarizar as informações na elaboração de resumos e fichamentos.
CULTURAIS DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	Compreender e produzir textos multimodais, como vídeos de animação, programas radiofônicos ou televisivos, articulando diferentes modalidades de linguagem no uso das tecnologias da informação.

Fonte: Fonte: (BRASIL, 2018, p. 58 - 59).

9º ANO

PRÁTICAS	OBJETIVOS
DA VIDA COTIDIANA	- Debater temáticas relativas ao consumo, a partir da análise de textos publicitários endereçados aos jovens. - Compreender e produzir textos publicitários multimodais com ênfase nos recursos linguístico-discursivos que operam na construção de sentidos desses textos.
ARTÍSTICO-LITERÁRIAS	- Relatar oralmente o enredo de produções cinematográficas e teatrais, reconstituindo os diversos planos e linguagens que constituem a sequência narrativa. - Analisar as diferentes vozes, o ponto de vista a partir do qual uma história é narrada e os efeitos de ironia em gêneros literários narrativos, como contos, crônicas, novelas, romances etc. - Recriar e recitar ou teatralizar poemas escolhidos, de temáticas e estilos diversificados, em saraus, sessões de poesias, feiras culturais, dentre outros. - Analisar poemas lidos e escritos, conjugando os conhecimentos sobre as dimensões sonora, imagética e semântica, bem como sobre a proposta estética dos gêneros poéticos. - Analisar a presença do recurso à intertextualidade, em textos literários narrativos e poéticos: paródias, paráfrases e outros tipos de diálogo entre textos.
POLÍTICO-CIDADÃS	- Construir argumentos e contra-argumentos ao assumir um posicionamento e ao se contrapor a opiniões, na participação em debates regrados. - Analisar a argumentação em gêneros como editorial, artigo de opinião etc., observando tipos de argumentos – como explicação, exemplificação, voz de autoridade, comprovação científica entre outros – recursos de coesão e recursos de modalização.
INVESTIGATIVAS	Planejar e apresentar seminários sobre temáticas relacionadas a questões sociais, propondo encaminhamento para essas questões
CULTURAIS DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	Compreender e produzir textos multimodais, como documentários e reportagens audiovisuais, sobre temáticas de interesse das culturas juvenis, articulando diferentes modalidades de linguagem.

Fonte: (BRASIL, 2018, p. 60 - 61).

CAPÍTULO 2 – O CONTEXTO, OS PARTICIPANTES, MÉTODO E METODOLOGIA

2.1 Contexto e os participantes

Esta pesquisa foi inicialmente pensada para ser desenvolvida na Escola Estadual João de Freitas Neto, *lócus* da atividade profissional da pesquisadora, que atua com aulas de Língua Portuguesa para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Contudo, ante a instalação de caráter de excepcionalidade que obrigou a oferta de aulas na modalidade remota, a partir de março de 2020, por causa da Pandemia desencadeada pelo Covid 19, não foi possível o desenvolvimento da atividade interventiva e ela passou a ser apenas proposta para aplicações futuras, no formato de pesquisa, não só na realidade para a qual foi pensada, mas também em quaisquer outras realidades cujos alunos apresentem dificuldades com a leitura.

Ademais, as atividades propostas, com pequenas adaptações poderão ser desenvolvidas com turmas do ensino fundamental II e até mesmo do ensino médio.

2.2 Método

O delineamento metodológico foi o qualitativo, tendo em vista que o problema levantado e as circunstâncias de abordagem mereceram uma análise em que os detalhes quantitativos, embora possíveis, não seriam significativos.

Ademais o resultado obtido, aqui referido como produto (Ateliê de leitura) apresenta características qualitativas, já que teve como ponto de partida as considerações advindas do ambiente natural (sala de aula da pesquisadora), o pesquisador como instrumento fundamental e o caráter descritivo.

Quanto ao método que possibilitou a escrita da dissertação com a sugestão de ações foi a pesquisa bibliográfica com o objetivo de fundamentar teoricamente as atividades a serem desenvolvidas. Nesse sentido, envolveu, conforme afirma Gil (2010), a partir da escolha do tema, um planejamento do qual constou um levantamento preliminar de referências, a busca, a leitura, a organização lógica do assunto e a escrita do texto. Foram consultados livros em cópia física, além de disponibilizados em meio eletrônico, assim como revistas e artigos.

Também foram consultados documentos oficiais concernentes à parametrização do ensino de Língua Portuguesa na educação básica, configurando uma pesquisa exploratória

documental.

Em ambos os casos o registro e a análise foram de forma qualitativa e culminou com o texto correspondente ao capítulo teórico dessa dissertação, que deu sustentação à elaboração do produto, dele constando de forma mais sucinta.

Assim, é importante destacar que o desenvolvimento da metodologia e do método configurou uma exploração que culminou com a elaboração de sugestões agrupadas em um planejamento, a ser desenvolvido por meio de pesquisa, e que constitui parte integrante da dissertação mas foi elaborado num formato que permite sua divulgação separadamente.

Esse produto ficou pronto para ser divulgado e deverá ser desenvolvido também por meio de pesquisa. Para isso a recomendação é que seja feita por meio da pesquisa-ação colaborativa que, conforme Pimenta (2005),

[...] tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos: pesquisadores universitários e pesquisadores (professores no caso escolar) (PIMENTA, 2005, p. 521).

De acordo com o apontado pela autora, nessa modalidade de pesquisa, o pesquisador não só ajuda o grupo envolvido a problematizar as questões de pesquisa, de forma a possibilitar a visão de um contexto teórico mais amplo, mas também age no sentido de ampliar a consciência grupal com vistas a proposição de formas de transformação das ações, dos sujeitos e das práticas institucionais. Nesse sentido, o método vai ao encontro dos nossos propósitos com a investigação: levantar as dificuldades de leitura e nelas intervir de forma a conseguir que sejam/práticas produtivas, transformadoras da realidade instalada.

Assim, por ser um método que permite superar a divisão entre pesquisados e pesquisadores, será propício para desenvolver um trabalho transformador para os alunos e com a ajuda deles.

Sabe-se que para desenvolver esse método de pesquisa é necessário estabelecer uma relação de parceria entre os sujeitos da pesquisa de forma a viabilizar a colaboração entre os pares, pois isso permitirá desenvolver, com clareza, objetivos e metas. Nesse sentido, é importante afirmar que a pesquisa-ação colaborativa se constrói aos poucos por intermédio de uma constante vigilância do coletivo para que haja coerência teórica e metodológica.

A pesquisa-ação colaborativa pressupõe não apenas o trabalho conjunto entre pesquisador e objeto pesquisado, mas também chama a atenção para a importância do contexto, da linguagem e da reflexão sobre as atividades desenvolvidas. Com isso, os

participantes desenvolvem a capacidade para transformar reflexivamente a sua própria realidade, adquirindo conhecimento e autonomia. Nesse sentido, é que a intervenção deve se dar a partir dos dados diagnosticados.

A pesquisa-ação foi considerada propícia para o desenvolvimento do planejamento de leitura e deve ser entendida tal como proposta por Elliot (1997) para quem é um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e de ação no formato que se segue:

Figura 01- Espirais da pesquisa-ação segundo Elliot (1997)



Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/pesquisa-acao.htm>. Acesso em: 10 out. 2020.

Conforme o autor, detectada uma situação ou um problema prático, que se quer melhorar ou resolver, aplica-se um diagnóstico, e, ante seus resultados, formulam-se estratégias de ação, desenvolve-se essas estratégias e avalia a eficiência delas. Na sequência, amplia-se a compreensão sobre a nova situação e volta ao diagnóstico e proposição de nova ação.

É nesse viés que a sugestão para a aplicação dos planos em salas de aula o professor: (i) diagnostique, por exemplo, dificuldades de leitura de seus alunos; (ii) busque subsídios teóricos para seu embasamento; (iii) elabore planejamento/estratégias; (iv) desenvolva as atividades em sala de aula; (v) proceda a avaliação dos resultados; (vi) fundamenta-se novamente e, (vii) volta a agir.

Como é possível notar, é um conjunto de ações em espiral.

2.3 Metodologia

No que concerne à metodologia, tanto para a coleta e análise dos dados, a sugestão é que seja a pesquisa qualitativa. Este método de pesquisa se mostra promissor aos nossos objetivos, pois conforme Chueke e Lima (2012), a abordagem qualitativa busca compreender o fenômeno analisado considerando a subjetividade e a multiplicidade do ambiente natural em que ocorre.

Ainda conforme Chueke e Lima (2012), durante a realização da pesquisa qualitativa, o pesquisador e participantes interagem e dialogam de forma que os interesses se definem na medida em que o estudo se desenvolve, já que este deve ser de caráter local, ajustando-se a problemas específicos e situações particulares.

Nesse sentido, a opção pela metodologia qualitativa deveu-se ao fato de que, conforme salienta os pesquisadores, a abordagem qualitativa cuja postura epistemológica mantém uma relação de empatia e identificação com os sujeitos e fenômenos investigados, culminando com a valorização das experiências que o professor tem em sala de aula, dos conhecimentos prévios e interesses dos estudantes.

2.4 Técnicas de pesquisa

Para levantamento dos interesses e dos conhecimentos prévios dos estudantes, a coleta de dados sugerida é a aplicação de um questionário. Por meio dele pode-se, ainda, obter o perfil dos alunos quanto aos seus hábitos de leitura.

Durante o processo de desenvolvimento das estratégias por meio de leituras, a coleta dos dados pode ser a observação participante que, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 194) “Consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste”. Durante o processo, o pesquisador faz anotações no diário de campo.

Desta forma a integração entre pesquisador e participantes facilita a compreensão por parte de todos, da importância do trabalho desenvolvido, ao mesmo tempo em que possibilita o acompanhamento em tempo real dos resultados das intervenções. Finalmente ressaltamos que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética. Parecer 3.840.205. ANEXO A.

CAPÍTULO 3 – CADERNO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO-INSTRUCIONAL – ATELÊ DE LEITURA

3.1 Apresentação

Ao introduzirmos essa material salientamos que, segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) do Instituto Paulo Monte Negro, “é considerada analfabeta funcional a pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever algo simples, não tem as competências necessárias para satisfazer as demandas do seu dia a dia e viabilizar o seu desenvolvimento pessoal e profissional” (IPM, 2005, p.12).

Assim, tendo em vista esse entendimento e sabendo-se que a existência de analfabetos funcionais é uma realidade brasileira, percebe-se a inquietação dos professores, principalmente da párea de linguagens, para elevar os níveis de letramento dos seus alunos num contexto de desmotivação em meio a tantas outras realidades que chamam mais a atenção das pessoas de uma geração altamente tecnológica.

Então, motivados pela convicção de que o sucesso do ensino como um todo está diretamente relacionado ao desenvolvimento da leitura, que o ensino de Língua Portuguesa garante acesso aos saberes linguísticos necessários à participação social e ao consequente exercício da cidadania e que é por ela que o aluno comunica-se, expressa-se, tem acesso à informação e defende seus pontos de vista apresentamos uma proposta que se define por ancorada em teóricos importantes que discutem a essa aquisição, como Vygotsky (1984 – 2010), Baktin (1929 – 2003), Bronckart (2012), Leiman (1997), Travaglia (1997), Koch (2002), Lefa (1996), Koch e Elias (2006) e Solé (1998).

Esse suporte teórico enriquece as sugestões aqui elencadas numa proposta que visa a um aperfeiçoamento que vai desde o mundo particular do aluno, seus interesses e conhecimentos prévios até a formação teórico-prática como recurso facilitador da conquista do prazer de ler e consequente conquista das habilidades e competências para se tornar um cidadão que se integra à sociedade a que pertence de forma crítica, eficaz e autônoma.

Cabe observar que o presente caderno didático-pedagógico-instrucional intitulado *Ateliê de Leitura*, objetiva oferecer atividades diversificadas que contribuam para o desenvolvimento das habilidades de leitura com intuito de contribuir para a formação do leitor crítico. As propostas de atividade foram construídas para turmas do 6º ano do ensino

fundamental II e buscam demonstrar como as estratégias de leitura auxiliam estudante no processo de compreensão.

3.2 Fundamentação teórica

Para subsidiar nosso trabalho, é preciso antes se inteirar das teorias aqui expostas, uma vez que elas consideram posicionamentos e ideias que muito contribuem para a nossa formação docente. Então, munidos desse arsenal teórico, a aplicação de atividades de leitura se tornará mais efetivo e eficaz. Assim, considerando a intenção de apresentar contribuições do processo interacional para a formação de leitores críticos e atividades práticas para o desenvolvimento de aulas de leitura na educação básica, seguem contribuições, concernentes aos pressupostos teóricos que subsidiem as ações dos professores. Para isso, o capítulo tem início com a apresentação de conhecimentos referentes à aprendizagem: contribuições de Vygotsky (1984 - 2010) e Bakhtin (1929 - 2003). Na sequência são apresentadas considerações relativas ao ISD e, sobre a relação existente entre linguagem e interação, no parecer de Bronckart (2012) e Kleiman (1997).

Em seguida, considerações sobre leitura e estratégias para o ato de ler com base principalmente em Travaglia (1997), Koch (2002, Leffa (1996) Koch e Elias (2006), Kleiman (2000). Solé (1998). Na sequência, considerações detalhadas sobre as estratégias para os três momentos de leitura previstos por Solé (1998), algumas considerações sobre letramento com Soares (2009) e leitura crítica com Freire (1989), Kleiman (1989), entre outros. Finalmente, são apresentadas algumas competências e habilidades de leitura previstas na BNCC.

3.3 Considerações sobre a teoria da aprendizagem

A teoria Vygotskyana vai ao encontro do que se pretende com a presente investigação posto que, na década de 1935, ao apresentar seus estudos referentes à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, o autor põe em evidência a importância das relações sociais para o desenvolvimento, proporcionando o entendimento de que a aprendizagem parte do social para o individual ou seja, ela ocorre no âmbito das relações sociais, por meio do processo interacional. Confirmando essa ideia sobre o processo interacional, compreendido como trocas entre os interactantes em sala de aula, Bakhtin (1929 – 2003) afirma que necessariamente devem ocorrer num processo dialógico, com a contribuição efetiva do professor, sujeito mais experiente. Para o autor, o diálogo é constitutivo da linguagem, uma

vez que os participantes de uma conversação pressupõem um elo dialógico e se posicionam através da linguagem, num ato de interação que se desenvolve especialmente na esfera social.

3.4 Linguagem e interação: o ISD

O interacionismo sociodiscursivo, ISD, é um quadro teórico que entende as condutas humanas como “ações significantes, ou como ações situadas, cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização” (BRONCKART, 2012, p.13). De início é apropriado destacar que o estudo dos gêneros se inscreve, conforme explica Bronckart (2012), no quadro geral de uma psicologia da linguagem pautada nos princípios epistemológicos do interacionismo social.

O interacionismo, em conformidade com o exposto pelo teórico, avalia a historicidade do ser humano como um aspecto determinante para a compreensão da conduta humana. Isso porque, dedica-se a compreender as condições em que se desenvolvem as formas individuais de organização social e as formas de interação semiótica.

Para embasar seu posicionamento a respeito do aspecto social inerente à linguagem, Bronckart retoma o conceito de “agir comunicativo” e “mundos representados” postulados por Habermas. De maneira sucinta, o agir comunicativo pode ser explicado como a capacidade de falar e agir no mundo. Segundo Habermas apud Bronckart (2008), a atividade humana não é totalmente determinada pelas regras de racionalidade e de eficácia, mas que existem três dimensões do agir que permeiam nossas ações, ao levarem em consideração determinadas representações coletivas, e através das quais é possível interpretar e avaliar o agir humano. São elas: (i) mundo objetivo no qual estão representados os conhecimentos a respeito do mundo físico; (ii) mundo social composto pelas regras e convenções de determinado grupo social e (iii) mundo subjetivo que faz alusão a interpretação construída pelo indivíduo do mundo que o rodeia.

3.5 Considerações sobre leitura e estratégias para o ato de ler

O conceito de leitura e da sua aplicabilidade vem se aperfeiçoando com o surgimento de novos saberes provenientes de aprimoramento teórico e prático. Portanto, é natural que nossa exploração teórica tenha início com distintas concepções de linguagem como ponto de ancoragem na definição de metodologias que permitam a construção gradativa do conceito de

ensino/aprendizagem de leitura. Como é possível observar, as tentativas de conceituar leitura mudam de acordo com pontos de vista, com a evolução da sociedade, com diferentes concepções de língua e linguagem e, sobretudo, com as concepções que determinam o fazer dos professores.

Conforme os estudos linguísticos, três distintas concepções de linguagem vêm permeando os estudos.

1- Se se concebe, por exemplo a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem é concebida como algo individual, centrada na capacidade mental dos indivíduos. Assim, as dificuldades de expressão, o discurso que se materializa no texto, são independentes da situação de interação comunicativa, do interlocutor, dos objetivos, dos fenômenos sociais, culturais e históricos. Nessa concepção, os desvios que se apresentam são explicados apenas pela incapacidade de o ser humano pensar e raciocinar logicamente.

2- Uma segunda concepção – linguagem como instrumento de comunicação – é uma vertente, que considera os estudos da linguagem de forma restrita ao processo interno de organização do código – Privilegia-se, então, a forma, o aspecto material da língua, e as relações que constituem o seu sistema total, em detrimento do conteúdo, da significação e dos elementos extralinguísticos.

3- Na terceira concepção, a de linguagem como forma ou processo de interação, para Travaglia (1997), o que determina a linguagem é o processo interacional comunicativo que por sua vez é mediado pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, não só em uma dada situação, mas também em um contexto sociohistórico e ideológico. Nesse sentido, os interlocutores são sujeitos que ocupam lugares sociais. No parecer do autor, eles realizam ações, agem, atuam sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). Para isso, os sujeitos são considerados, no parecer de Koch (2002, p. 15) “atores/construtores sociais”.

Coadunamos com perspectiva exposta por Travaglia (1997) ao defendermos o ensino de leitura que priorize o processo de leitura enquanto interação. Isto posto, torna-se fundamental a compreensão de que todos aspectos envolvidos no ato de ler são relevantes para a construção de uma leitura crítica. Assim leitor, autor e texto são corresponsáveis pela interpretação resultante de determinada leitura. Acrescenta-se ainda o fato de que a conjuntura social e histórica interfere diretamente na leitura realizada visto que os interlocutores envolvidos e o texto em análise resultam de uma complexa construção social e ideológica.

No que concerne à utilização das estratégias de leitura para a formação do leitor crítico cabe destacar que o objetivo deste Caderno Didático-Pedagógico-Instrucional é contribuir para o desenvolvimento das habilidades necessárias para realização da leitura compreensiva e crítica. Nessa conjectura as estratégias de leitura expostas por Solé (1998) constituem filiação teórica e metodológica passíveis de aplicação no ensino básico, visto que seu ensino e consequente utilização contribuem para a construção do leitor crítico na medida em que permite aos estudantes refletirem sobre o ato de ler.

A aprendizagem da leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. O aprendiz leitor – e poderíamos chama-lo apenas de aprendiz – precisa da informação, do apoio do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor [...]. Desta forma, o leitor incipiente pode ir dominando progressivamente aspectos da tarefa de leitura que, em princípio, são inacessíveis para ele (SOLÉ, 1998, p.18).

Ressalta-se que a leitura compreensiva e crítica é uma habilidade que pressupõe ensino e prática. Cabe ao professor oportunizar atividades de leitura capazes de estimular os alunos ao exercício da leitura compreensiva. Assim a proposta de trabalho concretizada no presente caderno oferece tanto a teoria basilar quanto algumas atividades necessárias à construção do leitor crítico.

Segue-se uma breve apresentação das estratégias de leitura propostas por Solé (1998). A autora organiza as estratégias em três momentos: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura.

Antes da leitura

Para o momento antes da leitura, a ideia geral é de que as estratégias são da competência do professor. É essencial o adequado domínio teórico, pois o tratamento dado ao ensino de leitura deriva da concepção de língua e linguagem.

Assim, torna-se necessário o conhecimento de que numa atuação, a partir dos pressupostos do ISD, o trabalho em sala de aula deve pautar-se principalmente em atividades significativas de leitura com objetivos bem delimitados que valorizem a construção conjunta do conhecimento. Nesse sentido, o professor deve preparar-se para proporcionar uma análise global do texto, para a exploração das ilustrações, datas, características do portador textual, do autor do texto e de seu contexto de escrita e levantar possibilidades de atividades concernentes à divulgação dos resultados da leitura

Considerando que o sucesso da leitura está vinculado, conforme aponta Solé (1998), ao envolvimento do estudante com a atividade, ele deve sentir-se entusiasmado com a leitura. Para isso, o planejamento da aula deve ater-se à seleção do texto e ao ambiente de aprendizagem que deve permitir que os alunos participem das atividades sem a preocupação em estarem “corretos” em suas observações e o ambiente de aprendizagem deve estar organizado num formato não só acolhedor mas de forma a permitir a interatividade e a dialogicidade entre todos.

• **Objetivos de leitura**

Tendo em vista que a leitura atende aos mais variados interesses, é imprescindível eleger objetivos específicos para cada uma. Afinal, o comprometimento do leitor durante ato de ler e o modo como ele lê, é determinado pelo objetivo que ele tem.

Por conseguinte, o professor deve não só ter um objetivo de leitura para o texto apresentado, considerando uma análise prévia das possibilidades que o texto oferece, os recursos linguísticos presentes e as possibilidades de estratégias possíveis no auxílio à compreensão do texto como também demonstrar aos alunos como atingir seus propósitos de leitura.

• **Revisão e atualização dos conhecimentos prévios**

O levantamento de conhecimentos prévios, conduzido pelo professor, permite que os aprendizes revelem seus conhecimentos, mas também que estabeleçam inferências ante as pistas que são oferecidas pelo gênero textual, pelo título, pela apresentação do autor e por outras marcas tais como ilustrações, tipos de letra, cores, suporte etc.

Acionar os conhecimentos e estabelecer inferências permite que os alunos estabeleçam uma base de conhecimento sobre o assunto além de criar expectativas. As reflexões durante a leitura partirão desse ponto comum.

• **Estabelecimento de predições sobre o texto**

Ao considerar os aspectos anteriores já será possível especular sobre o que de fato ocorre no texto. Ao trabalhar essa estratégia o estudante deve sentir-se confiante para

compartilhar suas expectativas sobre o que pode vir em termos de temática, de estrutura textual, sobre a linguagem e mesmo sobre possíveis conclusões.

O estímulo às previsões evidencia a prática do pensar sobre. De forma que o aluno perceba que suas contribuições são necessárias e importantes para a compreensão do texto.

• **Promoção de perguntas dos alunos sobre o texto**

Elaborar perguntas pertinentes sobre o texto configura uma atividade eficaz para a compreensão, pois proporciona que os alunos correlacionem o conhecimento prévio e criem expectativas relacionadas à temática a serem verificadas posteriormente.

Se quisermos um leitor crítico este deve habituar-se a questionar o conteúdo textual e a reelaborar suas conclusões a partir da leitura são características essenciais a um leitor crítico.

Durante a leitura

No momento anterior, o trabalho pedagógico forneceu o repertório necessário para o desenvolvimento da leitura. Resgatou os conhecimentos prévios e instigou a imaginação dos alunos, preparando-os para a atividade de interpretação e de compreensão. A partir desse momento, com objetivo de leitura definido, o estudante tem uma noção clara das possibilidades do texto e terá mais segurança durante a leitura além de já ter expectativas.

No decorrer da leitura é o momento de interpretação e de compreensão da mensagem. O aluno procede uma seleção das informações que julga relevantes e inicia uma relação entre as informações encontradas no texto e suas previsões, feitas antes de ler, preparando-se para a confirmação ou a refutação delas. Em síntese, é o momento de proceder uma análise seguida de reflexões tais como por exemplo:

- A respeito do conteúdo – destacando sua importância ante o significado da mensagem;
- Levantando possibilidades intertextuais (outras perspectivas);
- Identificando variedades dialetais determinadas por diferentes fatores (idade, sexo, nível social e econômicos, profissão, grau de estudo);

- Relacionando os fatos com aspectos da vida real – mesmo se o texto for ficcional – estabelecendo discussões em torno das possibilidades de solução de problemas mediante o levantamento de opiniões, preferencialmente de forma individual;
- Identificando questões ideológicas.

O professor age como mediador do processo de compreensão, assumindo inicialmente o status de modelo a ser seguido. Para isso, demonstra aos alunos como eles podem assumir paulatinamente o controle sobre o processo, destacando que no decorrer da leitura, ocorre a reformulação das expectativas anteriormente criadas, a verificação e correlação das informações, formulação de perguntas e de respostas e relacionamento com ocorrências da vida real.

Depois da leitura

Quanto às estratégias para as atividades após a leitura Solé (1998) destaca a relevância de se ensinar a elaborar um resumo, a identificar a ideia principal do texto e a responder às perguntas. O foco reside justamente no ensinar a fazer, reforçando que o professor deve, a todo momento, fornecer o modelo de ação e acompanhar o desenvolvimento do aluno.

O diferencial está em ajudar a compreender o que foi solicitado nas questões e como verificar a adequação das respostas. Identificar quando é necessário localizar um trecho específico do texto e quando é preciso complementar com os conhecimentos prévios. Além disso, demonstrar que o resumo do texto deve levar em conta a ideia principal e que não precisa, necessariamente, trazer todos os pontos secundários.

3.6 Breves considerações sobre letramento

Definir o letramento com a exatidão característica de todo termo científico é tarefa árdua, uma vez que se trata de um conceito abrangente e multifacetado. Conforme Soares (2009, p. 65), as “[...] dificuldades e impossibilidades devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição”.

Nesse caso, o letramento consiste em auxiliar o estudante no desenvolvimento da habilidade leitora. Para formar um indivíduo letrado é preciso que o professor realize

constantes intervenções na vida escolar do aluno. Dessa forma, A autonomia do aluno desenvolve-se a medida que as intervenções tornam-se significativas no entendimento global do texto. O professor precisa demonstrar como a compreensão é construída de forma consistente e sistemática.

Isto posto, é perceptível que o desafio a ser enfrentado na sala de aula é justamente o de proporcionar situações de uso da língua que não se limitem ao ambiente escolar. O que equivale a dizer que toda a prática didática deve priorizar o uso social do conhecimento linguístico aprendido na escola. Assim, o leitor ao qual nos referimos nesse trabalho é justamente aquele que compreende os múltiplos usos da linguagem posicionando-se criticamente sobre os textos com o qual interage. A definição de leitor crítico é um dos pontos centrais do nosso trabalho e por isso realizaremos a seguir um debate sobre esse leitor ativo, proficiente e autônomo a quem tanto almejamos formar, o que coincide com o leitor crítico.

3.7 Considerações concernentes à leitura crítica

A discussão teórica realizada até o momento centrou-se em elucidar sobre a abordagem sociointeracionista. Tornando essa concepção a essência do que se entende por língua. Adotar essa vertente teórica implica em empregar uma prática didático-metodológica em que a linguagem é vista como discurso, como uma produção social posta a serviço da intenção comunicativa. Seguiremos nosso trabalho abordando aspectos fundamentais sobre a competência leitora a qual constantemente nos referimos ao falar do leitor crítico.

Em termos específicos Kleiman (1989) esclarece que existe o leitor proficiente, que é aquele que consegue acompanhar os passos do autor, quer isto dizer que, o sujeito qualificado como proficiente adquire um conhecimento denso sobre o texto, sendo capaz de visualizar e acompanhar as escolhas linguísticas adotadas pelo autor na e, somente após essa compreensão o leitor conseguiria atribuir sentido ao texto.

De forma complementar a esse tipo de leitura temos o que se define por leitor crítico, ainda segundo Kleiman (1989), como aquele que através dos conhecimentos exigidos para uma leitura proficiente, detecta, no texto, as opiniões do autor e, através delas, cria o seu próprio posicionamento. Essa definição coaduna com a clássica afirmação de Freire (1989) que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Assim, para que o leitor crítico exista é preciso que esse indivíduo aprenda a compreender o mundo que o rodeia, domine sua própria língua/linguagem, assim poderá questionar os textos que lhe são apresentados e perceber aspectos subentendidos e formular seu conhecimento de forma autônoma.

3.8 Leitura na BNCC: algumas habilidades

Em 14 de dezembro de 2018 foi homologada a versão final da Base Nacional Comum

Curricular (BNCC),

[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p.7).

Escrito em conformidade com as demais leis, a saber, a Constituição da República Federativa do Brasil e a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu capítulo introdutório deixa claro que seu conteúdo tem por base “[...] princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BNCC, 2018, p.7).

Com caráter normativo, a BNCC é um instrumento que garante o patamar comum para as aprendizagens trabalhadas na escola. Nesse sentido, os esforços pedagógicos devem centrar-se em garantir o desenvolvimento de dez competências gerais previstas pelo documento e que se correlacionam em todas as etapas da educação básica. Nesse documento, competência é definida como [...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8).

Dessa forma, a BNCC regulamenta o agir docente e pedagógico em volta de um método de ensino que possibilite ao aluno “saber” – ter conhecimentos, habilidades e atitudes – e “saber fazer” – mobilizar esses saberes em diversas situações do cotidiano.

PARA O 6º ANO

PRÁTICAS	OBJETIVOS
DA VIDA COTIDIANA	• Relatar oralmente o conteúdo de notícias veiculadas em jornais, revistas, televisão, rádio, Internet, exercitando a capacidade de selecionar e resumir. • Compreender e produzir textos publicitários diversos, considerando o gênero (anúncio, classificado etc.) e o suporte (jornal, revista, TV, panfleto, outdoor, folder etc.).
ARTÍSTICO- LITERÁRIAS	• Relatar oralmente o enredo de obras literárias menos extensas, como contos, lendas, fábulas, mitos, reconstituindo coerentemente a sequência narrativa. • Identificar os elementos que compõem as narrativas literárias, tais como tempo, espaço,

	construção dos personagens, foco narrativo, na leitura de textos da literatura juvenil, africana e indígenas. • Compreender, lendo silenciosamente e de modo oralizado, poemas de formas composicionais variadas, apreendendo efeitos de sentido produzidos por recursos semânticos, sonoros e visuais. • Identificar e analisar diálogos que os textos literários narrativos e poéticos estabelecem com outros textos, sobretudo no nível temático.
POLÍTICO-CIDADÃS	• Identificar as informações que constituem o lide na leitura de notícias e reportagens impressas, televisivas, digitais (o quê, quem, onde, quando, como, por quê). • Planejar a fala, em interações que exigem defesa de pontos de vista, mobilizando a capacidade de construir argumentos em situações que demandam atitude responsiva. • Identificar as ideias defendidas ou refutadas por interlocutores em gêneros diversos orais e escritos como carta de leitor, postagens e comentários que circulam em redes sociais etc. 55 • Responder, por escrito, a perguntas ou enquetes que exijam um posicionamento crítico, mobilizando argumentos consistentes e utilizando uma variedade linguística adequada à situação de comunicação. • Compreender textos que regulam direitos e deveres, como o regimento da escola e combinados de sala de aula, avaliando a sua pertinência e funcionalidade.
INVESTIGATIVAS	• Identificar as informações que constituem o lide na leitura de notícias e reportagens impressas, televisivas, digitais (o quê, quem, onde, quando, como, por quê). • Planejar a fala, em interações que exigem defesa de pontos de vista, Planejar e apresentar exposições orais sobre temáticas diversas, a partir de fontes de estudos fornecidas pelo professor, adequando a linguagem (escolhas lexicais e estruturais) à situação de produção escolar. • Selecionar informações em textos diversos nas atividades de pesquisa, identificando temas e ideias principais e apresentando essa compreensão sob a forma de apontamentos. • Analisar e elaborar listas e tabelas, para compreender e organizar informações de textos expositivos em atividades de estudo e de pesquisa.

Fonte: (BRASIL, 2018, p. 54 - 56).

PARA O 7º ANO

PRÁTICAS	OBJETIVOS
DA VIDA COTIDIANA	• Debater o tema do consumo a partir de análise de textos publicitários, considerando seus recursos persuasivos. • Compreender e produzir textos publicitários, com foco no uso da imagem e sua articulação com texto verbal, observando criticamente os objetivos da comunicação.
ARTÍSTICO-LITERÁRIAS	• Relatar oralmente o enredo de obras literárias mais extensas, como novelas e romances, reconstituindo coerentemente a sequência narrativa. • Compreender o processo descritivo em narrativas de gêneros diversos da literatura juvenil, considerando as escolhas lexicais (substantivos, adjetivos, locuções adjetivas etc.) envolvidas na construção de cenas e personagens. • Identificar, na leitura de poemas em gêneros variados (haicais, sonetos, quadras, cordel etc.), recursos expressivos propiciados pelas rimas, aliteraões, assonâncias.
POLÍTICO-CIDADÃS	• Analisar e comparar as escolhas linguístico-discursivas, como a construção de títulos e subtítulos, na leitura de diferentes matérias jornalísticas. • Reconhecer os pontos de vista e os argumentos que os sustentam em gêneros como entrevista, debate, artigo de opinião, discursos políticos, sermão religioso, charge etc.
INVESTIGATIVAS	• Identificar os recursos linguístico-discursivos próprios das sequências descritivas e expositivas, em gêneros didático-expositivos, como verbetes de dicionários, textos de divulgação científica, infográfico etc. • Analisar e elaborar tabelas e gráficos para compreender e organizar informações de textos expositivos em atividades de estudo e de pesquisa.

Fonte: (BRASIL, 2018, p. 56 - 57).

PARA O 8º ANO

PRÁTICAS	OBJETIVOS
DA VIDA COTIDIANA	• Relatar oralmente o conteúdo de reportagens veiculadas por meios de comunicação diversos como jornal, revista, televisão, rádio e Internet, diferenciando informações principais de secundárias. • Compreender e produzir textos publicitários multimodais, considerando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo que esses textos mobilizam.
ARTÍSTICO-LITERÁRIAS	• Relatar oralmente o enredo de textos da dramaturgia, reconstituindo verbalmente a sequência narrativa. • Analisar textos narrativos da literatura, como HQ e peças teatrais, compreendendo aspectos relacionados à escolha de recursos de estilo e multimodais. • Reconhecer [...] uso de comparações, metáforas e metonímias, [...].
POLÍTICO-CIDADÃS	• Identificar as diferentes vozes em notícias e reportagens, apreendendo o modo de introduzi-las (discurso direto, indireto). • Mobilizar diferentes tipos de argumentos, como explicação, exemplificação, voz de autoridade, comprovação científica etc., na participação em debates sobre problemas que demandam uma solução. • Analisar recursos persuasivos, como a ambiguidade e a polissemia, em anúncios publicitários, avaliando criticamente as escolhas linguístico-discursivas em função das condições de produção. • Compreender textos das esferas política, jurídica e reivindicatória, como o Código de defesa do consumidor, analisando a seleção de verbos, modos verbais, locuções verbais, modalizadores, advérbios etc.
INVESTIGATIVAS	• Planejar e apresentar exposições orais sobre temáticas relacionadas a questões sociais, propondo encaminhamento para essas questões. • Reconhecer a hierarquização de tópicos em textos didático-expositivos, identificando a relação entre as partes, e sumarizar as informações na elaboração de resumos e fichamentos.
CULTURAIS DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	• Compreender e produzir textos multimodais, como vídeos de animação, programas radiofônicos ou televisivos, articulando diferentes modalidades de linguagem no uso das tecnologias da informação.

Fonte: (BRASIL, 2018, p. 58 - 59).

PARA O 9º ANO

PRÁTICAS	OBJETIVOS
DA VIDA COTIDIANA	• Debater temáticas relativas ao consumo, a partir da análise de textos publicitários endereçados aos jovens. • Compreender e produzir textos publicitários multimodais com ênfase nos recursos linguístico-discursivos que operam na construção de sentidos desses textos.

ARTÍSTICO-LITERÁRIAS	• Relatar oralmente o enredo de produções cinematográficas e teatrais, reconstituindo os diversos planos e linguagens que constituem a sequência narrativa. • Analisar as diferentes vozes, o ponto de vista a partir do qual uma história é narrada e os efeitos de ironia em gêneros literários narrativos, como contos, crônicas, novelas, romances etc. • Recriar e recitar ou teatralizar poemas escolhidos, de temáticas e estilos diversificados, em saraus, sessões de poesias, feiras culturais, dentre outros. • Analisar poemas lidos e escritos, conjugando os conhecimentos sobre as dimensões sonora, imagética e semântica, bem como sobre a proposta estética dos gêneros poéticos. • Analisar a presença do recurso à intertextualidade, em textos literários narrativos e poéticos: paródias, paráfrases e outros tipos de diálogo entre textos.
POLÍTICO-CIDADÃS	• Construir argumentos e contra-argumentos ao assumir um posicionamento e ao se contrapor a opiniões, na participação em debates regrados. • Analisar a argumentação em gêneros como editorial, artigo de opinião etc., observando tipos de argumentos – como explicação, exemplificação, voz de autoridade, comprovação científica entre outros – recursos de coesão e recursos de modalização.
INVESTIGATIVAS	• Planejar e apresentar seminários sobre temáticas relacionadas a questões sociais, propondo encaminhamento para essas questões
CULTURAIS DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	• Compreender e produzir textos multimodais, como documentários e reportagens audiovisuais, sobre temáticas de interesse das culturas juvenis, articulando diferentes modalidades de linguagem.

Fonte: (BRASIL, 2018, p. 60 - 61).

ATELIÊ DE LEITURA

UNIDADE 1 – CAUSAR UMA BOA IMPRESSÃO É TAREFA SIMPLES

Título da aula	Leitura pode e deve ser uma experiência prazerosa
Finalidade	Dialogar com os alunos suas convicções sobre leitura. Apresentar a proposta de trabalho.
Ano	6º ano do ensino fundamental
Objetivo geral	Motivar os estudantes para a prática de leitura.
Prática de linguagem	Este módulo está associado principalmente às competências específicas de Linguagens para o ensino fundamental: 1 e 2.
Dinâmica	• Ambientação. • Relato da experiência do professor com a leitura. • Compartilhar experiências de leitura. • Apresentar a proposta didática.

Passo a passo:

Em conformidade com as estratégias de leitura anteriormente explicadas, esta atividade enquadra-se na categoria “antes da leitura” e cumpre o papel de motivar os alunos a participarem do projeto ATELIÊ DE LEITURA.

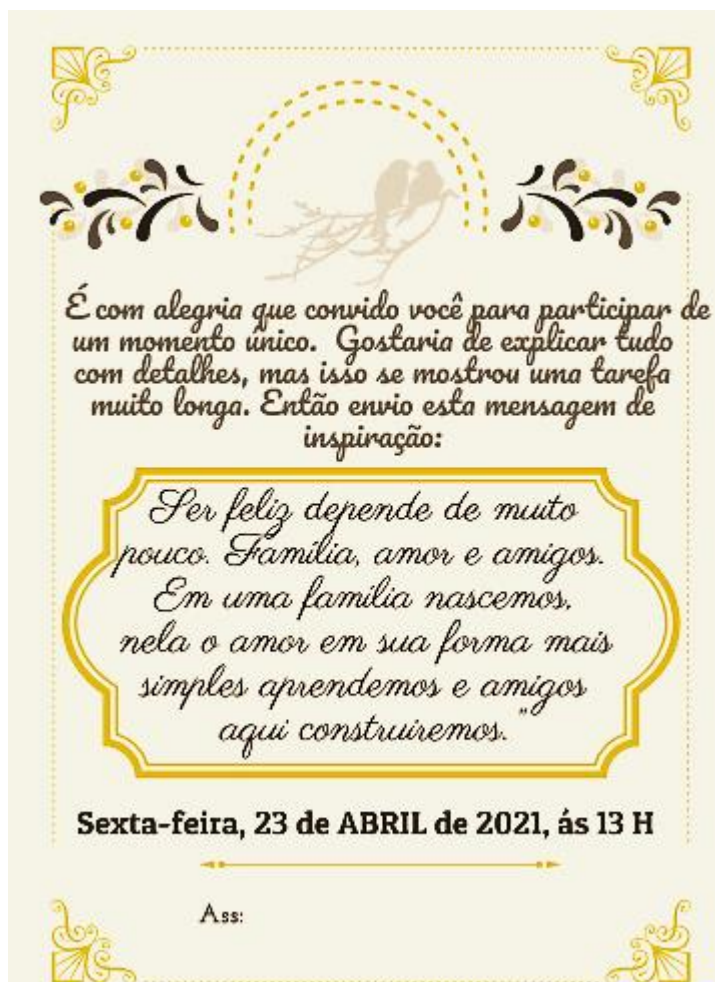
Ambientação

Para este primeiro momento o ideal é que o ambiente seja organizado de forma não habitual. Para tanto sugerimos que o professor produza um convite informal para a atividade e envie aos alunos com antecedência. O objetivo é deixá-los curiosos sobre o convite.

Se possível faça uma pequena recepção na biblioteca, certifique-se de que há espaço e disponibilidade para que a turma utilize o espaço ao menos por dois horários geminados, sem que sejam interrompidos. Caso não seja possível, prepare um piquê na quadra de esportes ou embaixo de uma árvore ou até mesmo na própria sala – nesse caso tenha o cuidado de organizar toda a sala antes da chegada dos alunos. Todos devem se sentar em círculo para facilitar o contato visual, e garantir o ambiente de descontração. O fundamental é o clima de leveza natural ao compartilhamento de boas leituras e ideias.

A mudança na abordagem objetiva deixá-los mais confortáveis para ouvir e compartilhar suas experiências, reduzindo possíveis constrangimentos ao se manifestarem.

A seguir está disponível um modelo de convite. Facilmente replicável em uma gráfica. E para adequar-se ao esperado de um convite individual, sugerimos que os mesmos sejam entregues em envelopes com a identificação do estudante.



Relato da experiência pessoal como leitor – Durante a leitura

Para o primeiro encontro é fundamental que o professor apresente a proposta integral de trabalho. Dialogar abertamente com os estudantes é parte importante da motivação para a atividade. No intuito de incentivá-los a compartilhar sua visão sobre a leitura na escola optamos por expor o percurso do professor com a leitura.

Trata-se de um relato de experiência que deve ser preparado pelo docente com antecedência. Nele estará presente sua relação com os livros na escola e em outros ambientes.

Alguns pontos norteadores:

- Vocês sabem o que se comemora no dia de hoje (dia mundial do livro)
- Inicia-se o relato pessoal de quando e como o professor aprendeu a ler.
- A influência da família, amigos e escola.
- O primeiro livro que leu por vontade própria.
- O primeiro livro que realmente gostou.
- Qual tipo de leitura prefere.
- Autores que gosta.
- Traga para o encontro o livro que está lendo atualmente.
- Mencione se já pensa no próximo.

É importante atentar-se para a descrição das dificuldades e dos prazeres vindos da leitura. O objetivo é demonstrar que a habilidade e o gosto pelos textos vêm sendo construídos ao longo dos anos. Deixando transparecer aos alunos que por mais que, no presente momento, a leitura não seja uma tarefa convidativa, ela pode sim ser algo interessante desde que bem explorado. E que este será o compromisso assumido durante o desenvolvimento das aulas a ela dedicadas.

Compartilhar experiências de leitura

Estimular os alunos a retratarem suas experiências com a leitura. Compartilhar o nome dos livros que conhecem, as histórias que gostam, as boas e as más experiências com a leitura. Incentive-os a falar sobre histórias que ouviram na família, filmes que gostaram e que são baseados em livros. Pergunte o que eles observam quando vão escolher uma leitura. Dê destaque às diferenças entre as opiniões, temas, e tipos de leitura. Aborde que o essencial é conhecer sobre o livro/texto/tema para poder conversar sobre ele.

Antes de encerrar esta etapa lembre-se de valorizar e validar todas as participações. Assim como convidar aqueles que se mantiveram mais reclusos a interagir com os colegas nas próximas oportunidades.

Explicar a proposta didática – após a leitura

É preciso explicar como se desenvolverá o ateliê de leitura. Que vamos conhecer algumas estratégias de leitura e que são elas que nos auxiliam na compreensão dos textos.

Neste ponto o professor deve comprometer-se a demonstrar como a leitura pode ser trabalhada em uma perspectiva diferente. Em que os alunos serão convidados a participar do processo de compreensão e que serão avaliados conforme seu desenvolvimento.

É preciso deixar claro que o parâmetro a ser utilizado para avaliá-los não corresponderá mais ao fato de acertarem ou não perguntas relacionadas ao texto. Mas que a participação nas discussões e atividades é que será objeto de apreciação.

UNIDADE 2 – DEFININDO OS OBJETIVOS DE TRABALHO

Titulo da aula	O ponto de partida
Finalidade	Registrar as opiniões sobre leitura.
Ano	6º ano do ensino fundamental
Objetivo geral	Desenvolver as habilidades de leitura
Prática de linguagem	Este módulo está associado principalmente as competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental: 1, 2, 3 e 7.
Dinâmica	• Recapitulação • Detalhamento do plano didático • Responder ao questionário.
Material	• Questionário para levantamento das práticas de leitura

Passo a passo:

Recapitulando – Antes da leitura

Trata-se de sintetizar as ideias apresentadas no encontro anterior. Destacar a pluralidade de opiniões e relevância do compartilhamento. É possível utilizar os seguintes pontos norteadores:

- Quem já havia compartilhado opiniões sobre leituras da maneira como fizemos no último encontro?
- Você acha que todos compreendem um texto da mesma forma?
- Ter com quem compartilhar um texto faz diferença para compreendê-lo?
- Conversar sobre determinado assunto ajuda a perceber outros pontos de vista?

Detalhamento do plano didático – Durante a leitura

Após a discussão da experiência anterior, passa-se a exposição da proposta de todo o projeto: Ateliê de leitura.

- Serão vários módulos (o professor precisa organizar seu calendário de aulas para que as atividades do projeto tenha a constância necessária e se intercale com os demais conteúdos previstos na disciplina.).
- Os módulos não terão uma duração rigidamente predeterminada.
- Estudaremos algumas estratégias de leitura que nos auxiliam na compreensão dos textos.
- Serão trabalhados diferentes gêneros textuais.
- A avaliação será mediante as produções individuais e coletivas.

Responder ao questionário

Após o compartilhamento do plano didático geral o professor deve pedir aos alunos que respondam ao questionário. É crucial que se fale abertamente sobre o propósito do questionário. Deixando claro que nenhum aluno será julgado por suas opiniões e que as respostas não serão apreciadas de imediato. E que o registro ficará guardado para que os próprios alunos avaliem se as suas opiniões sobre leitura mudaram com o decorrer do projeto.

É importante destacar que esta atividade será concluída apenas ao final do projeto. Os alunos devem ser orientados a preencher corretamente o cabeçalho e a serem fiéis aos seus hábitos e crenças sobre a leitura.

Escola:		
Professor(a):	Disciplina:	Data:
Aluno:		Turma:
QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DAS PRÁTICAS DE LEITURA 1. Você gosta de ler? Por quê? _____ _____		

2. Você costuma ler para se divertir ou por necessidade?

3. Você já leu algum livro que não tenha sido indicado como tarefa da escola?

4. Você acha que a leitura pode ajudá-lo em sua vida?

5. O que mais dificulta seu hábito de ler?

6. Você acha que estudar estratégias de leitura pode ajudá-lo a melhorar seu desempenho com os textos? Por quê?

UNIDADE 3 – CONHECENDO A TEORIA

Título da aula	Ler e compreender são a mesma coisa?
Finalidade	Delimitar o aspecto teórico subjacente ao escopo do projeto.
Ano	6º ano do ensino fundamental
Objetivos	Construir o conceito de leitura. Conhecer habilidades e competências de leitura. Conhecendo algumas estratégias de leitura.
Prática de linguagem	Este módulo está associado principalmente as competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental: 1, 2, 3 e 7.
Dinâmica	• Exposição e debate oral • Registro de conceitos fundamentais.
Material	• Quadro e giz

Passo a passo

Neste módulo iremos discutir ideias fundamentais para a proposta de trabalho. Trata-se de expor cientificamente, por intermédio de linguagem acessível, os principais conceitos teóricos que norteiam a proposta do projeto.

O estudante precisa compreender a importância da teoria para assim utilizá-la. Explique que se assemelha a necessidade de um médico de cursar uma faculdade, aprender sobre o corpo humano, o funcionamento dos medicamentos, sobre quais exames realizar e só então atender um paciente. Assim é o estudo da nossa língua materna, precisamos compreender sua natureza e funcionamento para então poder utilizá-la de forma autônoma.

LEVANTAMENTO DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS – ANTES DA LEITURA –

Professor: este é o momento de instigar os alunos a pensarem sobre a leitura na escola. Recordar as experiências em sala de aula avaliando a postura do professor e, principalmente, do próprio aluno. Segue uma proposta de roteiro para esse momento.

- Quem sabe me dizer o que é leitura?
- Qual a sua opinião sobre a forma com que você aprendeu a ler?
- Os professores pediam que você realizasse leituras para a turma?
- Os textos lidos tinham o objetivo de responder uma atividade?
- Ou também havia momentos para debater o tema do texto sem se responder a um questionário?
- Ler e compreender o texto são a mesma coisa?
- O que você faz quando tem dificuldade em entender algum texto?

CONSTRUIR O CONCEITO DE LEITURA – DURANTE A LEITURA

Após o debate dar-se-á início ao ensino da teoria. Recomendamos que o material seja transcrito no quadro, assim o professor poderá debater sobre as definições encontradas para cada verbete por vez. Impedindo que o aluno leia o material na íntegra antes de estabelecer a compreensão sobre as palavras anteriores.

Definições encontradas nos dicionários

	MICHAELIS	DICIO	PRIBERAM
--	-----------	-------	----------

Ler	Percorrer com a visão o que está escrito, interpretando os sinais gráficos e/ou linguísticos	Decifrar o conteúdo escrito de algo por saber reunir as letras, os sinais gráficos	Decifrar através do reconhecimento de um determinado código
Compreender	Alcançar com a inteligência.	Entender intelectualmente, valendo-se da habilidade de percepção ou de entendimento; perceber	Entender, perceber.
Leitura	Processo de construção de sentido por meio da interação dinâmica entre o conhecimento do leitor, a informação sugerida pelo texto e o contexto em que se dá a leitura.	Compreensão ou interpretação de qualquer representação	Conjunto de conhecimentos adquiridos com o que se lê. Maneira de interpretar um conjunto de informações

OBSERVAÇÃO: As definições apresentadas foram previamente selecionadas para facilitar a discussão em sala de aula. E não representam a reprodução na íntegra do conteúdo encontrado. A pesquisa dos verbetes foi realizada pela internet no dia 02 de fevereiro de 2021 nos seguintes endereços:

- MICHAELIS: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>
- DICIO: <https://www.dicio.com.br/>
- PRIBERAM: <https://dicionario.priberam.org/>

Após o debate das definições encontradas nos dicionários, é importante garantir a fixação pelos alunos de que o trabalho que iremos desenvolver entende a leitura como definido pelo verbete do dicionário Michaelis: Processo de construção de sentido por meio da interação dinâmica entre o conhecimento do leitor, a informação sugerida pelo texto e o contexto em que se dá a leitura.

Conhecer habilidades e competências de leitura

Não se trata de trazer para a sala de aula todas as habilidades e competências estabelecidas pela BNCC. O que se pretende é garantir que os estudantes tenham conhecimento de que as atividades que serão propostas pertencem a um quadro maior determinado por lei para garantir a equidade e o ensino de qualidade. Recapitulamos que para Solé (1998) é indispensável que a criança tenha conhecimento dos objetivos das atividades propostas, é preciso dizer o quê e por que tal atividade será trabalhada.

De forma que para satisfazer essa demanda, a explicação detalhada da seguinte citação da BNCC será suficiente para ilustrar a importância do trabalho com leitura:

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 (BRASIL, 2018, p.37, grifo do autor).

Professor, é importante que ao realizar a explicação desse trecho do documento mantenha-se uma correlação com o desenvolvimento das habilidades e a construção das competências.

- Habilidade: ler, interpretar, conhecer, investigar (conjunto de saberes)
- Competência: utilizar autonomamente os saberes (habilidades) para solucionar as demandas do cotidiano.

Conhecendo algumas estratégias de leitura.

Essa etapa do projeto deve iniciar-se com uma discussão ampla sobre a leitura. Este é o momento de fornecer aos alunos a base de conhecimento necessária para que eles possam acompanhar adequadamente e usufruir ao máximo o desenvolvimento do projeto. Segue alguns tópicos a serem abordados:

- Linguagem e interação
- Como acontece a aprendizagem
- Leitura crítica
- Estratégias de leitura

Ao abordar as Estratégias de leitura é fundamental destacar que estes não são ferramentas infalíveis para a compreensão dos textos. Na verdade, são maneiras de solucionar possíveis dificuldades durante a leitura. Não existe uma quantidade determinada para as estratégias. São tantas quanto necessárias. Sua relevância para o leitor está no pensar em “como” ou “o que” posso fazer para atingir meu objetivo de leitura.

O quadro abaixo pode ser transcrito no quadro ou entregue em cópias para os alunos. A orientação para utilizá-lo é trabalhar uma coluna por vez. Explicando os três momentos da leitura – antes, durante e depois – e as estratégias listadas para cada uma delas.

ANTES DA LEITURA	DURANTE A LEITURA	APÓS A LEITURA
Objetivos de leitura	Checagem das previsões e hipóteses	Aprofundamento da ideia
Revisão e atualização dos conhecimentos prévios	Identificação dos recursos textuais	Resumo
Estabelecer previsões sobre o texto.	Definição da informação central e secundária	Perguntas
Promover as perguntas dos alunos sobre o texto		

Ao final da explicação cabe destacar que a EL não precisa obrigatoriamente ser aplicada apenas na etapa em que está prevista. E que nenhuma delas possui caráter obrigatório, sendo que o leitor pode identificar o uso de várias estratégias para compreender certo texto, mas para outro praticamente não utilizar nenhuma. Também é proveitoso perguntar aos alunos se eles conheciam algumas dessas estratégias e se fazem uso de uma estratégia não mencionada.

A LEITURA CRÍTICA

O projeto Ateliê de leitura propõe atividades e discussões que almejam contribuir para a construção do leitor competente. Para isso, é justo que os alunos compreendam o que isto significa. Portanto para delinear adequadamente os propósitos do projeto, necessário se faz que também se incluam na base teórica explicações acerca da leitura crítica. Sugerimos a transcrição e posterior discussão do parágrafo a seguir.

O processo de compreensão de um texto é dinâmico. Exige que durante a leitura o leitor utilize seus conhecimentos prévios e suas habilidades para que possa, interagindo com as pistas fornecidas pelo texto, construir o sentido global do mesmo. Portanto as atividades com texto devem priorizar o aperfeiçoamento das habilidades de leitura, possibilitando que os alunos possam adquirir, desenvolver e consolidar as habilidades e assim construir sua própria competência leitora.

UNIDADE 4 – HORA DE PRATICAR

Título da aula	As estratégias de leitura na prática
Finalidade	Aplicar algumas estratégias de leitura
Ano	6º ano do ensino fundamental
Objetivos	Desenvolver as habilidades de leitura. Realizar leitura compreensiva.
Prática de linguagem	EF69LP46 - EF69LP47 - EF69LP49 - EF67LP28 - EF67LP29
Dinâmica	• Estabelecer o objetivo de leitura • Atualização dos conhecimentos prévios • Estabelecer previsões • Realizar a leitura do texto • Compreender os sentidos do texto.
Material	• Cópias biografia de Clarice Lispector • Cópias do conto e atividade: Uma galinha – Clarice Lispector

Passo a passo:

A aula deve iniciar-se retomando os pontos principais discutidos no módulo anterior. E reforçar que o objetivo geral do projeto “Ateliê de leitura” é: conhecer e aplicar as estratégias de leitura. E agora que já abordamos os conteúdos a serem trabalhados no projeto é hora de colocar em prática.

REVISÃO E ATUALIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS – ANTES DA LEITURA

A atividade inicia-se com o anúncio do texto escolhido. Neste momento divulga-se apenas gênero o conto, o título “uma galinha”, e a autora Clarice Lispector.

Pergunta inicial:

- Agora que vocês já sabem qual texto será trabalhado, qual estratégia julgam ser a mais indicada para começarmos? R: neste momento espera-se que os alunos recorram as suas anotações e analisem qual estratégia usar. O professor deve mediar as participações para que todos percebam que de início é importante conhecer sobre o gênero e a autora, utilizando para isso a estratégia de revisão e atualização dos conhecimentos prévios.

Sobre o gênero, pergunte para a turma:

- Quem sabe o que é um conto? Quais as suas principais características?

Ao incentivar que os estudantes compartilhem o que sabem e complementar com o que precisam, o professor deve resgatar a importância de ter essa base. O aluno deve perceber que para compreender o texto ele precisa contribuir com seus conhecimentos, e que ter uma boa noção sobre o gênero a ser apreciado pode tornar a leitura mais proveitosa.

Após as considerações dos alunos escreva no quadro o seguinte resumo: O conto é uma narrativa curta e com um único conflito. Devido a isso, sua estrutura é bem definida e objetiva. De forma que nessas histórias, há poucos personagens, sobre o tempo e o espaço é mencionado apenas o essencial e, além disso, o enredo, a história propriamente dita, é marcado pela existência de um único acontecimento e se encerra no clímax. Há muitos tipos de contos, mas o de grande destaque na literatura infantil é o conto de fadas.

É preciso discorrer sobre a definição apresentada retomando aspectos cruciais como: tempo, espaço, enredo e clímax. O que provavelmente facilitará a discussão do conto “Uma galinha”. Ao citar os contos de fadas como um tipo de conto popular entre o público infantil o objetivo é explicitar que os alunos já são familiarizados com o gênero e podem utilizar esse conhecimento no decorrer da atividade. Sobre a autora, pergunte para a turma:

- O que vocês conhecem sobre a autora Clarice Lispector?

Considerando a etapa escolar da turma (6º ano do ensino fundamental) é de se esperar que alguns alunos já tenham lido alguma obra da autora, mas que ainda não tenham conhecimento enciclopédico o suficiente para tecer muitos comentários. Por isso a atividade a seguir será a leitura compartilhada e consequente discussão da bibliografia da autora.

BIOGRAFIA DE CLARICE LISPECTOR



Clarice Lispector (1920-1977) foi um dos maiores nomes da literatura brasileira do Século XX. Com seu romance inovador e com sua linguagem altamente poética, sua obra se destacou diante dos modelos narrativos tradicionais. Seu primeiro livro, “Perto do Coração Selvagem” recebeu o Prêmio Graça Aranha.

Infância e Adolescência

Clarice Lispector nasceu na aldeia de Tchetchelnik, na Ucrânia, no dia 10 de dezembro de 1920. Era filha de Pinkouss e Mania Lispector, casal de origem judaica que fugiu de seu país diante da perseguição aos judeus durante a Guerra Civil Russa.

Ao chegarem ao Brasil, fixaram residência em Maceió, Alagoas, onde morava Zaina, irmã de sua mãe. Clarice tinha apenas dois meses de idade. Por iniciativa de seu pai, todos mudaram o nome. Nascida Haya Pinkhasovna Lispector, passou a se chamar Clarice.

Depois, a família mudou-se para a cidade do Recife onde Clarice passou sua infância no Bairro da Boa Vista. Aprendeu a ler e escrever muito nova e logo começou a escrever pequenos contos.

Foi aluna grupo escolar João Barbalho, onde fez o curso primário. Estudou inglês e francês e cresceu ouvindo o idioma dos seus pais o iídiche. Ingressou no Ginásio Pernambucano, o melhor colégio público da cidade. Com 12 anos, Clarice mudou-se com a família para o Rio de Janeiro, indo morar no Bairro da Tijuca. Ingressou no Colégio Sílvio Leite, onde terminou o ginásial. Era frequentadora assídua da biblioteca.

Em 1941, Clarice ingressou na Faculdade Nacional de Direito, e empregou-se como redatora da Agência Nacional. Depois passou para o jornal A Noite. Em 1943 casa-se com o amigo de turma Maury Gurgel Valente. Em 1944 formam-se em direito.

Primeiro livro

Em 1944, Clarice publica seu primeiro romance, *Perto do Coração Selvagem*, que retrata uma visão interiorizada do mundo da adolescência e que abriu uma nova tendência na literatura brasileira. O romance provocou verdadeiro espanto na crítica e no público da época. Sua narrativa quebra a sequência de começo, meio e fim, assim como a ordem cronológica, e funde a prosa à poesia. A obra *Perto do Coração Selvagem* teve calorosa acolhida da crítica e, no mesmo ano, recebeu o Prêmio Graça Aranha.

Viagens e novas publicações

Ainda em 1944, Clarice Lispector acompanhou seu marido – diplomata de carreira, em viagens fora do Brasil. Sua primeira viagem foi para Nápoles, na Itália. Com a Europa em guerra, Clarice ingressa como voluntária, na equipe de assistentes de enfermagem do hospital da Força Expedicionária Brasileira.

Em 1946, morando em Berna, Suíça, publicou *O Lustre*. Em 1949 publica *A Cidade Sitiada*. Nesse mesmo ano, nasceu seu primeiro filho, Pedro. Dedicou-se a escrever contos e em 1952 publica *Alguns Contos*.

Depois de seis meses na Inglaterra, em 1954 vai para Washington, Estados Unidos, onde nasce seu segundo filho, Paulo. Nesse mesmo ano, seu livro *Perto do Coração* é publicado em francês. O romance provocou verdadeiro espanto na crítica e no público da época. Sua narrativa quebra a sequência de começo, meio e fim, assim como a ordem cronológica, e funde a prosa à poesia.

A obra *Perto do Coração Selvagem* teve calorosa acolhida da crítica e, no mesmo ano, recebeu o Prêmio Graça Aranha.

Viagens e novas publicações

Ainda em 1944, Clarice Lispector acompanhou seu marido – diplomata de carreira, em viagens fora do Brasil. Sua primeira viagem foi para Nápoles, na Itália. Com a Europa em guerra, Clarice ingressa como voluntária, na equipe de assistentes de enfermagem do hospital da Força Expedicionária Brasileira.

Em 1946, morando em Berna, Suíça, publicou *O Lustre*. Em 1949 publica *A Cidade Sitiada*. Nesse mesmo ano, nasceu seu primeiro filho, Pedro. Dedicou-se a escrever contos e em 1952 publica *Alguns Contos*.

Depois de seis meses na Inglaterra, em 1954 vai para Washington, Estados Unidos, onde nasce seu segundo filho, Paulo. Nesse mesmo ano, seu livro *Perto do Coração* é publicado em francês.

Características da obra de Clarice Lispector

Clarice Lispector é considerada uma escritora intimista e psicológica, mas sua produção acaba por se envolver também em outros universos, sua obra é também social, filosófica e existencial. Em busca de uma linguagem especial para expressar paixões e estado da alma, a escritora utilizou recursos técnicos modernos como a análise psicológica e o monólogo interior.

As histórias de Clarice raramente têm um começo meio e fim. Sua ficção transcende o tempo e o espaço e os personagens, postos em situações limite, são com frequência femininos, quase sempre situados em centros urbanos.

Clarice Lispector faleceu no Rio de Janeiro, no dia 9 de dezembro de 1977, um dia antes de seu aniversário. Seu corpo foi sepultado no cemitério Israelita do Caju.

Obras de Clarice Lispector

- | | |
|---|--|
| > <i>Perto do Coração Selvagem</i> , romance (1944) | > <i>A Mulher Que Matou os Peixes</i> , literatura infantil (1969) |
| > <i>O Lustre</i> , romance (1946) | > <i>Uma Aprendizagem ou Livro dos Prazeres</i> , romance (1969) |
| > <i>A Cidade Sitiada</i> , romance (1949) | > <i>Felicidade de Clandestina</i> , contos (1971) |
| > <i>Alguns Contos</i> , contos (1952) | > <i>Água Viva</i> , romance (1973) |
| > <i>Laços de Família</i> , contos (1960) | > <i>Imitação da Rosa</i> , contos (1973) |
| > <i>A Maçã no Escuro</i> , romance (1961) | > <i>A Via Crucis do Corpo</i> , contos (1974) |
| > <i>A Paixão Segundo G.H.</i> , romance (1961) | > <i>A Vida Íntima de Laura</i> , literatura infantil (1974) |
| > <i>A Legião Estrangeira</i> , contos e crônicas (1964) | > <i>A Hora da Estrela</i> , romance (1977) |
| > <i>O Mistério do Coelho Pensante</i> , literatura infantil (1967) | > <i>A Bela e a Fera</i> , contos (1978) |

Disponível em: https://www.ebiografia.com/clarice_lispector/ Acesso em: 10 jan. 2021.

ESTABELECEER PREVISÕES SOBRE O TEXTO – ANTES DA LEITURA

O momento antes da leitura pressupõe levantar conhecimentos prévios a respeito do gênero textual, do autor e da temática. O professor precisa sinalizar que é chegado o momento de utilizar outra estratégia: estabelecer previsões sobre o texto. Com os aspectos referentes ao gênero e a autoria já discutidos é preciso comentar a temática do texto que nos permite melhor especular sobre seu conteúdo. Para isso, pode-se fazer questões de inferência, pressuposições, etc. Ex:

- Considerando o que aprendemos sobre o gênero conto e sobre a autora, o que podemos esperar de um conto cujo título é: Uma galinha?
- O que sei sobre esse animal? Já tive alguma experiência ou conheço alguma história envolvendo uma galinha?
- Se o texto fosse escrito por mim como ele seria?

O levantamento dessas questões e das demais que surgirem durante a conversa com os alunos permite socializar e consolidar tudo o que foi abordado até o momento. E ainda motiva para a leitura ao permitir criar expectativas sobre o texto. Nesta primeira experiência com o uso da estratégia de previsão sobre o texto é importante que o professor solicite aos alunos que anotem o que esperam encontrar no texto. Assim ficará mais fácil de participarem do momento de socialização da leitura.

Chega a hora de distribuir o texto e de utilizar uma última estratégia para antes da leitura que é definir o objetivo da leitura.

OBJETIVOS DE LEITURA – ANTES DA LEITURA

Como o próprio nome já sugere iremos nesse momento definir objetivamente o que será feito com o texto.

- Ler para conhecer o texto.
- Utilizar as estratégias de leitura.
- Realizar uma leitura crítica do texto.
- Responder a atividade de compreensão.

É crucial que o professor destaque que embora ao final dessa atividade seja preciso responder ao questionário sobre o texto, o foco de ensino está em explorar o processo de compreensão e como as estratégias auxiliam nessa tarefa.

Cabe ao professor instigar os alunos ao uso das estratégias, conduzindo-os por meio de perguntas pertinentes, seleção de trechos, etc.

Novamente o professor deve demonstrar como construir e checar as previsões sobre o texto e como essa prática influencia o desempenho na leitura. O aluno precisa ver como a estratégia funciona para poder aplicá-la. É oportuno relacionar como o gênero interfere nas expectativas sobre o texto e, conseqüentemente, em sua compreensão.

• LEITURA DO TEXTO

De início o texto não será entregue aos alunos. Isso significa que os estudantes acompanharão em silêncio enquanto o professor procede à leitura em voz alta. É importante que o professor prepare a leitura para que tenha fluência e entonação adequada. Dessa forma poderá preparar melhor as interferências que fará durante a apreciação do texto.

O objetivo nesse momento, além de desfrutar do conto, é demonstrar o uso da estratégia estipulada para o momento durante a leitura denominada: checagem das previsões e hipóteses. Para isso, ao ler os trechos sublinhados, é preciso estimulá-los a imaginar uma possível sequência para a história, através da seguinte pergunta:

- O que vocês acham que vai acontecer agora?

Se for preciso, retome a leitura, ajude na compreensão dos parágrafos anteriores, estimule-os a imaginar detalhes das personagens e da cena. Toda a construção deve emergir dos alunos. O papel do professor é o de incentivar que eles se arrisquem, participem e desfrutem da leitura e descoberta da história.

UMA GALINHA – CLARICE LISPECTOR

Era uma galinha de domingo. Ainda viva porque não passava de nove horas da manhã.

Parecia calma. Desde sábado encolhera-se num canto da cozinha. Não olhava para ninguém, ninguém olhava para ela. Mesmo quando a escolheram, apalpando sua intimidade com indiferença, não souberam dizer se era gorda ou magra. Nunca se adivinharia nela um anseio.

Foi pois uma surpresa quando a viram abrir as asas de curto voo, inchar o peito e, em dois ou três lances, alcançar a murada do terraço. Um instante ainda vacilou — o tempo da cozinheira dar um grito — e em breve estava no terraço do vizinho, de onde, em outro voo desajeitado, alcançou um telhado. Lá ficou em adorno deslocado, hesitando ora num, ora noutro pé. A família foi chamada com urgência e consternada viu o almoço junto de uma chaminé. O dono da casa, lembrando-se da dupla necessidade de fazer esporadicamente algum esporte e de almoçar, vestiu radiante um calção de banho e resolveu seguir o itinerário da galinha: em pulos cautelosos alcançou o telhado onde esta, hesitante e trêmula, escolhia com urgência outro rumo. A perseguição tornou-se mais intensa. De telhado a telhado foi percorrido mais de um quarteirão da rua. Pouco afeita a uma luta mais selvagem pela vida, a galinha tinha que decidir por si mesma os caminhos a tomar, sem nenhum auxílio de sua raça. O rapaz, porém, era um caçador adormecido. E por mais ínfima que fosse a presa o grito de conquista havia soado.

Sozinha no mundo, sem pai nem mãe, ela corria, arfava, muda, concentrada. Às vezes, na fuga, pairava ofegante num beiral de telhado e enquanto o rapaz galgava outros com dificuldade tinha tempo de se refazer por um momento. E então parecia tão livre.

Estúpida, tímida e livre. Não vitoriosa como seria um galo em fuga. Que é que havia nas suas vísceras que fazia dela um ser? A galinha é um ser. É verdade que não se poderia contar com ela para nada. Nem ela própria contava consigo, como o galo crê na sua crista. Sua única vantagem é que havia tantas galinhas que morrendo uma surgiria no mesmo instante outra tão igual como se fora a mesma.

Afinal, numa das vezes em que parou para gozar sua fuga, o rapaz alcançou-a. Entre gritos e penas, ela foi presa. Em seguida carregada em triunfo por uma asa através das telhas e pousada no chão da cozinha com certa violência. Ainda tonta, sacudiu-se um pouco, em cacarejos roucos e indecisos. Foi então que aconteceu. De pura afobação a galinha pôs um ovo. Surpreendida, exausta. Talvez fosse prematuro. Mas logo depois, nascida que fora para a maternidade, parecia uma velha mãe habituada. Sentou-se sobre o ovo e assim ficou, respirando, abotoando e desabotoando os olhos. Seu coração, tão pequeno num prato, solevava e abaixava as penas, enchendo de tepidez aquilo que nunca passaria de um ovo. Só a menina estava perto e assistiu a tudo estarrecida. Mal porém conseguiu desvencilhar-se do acontecimento, despregou-se do chão e saiu aos gritos:

— Mamãe, mamãe, não mate mais a galinha, ela pôs um ovo! Ela quer o nosso bem!

Todos correram de novo à cozinha e rodearam mudos a jovem parturiente. Esquentando

seu filho, esta não era nem suave nem arisca, nem alegre, nem triste, não era nada, era uma galinha. O que não sugeria nenhum sentimento especial. O pai, a mãe e a filha olhavam já há algum tempo, sem propriamente um pensamento qualquer. Nunca ninguém acariciou uma cabeça de galinha. O pai afinal decidiu-se com certa brusquidão:

— Se você mandar matar esta galinha nunca mais comerei galinha na minha vida!

— Eu também! jurou a menina com ardor. A mãe, cansada, deu de ombros.

Inconsciente da vida que lhe fora entregue, a galinha passou a morar com a família. A menina, de volta do colégio, jogava a pasta longe sem interromper a corrida para a cozinha. O pai de vez em quando ainda se lembrava: “E dizer que a obriguei a correr naquele estado!” A galinha tornara-se a rainha da casa. Todos, menos ela, o sabiam. Continuou entre a cozinha e o terraço dos fundos, usando suas duas capacidades: a de apatia e a do sobressalto.

Mas quando todos estavam quietos na casa e pareciam tê-la esquecido, enchia-se de uma pequena coragem, resquícios da grande fuga — e circulava pelo ladrilho, o corpo avançando atrás da cabeça, pausado como num campo, embora a pequena cabeça a traísse: mexendo-se rápida e vibrátil, com o velho susto de sua espécie já mecanizado.

Uma vez ou outra, sempre mais raramente, lembrava de novo a galinha que se recortara contra o ar à beira do telhado, prestes a anunciar. Nesses momentos enchia os pulmões com o ar impuro da cozinha e, se fosse dado às fêmeas cantar, ela não cantaria mas ficaria muito mais contente. Embora nem nesses instantes a expressão de sua vazia cabeça se alterasse. Na fuga, no descanso, quando deu à luz ou bicando milho — era uma cabeça de galinha, a mesma que fora desenhada no começo dos séculos.

Até que um dia mataram-na, comeram-na e passaram-se anos.

Texto extraído do livro “Laços de Família”, Editora Rocco — Rio de Janeiro, 1998, pág. 30. Selecionado por Ítalo Moriconi, figura na publicação “Os Cem Melhores Contos Brasileiros do Século”. Disponível em: <https://contobrasileiro.com.br/uma-galinha-conto-de-clarice-lispector/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

Terminado a leitura, é chegado o momento da apreciação do texto. O que pode ser estimulado com perguntas como:

- Vocês já conheciam essa história?
- Quando começou a leitura você esperava que o conto terminasse dessa forma?
- Qual ponto chamou mais a sua atenção?

- Suas expectativas se confirmaram?

Somente após esse momento de apreciação da leitura é que o texto deve ser entregue e as atividades realizadas. Ainda na perspectiva do compartilhamento de leitura, o exercício será respondido em conjunto com a turma. Assim pode-se evidenciar o processo metalinguístico necessário para responder adequadamente as questões, demonstrando que em determinadas questões as respostas estão presentes na superfície do texto e que em outras é preciso buscar informações em outras fontes.

Junto ao questionário está um breve comentário sobre o que se espera que a turma consiga realizar. Reforçamos que o foco educacional está no processo de compreensão crítica do texto e o professor não deve se prender ao rigor da exatidão das respostas apresentadas.

QUESTÕES DE INTERPRETAÇÃO

1. Este texto pertence ao gênero conto e apresenta todas as suas características básicas. Identifique-as corretamente. (espera-se que os estudantes identifiquem tempo, espaço, personagens, enredo e clímax; e que retomem os detalhes complementares criados por eles durante a leitura).
2. Você acredita que o fato de ter estudado anteriormente a estrutura básica de um conto ajudou a compreender melhor o texto lido? (Os alunos devem perceber a relação de complementariedade entre expectativas de leitura e as possibilidades delimitadas pelo gênero)
3. Ao longo do conto, a galinha vai sendo personificada, até se igualar a um ser humano. Qual a consequência dessa humanização? (Permitir que a família e o leitor modifique o olhar sobre o animal, permitindo que se crie um certo vínculo afetivo)
4. A galinha tem participação consciente no processo de mudança de sua condição de animal comum para animal de estimação? Justifique. (Espera-se que o aluno utilize as próprias palavras para explicar que o comportamento do animal não se alterou e que isso é suficiente para demonstrar que a personificação da galinha ocorre apenas no imaginário da autora e/ou família)

5. Embora a galinha tenha ganhado o título de “rainha da casa” seu fim foi inesperadamente trágico. Como é possível explicar esse desfecho?

6. Elabore com a ajuda de um colega um breve resumo desse conto. O objetivo não é contar toda a história, mas revelar algumas partes interessantes sobre o texto, para que isso desperte a curiosidade sobre a leitura. Assim os colegas de outras turmas que ainda não leram esse conto podem se sentir interessados em conhecê-lo. (Deixe que os alunos criem o resumo e decidam quais fatores devem ou não estar incluídos no texto. Após, a exposição das produções explique que essa também é uma estratégia de leitura: o resumo)

Dica de atividade após a leitura: Dividir a turma em grupos. E distribuir os contos do livro “Laços de família” – da mesma autora – e solicitar que o grupo leia e elabore um resumo do conto. Em uma data a ser definida junto com a turma, a produção poderá ser compartilhada. Após o encerramento das leituras o resumo pode ser afixado no mural do ateliê de leitura. Em uma abordagem multidisciplinar é possível trabalhar com o professor de Artes, criando uma ilustração para cada conto.

O arquivo PDF do livro “Laços de família” encontra-se disponível no seguinte endereço: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmxb3J0dWd1ZXNmYWNPbGVyYXBpZG98Z3g6Nzg1ZDVkYjVhMTc2MWIzOQ>. Acesso em 08 de fevereiro de 2021.

UNIDADE 5 – COMO GÊNEROS DIFERENTES ABORDAM O MESMO TEMA

Título da aula	Múltiplos olhares sobre a discriminação racial
Finalidade	Desenvolver a leitura crítica. Utilizar autonomamente as estratégias de leitura.
Ano	6º ano do ensino fundamental
Objetivo geral	Desenvolver as habilidades de leitura. Leitura compartilhada.
Prática de linguagem	EF69LP01-EF67LP04- EF67LP08 - EF06LP02 - EF69LP44 - EF69LP46 - EF67LP2 - EF67LP29 -
Dinâmica	• Estabelecer o objetivo de leitura • Utilizar autonomamente as estratégias de leitura. • Promover o livre debate entre os estudantes
Material	• Cópias da reportagem e atividades • Cópias do conto: O índio – Edson Rodrigues de Passos e atividades • Cópias da Charge e atividades

Passo a passo

Nesse módulo trabalharemos três gêneros textuais (reportagem, conto e anúncio publicitário) com a mesma temática: a discriminação sofrida pelo índio no Brasil. Antes de cada texto é conveniente trabalhar as principais características do gênero com intuito de sempre facilitar a compreensão do conteúdo.

1ª Parte da aula

REVISÃO E ATUALIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS – ANTES DA LEITURA

Como estratégia de motivação para a atividade é sempre oportuno dar a oportunidade dos estudantes compartilharem seus conhecimentos prévios. Para tanto, pode-se iniciar a aula por intermédio da seguinte introdução:

- Hoje trabalharemos com uma reportagem. Quem sabe explicar qual gênero é esse e quais são suas características?

Após debater os pontos levantados pelos alunos, cabe ao professor incentiva-los a fazer o registro das características apontadas. Segue abaixo um condensado sobre o gênero reportagem. Observação: Durante o registro no quadro, pode ser produtivo apontar a participação dos alunos mencionando aqueles que fizeram alusão às características anotadas. Isso pode trazer o sentimento de valorização e incentivar que as interferências ocorram com mais frequência.

REPORTAGEM

O propósito comunicativo da reportagem é informar a respeito de um assunto. Para Patrick Charaudeau, teórico que estuda os discursos da mídia, a “reportagem jornalística trata de um fenômeno social ou político, tentando explicá-lo”. Esse fenômeno social sobre o qual o estudioso se refere diz respeito aos acontecimentos produzidos no espaço público e que são de interesse geral.

Aspectos estruturais:

- Título ou manchete – Geralmente escrito em letras garrafais (maiúsculas), tem por objetivo atrair a atenção do público-alvo para o que se deseja comunicar. Daí o perfil atrativo, composto por frases concisas, embora bastante objetivas.
- Título auxiliar – Como bem retrata a própria nomenclatura, trata-se de um complemento do título principal, proporcionando um maior interesse por parte do interlocutor.
- Lide – Refere-se ao primeiro parágrafo e, de forma sucinta, apresenta todos os aspectos relevantes da comunicação em pauta, respondendo aos seguintes elementos constitutivos: Como? Onde? Quando? Por quê? Quem? .
- Corpo da reportagem – Caracteriza-se pelo desenvolvimento em si, apontando todos os pontos relevantes ao assunto abordado.

Elementos importantes que presentes na reportagem:

- Emprego do discurso direto e do discurso indireto: os dois tipos de discurso mesclam-se para melhor construir os significados do texto (discurso direto: refere-se à fala exata do entrevistado e/ou especialista. – discurso indireto: a presença da voz do narrador)
- Polifonia: Na reportagem, é comum encontrarmos o recurso da polifonia, pois nesse gênero existem elementos como entrevistas com testemunhas e/ou especialistas. Esses elementos permitem que o jornalista, ao apresentar outras vozes no texto, isente-se da apresentação dos fatos;
- A reportagem é assinada pelo repórter. Isso acontece porque a reportagem é construída com contornos narrativos, mas apresenta subjetividade contendo um ângulo pessoal.

Adaptado de PEREZ, Luana Castro Alves. "Reportagem"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/a-reportagem.htm>. Acesso em 12 de fevereiro de 2021.

Estabelecidos os conhecimentos referentes ao gênero textual, pode-se dar início as seguintes estratégias:

ESTABELECEER PREVISÕES SOBRE O TEXTO - ANTES DA LEITURA

Anuncie para a turma o título e o título auxiliar da reportagem: INDÍGENAS NA CIDADE: POBREZA E PRECONCEITO MARCAM CONDIÇÃO DE VIDA - falta de alimentos, desmatamento e avanço das cidades levam indígenas.

- Considerando o título da reportagem, como vocês esperam que o tema seja abordado?
- O que vocês conhecem sobre a cultura indígena?
- Vocês já pensaram sobre como vivem os diferentes grupos sociais?
- Quais fatores vocês acreditam que tem interferência direta sobre a qualidade de vida do ser humano?

Após essa conversa inicial sobre o texto a ser trabalhado, solicite à turma que realize uma pesquisa complementar. É importante destacar que esta tarefa corresponde à estratégia de leitura: revisão e atualização dos conhecimentos prévios. Os alunos trarão para a aula as informações que julgarem mais relevantes. Segue alguns tópicos de pesquisa:

- Cultura indígena (suas tradições, costumes e modo de vida).
- Direitos e políticas sociais direcionados aos povos indígenas
- A importância da preservação das florestas
- O preconceito contra o povo indígena existe?
- Os índios deixam a floresta e sua tribo por vontade ou falta de opção?

PROMOVER AS PERGUNTAS DOS ALUNOS SOBRE O TEXTO – ANTES DA LEITURA

Dedique a parte inicial da aula para que os estudantes compartilhem as informações encontradas. De início, procure não realizar muitas interferências. Estimule-os a debaterem entre si, os alunos devem apresentar o material encontrado comparando, questionando e contrapondo o que cada colega trouxe para a aula, ao mesmo tempo em que expõem suas opiniões. É importante que eles tenham liberdade para debater, dessa forma podem perceber que produzem autonomamente o conhecimento prévio de que precisam para realizar a atividade e que não dependem do professor para isso.

OBJETIVOS DE LEITURA – ANTES DA LEITURA

- Realizar a leitura compreensiva e crítica da reportagem
- Utilizar as estratégias de leitura
- Responder a atividade de compreensão

Reforçar aos alunos que o objetivo da atividade interfere diretamente na forma como a executam. Nesse sentido, lembra-los que o objetivo do projeto é desenvolver a leitura compreensiva e crítica com o auxílio das estratégias de leitura ajudará a que todos busquem manter uma postura proativa alinhada à proposta.

Mais uma vez a atividade será desenvolvida em conjunto com o professor. A prática didática salientará tanto a importância do uso das estratégias quanto o valor das contribuições advindas dos conhecimentos prévios e da visão de mundo, particular a cada estudante.

• LEITURA DO TEXTO

Indígenas na cidade: pobreza e preconceito marcam condição de vida

Falta de alimentos, desmatamento e avanço das cidades levam indígenas

Há muito tempo, a floresta amazônica deixou de ser o lar de milhares de indígenas. A escassez de alimentos, o desmatamento e o avanço das cidades sobre as matas são alguns fatores que motivaram povos tradicionais a migrar para áreas urbanas. Em Manaus, no Amazonas, eles podem ser encontrados em todas as regiões da cidade. A Fundação Estadual do Índio estima que de 15 a 20 mil indígenas de diversas etnias vivam em áreas urbanas amazonenses, como os sateré-mawé, apurinã, kokama, miraña, dessana, tukano e piratapuaia. “Acredito que 90% dos bairros de Manaus tenham indígenas morando”, informou o presidente da Fundação Estadual do Índio, Raimundo Atroari.

Apesar de buscar melhores condições de vida na cidade, a maioria dos indígenas vive em situação de pobreza, tem dificuldade de conseguir emprego e a principal renda vem do artesanato. “Geralmente, as comunidades estão localizadas em área de risco. Nunca é numa área boa. A gente sente muita essa dificuldade de viver na cidade. A maioria dos Sateré daqui da aldeia está no trabalho informal, sem carteira assinada. A maior parte fica dentro da aldeia

trabalhando com artesanato. A gente consegue gerar uma renda mais no mês de abril quando o público procura. Fora isso a gente fica dependendo de doações”, contou o tuxaua ou cacique Moisés Sateré, líder de uma comunidade no bairro da Paz, zona oeste de Manaus, onde vivem 14 famílias.

A antropóloga Lúcia Helena Rangel, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, confirma que é comum os indígenas, mesmo em áreas urbanas, viverem em comunidade. “Conforme vai passando o tempo, vem um, vem outro e mais outros, as famílias acabam se juntando em determinado bairro, ou em uma periferia que ninguém morava, e os indígenas foram morar. Você vai ver que nas grandes cidades como Manaus, Campo Grande, Porto Alegre, têm bairros eminentemente indígenas, ou segmentos de bairros, ressaltou a antropóloga.”

Saúde

Moisés Sateré também reclama das dificuldades para acessar os serviços públicos de saúde. “Às vezes a gente não consegue esse atendimento porque muitos profissionais desconhecem a nossa realidade e acabam tendo preconceito com a gente. Quando eles reconhecem que a gente pertence a algum povo, começam a jogar dizendo que a gente precisa ir pra aldeia pra ser atendido ou procurar a Casai [Casa de Saúde Indígena]. Então, fica empurrando”, disse a liderança indígena.

De acordo com o presidente do Conselho Distrital de Saúde Indígena (Condisi) de Manaus, Ronaldo Barros, da etnia maraguá, as políticas públicas de saúde são voltadas aos indígenas nas aldeias. Aqueles que vivem nas cidades, enfrentam os mesmos problemas que o restante da população. “Ele entra no mesmo processo de disputa por vagas e atendimento da mesma forma que os não indígenas enfrentam nas áreas urbanas.”.

Ainda de acordo com Raimundo Atroari, a Fundação Estadual do Índio está desenvolvendo projetos para ajudar na geração de renda dos indígenas dentro das aldeias, como uma alternativa para evitar a migração deles para os centros urbanos.

“A gente está trabalhando para mudar essa história porque todas as áreas indígenas são riquíssimas, tem um potencial econômico grande. O mercado consumidor tem uma carência muito grande de tudo que tem na aldeia: alimentação, da matéria-prima, daquilo que pode ser transformado em jóia, em remédio, em perfume, enfim. Tudo que tem lá dá pra se transformar em moeda. E a Matriz Econômica Ambiental vem justamente trazendo toda essa possibilidade de geração de renda lá no habitat para os caboclos e indígenas”, explicou Raimundo.

A Matriz Econômica Ambiental foi lançada pelo governo do Amazonas em fevereiro para desenvolver, entre outros projetos, a economia do estado de forma sustentável, com a colaboração dos povos tradicionais.

Preconceito ainda é entrave

Morar em centros urbanos sem ocultar a ancestralidade e as próprias referências é ainda uma luta para mais de 315 mil indígenas, segundo dados do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O número representa 49% do total da população indígena do país.

“Há ainda forte preconceito e discriminação. E os indígenas que moram nas cidades são realmente os que enfrentam a situação assim no dia a dia, constantemente”, conta o presidente da Organização dos Índios da Cidade, de Boa Vista, Eliandro Pedro de Sousa, do povo Wapixana.

Em todo o Brasil, São Paulo é a cidade com maior população indígena, com cerca de 12 mil habitantes; seguida de São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas, com pouco mais de 11 mil e Salvador, com mais de 7,5 mil índios.

A antropóloga Lúcia Helena Rangel, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, destaca que desde a colonização, a presença indígena nas cidades é constante, mas, em décadas passadas, a cidade era um espaço proibido.

“Eles iam pras cidades e não diziam que eram indígenas. Ocultavam a origem e também ocultavam as referências culturais, digamos assim”, explica. De acordo com ela, o medo da discriminação e de represálias do antigo Serviço de Proteção ao Índio impedia os indígenas de se apresentarem como tal.

Foi na década de 50, com o desenvolvimento industrial, que o processo de migração para as cidades se intensificou. Moradores do campo seguiam em busca de emprego nas fábricas e, com os indígenas, não foi diferente, conta a professora.

A própria Fundação Nacional do Índio (Funai), que tem como missão promover os direitos dos povos indígenas no Brasil, sofre o preconceito e percebe a situação dos indígenas que moram nas cidades. “Essa questão do preconceito é até com os servidores [da Funai]. Se é com o servidor, imagine para o próprio indígena”, indaga o coordenador regional da Funai em Roraima, Riley Mendes.

Resistência

O Padre Robert Marie de Zalicourt, do Conselho Indigenista Missionário no Amazonas, acredita que, para manter as próprias referências na cidade, os indígenas precisam se unir. “Tem famílias indígenas em todos os bairros de Manaus, mas não são reconhecidos. Então, eles têm tendência de perder a sua cultura. Eles estão mantendo essa especificidade quando estão unidos e organizados.”

Publicado em 19/04/2017 - 10:49. Por Bianca Paiva e Maíra Heinen - Repórteres do Radiojornalismo - Manaus e Roraima. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2017-04/indigenas-na-cidade-pobreza-e-preconceito-marcam-condicao-de-vida>. **Acesso em 08/02/2021.**

+

– APÓS A LEITURA –

Para a apreciação do texto e compartilhamento das interpretações da reportagem realize as seguintes perguntas:

- O que vocês acharam da reportagem?
- Vocês julgam o tema relevante? Por quê?

Após esse momento inicie a resolução da atividade.

ATIVIDADE DE COMPREENSÃO

1. Qual fato de relevância social originou a reportagem? (O objetivo é que os alunos identifiquem que a reportagem expõe a situação de vulnerabilidade social dos indígenas. Se preciso releia com turma o título, subtítulo e o primeiro parágrafo.)
2. Releia o título da reportagem: “Indígenas na cidade: pobreza e preconceito marcam condição de vida”. O que mais chama a atenção do leitor? (Espera-se que os alunos notem a objetividade do título que através da linguagem direta denuncia a situação precária dos índios)
3. Agora releia o subtítulo (título auxiliar): “Falta de alimentos, desmatamento e avanço das cidades levam indígenas”. Como o subtítulo complementa a informação apresentada no título da reportagem? (Espera-se que os alunos percebam que enquanto o título denuncia o problema, o subtítulo mostra o que o está ocasionando.)

4. Em sua opinião qual é o aspecto de maior relevância para a reportagem. (Ajude os alunos a perceberem que no corpo da reportagem está denunciado vários pontos importantes: a saída involuntária da aldeia, a moradia em áreas de risco, a falta de oportunidade de emprego, a dificuldade de acesso a direitos básicos, a perda da identidade cultural, o preconceito)

5. Para elaborar o texto, o repórter realiza um trabalho investigativo em fontes diversas. Releia o texto e identifique a presença de:

- a) Entrevista de pessoas afetadas pela situação denunciada.
- b) Dados e estatísticas pertinentes ao tema.
- c) Presença de informações oriundas de órgãos governamentais e especialistas.

(Auxilie os alunos a identificar corretamente o recurso da polifonia)

6. Por que a presença das informações identificadas no item anterior é relevante para a abordagem do assunto?

(Ajude os alunos a compreender que ao incluir fontes com informações confiáveis a reportagem adquire maior credibilidade. Ao mesmo tempo em que possibilita ao leitor perceber os diferentes posicionamentos possíveis sobre um assunto.)

7. Em sua opinião quais medidas podem ser tomadas para amenizar e ou solucionar o problema denunciado? (Mediante o pensamento crítico e reflexivo estimule os estudantes a ponderar sobre medidas de curto, médio e longo prazo. Medidas que envolvam sociedade e governo. - Este é um momento bastante oportuno para ressaltar que a leitura crítica nos permite ir além da superfície do texto e pensar a nossa realidade)

7. Levando em consideração a pesquisa previamente realizada e as discussões no decorrer da atividade elabore um parágrafo colocando-se no lugar do índio relatando a situação pelo olhar de quem está vivendo em estado de precariedade. (Este é o momento de estimular o pensamento crítico reflexivo unindo a preocupação com aspectos sociais. Esperasse que eles demonstrem empatia ao se colocar no lugar do outro)

RESUMO – APÓS A LEITURA

Finalize a aula retomando com os alunos as estratégias utilizadas para a compreensão do texto. Sobre a temática converse com a turma sobre grupos étnicos, raciais e ou sócias que lidam com uma situação similar de racismo/preconceito. Realize um condensado de ideias expostas durante todo o trabalho.

2ª Parte da aula

REVISÃO E ATUALIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS – ANTES DA LEITURA –

O texto e a atividade a seguir mantem a mesma temática anterior. Diga aos alunos que o texto pertence ao gênero conto, já trabalhado anteriormente. Inicie a seção incentivando-os a retomarem seus conhecimentos sobre o gênero, ao final da fala deles complemente a exposição com um breve resumo sobre os aspectos gerais do conto.

ESTABELECEER PREVISÕES SOBRE O TEXTO – ANTES DA LEITURA –

Relembre que o conteúdo textual sofre a interferência do gênero em que foi escrito e que, portanto este texto, necessariamente, será diferente a reportagem estudada no encontro anterior. Em seguida divulgue o título do conto a ser trabalhado: O índio, junto com a imagem abaixo. Permita que os alunos especulem sobre o texto, criem hipóteses, antecipações e inferências. Busque incita-los a utilizar a pesquisa feita e os debates anteriores.

Observação: A imagem e o conto encontram-se no seguinte site: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/03/texto-o-indio-edson-rpassos-com.html>. Acesso em 11/02/2021.

- **LEITURA DO TEXTO**

O ÍNDIO



– Meu Deus, é ele!

Quem já conversou com um índio, assim um papo aberto, sobre futebol, religião, amor...? A primeira ideia que nos vem é da impossibilidade deste diálogo, risos, preconceitos, talvez. O que dizer então da visão dos estrangeiros, que pensam que andamos nus, atiramos em capivaras com flechas envenenadas e dançamos literalmente a dança da chuva pintados com urucu na Praça da Sé ou na Avenida Paulista?

Pois na minha escola no ano de 1995 ocorreu a matrícula de um índio. Um genuíno adolescente pataxó.

A funcionária da secretaria não conseguiu esconder o espanto quando na manhã de segunda-feira abriu preguiçosamente a portinhola e deparou-se com um pataxó sem camisa com o umbigo preto para fora, dois penachos brancos na cabeça e a senha número "um" na mão, que sem delongas disse:

– Vim matricular meu filho.

E foi o que ocorreu, preenchidos os papéis, apresentados os documentos, fotografias, certidões, transferências, alvarás, licenças etc. A notícia subiu e desceu rapidamente os corredores do colégio, atravessou as ruas do bairro, transpôs a sala dos professores e chegou à sala da diretora, que levantou e, em brado forte e retumbante, proclamou:

– Mas é um índio mesmo?

Era um índio mesmo. O desespero tomou a alma da pobre mulher; andava de um lado para o outro, olhava a ficha do novo aluno silvícola, ia até os professores, chamava dois ou três, contava-lhes, voltava à sala, ligava para outros diretores pedindo auxílio, até que teve uma ideia: pesquisaria na biblioteca. Chegando lá, revirou Leis, Decretos, Portarias, Tratados, o Atlas, Mapas históricos e nada. Curiosa com a situação, a funcionária questionou:

– Qual o problema para tanto barulho?

– Precisamos ver se podemos matricular um índio; ele tem proteção federal, não sabemos que língua fala, seus costumes, se pode viver fora da reserva; enfim, precisamos de amparo legal. E se ele resolver vir nu estudar será que podemos impedir?

Passam os dias e enfim chega o primeiro dia de aula, a vinda do índio já era notícia corrente, foi amplamente divulgada pelo jornal do bairro, pelas comadres nos portões, pelo japonês tomateiro da feira, pelos aposentados da praça, não se falava noutra coisa. Uma multidão aguardava em frente da escola a chegada do índio, pelas frestas da janela, que dava para o portão principal, em cima das cadeiras e da mesa, disputavam uma melhor visão os professores – sem nenhuma falta –, a diretora, a supervisora de ensino e o delegado.

O porteiro abriu o portão – sem que ninguém entrasse – e fitou ao longe o final da avenida; surgiu entre a poeira e o derreter do asfalto um fusca, pneus baixos, rebaixado, parou em frente da escola, o rádio foi desligado, tal o silêncio da multidão que se ouviu o rangido da porta abrir, desceu um menino roliço, chicletes, boné do Chicago Bulls, tênis Reebok, calça jeans, camiseta, walkman nas orelhas, andou até o porteiro e perguntou:

– Pode assistir aula de walkman?

Edson Rodrigues dos Passos. In: Nós e os outros: Histórias de diferentes culturas. São Paulo. Ática, 2001.



Ao fim da leitura, é chegado o momento da apreciação do texto. O que pode ser estimulado com perguntas como:

- O que vocês acharam desse conto?
- As expectativas criadas antes da leitura se confirmaram?
- Qual ponto chamou mais a sua atenção?

ATIVIDADE DE COMPREENSÃO

1. Explique com suas palavras as causas de todo o alvoroço relatado. (Esperasse que os alunos notem que o tumulto é causado por expectativas estereotipadas sobre o povo indígena)
2. Qual eram as expectativas sobre o novo aluno? (Que este comparecesse a escola vestindo-se exatamente como os índios da imagem)
3. O que podemos deduzir sobre nosso próprio comportamento sociocultural quando a situação ultrapassa os limites físicos da escola e causa agitação em toda a comunidade. (Os estudantes podem relacionar as discussões anteriores para construir esta resposta. É importante destacar que a escola reflete o comportamento da sociedade)
4. Qual o tema central abordado pelo texto? Justifique. (Preconceito)
5. Você acredita que a situação se repetiria nos dias atuais? Explique.
6. Qual a sua opinião sobre o desfecho da história?
7. Conforme a descrição do índio descreva seu possível estilo de vida.
8. Como a imagem que acompanha a narrativa contribui para a sua interpretação. (Os estudantes devem perceber que a imagem reforça a mentalidade preconceituosa. O que torna o desfecho da narrativa mais impactante.)

– APÓS A LEITURA –

Diga aos alunos para pesquisarem em jornais, revistas e na internet por charges que falem sobre o povo indígena. Todos devem trazer uma charge como contribuição para a discussão do próximo encontro.

3ª Parte da aula

REVISÃO E ATUALIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS – ANTES DA LEITURA –

Mantendo a temática a atividade a seguir busca resumir o que discutimos. Para iniciar a aula pergunte à turma quem teve a curiosidade de pesquisar o que é uma charge e quem gostaria de tentar explicar as suas características.

O estímulo ao debate deve permitir que todos se arrisquem. Mesmo que nenhum aluno tenha pesquisado sobre o gênero é possível instiga-los a elencar os fatores que caracterizam a

charge. Peça para que comparem os materiais dos colegas e procurem por fatores comuns. Em seguida copie no quadro a descrição do gênero e a explique.

GÊNERO CHARGE

A charge é um tipo de ilustração que geralmente apresenta um discurso humorístico e está presente em revistas e principalmente jornais. Trata-se de desenhos elaborados por cartunistas que captam de maneira perspicaz as diversas situações do cotidiano, transpondo para o desenho algum tipo de crítica, geralmente permeada por fina ironia.

Mas o que tem a charge a ver com a linguagem? A resposta para essa pergunta é: Tudo! A charge não se resume a uma imagem, engana-se quem acha que ela nada mais é do que uma piada gráfica. Não é por acaso que elas são normalmente publicadas em meio à artigos de opinião e cartas de leitores. A charge constitui um gênero textual interessante, que combina a linguagem verbal e a não verbal, e pode indicar opiniões e juízo de valor por parte de quem enuncia (o chargista).

Para entender uma charge é necessário considerar uma série de fatores. Sua linguagem, a escolha das imagens (e até das cores), o tema abordado, momento político, nossos conhecimentos sobre sociedade e cultura, etc. Ao analisarmos uma charge, podemos perceber que nela estão inscritas diversas informações construídas a partir de um interessante processo intertextual que obriga o interlocutor a fazer inferências e a construir analogias, elementos sem os quais a compreensão textual ficaria comprometida.

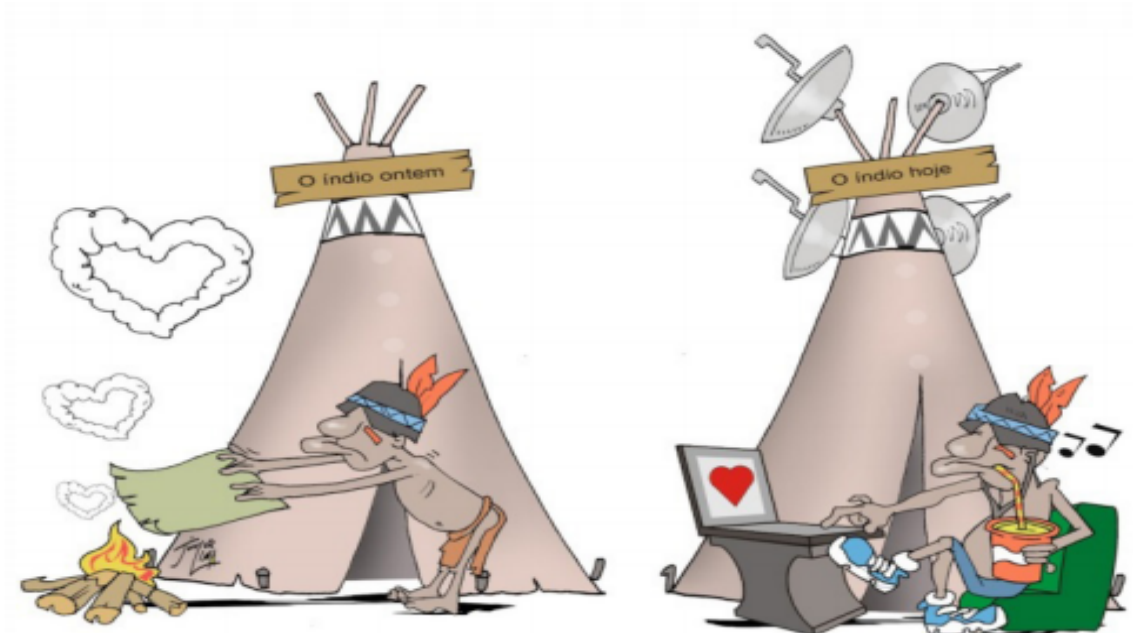
Por meio de uma leitura mais cuidadosa pode-se constatar que estamos diante de um gênero textual diversificado e rico, que critica personalidades, política, sociedade, entre outros temas relevantes. Seu principal objetivo é estabelecer uma opinião crítica e, através dos elementos visuais e verbais, persuadir o leitor, influenciando-o ideologicamente.

PEREZ, Luana Castro Alves. "Charges"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/redacao/charges.htm>. Acesso em 15 de fevereiro de 2021. Texto adaptado.

– DURANTE A LEITURA –

Este será um grande exercício de inferência e analogia. Poderemos trabalhar as seguintes estratégias durante a leitura: criação e checagem de hipóteses, identificação dos recursos textuais, definição da informação central e secundária.

• **LEITURA DO TEXTO**



Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/2semestre2017/fa2017_os_indios_ontem_DEDI_roteiro.pdf. Acesso em 10 de fevereiro de 2021

Atividade de compreensão

1. Observe a charge e responda:

- Ao observar a charge, é perceptível que existe uma oposição de ideias entre a descrição dos dois personagens. Explique
- Qual crítica social é feita pela charge. (O estereótipo de que todo índio vive da mesma maneira como viviam seus ancestrais)
- Ao construir a segunda imagem, o autor optou por manter a cabana como moradia do índio. Por quê?
- Sobre a frase presente nas imagens. Como elas contribuem para a compreensão da charge?
- Se você pudesse alterar algo na charge analisada o que seria? Por quê?
- Relacione a charge com os textos lidos anteriormente.

Ao final da atividade de compreensão já é possível explorar o material que os alunos pesquisaram. Coordene uma rápida análise das charges encontradas promovendo a compreensão por meio de perguntas chave, como por exemplo:

- Qual aspecto está sendo denunciado?
- Qual é a relação possível entre linguagem verbal e não verbal?
- O que você acrescentaria?

– APÓS A LEITURA –

Para a última parte desse módulo vamos explorar um pouco mais a leitura compreensiva. Após trabalhar com os três gêneros converse com a turma sobre a visão pessoal que tinha antes e depois das atividades.

Explique que todo assunto tem mais de um ponto de vista e que pode ser explorado de diversas formas. Que nos formamos enquanto cidadãos por meio e leituras variadas. E que não existe uma escala onde se possa definir que uma leitura seja mais importante do que outra. Leve todo o material trabalhado (reportagem, conto e charges) para o mural do Ateliê de leitura.

UNIDADE 6 – Os conhecimentos de mundo e sua importância para a leitura crítica e compreensiva

Título da aula	Tirinhas e a leitura crítica
Finalidade	Analisar criticamente as histórias em quadrinhos
Ano	6º ano do ensino fundamental
Objetivos	Desenvolver as habilidades de leitura. Realizar leitura compreensiva e crítica.
Prática de linguagem	EF69LP01- EF69LP05- EF69LP44- EF67LP08- EF67LP28
Dinâmica	• Estabelecer o objetivo de leitura • Atualização dos conhecimentos prévios • Estabelecer previsões • Realizar a leitura do texto • Compreender os sentidos do texto.
Material	• Cópias das histórias em quadrinhos e atividades.

Passo a passo:

Nesse módulo trabalharemos com a leitura compreensiva e crítica de tirinhas. Contudo a temática do módulo terá como atividade motivadora uma notícia. Em vistas disto, é preciso definir com a turma as características básicas da notícia para em seguida proceder a sua leitura.

1ª Parte da aula

– ANTES DA LEITURA – MOTIVANDO PARA A ATIVIDADE

Inicie a aula reforçando o papel ativo que cabe ao aluno durante o processo de ensino e aprendizagem. Parte importante em todo o processo é justamente a participação. Desde os momentos de revisão dos conhecimentos prévios ao compartilhamento da compreensão do texto e resumo das atividades. Incentivando a participação:

- Quem sabe explicar o que é uma notícia?
- Notícia e reportagem são a mesma coisa?
- Que tipo de notícia vocês leem diariamente?
- Em que tipo de suporte está presente essa notícia? Televisão, revista, internet?

REVISÃO E ATUALIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS – ANTES DA LEITURA –

Após o diálogo sobre as informações que a turma já possui amplie os conhecimentos sobre o gênero ao transcrever e explicar o texto a seguir:

Notícia

A Notícia é um gênero textual jornalístico bastante comum em nosso cotidiano. Trata-se de um texto de teor informativo cuja função principal é através de um texto objetivo informar a sociedade sobre um fato real ou um tema que esteja em destaque. A notícia pode ser veiculada pelos principais meios de comunicação como: jornais, revistas, meios televisivos, rádio, internet, dentre outros.

A estrutura básica na notícia se assemelha da estrutura presente em uma reportagem. Dessa forma a notícia é composta por:

- **Manchete ou título principal** – Com vistas a despertar o interesse do receptor, apresenta-se de forma bastante evidente, geralmente grafada (o) em letras garrafais ou até mesmo numa dimensão maior que o restante do texto.
- **Título auxiliar** – Como bem nos retrata o adjetivo “auxiliar” tem por objetivo acrescentar informações adicionais às já expressas pela manchete, tornando-a ainda mais atrativa.
- **Lide** (termo oriundo do inglês lead) – Este corresponde ao primeiro parágrafo. Normalmente revela alguns elementos fundamentais que viabilizam o perfeito entendimento do discurso, sempre procurando responder a perguntas básicas,

tais como: onde aconteceu o fato? Com quem? Como? Quando? Por quê? O que ocorreu?

- **Corpo ou texto da notícia** – compreende o discurso propriamente dito, revelando de forma detalhada o fato exposto.

<https://www.preparaenem.com/portugues/noticia-caracteristicas-relevantes.htm>. Acesso em 10 de fevereiro de 2021. Texto adaptado

ESTABELECENDO OS OBJETIVOS DE LEITURA – ANTES DA LEITURA

- Ler para conhecer o conteúdo textual.
- Identificar as características que compõem o gênero.
- Realizar a atividade de compreensão.

Este é o momento de estabelecer hipóteses baseadas na inter-relação entre gênero, suporte e o título. Informe aos alunos que a notícia com a qual iremos trabalhar foi publicada no site do MIS, Museu da imagem e do som, localizado na cidade de São Paulo. Deixe que especulem sobre o tema da notícia e só depois informe o título “Quadrinhos”.

• LEITURA DO TEXTO

QUADRINHOS

A megaexposição *Quadrinhos* apresenta uma ampla retrospectiva da 9ª Arte contada através de revistas, artes originais e itens raros dos diversos gêneros das HQs – super-heróis, infantis, terror, aventura, romance, mangá, faroeste e muitos outros – em ambientes temáticos e imersivos que ocupam todas as áreas do Museu, apresentando também a influência das HQs na cultura pop e em outras mídias como cinema e TV. A exposição também conta com uma extensa programação paralela com diversas atividades para adultos e crianças, incluindo curso, oficina, cinema e bate-papo com artistas.

Realizada pelo MIS, *Quadrinhos* conta com curadoria de Ivan Freitas da Costa (sócio-fundador da CCXP e da Chiaroscuro Studios) e projeto expográfico da Caselúdico, parceira do MIS em outras exposições como *O mundo de Tim Burton*, *Silvio Santos vem aí!* e *Castelo Rá-Tim-Bum – A exposição*.

"A origem da arte sequencial remonta à primeira forma de comunicação do ser humano, que desenhava nas paredes das cavernas para registrar e ajudá-lo a entender o mundo

à sua volta. Na exposição apresentamos um amplo panorama dos personagens, criadores e expressões dos quadrinhos no mundo todo de uma perspectiva brasileira, contada através de centenas de itens, a grande maioria deles jamais expostos no país", destaca Ivan Freitas da Costa, curador da exposição.

Para chegar aos mais de 600 itens que integram a exposição, a curadoria levou 18 meses em pesquisas em diversos acervos. Além do próprio curador, cederam peças para a exposição os colecionadores Ricardo Leite, Marcio Escoteiro e Franco de Rosa, o Planeta Gibi, a família de Glauco, Francisco Ucha, Acervo Álvaro de Moya (Centro Universitário Belas Artes de São Paulo), JAL e Gualberto (HQMIX) e diversos artistas como Angeli, Laerte e Ziraldo.

Entre os itens expostos o público poderá ver de perto raridades como a revista com a primeira aparição de Luluzinha, publicada na *The Saturday Evening Post* em 1935; a edição número 1 de *O Pato Donald* (1950); uma arte original da personagem de quadrinhos eróticos *Valentina* desenhada pelo seu criador, o italiano Guido Crepax; exemplar da revista *Giant-Size X-Men* 1 (1975) e uma ilustração original de *The Spirit*, que traz o personagem mais conhecido de Will Eisner. *Quadrinhos* também conta com um desenho do personagem Garfield feito por Jim Davis exclusivamente para a exposição e um vídeo com o criador do gato mais famoso das tirinhas fazendo o desenho.

Entre os destaques nacionais está uma edição do jornal *O Mosquito* (1873) com capa de Angelo Agostini, desenhista ítalo-brasileiro que teve intensa atividade em favor da abolição da escravatura no Brasil. Agostini também colaborou com *As Aventuras de Nhô Quim ou Impressões de Uma Viagem à Corte*, considerada a primeira história em quadrinhos brasileira e uma das mais antigas do mundo. A curadoria também teve acesso a desenhos originais de Ziraldo e Glauco. Entre os itens expostos estão um desenho feito a mão feito por Ziraldo com personagens de *A Turma do Pererê* e um caderno de esboços de Glauco com artes originais para a revista *Geraldão*, edição número 1.

Disponível em: <https://www.mis-sp.org.br/exposicoes/emcartaz/2319/quadrinhos>. Acesso em 14 de fevereiro de 2021.

Informações adicionais presentes no site:

DATA

14/novembro a 26/maio, 2019

HORÁRIO

Terça a sábado – 10h às 20h.

Domingos e feriados – 09h às 18h.

A permanência no espaço expositivo é de até duas horas após o último horário.

INGRESSOS

Amigo + MIS: Entrada gratuita (saiba mais).

Antecipados: R\$30 (inteira) e R\$ 15 (meia) exclusivamente no site e no app da Ingresso Rápido.

Na bilheteria (sujeito a disponibilidade): R\$14 (inteira) e R\$7 (meia); grátis às terças.

Caravanas Quadrinhos

Grupos fechados podem agendar sua visita à exposição. Programe o passeio com antecedência através do e-mail caravanas@mis-sp.org.br ou pelo telefone (11) 2117-4777 R 313 ou 304 (segunda a sexta, das 9h às 19h) e agende um horário entre quarta e domingo.

LOCAL

MIS Jardim Europa

Espaços variados

AVISOS

A exposição foi PRORROGADA e fica em cartaz até 26 de maio de 2019.



Ao fim da leitura, é chegado o momento da apreciação do texto.

- O que vocês acharam dessa notícia?
- As expectativas criadas antes da leitura se confirmaram?

ATIVIDADE DE COMPREENSÃO – DURANTE A LEITURA

1. Por que o fato relatado no lide é relevante ao ponto de virar notícia? (A estimativa é de que os estudantes percebam que além do teor informativo natural ao gênero, essa notícia contém relevância cultural.)
2. Você considera o tema da exposição inusitado? (Resgate a estratégia de “previsão”. Converse com a turma sobre o que eles esperariam encontrar exposto em um museu.)
3. Explique com suas palavras o papel social de um Museu?
4. As atividades previstas na exposição não se resumem à contemplação das obras. A interação dos visitantes com parte do conteúdo exposto contribui para enriquecer a experiência. Explique porque isso acontece. (Nessa questão é possível resgatar a importância do aprendizado mediante a participação ativa. Converse com a turma sobre a diferença entre observar e realizar uma tarefa. Tente evidenciar que, pelo mesmo motivo, ao nos envolvermos com a leitura, relacionando-a com os nossos conhecimentos ela se torna mais significativa)
5. Qual tipo de público você acredita que mais frequentou a exposição? Justifique. (O aluno deve notar que certos conteúdos tendem a atrair um determinado público, mas que isso não define quem vai ou não se interessar pela exposição.)
6. A temática abordada certamente incentivou o público jovem a visitar o museu. Liste outros temas que poderiam desenvolver o mesmo papel.
7. Releia o terceiro parágrafo e responda:
 - a) Por que o jornalista incluiu na notícia a fala do curador da exposição?
 - b) Na sua opinião, assim como os desenhos rupestres, os quadrinhos tão divulgados hoje em dia também contribuem para compreender o mundo à nossa volta?
8. Além do texto da notícia estão presentes no site, em um campo de fácil visualização, diversas informações complementares sobre a exposição. Seu conteúdo foi transcrito para o quadro “Informações adicionais”. Sobre ele responda:
 - a) Ter todos esses dados separados do corpo do texto ajuda ou atrapalha a leitura? (esperamos que o aluno perceba que ao manter as informações separadas é mais fácil para o leitor entender os diferentes objetivos de leitura. Na notícia o objetivo é comunicar à sociedade que a temática da exposição. Já no quadro o objetivo é facilitar a localização das informações sobre: local e data de realização, valor do ingresso e como comprar, etc.)
 - b) É importante a informação sobre o valor cobrado pela visitação? Explique. (Nessa questão o objetivo é discutir as diferentes realidades econômicas e o direito de acesso à cultura.

Chame a atenção dos alunos que um ponto positivo é sobre o exposição é que esta já prevê um dia da semana com entrada gratuita)

c) Ao final do quadro tem um aviso de prorrogação da exposição. O que podemos concluir a partir disso? (Que o tema gerou grande interesse e que por isso ficará mais tempo a disposição do público)

Ao final da atividade é válido perguntar aos alunos se eles gostariam de destacar mais algum ponto sobre o texto. Algo que tenha chamado a sua atenção e por ventura não tenha sido contemplado durante a interpretação.

2ª Parte da aula

REVISÃO E ATUALIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS – ANTES DA LEITURA –

Resgate a atividade anterior como foco no interesse da turma por leitura de quadrinhos. Converse sobre os conhecimentos que os alunos já contêm sobre o gênero. Em seguida entregue uma cópia do seguinte texto e explique-o.



HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

As histórias em quadrinhos tornaram-se um dos gêneros mais lidos em todo o mundo, passando por diversas adaptações para o cinema. Elas foram consideradas, durante muito tempo, uma manifestação reduzida da arte literária. No entanto, a variedade de publicações e a qualidade das narrativas fizeram com que leitores e estudiosos fossem cativados por esse tipo de narrativa gráfica.

O QUE É HISTÓRIA EM QUADRINHOS?

As histórias em quadrinhos são **narrativas gráficas compostas por textos e imagens**. Apresentam diversidades de publicações e tom humorístico, contribuindo para uma visão crítica da sociedade e interpretação de contextos atemporais. As histórias em quadrinhos podem ser vistas em jornais, revistas, sites e outros suportes.

ORIGEM DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

As primeiras manifestações de histórias em quadrinhos, conforme as conhecemos hoje, datam do fim do século XIX, quando o autor e ilustrador **Richard Outcald** criou uma narrativa baseada nas peripécias de um garoto que vivia nos guetos de Nova York, sempre vestido com um pijama amarelo. Essa narrativa possuía linguagem simples e trazia denúncias acerca das questões sociais presentes na época.

No entanto, a criação de histórias em quadrinhos foi intensificada no início do século XX, e elas se dedicavam apenas ao humor e à comicidade. No final da década de 1930, surgiram as primeiras histórias de aventuras e o primeiro super-herói: Superman.

Após a Segunda Guerra Mundial, o surgimento de outras personagens foi otimizado, como Capitão América, Mulher Maravilha e Batman, todos transformados em símbolos do nacionalismo norte-americano.

TIPOS DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS

As charges e os cartuns são, certamente, as demonstrações mais comuns da linguagem de HQ, além da tirinha e do mangá. O tom humorístico e atual é a chancela desses formatos.

- **Charge:** A charge surgiu no início do século XX, com o objetivo de formar oposição a governos e impérios. O sentido da palavra charge é “carga”, em francês, e ela é caracterizada pelo exagero, tendo como objetivo satirizar um acontecimento atual. Pode ou não conter fala, pois o foco do texto está na imagem. Com **objetivo político e social**, a charge estimula uma visão crítica e bem-humorada a respeito de acontecimentos do cotidiano. Dessa forma, para interpretar-se bem uma charge, basta estar antenado aos acontecimentos presentes, pois ela sempre fará referência a temas atuais.
- **Cartum:** O cartum, assim como a charge, utiliza-se de **humor e crítica e é majoritariamente um texto visual**, podendo ou não conter falas. No entanto, o cartum apresenta uma **realidade genérica, atemporal**, não havendo limites de tempo. Com isso, não está necessariamente ligado a nenhum acontecimento histórico político.
- **Tirinha:** Conhecida pela sequência de um a quatro quadros, envolve personagens fictícias que representam construções estereotipadas da condição humana. O conteúdo **pode abordar assuntos filosóficos, políticos e sociais ou apenas entretenimento**. Quanto ao aspecto da narrativa, a tirinha possui geralmente uma piada curta, trazendo quebra de expectativa no processo interpretativo.
- **Mangá:** Muito popular entre o público jovem, os mangás têm **origem japonesa** e tiveram sua estética influenciada pelos estúdios Walt Disney. O traço

dos desenhos das personagens é caracterizado pelo **exagero dos olhos, sobrancelhas e boca**, tudo com objetivo de atribuir-lhes mais expressividade. As histórias giram em torno de diversos temas e obedecem à ordem de **leitura de trás para frente**.

CARACTERÍSTICAS DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

As histórias em quadrinhos estabelecem comunicação por meio de dois códigos: a **imagem e o texto escrito**. Sendo assim, a mensagem linguística das histórias em quadrinhos parte de alguns aspectos e características:

- **Aspecto narrativo:** descrição do quadro, da situação e das ações.
- **Aspecto dialógico:** os diálogos nas histórias em quadrinhos são construídos em uma linguagem carregada de convenções. Personagens falam muito, explicam muito, não para si mesmas, mas para o interlocutor.
- **Balões:** unem duas mensagens e permitem infinitas interações entre elas. A disposição dos balões pode indicar ordem cronológica das falas. Os tipos de contorno dos balões podem sugerir:
 - **diálogo:** contorno liso
 - **sussurro:** contorno em linhas segmentadas
 - **mensagem proveniente de aparelho de rádio, TV ou de um grito:** contorno ziguezague
 - **pensamento ou consciência:** contorno de nuvem.

Disponível em: <https://www.portugues.com.br/redacao/historia-em-quadrinhos.html>. Acesso em 14 de fevereiro de 2021.



ESTABELECENDO OS OBJETIVOS DE LEITURA – ANTES DA LEITURA

Para a próxima atividade nosso objetivo de leitura será:

- Ler para conhecer o conteúdo textual.
- Compreender as diferenças entre os tipos de histórias em quadrinhos.
- Identificar as características que compõem o gênero.
- Realizar a leitura compreensiva e crítica.

As atividades a seguir constituem uma miscelânea de histórias em quadrinhos. O objetivo principal é que os estudantes identifiquem qual tipo de história em quadrinho estão lendo, qual é a crítica apresentada e como os elementos imagéticos e textuais contribuem para a sua compreensão. Portanto, o foco de ensino reside na leitura compreensiva e crítica das histórias em quadrinho.

- **LEITURA DO TEXTO**

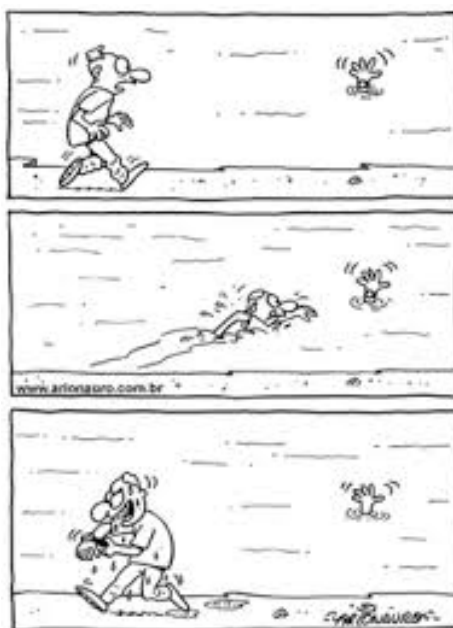


Disponível em: <http://filosofiacoopativista.blogspot.com/>. Acesso em 16 de fevereiro de 2021.

1. Observe a imagem e responda:

- a) Identifique a qual tipo de história em quadrinhos pertence a imagem em análise. Justifique sua resposta com elementos do texto. (O estudante deve perceber que se trata de uma CHARGE já que a crítica social feita está diretamente relacionada com o momento em que vivemos. Fato observável tanto pelo título presente na imagem quanto pelos aparelhos eletrônicos nas mãos dos personagens)
- b) Por meio da leitura crítica da imagem e do texto podemos perceber que existem duas críticas principais ao comportamento moderno. Identifique. (A distorção do que constitui um momento em família e o uso desregrado das tecnologias modernas)
- c) De modo geral a crítica denúncia aspectos sobre os quais podemos agir e melhorar. Como seria possível reverter o quadro denunciado? (Mais do que apontar uma solução esse é um momento de discussão. Traga para o debate a importância do convívio familiar e do uso consciente da internet. Incentive os alunos a refletirem sobre como utilizam as tecnologias e principalmente as redes sociais).

1. Observe a imagem e responda:



Disponível em: <http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=148&evento=3#menu-galeria>. Acesso em 16 de fevereiro de 2021.

- Identifique a qual tipo de história em quadrinhos pertence à imagem em análise. (Por se tratar de um tema atemporal podemos classificar a história em quadrinho como CARTUM)
- Qual a crítica realizada?
- Em que consiste o humor da história? (O aluno deve perceber que é irônico, e terrível, que um filhote de pinguim tenha dúvidas de que o gelo existe)

1) O cartum é dividido em 3 cenas. Ao ler as duas primeiras cenas o que o leitor espera que aconteça?

2) A última cena torna-se surpreendente por fugir da expectativa do leitor. Explique como esse fato contribui para o teor humorístico do cartum.

3) Qual a crítica realizada?

4) Análise a expressão facial do personagem no último quadrinho. O que o seu aspecto revela?

5) Na sua opinião, é importante debater temas como empatia, ética e moral? Justifique sua resposta.



Disponível em: <http://sugestoesdeatividades.blogspot.com/2012/05/interpretacao.html>. Acesso em 16 de fevereiro de 2021.



1. Explique qual a principal crítica apontada pela tirinha? (A discussão deve levar o aluno a notar que a construção textual e as expressões dos personagens revelam que Otto não percebe o quanto está se alimentando de forma inadequada e as consequências para a sua saúde)
2. Você consegue identificar o que causa o humor nessa tirinha? (O humor presente é bastante sutil. Solicite aos alunos que observem a fala de Otto e a consequente a expressão de Sofia no segundo quadrinho e tentem relacionar isso a felicidade do garoto com seus bonecos no último quadrinho)
3. A escolha do nome do brinquedo “capitão Saúde” contribui para a formação da crítica. Explique (A escolha do nome busca tornar ainda mais evidente a oposição entre comer hambúrguer, bata frita e refrigerante e ao mesmo tempo ter uma boa saúde)
4. Considerando que a promoção do restaurante é voltada para o público infantil responda:
 - a) Qual o seu objetivo?
 - b) O restaurante demonstra preocupação com esse público? Justifique. (Ao relacionar o texto com os conhecimentos sociais da turma espera-se que eles identifiquem que se o restaurante tivesse essa preocupação seria ofertado para as crianças algo mais saudável.)
 - c) Quais elementos da tirinha demonstram que a promoção é um sucesso? (Para responder adequadamente essa questão é necessário que a turma relacione texto e imagem. No texto do terceiro quadrinho é possível inferir que Otto pretende voltar ao restaurante para completar a sua coleção. E ao analisarmos as imagens nota-se que o garoto já contém cinco bonecos.)
 - d) Quais as consequências do incentivo a esse hábito alimentar?

5) Qual a sua opinião sobre propagandas voltadas ao público infantil? (Esperamos que nessa discussão a turma resgate seu conhecimento de mundo e de forma crítica perceba que essas propagandas precisam de um olhar cuidadoso, pois podem conter benefícios e malefícios. E que nesse aspecto o acompanhamento dos pais pode ajudar a criança a identificar a ambos)

- RESUMO – APÓS A LEITURA

Ao final das atividades convém resumir de forma oral os aspectos principais da história em quadrinhos. Incentive a participação da turma nesse momento, pois os fatores principais trabalhados foram: a relação entre linguagem verbal e não verbal, o humor e a importância do conhecimento de mundo.

3ª Parte da aula

APROFUNDAMENTO DA IDEIA – APÓS A LEITURA

Uma importante estratégia que vem sendo aplicada durante o projeto ganhará destaque nessa atividade: o aprofundamento da ideia. O ponto principal para a leitura compreensiva e crítica do gênero história em quadrinhos é justamente o conhecimento de mundo que cada indivíduo tem.

Não é possível determiná-lo em sala de aula, mas podemos incentivar que esses conhecimentos se ampliem. Para isso, solicite que tragam para a sala de aula, uma revista em quadrinho, charge, cartum ou mangá, que eles acreditem que o colega não conheça. Avise que será realizada a apreciação do material por toda a turma.

No dia combinado arrume as carteiras em um grande círculo de debate e exposição, e proponha que cada estudante apresente o material escolhido. Todos devem buscar compreender o conteúdo e compartilhar sua visão sobre o tema abordado pela história e quadrinhos. Após cada apresentação pode-se afixar o material no mural de leitura e afixá-lo no pátio da escola para que toda a comunidade possa ler.

UNIDADE 7 – CONDENSANDO O APRENDIZADO

Título da aula	Avaliando o caminho percorrido
Finalidade	Discutir com os alunos suas convicções sobre leitura.
Ano	6º ano do ensino fundamental

Objetivo geral	Desenvolver as habilidades de leitura
Prática de linguagem	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)
Dinâmica	• Responder ao questionário.
Material	• Questionário: novas perspectivas sobre a prática de leitura

Passo a passo

Está é a atividade final da sequência didática e como tal será utilizada para verificar a percepção dos alunos sobre o próprio percurso. Para responder as questões, os alunos precisam ter em mente que o objetivo é acompanhar o próprio desenvolvimento e para isso precisam ser sinceros em suas respostas.

Ao terminarem o questionário os estudantes formarão um círculo para compartilharem seu ponto de vista sobre o projeto. Em seguida o primeiro questionário será devolvido aos alunos para que comparem suas respostas. Acreditamos que o registro escrito ajudará na percepção das mudanças sobre os hábitos de leitura.

Esta também se configura em uma oportunidade do professor tomar nota das sugestões dos alunos. Será possível avaliar o próprio desempenho docente ao mesmo tempo em que permitirá pontuar o que pode ser acrescentado no que se refere a temas textuais e recursos didáticos para leituras futuras.

Escola:		
Professor(a):	Disciplina:	Data:
Aluno:		Turma:

QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DAS PRÁTICAS DE LEITURA

1. Para compreender um texto você acha importante ter conhecimentos prévios sobre o tema? Explique.

2. Você acha importante criar e avaliar suas próprias expectativas sobre o texto? Por quê?

3. Você avalia criticamente as informações presentes no texto?

-
4. Após aprender sobre as estratégias de leitura você percebe que está mais preparado para interpretar um texto? Por quê?

-
5. Após a realização das atividades do Ateliê de leitura você se sente mais estimulado a ler?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar como objetivo geral “Apresentar subsídios teórico-metodológicos para o ensino e a aprendizagem da leitura crítica e compreensiva na educação básica.”, pretendi uma abordagem a fim de mudar a prática docente, implementando estratégias que tornassem possível um trabalho que suscitasse o interesse do aluno, a partir da diversidade de atividades num despertar de interesse, estímulo e habilidades importantes para uma comunicação efetiva.

Para isso, os objetivos específicos “Explorar conhecimentos referentes ao ISD, noções de letramento e de leitura compreensiva e crítica e sobre estratégias de leitura”; “Apresentar contribuições do processo interacional para a formação do leitor crítico”; e “Apresentar, como produto resultante da investigação, um material didático-pedagógico-instrucional para o desenvolvimento de aulas de leitura na educação básica.”, viabilizaram a construção de uma formação teórica e prática para educadores e, conseqüentemente, de aquisição de nova postura dos alunos diante de atividades de leitura.

A hipótese de que “há estratégias teoricamente fundamentadas para o desenvolvimento das competências necessárias à leitura crítica que precisam ser amplamente divulgadas e consideradas nos momentos de proposição de leitura em sala de aula”, confirma-se diante da apresentação de propostas que foram elencadas, todas fundamentadas em teorias que tornaram efetivas sua elaboração.

Além disso, a metodologia qualitativa foi usada tendo em vista o caráter subjetivo, já que não havia preocupação com representatividade numérica. A escolha pelo método de pesquisa bibliográfica permitiram a exploração de referências que fundamentaram a construção do caderno, foi uma revisão literária intensa e com contribuições significativas. A opção por esses procedimentos constitui a abrangência de recursos sem os quais o trajeto percorrido não teria a eficácia obtida. Também contribuiu para isso a biografia referenciada de teóricos com uma visão prática e metodológica suficiente para chegar ao produto elaborado, permitindo uma visão global e ao mesmo tempo específica de situações que merecem análise.

A partir desse trajeto, constatei ser urgente mecanismos mais estruturados para fomentar o prazer da leitura, portanto sugiro lidar com os problemas de desinteresse e

desestímulo de forma a permitir um caminho para a solução contra o desestímulo diante dos processos pedagógicos, concluindo que, somente a partir de reflexões e procedimentos em situações concretas e em boas teorias será possível a consecução de propostas que garantam disposição leitora de fato.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAKHTIN, m. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, págs. 261-306.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf. Acesso em: 30 mar. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/relatórios-analítico/BNCC-APRESETACAO.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/imagens/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf. Acesso em: 14 jun. 2019.
- BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. de Anna Rachel Machado e Péricles da Cunha. São Paulo: Educ, 2012.
- CARVALHO, Letícia Queiroz de. Dialogismo e Literatura: contribuições para a formação do leitor crítico na educação básica. *PERcursos Linguísticos*. v. 8, n. 19, p. 77-90, 2018.
- CHUEKE, Gabriel Vouga; LIMA, Manolita Correia. Pesquisa qualitativa: evolução e critérios. **Revista Espaço Acadêmico**. n°.128, janeiro 2012.
- FAILLA, Zoara. **Retratos da leitura no Brasil 4**. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.
- FERRAREZI Jr. Celso. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica** / Celso Ferrarezi Jr. Robson Santos de Carvalho. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a base nacional comum curricular. **Revista Retratos da Escola. Brasília**, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em: 10 mai. 2019.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W. & CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, v. 1, 1997.

INSTITUTO PAULO MONTE NEGRO (IPM). Indicador de alfabetismo funcional – INAF. Disponível em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.07.01.01.00&num=20&ver=por. Acesso em: 14 jul. 2019.

GODOY, Arilda S., Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas**. v. 35, n. 2, Mar./Abr. 1995a, p. 57-63.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais** - Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira. Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica número 26, 2009. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 08 dez. 2020.

INAF. **Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF**: estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. Instituto Paulo Montenegro.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Org.). **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KLEIMAN, A. B. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna**. Linguagem em (dis)curso, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 519-541, 2008.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 1989.

KLEIMAN, A. B. **Formando leitores críticos**. In: ARI, Hugo; WALTY, I.; VERSIANI, Z. Ensaio sobre leitura 2. Belo Horizonte: Editora PucMinas, 2007.

KLEIMAN, A. B. **Abordagens da leitura**. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12538>. Acesso em: 21 nov. 2020

LAKATOS, Eva Matos. **Fundamentos de metodologia científica**. Marina De Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. – 5 ed. – São Paulo: atlas 2003.

MARCUSCHI, A. **Compreensão de texto**: algumas reflexões. In: In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. O livro didático de português. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa**: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. In: Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, p. 521-539, set/dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2019.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. In: Anais do SEE: CENP, São Paulo, 2004. Disponível em: http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2013121153a8f1155045828c12733b68e/Letramento_e_capacidade_de_leitura_pra_cidadania_2004.pdf. Acesso em: 20 Abr. 2020.

SILVA, L. L. M. da et al. **O ensino de língua portuguesa no primeiro grau**. 2. ed. São Paulo: Atual, 1986.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução: Claudia Schilling; revisão técnica: Maria da Graças Souza Horn. 6. ed. – Porto Alegre: Penso, 1998.

SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia**. Psicologia USP. V. 21, Nº. 4, 681-701. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400003>. Acesso em: 05 jan. 2021.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTRATÉGIAS DE LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

Pesquisador: ANA PAULA SANTOS RUAS E SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 28263519.0.0000.5146

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.840.205

Apresentação do Projeto:

Proposta de pesquisa situada na área de Linguagens e Letramentos, na linha Teorias da Linguagem e Ensino e sublinha Formação do Leitor do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros. Será desenvolvida com a finalidade de responder à pergunta “A apropriação de estratégias de leitura, por parte de alunos da educação básica, repercute positivamente sobre o desenvolvimento da leitura crítica?”.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Destacar o valor do estabelecimento e da utilização estratégias de leitura compreensiva e crítica para o desenvolvimento de leitores que entendem ser necessário, importante e se mostrem interessados pelas atividades de leitura propostas na sala de aula.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Experimentar o sentimento de timidez durante a exposição de ideias em público.

Benefícios:

Aprofundar os conhecimentos referentes à concepção de linguagem, leitura compreensiva e crítica, noção de gênero e,

Endereço: Av.Dr Rui Braga s/n-Camp Unvers Profº Darcy Rib

Bairro: Vila Mauricéia

CEP: 39.401-089

UF: MG

Município: MONTES CLAROS

Telefone: (38)3229-8180

Fax: (38)3229-8103

E-mail: smelocosta@gmail.com

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES**



especificamente sobre as estratégias aplicadas durante o ato de ler.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta possui mérito e relevância científica, podendo contribuir para o avanço do conhecimento científico, gerando produtos de importância para a pesquisa, ensino e extensão.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Recomendações:

Enviar relatório final na Plataforma Brasil em 'notificação'.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa em seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1467324.pdf	23/01/2020 14:56:05		Aceito
Outros	5.pdf	23/01/2020 14:55:15	ANA PAULA SANTOS RUAS E SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	4.pdf	23/01/2020 14:53:39	ANA PAULA SANTOS RUAS E SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	3.pdf	23/01/2020 14:49:53	ANA PAULA SANTOS RUAS E SILVA	Aceito

Endereço: Av.Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib

Bairro: Vila Mauricéia

CEP: 39.401-089

UF: MG

Município: MONTES CLAROS

Telefone: (38)3229-8180

Fax: (38)3229-8103

E-mail: smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	2.pdf	23/01/2020 14:45:49	ANA PAULA SANTOS RUAS E SILVA	Aceito
Assentimento /	1.pdf	23/01/2020 14:43:59	ANA PAULA SANTOS RUAS E SILVA	Aceito
Justificativa de	25585.pdf	25/11/2019 19:53:19	ANA PAULA SANTOS RUAS E SILVA	Aceito
Ausência	2994954.pdf	25/11/2019 19:51:56	ANA PAULA SANTOS RUAS E SILVA	Aceito
Outros	123.pdf	25/11/2019 19:47:29	ANA PAULA SANTOS RUAS E SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MONTES CLAROS, 15 de Fevereiro de 2020

Assinado por:
SIMONE E MELO COSTA
(Coordenador(a))

Endereço: Av.Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib

Bairro: Vila Mauricéia

CEP: 39.401-089

UF: MG

Município: MONTES CLAROS

Telefone: (38)3229-8180

Fax: (38)3229-8103

E-mail: smelocosta@gmail.com